

A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E OS CONTRATOS DE AUTONOMIA

Inácia Maria Gonçalves de Oliveira



**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS**

OUTUBRO, 2012

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Unidade Científico-Pedagógica de Ciências da Educação

**A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E
OS CONTRATOS DE AUTONOMIA**

Contributo para o estudo da implementação da educação para o desenvolvimento sustentável nas organizações escolares com contrato de autonomia

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
na área da Administração Educacional

Autor: **Inácia Maria Gonçalves de Oliveira**

Orientador: **Manuel António Carvalho Gomes**

Coorientadora: **Ana Patrícia Almeida**

OUTUBRO, 2012

AGRADECIMENTOS

A todos os que contribuíram para que este trabalho fosse possível, fica o nosso muito obrigado!

Não querendo omitir voluntariamente ninguém, não podemos deixar de nomear um grupo que esteve mais próximo e deu o seu apoio de forma efetiva.

Ao Mestre Manuel Carvalho Gomes, orientador desta dissertação, pelas observações e sugestões que indicaram caminhos de ação.

À Mestre Ana Patrícia Almeida, igualmente orientadora, pelo estímulo e ajuda nunca adiados em qualquer dos momentos solicitados.

À Professora Doutora Maria Ângela Rodrigues por ter sido uma amiga crítica e presente sempre que requerida.

Aos que conosco traçaram esta caminhada, muito particularmente aqueles que, por serem próximos no confronto de ideias, irão ficar ligados à nossa prática diária.

Aos diretores dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas com Contrato de Autonomia que se dispuseram a colaborar e sem os quais não teria sido possível realizar este trabalho.

À Margarida pelo apoio incondicional, nos momentos de desânimo, nos momentos em que a leitura era difícil, nos momentos em que o tempo era curto demais para a empresa a desempenhar... enfim, em todos os momentos.

A todos os outros que, de forma diversa, mostraram a sua solidariedade.

RESUMO

Este trabalho é um estudo exploratório sobre a implementação da educação para o desenvolvimento sustentável nas organizações escolares com contrato de autonomia. Tem como objetivo conhecer as potencialidades destes contratos na promoção e implementação de princípios e valores no domínio do desenvolvimento sustentável nas organizações escolares e nas comunidades envolventes. Apoiar-se num quadro documental diversificado e nas perceções de diretores sobre os valores, comportamentos e atitudes favoráveis à implementação da educação para o desenvolvimento sustentável no contexto das organizações escolares.

O corpo teórico revela a importância que as organizações escolares podem ter para a integração da educação para o desenvolvimento sustentável na sociedade e releva o papel de entidades internacionais na elaboração de recomendações que influenciam as políticas dos Estados-membros da Organização das Nações Unidas.

A abordagem metodológica baseia-se no paradigma qualitativo exprimindo-se através da interpretação do quadro teórico confrontada com os dados empíricos da investigação. Analisam-se quinze contratos de autonomia, selecionados aleatoriamente, e envolvem-se, mediante a realização de entrevistas semidiretivas, três diretores de escolas/agrupamentos com contrato de autonomia, selecionados por terem sido negociadores do primeiro grupo destes contratos. Este *corpus* é examinado na base da análise documental e da análise de conteúdo, constituindo um quadro de referência para a implementação da educação para o desenvolvimento sustentável nas organizações escolares.

Os resultados da investigação evidenciam que o contrato de autonomia negociado entre as escolas e a tutela reconhece competências a vários níveis aos diretores e às organizações escolares. Os diretores entrevistados identificam potencialidades nas suas organizações escolares para a implementação da educação para o desenvolvimento sustentável com ênfase nos projetos e no estabelecimento de parcerias.

O trabalho finaliza apontando um conjunto de linhas orientadoras no âmbito da implementação da educação para o desenvolvimento sustentável, bem como pistas metodológicas para um posterior prosseguimento de estudos.

Palavras-chave: educação para o desenvolvimento sustentável; contratos de autonomia; organizações escolares.

ABSTRACT

This essay is an exploratory study on the implementation of education for sustainable development in school organizations with autonomy contract. It aims to know the potential of these contracts in the promotion and development of the principles and values of sustainable development in school organizations and in their surrounding communities. It is based on a diverse documental framework and on the diverse perceptions of principals about values, behaviors and attitudes favorable to the implementation of education for sustainable development in school organizations.

The theoretical framework reveals the importance that school organizations can have in promoting the integration of education for sustainable development on society, and elevates the role of international entities in the elaboration of recommendations for policies to be followed by United Nations' member-states.

The methodological approach is based on the qualitative paradigm, expressed on the interpretation of the theoretical framework confronted with empirical data produced by the investigation. It analyses fifteen autonomy contracts, randomly chosen, and involves, through semi directive interviews, three principals of schools with autonomy contracts, selected because they negotiated the first group of this contracts. This *corpus* is examined on the basis of document analysis and content analysis, with the intention to build a framework for the implementation of education for sustainable development in school organizations.

The results show that the autonomy contract negotiated between the schools and the education ministry recognises competences assigned on different levels to principals and school organizations. The interviewed principals identify potentialities at school level, to implement education for sustainable development emphasising projects and partnerships.

The essay concludes by pointing to a set of guidelines that are considered appropriate in the implementation of education for sustainable development and also to methodological clues for further studies.

Key-Words: education for sustainable development, autonomy contract, school organizations.

ÍNDICE

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS	15
INTRODUÇÃO	17
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	25
1. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	25
1.1. Contexto	25
1.2. Conceitos	29
1.3. Percursos	35
1.4. Década.....	40
1.5. Síntese	42
2. AUTONOMIA E CONTRATUALIZAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES – CAMINHO PELA MUDANÇA E APRENDIZAGEM	43
2.1. Características organizacionais	45
2.1.1. Clima e cultura	47
2.1.2. Liderança	48
2.2. Aprendizagem organizacional	50
2.3. Autonomia e caminho temporal até aos contratos	51
2.4. Síntese	58
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO - A IMPLEMENTAÇÃO DA EDS	59
1. METODOLOGIA	59
1.1. Objetivos e metodologia	59
1.2. Caracterização da população.....	63
1.3. Caracterização do contexto	63
1.4. Recolha de dados.....	64
1.4.1. Documentos oficiais	65
1.4.2. Entrevistas	66
1.5. Técnicas de análise de dados.....	69
1.5.1. Análise documental	69
1.5.2. Análise de conteúdo.....	70
2. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	71
2.1. Documentos oficiais.....	71
2.1.1. Normativos	72

2.1.2. Contratos de autonomia	74
2.2. Entrevistas	84
3. SÍNTESE DOS RESULTADOS	99
3.1. Documentos oficiais.....	100
3.2. Entrevistas	101
CONCLUSÃO.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXOS	119
ANEXO I - MINIENTREVISTA VIA E-MAIL A DANIELLA TILBURY.....	121
ANEXO II – DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS ESCOLAS COM CONTRATO DE AUTONOMIA	125
ANEXO III – AFERIÇÃO DO GUIÃO DA ENTREVISTA	129
ANEXO IV – GUIÃO DA ENTREVISTA	137
ANEXO V - PROTOCOLOS DAS ENTREVISTAS.....	143
ANEXO VI - TRANSFORMAÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTO EM INDICADORES NOS NORMATIVOS	167
ANEXO VII - TRANSFORMAÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTO EM INDICADORES NOS CONTRATOS DE AUTONOMIA.....	173
ANEXO VIII - MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO DOS NORMATIVOS.....	215
ANEXO IX - MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO DOS CONTRATOS DE AUTONOMIA	219
ANEXO X - TRANSFORMAÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTO EM INDICADORES DAS ENTREVISTAS AOS DIRETORES.....	223
ANEXO XI - MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS AOS DIRETORES.....	237

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I	Crítérios de qualidade para as escolas EDS	37
Figura II	Etapas da investigação	62

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I	Características do conceito de sustentabilidade	31
Quadro II	Objetivos de desenvolvimento do milénio	33
Quadro III	Características da EDS	35
Quadro IV	Objetivos de implementação da Década	40
Quadro V	Estratégias de implementação da Década	40
Quadro VI	Potenciais parceiros para a Década	41
Quadro VII	Temas de trabalho da DEEDS	42
Quadro VIII	Quadro legislativo referente à administração e gestão das escolas	54
Quadro IX	Modalidades contratuais	56
Quadro X	Caracterização das organizações escolares com CA	64
Quadro XI	Quadro normativo	65
Quadro XII	Contratos de autonomia	65
Quadro XIII	Tema, categorias e subcategorias da análise documental aos normativos	72
Quadro XIV	Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise documental aos normativos	72
Quadro XV	Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise documental aos normativos	73
Quadro XVI	Temas, categorias e subcategorias emergentes da análise documental aos CA	75
Quadro XVII	Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise documental aos CA	77
Quadro XVIII	Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise documental aos CA	78
Quadro XIX	Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise documental aos CA	79

Quadro XX	Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise documental aos CA	81
Quadro XXI	Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise documental aos CA	82
Quadro XXII	Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise documental aos CA	83
Quadro XXIII	Temas, categorias e subcategorias emergentes das entrevistas aos diretores	85
Quadro XXIV	Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise de conteúdo às entrevistas	86
Quadro XXV	Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise de conteúdo às entrevistas	89
Quadro XXVI	Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise de conteúdo às entrevistas	91
Quadro XXVII	Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise de conteúdo às entrevistas	93
Quadro XXVIII	Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise de conteúdo às entrevistas	96
Quadro XXIX	Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise de conteúdo às entrevistas	98

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

ACC	Atividades de Complemento Curricular
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
AGNU	Assembleia Geral das Nações Unidas
CA	Contrato de Autonomia
CFAE	Centro de Formação de Associação de Escolas
CRE	Centro Regional de Excelência em Educação para o Desenvolvimento Sustentável
CN-UNESCO	Comissão Nacional da Unesco
Década	Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
DEDS	Ver Década
DL	Decreto-Lei
DRE	Direção Regional de Educação
DS	Desenvolvimento Sustentável
EA	Educação Ambiental
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EE	Encarregados de Educação
ENSI	<i>Environment and School Initiatives</i>
EPT	Educação Para Todos
GRH	Gestão de Recursos Humanos
IN	<i>International Network</i>
IPSS	Instituições Particulares de Solidariedade Social
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
OE	Orçamento de Estado
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAA	Plano Anual de Atividades
PCT	Projeto Curricular de Turma
PEA	Projeto Educativo de Agrupamento de escolas
PEE	Projeto Educativo de Escola
PEPT	Programa de Educação Para Todos
RH	Recursos Humanos
SEED	<i>School Development through Environmental Education</i>
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
EU	Unidades de Enumeração
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i>
UNESCO	<i>United Nations Education, Scientific and Cultural Organization</i>
UR	Unidades de Registo

INTRODUÇÃO

Nos últimos milénios o mundo modificou-se tendo-se criado condições para o desenvolvimento da vida humana. O ser humano evoluiu desenvolvendo conhecimentos que lhe permitiram explorar o planeta e modificar algumas das suas dinâmicas. Nos últimos séculos, a intervenção humana no sistema planetário intensificou-se provocando desequilíbrios sociais, económicos e ecológicos, que se intensificaram nas últimas décadas desencadeando instabilidade na sociedade contemporânea à escala mundial.

Os desequilíbrios ecológicos exprimem-se na redução da qualidade do ar, da água, do solo, na extinção das espécies vegetais e animais, na desflorestação, na redução dos combustíveis fósseis, no excesso de produção de resíduos, na degradação do património natural e construído e na diminuição da diversidade cultural, entre outros e manifestam-se nas alterações climáticas, na redução da biodiversidade e na qualidade de vida dos seres humanos provocando modificações ambientais, económicas, sociais e culturais. Passa-se daquilo que era considerado um risco calculado para “*uma série de novos fatores de risco*” (GIDDENS, 2001, p. 43). Neste contexto, surgem alertas inerentes às crises instaladas ao nível dos países, das regiões, do mundo.

A Organização das Nações Unidas (ONU), no quadro das suas competências, chama a atenção para estes problemas organizando conferências, seminários, jornadas, reuniões e grupos de trabalho para se analisarem e debaterem as problemáticas mundiais e para se encontrarem soluções num quadro de cooperação a nível mundial. É neste contexto que a *United Nations Education, Scientific and Cultural Organization*¹ (UNESCO) promove, junto dos Estados-membros da ONU, a adoção de políticas educativas favoráveis à implementação da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) (HOPKINS & MCKEOWN, 2002). Os grupos sociais, a sociedade no seu todo e as organizações regionais ou mundiais, podem contribuir para a implementação da EDS através das políticas e das vontades individuais (UNESCO, 2005a). O objetivo é procurar as formas de superar, reduzir ou minorar os desequilíbrios que se manifestam no ambiente, na sociedade, na economia e na cultura, de acordo com os contextos locais e regionais.

Os resultados das conferências, seminários, jornadas e reuniões promovidos pela UNESCO no âmbito dos desequilíbrios provocados pelo sistema social culminaram em dezembro de 2002 na Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU) com a aprovação

¹Fundada a 16 de novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações.

da resolução 57/254 que lança a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, entre 2005-2014 (doravante Década ou DEDS) (UNESCO, 2005a).

O compromisso assumido pelos estados que assinaram a referida resolução da AGNU pode tornar-se visível, no caso português, ao nível das organizações escolares pelas competências que lhes são atribuídas numa política de descentralização e autonomia, como veremos mais à frente. A EDS é uma aprendizagem que se faz ao longo da vida, com o objetivo de desenvolver práticas e comportamentos de Desenvolvimento Sustentável (DS) fazendo a escola parte desse percurso principalmente no que toca às aprendizagens formais. No entanto, colocam-se algumas interrogações sobre as políticas educativas no que se refere à implementação da EDS: *Será que as organizações escolares com Contrato de Autonomia (CA) criam, no seu seio, uma cultura favorável à implementação da EDS?* Parece possível pois os CA emergem duma “conceção que valoriza a diversidade e integra as diferenças e especificidades organizacionais” (FORMOSINHO, FERNANDES & MACHADO, 2010, p. 68).

Neste sentido, o presente trabalho, na área da administração educacional, pretende conhecer as potencialidades que o instrumento de autonomia e desenvolvimento, o CA, tem nas organizações escolares que querem valorizar, a todos os níveis, competências em matéria de EDS. Tendo como objeto de análise a implementação da EDS, esta investigação procura também conhecer as potencialidades dos CA na sua implementação e captar as perceções que os diretores têm acerca da forma como as organizações escolares promovem e desenvolvem a EDS ao nível da administração e organização educativas, no que se refere ao planeamento educativo e às parcerias e redes num panorama regional ou local.

Temos interiorizado estas questões ao longo dos anos de prática docente no desempenho de cargos de gestão intermédia, nomeadamente da coordenação do curso técnico de gestão de ambiente no ensino profissional e de projetos (1995-2005) e, ainda, do grupo de trabalho do Projeto Educativo de Escola (PEE) (2004/2005). A observação das práticas em matéria de ambiente e cidadania, quer dos alunos, quer dos professores, ganharam corpo no desenvolvimento de projetos transdisciplinares no ensino profissional e na parceria numa rede de projetos com escolas do 1.º ciclo. A coordenação dos projetos em rede foi iniciada sem certezas quanto às potencialidades que o envolvimento transversal das disciplinas tinha para oferecer, numa altura em que

a inovação e os projetos educativos das escolas se cruzavam. Após o primeiro ano da vivência dos projetos em rede percebemos que professores e pais tinham objetivos diferentes, mas em conjunto sentiam a necessidade de a escola sair das suas portas, dando amplitude à aprendizagem em ambientes diferentes e incentivando aquisições de cidadania geradoras de atitudes conducentes a práticas de redução e separação de resíduos, reciclagem, redução de consumos, poupança energética, utilização dos terrenos da escola, etc. Significava isto, para os professores, que os saberes ultrapassavam os conhecimentos presentes no currículo e que se dava importância a um vasto leque de outros saberes que nem todos identificavam de início, mas que ao longo da sua participação nos projetos enquadravam nos conteúdos das disciplinas. Em todo o desenvolvimento dos projetos interferiam os contextos sociais que influenciavam e modificavam as atitudes dos pais, dos professores, dos alunos e dos dirigentes das escolas. Pelo questionamento que nos fizemos, no fim desse período de trabalho, compreendemos que a escola desenvolve muito mais do que aprendizagens formais, a escola é transmissora de um património cultural vasto e dá continuidade à transferência de saberes iniciada na família e na sociedade.

Desde 2006, já na direção de um Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) percebemos que as reuniões da comissão pedagógica eram um local de desenvolvimento profissional e de motivação para os temas da administração e gestão das escolas que nos ajudavam a verificar que as diferenças que as escolas apresentam (nos públicos que as frequentam, nas motivações do seu corpo docente, nas aspirações dos seus dirigentes e nas parcerias e redes que estabelecem com o contexto local e regional) são um ponto de partida para que no seu interior surjam diferentes culturas e diferentes necessidades. Sendo a comissão pedagógica constituída pelos diretores das escolas associadas, escolas agrupadas, escolas secundárias, escolas profissionais, agrupamentos de escolas de referências regionais para casos de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e agrupamentos de escolas que são Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, as diferenças não se esbatem nos contextos locais ainda que as escolas possam ser próximas geograficamente, o que está patente nas intervenções dos diretores, nas vontades que verbalizam relativamente às organizações escolares, na escolha das disciplinas de opção, na gestão dos horários, na negociação para o estabelecimento de protocolos para a formação dos professores, no desenvolvimento dos projetos que apoiam, nos intercâmbios que fazem com outras escolas no território nacional e internacional e no espaço de intervenção que dão às associações de

estudantes e de pais. O espaço de reuniões da comissão pedagógica torna a intervenção dos diretores clara no que respeita à definição de políticas de escola apoiadas nas práticas dos professores, na gestão financeira e patrimonial que adotam, nas parcerias que estabelecem ao nível local e na reorganização dos planos curriculares.

À vivência da coordenação de projetos de escola e de parceria em rede de escolas na área da Educação Ambiental (EA) e da educação para a cidadania, juntamos as intervenções dos diretores para concretizar o PEE ou o Projeto Educativo de Agrupamento de escolas (PEA) e o Plano Anual de Atividades (PAA) de acordo com as políticas educativas definidas pela tutela.

Para percebermos qual a relação entre a política de autonomia contratualizada e a implementação da EDS, colocámos algumas questões prévias à investigação:

- Os CA revelam, nas áreas negociadas, a oportunidade de promover ou aperfeiçoar o conceito de DS?
- Que potencialidades apresentam os CA no contexto do DS?
- Os diretores têm a perceção das áreas em que se implementa a EDS?
- Os diretores conhecem as potencialidades que os CA podem encerrar para negociar a implementação da EDS aos diversos níveis?
- Que perceções têm os diretores do modo como organizam e administram os planos curriculares, os projetos, a avaliação das atividades como resposta às atribuições que a sociedade, os pais e o poder local esperam que desenvolvam neste contexto?
- Estão os diretores conscientes sobre o papel das atividades e estratégias que as organizações que governam promovem ou desenvolvem para a implementação da EDS?

O CA, como documento oficial, cumpre a função de reforço de autonomia das escolas que passam, não só a cumprir o seu PEE/PEA mas também a “*potenciar os recursos da unidade de gestão e ultrapassar as suas debilidades, de forma sustentada*” (PORTARIA N.º 1260/2007 DE 26 DE SETEMBRO, p. 6839). Assim, constitui-se como um instrumento que pode potenciar a implementação da EDS nas escolas. Tradicionalmente, as organizações escolares têm uma função transmissiva muito acentuada e materializada num currículo escolar organizado em disciplinas onde uma área transversal apresenta dificuldades de implementação. No entanto, a governação

destas organizações fez alguns passos sobre um sistema com princípios de descentralização na base de um CA que foi estabelecido até 2010/2011 e posteriormente prolongado até 2012, que não terá sido explorado em todas as suas potencialidades, mas esperando-se que, em situações futuras, se revele um contributo para a promoção do DS mesmo porque permite às organizações escolares negociar competências e assumir compromissos na gestão organizacional, pedagógica, social e patrimonial.

Destas reflexões surge a nossa questão de partida: **Será que as escolas/organizações escolares com CA têm potencialidades para implementar a EDS?** Centramo-nos nas áreas de liberdade dos CA e nas perceções dos diretores que têm um papel crucial no conhecimento das organizações e nas dinâmicas que as mesmas desenvolvem.

Se, por um lado, a EDS é um dos movimentos educativos (TILBURY, 2012)² que inicia o século XXI e entra na agenda política, por outro, apresenta dificuldades de implementação no atual quadro curricular com a extinção da área de projeto no 2.º e 3.º ciclos, que entrou em vigor no ano letivo de 2011/2012, e com a reorganização curricular anunciada no final do ano letivo de 2011/2012³ que suprime a disciplina de educação para a cidadania, cujos conteúdos eram da responsabilidade das escolas. Porém, na nova organização curricular, a implementação da EDS pode ter expressão visto que os conteúdos da educação para a cidadania passam a ser transversais a todas as disciplinas. Ao longo do ensino básico e secundário e no 3.º ciclo passa a ser permitido às escolas a oferta, nos 7.º e 8.º anos, de uma disciplina por decisão interna e de acordo com o PEE/PEA. Ainda na atual revisão da estrutura curricular (2012/2013) é relevante para a implementação da EDS o reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas inscrito no comunicado do ministro da educação e ciência que pretende a valorização das experiências e práticas colaborativas, a implementação de projetos próprios, a flexibilização da estrutura horária dos tempos disciplinares e a possibilidade de oferta de componentes curriculares de carga horária flexível como a educação cívica, a educação para a saúde e a educação para o consumo.

Neste quadro de referências definimos cinco objetivos principais da investigação:

- Observar as potencialidades que os CA encerram para operacionalizar a EDS no contexto das organizações escolares;

²Ver anexo I (minientrevista via *e-mail* a Daniella Tilbury);

³Disponível em http://www.governo.gov.pt/media/550035/20120326__revisao_estrutura_curricular.pdf (26/03/2012).

- Identificar as opções e decisões tomadas pela gestão escolar ao nível da organização do currículo que permitam transversalizar os conteúdos do DS em todos os tipos de aprendizagem;
- Reconhecer as metodologias que induzem uma mudança positiva nas organizações escolares;
- Identificar as estratégias consideradas mais adequadas para a implementação dos valores da sustentabilidade na organização escolar;
- Reconhecer práticas de DS nas organizações escolares que sejam transversais a todos os níveis.

A partir destes cinco objetivos formulámos quatro questões específicas:

- No processo de negociação dos CA podem ser tomados em conta aspetos relevantes para a implementação da EDS?
- Que planeamento faz a gestão da escola para que a sua comunidade se sensibilize para uma cidadania consciente com o fim de implementar a EDS?
- De que forma a organização escolar procura estabelecer parcerias/protocolos com a comunidade envolvente?
- Qual é a importância atribuída à cultura e conhecimento produzido localmente nas aprendizagens dos alunos?

Parece-nos incontornável que as organizações escolares são reprodutoras de normas e regras emanadas da tutela, mas que também produzem no terreno orientações e políticas e formam bolsas de influência podendo transformar-se em “*pólos de incorporação e difusão dos valores do DS e em motor de mobilização da sociedade, através dos alunos, da família e da restante comunidade educativa*” (GOMES, 2010, p. 33).

Tendo assim como objetivo proceder a um estudo exploratório que privilegia uma abordagem qualitativa sobre a implementação da EDS nas organizações escolares com CA, o nosso campo de trabalho incide sobre documentos oficiais e entrevistas a diretores de escolas com CA. De forma a sistematizar esta investigação fizemos uma divisão do estudo em duas partes.

Na primeira apresenta-se um quadro de referência teórico facilitador da leitura dos dados empíricos, fundamentando e contextualizando a pesquisa. Esta parte divide-

se em dois capítulos. No primeiro identificamos, o caminho da EDS na agenda política das organizações mundiais, discutimos alguns conceitos e caracterizamos a EDS e a sua inserção nas políticas educativas e na administração e gestão das escolas. No segundo capítulo tratamos da autonomia e da contratualização nas organizações escolares tendo em conta a sua importância na implementação da EDS. Damos relevo às políticas de descentralização e autonomia, tratamos do clima, da cultura e da liderança no campo das características organizacionais e analisamos os CA tendo na mira os momentos que, a montante e a jusante, são importantes para a implementação da EDS. Ambos os capítulos finalizam com uma síntese destes pressupostos.

Na segunda parte, descrevemos o quadro do desenvolvimento da investigação apresentando, interpretando e analisando os dados recolhidos ao longo da pesquisa, subdividida em três etapas. Da primeira consta a recolha dos documentos legislativos, que orientam o processo de contratualização das escolas, seguida da recolha dos CA celebrados entre as escolas e o Ministério da Educação (ME). Da segunda, as entrevistas aos diretores de escolas com CA. Da última, a apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos nas etapas anteriores resumidos em mapas e quadros condizentes, de acordo com a análise documental e de conteúdo.

As conclusões que o estudo viabiliza, algumas recomendações por ele determinadas sobre a implementação da EDS e pistas sobre aspetos a ter em conta na negociação dos futuros CA, completam o nosso trabalho. Numa fase final, referimos algumas limitações e pistas a nível metodológico, a nível da implementação da EDS no desenvolvimento dos CA e a nível do reforço das competências dos cidadãos em matéria de EDS para um possível prosseguimento do estudo.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A educação para o desenvolvimento sustentável é um esforço vital e eterno que desafia indivíduos, instituições e sociedades a olhar para o dia de amanhã como um dia que pertence a todos nós ou não pertencerá a ninguém.

(UNESCO, 2005a, p. 25)

A educação, esfera fundamental das políticas públicas, promove as aprendizagens nos contextos locais e regionais e é legislada e implementada pelo poder central, mas é influenciada por movimentos educativos e tendências, quer nacionais, quer internacionais. A EDS, sendo um movimento educativo conducente à tomada de consciência mundial sobre as crises ambientais, sociais e económicas, pretende influenciar as políticas educativas e dar uma orientação para todos os níveis de ensino sobre os conhecimentos, as competências, os valores, os comportamentos e as atitudes colocando o foco na sustentabilidade (UNESCO, 2005a). Assim, a implementação da EDS nas organizações escolares passa pela sua inclusão na agenda política, mas também pela definição de um programa de ação que clarifique como, quando e de que forma pode ser incluída nas diversas estruturas da escola (BOUSSAGNET, JACQUOT & RAVINET, 2004).

A conjugação de esforços para implementar na escola os princípios e valores da sustentabilidade conduz a uma mudança nas suas características organizacionais e ganha corpo nas políticas de autonomia e contratualização. Os dirigentes e negociadores diretos das políticas educativas locais têm um papel fundamental para cumprir um projeto de escola que inclua a sustentabilidade como uma das suas metas, devendo mobilizar esforços para “*a necessidade de contextualizar e de religar os saberes*” e as informações para a compreensão dos contextos locais na implementação da EDS (MORIN, 1999, p. 15).

1.1. Contexto

A sociedade humana, ao longo da história, tem explorado indiscriminadamente os recursos naturais. Na pré-história o ser humano caça e pesca para sobreviver, domina mal a técnica do fogo e em consequência provoca catástrofes ecológicas por desconhecimento e falta de cuidado. Na idade média fertiliza o solo, explora a agricultura e a floresta para a alimentação e bem-estar e já domina a técnica do fogo. Dá

início aos agregados urbanos, caça por prazer ou desporto e passa a construir armas reagindo por essa via à conflitualidade. Em meados do século XVIII inicia-se a época da história que dá início a uma perda acentuada de recursos naturais como consequência da revolução industrial que se manifesta pela massificação da produção e, mais tarde, pelo consumismo descontrolado dando lugar a uma sociedade sem consciência dos perigos que corre.

O desenvolvimento industrial implicou um conjunto de ações como o gasto energético, a grande produção de resíduos, a contaminação dos solos, da água potável, dos efluentes, dos lençóis freáticos e, ainda, da atmosfera, o abandono dos campos por parte das populações e a migração para as zonas urbanas, com sérias consequências na qualidade de vida. Inicia-se o agravamento dos problemas ligados ao crescimento populacional, surgem as metrópoles em zonas não planeadas o que fomenta, além de problemas ecológicos, problemas de estrutura social manifestando-se no aumento da pobreza e na dificuldade de acesso a direitos básicos como a saúde, a educação e a habitação, problemas económicos que são provocados pelas formas de vida encontradas e também pelos modelos de governação e problemas culturais pela transversalidade que têm no processo de evolução das sociedades (ALVES, 1998). Estes problemas manifestam-se nas esferas ambiental, social, económica e cultural, levando a questionar o modelo de desenvolvimento económico das últimas décadas e a perspetivar a necessidade de se encontrar um novo modo de vida.

A Comissão Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1987 no *Relatório Brundtland*⁴ intitulado “*O Nosso Futuro Comum*”, apresenta o DS como um dos caminhos a ser seguido para a resolução dos problemas mundiais. A alteração de comportamentos e a interiorização e vivência dos valores da sustentabilidade, através da aquisição de saberes diversificados, constituem o caminho para essa mudança conduzindo a um processo de compromissos e parcerias entre todos os intervenientes (os governos, a sociedade civil, as organizações, o tecido empresarial e os indivíduos) e ganhando relevância na EDS que emerge ao longo dos anos noventa do século XX culminando, em 2002, na Cimeira de Joanesburgo com a proclamação da Década que pretende:

⁴Documento que reafirma uma visão crítica do modelo de desenvolvimento adotado pelos países industrializados e reproduzido pelas nações em desenvolvimento apontando para a incompatibilidade entre DS e os padrões de produção e consumo.

“integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspetos da aprendizagem com o intuito de fomentar mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos” (UNESCO, 2005a, p.16).

Neste processo de desenvolvimento da EDS e da implementação da Década, as organizações escolares e as autarquias podem constituir-se como interlocutores privilegiados pelo que uma das metas propostas pela Comissão Nacional da UNESCO (CN-UNESCO, 2006) é a elaboração de um guia de boas práticas de sustentabilidade a ser adotado regulando o seu funcionamento quotidiano.

Em Portugal, destacam-se como principais atividades desenvolvidas no âmbito da implementação da Década, a publicação *“Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). Contributos para a sua dinamização em Portugal”* (CN-UNESCO, 2006) e a conferência internacional *“Objetivos e Estratégias da Educação para o Desenvolvimento Sustentável”* que decorreu em Lisboa em 2006. A nível governamental, em 2007, salienta-se a elaboração da *Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável ENDS-2015 e Plano de Implementação* (RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS 109/2007) que enuncia, como vetores estratégicos, o reforço da educação para a cidadania e a mobilização dos jovens para o DS, o que demonstra mais uma vez a importância das organizações escolares neste contexto. Em 2009 foi aprovada a *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)* (DESPACHO N.º 25931/2009) que enquadra objetivos relacionados com a Década e considera que a educação para o desenvolvimento, enquanto educação para a transformação social, é um ramo que propicia o desenvolvimento de diversas *“educações para...”* estando, entre as nomeadas, a EDS.

No âmbito da implementação da EDS crescem ainda, reconhecidos pelas nações unidas, os Centros Regionais de Excelência em Educação para o Desenvolvimento Sustentável (CRE), em Portugal o CRE-Porto, o CRE-Açores e o Centro Regional de Educação e Inovação Associada à Sustentabilidade-Oeste, dedicando-se à introdução e monitorização de boas práticas em EDS e apresentando como objetivo:

“formar decisores políticos, técnicos e cidadãos para a introdução de práticas ambientalmente, socialmente e economicamente mais sensatas no quotidiano bem como a construção de interligações e projetos entre os atores regionais” (GUSMÃO, PINTO & CARNEIRO, 2010, p. 50).

A educação, a tomada de consciência do público em geral e a formação foram apontados como campos fundamentais de trabalho para que se possa dar uma resposta ao modelo de desenvolvimento económico e caminhar numa lógica de sustentabilidade (HOPKINS & MCKEOWN, 2002). A aposta na educação é um caminho que tem vindo a ser indicado por autores que consideram que *“education is an essential tool for achieving sustainability”* (Ibid, p. 13), constituindo um desafio universal. Dewey (2007, p. 58) diz-nos que o *“processo educativo é um processo de constante reorganização, reconstrução e transformação”* o que nos permite afirmar que o conceito de DS, num contexto de inovação pedagógica, pode entrar no percurso educativo das crianças e dos jovens, devendo para tal ser suportado por uma agenda de política educativa favorável.

A educação, na sua dimensão social, colhe ensinamentos em Durkheim (1963 *apud* PINTO, 1999) que a identifica como a ação da geração adulta sobre a geração não adulta no ato educativo e lhe incumbe a função de adaptação ao que a sociedade pretende em geral ou até mesmo a alguns setores em particular. Formosinho (2005a, p. 36) analisa a dimensão social da educação numa perspetiva de transferência de valores revelando que:

“a dimensão societária da educação também se evidencia, porque ela é sempre a ação de pessoas sobre pessoas. E os valores que as pessoas transmitem são valores construídos socialmente, ainda que sujeitos a uma reconstrução pessoal”.

Se pensarmos na educação enquanto prática de desenvolvimento contínuo, natural e permanente do cidadão podemos entendê-la como um processo de:

“socialização durante o qual e através de métodos e instituições, os seres humanos partilham, aprendem e ensinam os diferentes conhecimentos que dão lugar a representações sociais, valores, comportamentos e capacidades que facilitam a compreensão, a interpretação e a transformação da realidade” (GÓMEZ, FREITAS & CALLEJAS, 2007, p. 163).

As aprendizagens que a EDS proporciona são requisitos necessários à sociedade e passam, nos nossos dias, por preocupações globais pretendendo-se que a escola proporcione esses ensinamentos uma vez que a mudança de comportamentos pela incorporação de valores da sustentabilidade está presente na função social da educação. A EDS é encarada como um agente de transformação das organizações escolares pelos conhecimentos que proporciona, pelas opiniões que pode formar, num contexto de cidadania e pelos valores, atitudes e comportamentos que exige (TILBURY &

WORTMAN, 2004). Promove assim o desenvolvimento de competências sociais nas aprendizagens dos alunos e na administração e gestão das organizações escolares que poderão contribuir para a qualidade da escola. Nesta sequência, refira-se que a aquisição de competências corrobora a ideia de que os saberes, as capacidades e as informações são da maior importância para a resolução de problemas (PERRENOUD *et al.*, 2002).

A EDS apesar de se constituir como uma temática transversal e de abordagem interdisciplinar pode apresentar fragilidades de implementação nas organizações escolares se for relegada para uma situação “*ocasional, episódica, marginal e de escassa relevância*” ou até para atividades desenvolvidas somente “*por professores socialmente mais comprometidos*” (PÉREZ & LLORENTE, 2006, p. 52).

Atualmente parece existir a necessidade de educar de acordo com modelos, princípios ou valores relacionados com o DS o que se evidencia nos discursos de políticos, de especialistas ou até da sociedade em geral constatando-se manifestações favoráveis à implementação e expansão da EDS em organismos nacionais, centros regionais para a investigação e escolas, através de atividades e linhas de ação que concorrerem para uma abordagem interdisciplinar em todos os níveis de ensino e também na formação de professores (CARIDE & MEIRA, 2001).

Deste conjunto de considerações é identificável que a EDS reconverte os papéis da educação na intenção de motivar o envolvimento e participação dos indivíduos nas tomadas de decisões a curto e longo prazo, pela sua mobilização para intervir no futuro das comunidades. Assim, a EDS quando implementada nas organizações escolares será sempre um dos caminhos para alcançar o DS cuja diversidade de conceitos lhe confere plasticidade de entendimento (GAUDIANO, 2005). A mudança do espaço educativo através de comportamentos e atitudes sustentáveis é interpretada por Fullan (2005 *apud* HARGREAVES & FINK, 2007, p. 31) como “*a capacidade de um sistema para se envolver nos aspetos complexos de um aperfeiçoamento contínuo, consistente, com valores humanos profundos*”.

1.2. Conceitos

O aparecimento de novas expressões implica novos conceitos sobre temas que não se encontrem cristalizados podendo ter um carácter evolutivo. Na generalidade os conceitos são definidos de forma individual o que pode prejudicar a ideia de ligar as várias áreas em que intervêm. Em relação à EDS, os conceitos de desenvolvimento e de

sustentabilidade juntam-se à educação sabendo que ligá-los não significa um somatório de ambos, mas uma nova perspectiva que se transporta ao terreno educativo.

Caride e Meira (2001, p. 125-126) consideram o desenvolvimento uma “*construção social e histórica*” que se concretiza a dois níveis, no desenvolvimento das “*práticas técnico-rationais, gerencialistas e estratégicas*” e na condução a um “*processo sociopolítico que favorece mudanças estruturais*”. Para outros o desenvolvimento aparece ligado à noção de crescimento económico cujo modelo, nos últimos séculos, ampliou as diferenças sociais e a pobreza conduzindo à elaboração de propostas que se centram no ser humano e na sustentabilidade (GÓMEZ, FREITAS & CALLEJAS, 2007).

Prezzy (1989 *apud* BRAIDOTTI *et al.*, 1994) citou 27 fontes para definições de sustentabilidade. A discussão à sua volta identifica um termo mais “*técnico do que filosófico*” e “*uma expressão demasiado vaga e genérica*” usada por vários grupos sociais da política à religião, da economia ao ambiente aparecendo, quer no dia-a-dia, quer no vocabulário científico (CARIDE & MEIRA, 2001, p. 140), há até quem vincule que “*as bases de conhecimentos e de valor da sustentabilidade são variáveis, instáveis e questionáveis*” (WALS & JICKLING, 2002, p. 122). Estas opiniões não estão consolidadas até porque o conceito de sustentabilidade vem de um processo evolutivo que não se encontra ainda concluído (ESTRADA, 2008). Fien e Tilbury (2002) afirmam que as interpretações sobre sustentabilidade estão impregnadas de valores e apresentam-se integradas em dois grandes grupos “o crescimento económico sustentável” e o “desenvolvimento humano sustentável”, estando o primeiro suportado pelo *Relatório Brundtland*, e prevendo o segundo um ressurgimento da componente ecológica. Apesar da integração nestes dois grupos, os mesmos autores (2002) consideram fundamental dar ênfase a um “desenvolvimento local sustentável”, que destaque a função da educação e atribua aos indivíduos atuação nas mudanças locais.

Gibson e outros autores (2005) apontam características básicas do conceito de sustentabilidade (quadro I), não perdendo de vista que a sustentabilidade varia consoante os contextos locais, nacionais ou regionais em que é aplicável.

Quadro I - Características do conceito de sustentabilidade

- Desafia o pensamento convencional e prático;
- Apresenta a longo e a curto prazo preocupações de bem-estar;
- Abrange as questões centrais da tomada de decisão;
- Reconhece a existência de ligações e interdependências;
- Persegue um mundo de complexidade e de surpresa, em que é necessário abordagens preocupadas;
- Reconhece infinitas oportunidades para a inovação criativa;
- Considera o processo em aberto;
- Os meios e os fins são necessariamente interligados;
- Universal e dependente do contexto.

(Adaptado de: GIBSON *et al.*, 2005, p. 62)

A nosso ver, o conceito de sustentabilidade refere-se, por um lado, às formas de pensar o mundo e, por outro, às práticas pessoais e sociais pelas quais se regem os indivíduos, os sistemas e a sociedade para valorizar e equilibrar as diversas formas de vida no contexto em que se encontram.

Os termos sustentabilidade e DS são usados algumas vezes como sinónimos (GIBSON *et al.*, 2005). O DS surge sob a ideia do consenso pois permite iniciar “*um diálogo entre os atores das áreas da economia, da política e do ambiente*” virtualidade apontada por Sauv  (2005, p. 320) que reconhece pertinência ao conceito de DS. No entanto, existe uma grande diversidade de “*defini es e perce es*” sobre o conceito de DS e sobre as mudanças que ele implica se for operacionalizado (BRAIDOTTI *et al.*, 1994, p. 185).

O conceito de DS surge nos anos setenta do século XX ligado ao modelo de crescimento económico que conduziu   degrada o do ambiente e dos recursos naturais, mas só começou a ter impacto no início dos anos oitenta do mesmo século no âmbito da Estratégia Mundial de Conserva o da Natureza⁵ (1980) sendo reforçado no Relatório Brundtland (FIEN & TILBURY, 2002). De acordo com Freitas (2004, p. 548) este relatório assenta no “*princípio da transgeracionalidade*” ao enunciar claramente que estabelece o “*desenvolvimento que satisfaz as necessidades das gera es presentes sem comprometer as necessidades das gera es futuras satisfazerem as suas próprias necessidades*”. Aceite como a primeira defini o oficial de DS, considerada ambígua, mas propositadamente pois a amplitude da defini o concede a possibilidade de ser utilizada por diversos grupos e em diferentes contextos (FIEN & TILBURY, 2002).

O DS   encarado como um conceito poliss mico e os mesmos autores (2002) afirmam que o elevado número de defini es sobre DS retrata diferentes interpreta es

⁵Documento elaborado pela União Internacional para a Conserva o da Natureza em 1980 que tem por objetivos alertar a opinião pública mundial para o perigo das pressões exercidas sobre os ecossistemas mundiais e contribuir para a elabora o de políticas sustentáveis, servindo de base   estratégia de conserva o da natureza de vários países

que conduzem a controvérsias que podem reduzir a rapidez das mudanças nas políticas educativas e conseqüentemente nos sistemas educativos. Devido ao carácter flexível que demonstra, o DS apresenta-se como uma noção dinâmica e evolutiva, cujas interpretações refletem concepções humanamente desejáveis e localmente pertinentes (GOMEZ, FREITAS & CALLEJAS, 2007). No interior dos sistemas educativos, os seus agentes não deixam de encetar discussões sobre como construir um DS e não se mostraram inibidos de o fazer apesar das dificuldades interpretativas e das inúmeras definições ou conceitos existentes. Assim, ao carácter ambíguo do conceito de DS contrapõem Hopkins e McKeown (2002) que nem todos os conceitos se encontram claramente definidos, mas isso não impede que os agentes no terreno não os possam promover, dando como exemplo a democracia e a justiça.

Atingir o DS é uma meta que a Conferência de Joanesburgo (2002)⁶, coloca nas questões sociais como a da justiça social e a da luta contra a pobreza dando igual importância, ao respeito pela proteção do ambiente, tanto nas abordagens sociais como nas abordagens científicas.

A discussão dos conceitos na área do desenvolvimento e da educação permite-nos verificar a relação direta entre eles pois a *“educação e desenvolvimento conformam um binómio indissociável, porquanto a finalidade de ambas na sociedade é alcançar melhores condições de vida e uma maior humanização”* (GÓMEZ, FREITAS & CALLEJAS, 2007, p. 178). À educação e às aprendizagens é dado também um lugar central para alcançar o DS como foi vincado na reafirmação dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio⁷ (ODM), proclamados em 2000 (quadro II) e no Quadro de Ação de Dakar⁸ sobre o Programa de Educação Para Todos (PEPT) (UNESCO, 2005b).

⁶Rio+10 (*Earth Summit 2002*) foi um fórum de discussão das Nações Unidas realizado em 2002, em Joanesburgo. Teve como objetivo principal discutir soluções propostas na Agenda 21, para que pudesse ser aplicada de forma coerente não só pelo governo, mas também pelos cidadãos, realizando uma agenda 21 local e implementando o que foi discutido em 1992;

⁷Reúne os planos de todos os Estados-Membros da ONU para melhorar a vida de todos os habitantes do planeta no século XXI;

⁸Fórum mundial de educação decorreu em abril de 2000 e houve um compromisso para alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade.

Quadro II - Objetivos de desenvolvimento do milênio

- Erradicar a pobreza extrema e a fome;
- Atingir o ensino básico universal;
- Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres;
- Reduzir a mortalidade infantil;
- Melhorar a saúde materna;
- Combater a SIDA, a malária e outras doenças;
- Garantir a sustentabilidade ambiental;
- Estabelecer uma parceria global para o desenvolvimento.

(Adaptado de: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2007)

Para se alcançarem os ODM até 2015 devem ser implementadas políticas económicas e sociais com eficácia, de forma inovadora e juntarem-se esforços em parcerias múltiplas.

A abordagem relativa ao conceito de EDS é pautada por uma maturidade adquirida desde que a AGNU, em 1987 no *Relatório Brundtland*, assumiu o DS como uma meta global a atingir para a resolução dos desequilíbrios provocados pelo modelo de desenvolvimento adotado. O conceito de EDS, abrangendo a interação entre ambiente, sociedade e economia, evoluiu entre 1987 e 1992 ano em que ocorreu a Cimeira da Terra⁹ onde, dos documentos elaborados, se destaca a Agenda 21¹⁰ que propõe a orientação do ensino e das aprendizagens para o DS no seu capítulo 36¹¹. Esta agenda é um documento criado pela vontade política de aproximadamente 200 países e apresenta-se como um programa de ação para os países colocarem em prática. O capítulo 36, dedicado à educação, tem três objetivos que se podem consubstanciar como linhas de atuação das políticas educativas:

- Reorientar o ensino existente, no sentido de integrar o DS;
- Desenvolver a consciencialização pública;
- Promover a formação.

Apesar de não se poder considerar uma relação linear entre a reorientação das estruturas curriculares para o DS e as metas da sustentabilidade, aparentemente melhorar umas pode implicar atingir as outras. A adequação do ensino a uma orientação no sentido de envolver novos conhecimentos, competências, perspetivas e valores pode motivar para a participação social e contribuir para a adoção de formas de vida

⁹A Conferência das Nações Unidas para o Ambiente e Desenvolvimento, também conhecida como ECO 92, realizou-se no Rio de Janeiro entre 3 e 14 de junho de 1992.

¹⁰É um documento que estabeleceu a importância de cada país para se comprometer a refletir, global e localmente, sobre a forma como os governos, as empresas, as Organizações Não Governamentais (ONG) e todos os setores da sociedade podem cooperar para obter soluções para os problemas sócio ambientais;

¹¹Intitulado: *Promoção da Educação, da Consciência pública e da Formação*.

sustentáveis. Desmultiplicar os conhecimentos e melhorar a literacia da sustentabilidade será um dos aspetos em que a formação pode ter um contributo favorável à integração da sustentabilidade, quer nas políticas educativas, quer na educação não formal ou informal (HOPKINS & MCKEOWN, 2002).

As temáticas que a EDS abrange, para serem promotoras do DS, devem ser tratadas transversalmente e não como um somatório de temas individuais. No entanto, deparamo-nos com um sério obstáculo quando falamos em enquadrar o DS na educação, o facto de este conceito abarcar tantas e tão diversas áreas. A UNESCO procurou a resolução deste problema enumerando temáticas que considerou importantes para a implementação da EDS: a redução da pobreza, a equidade do género, a promoção da saúde, a conservação e proteção da natureza, a transformação rural, os direitos humanos, a diversidade cultural e a paz, a produção e os consumos sustentáveis e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (GAUDIANO, 2005). A educação pode enquadrar estes temas através de metodologias e estratégias baseadas na reflexão procurando uma nova consciência humana.

A EDS, contrariamente a outros movimentos educativos, não foi criada pelas comunidades educativas, mas impulsionada por fóruns políticos internacionais¹². Os conceitos e conteúdos foram trabalhados nos ministérios, principalmente nos do ambiente e da saúde, dos diversos países e só depois chegaram aos agentes educativos, o que se assumiu como uma preocupação para as diversas entidades e até para a própria UNESCO podendo constituir-se como outro obstáculo à sua implementação (HOPKINS & MCKEOWN, 2002), passando-se o mesmo com o conceito de DS, adotado e apoiado pelos governos que aderiram ao conceito ou “*pelo menos à retórica*” (BRAIDOTTI *et al.*, 1994, p. 186).

A EDS é considerada como um “*novíssimo movimento social*” (SANTOS, 1999 *apud* SORRENTINO *et al.*, 2005, p. 285) abordando questões sociais, económicas e culturais além das ambientais. Já a EA, apesar de também envolver estas questões, privilegia as questões do ambiente tendo-se preocupado numa fase inicial (anos 70 do século XX) com a conservação, preservação e gestão dos recursos. A sobreposição dos campos de atuação destas duas temáticas tem levado a discussões relativamente à emergência da EDS com maior ou menor proximidade da EA. A distinção destes

¹²Destacam-se a conferência mundial dos Direitos Humanos (Viena, 1993), a conferência internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994), a cimeira mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhaga, 1995), a quarta conferência mundial para a Mulher (Pequim, 1993) e a segunda conferência mundial sobre Direitos Humanos (1996).

conceitos tem assim sido objeto de debate podendo-se “encarar a EDS como um novo estado evolutivo ou uma nova geração de EA” (HESSELINK *et al*, 2000, *apud* FREITAS, 2004, p. 553). Para Hopkins e Mckeown (2002) a EDS e a EA têm pontos comuns, mas devem ter abordagens diferentes. As posições apontadas diluem-se em termos educativos porque, quer a EA, quer a EDS coexistem nas organizações escolares e cabe a cada uma delas escolher a melhor forma de as implementar de acordo com o seu PEE/PEA. Apesar da sua coexistência no mesmo espaço, a UNESCO, no documento em que publica o quadro de implementação da Década, refere que a EDS não deve ser considerada como equivalente à EA (2005b).

Em suma, a discussão sobre estes conceitos no mundo académico, acaba por perder importância nas organizações escolares através de uma educação temática transversal ao currículo que está presente em toda a comunidade educativa e adaptada aos contextos locais.

1.3. Percursos

A EDS promove a compreensão e a consciencialização para a mudança e desenvolvimento da sociedade tendo como meta o DS. Apresenta-se como uma aprendizagem que deve ser feita ao longo da vida pretendendo integrar-se na sociedade, no ambiente e na economia promovendo uma cidadania ativa, participativa e interventiva e apelando à consciencialização para as fragilidades provocadas pelos desequilíbrios, quer ambientais, quer económicos e os impactos para a vida dos seres humanos e das estruturas da sociedade a todos os níveis. Conduz a um processo de mudança constante, a curto e a longo prazo, que é feito de acordo com os aspetos culturais ao nível dos contextos locais, nacionais, regionais e internacionais (UNESCO, 2005a).

Segundo a UNESCO, a EDS apresenta um conjunto de características, apontadas no quadro III, que possibilitam níveis máximos de qualidade de ensino, definidos a partir dos resultados de aprendizagem (2005a).

Quadro III - Características da EDS

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Ser interdisciplinar e holística;• Orientada ou norteada para valores;• Basear-se no pensamento crítico ou na solução de problemas;• Recorrer ao pluralismo metodológico no processo de ensino-aprendizagem;• Estimular a adoção de decisões participativas e coletivas;• Ser aplicável às experiências do quotidiano;• Ser pertinente localmente. |
|--|

(Adaptado de: UNESCO, 2005a, p. 19)

As características da EDS, no campo das organizações escolares, proporcionam um conjunto de orientações que se manifestam nos aspetos do currículo, na gestão e administração da escola, nos contactos e interações com a comunidade educativa, quer individualmente, quer ao nível de grupos e, também num novo paradigma de formação de professores a quem se pedem novas competências orientando-os para um cruzamento de metodologias e estratégias que privilegiam a via do diálogo, da reflexão crítica, da negociação e até da construção de parcerias e redes no processo de ensino-aprendizagem (TILBURY & WORTMAN, 2004).

O uso de múltiplas estratégias e tarefas para desenvolver a EDS na escola é adaptado aos contextos locais atendendo a problemáticas e culturas diferentes (VARGA *et al.*, 2007). A constituição de parcerias e redes são contributos que se potenciam como grupo e reúnem sinergias que cooperam para alcançar o DS. Exemplo disso é o caso da rede internacional *Environment and School Initiatives* (ENSI)¹³ que opera desde 2004 sob a égide da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e tem trabalhado para a implementação da Década por intermédio de projetos inovadores que promovem o desenvolvimento das escolas através da EDS numa perspectiva de melhoria das dinâmicas locais.

A necessidade de uma orientação assim como da criação de pontos de referência, para uma proposta de critérios de qualidade para escolas que pretendem ter a EDS na base da sua missão, foi feita por um trabalho conjunto entre duas redes, a ENSI e a *School Development through Environmental Education* (SEED¹⁴), “*advogando a instrumentalização como via para a qualidade*” (SANCHES, 1997, p. 169). Estas redes definiram um conjunto de critérios (figura I) que tem como objetivo constituir-se como um instrumento para as escolas que pretendam “*focalizar a EDS como veículo do seu próprio desenvolvimento*” (CUNHA *et al.*, 2010, p. 7).

¹³É um órgão descentralizado do *Centre for Education Research and Innovation* e facilitador do intercâmbio de resultados científicos e de cooperação de pesquisas pedagógicas desenvolvidas nos estados membros da OCDE. A rede ENSI é parceira da UNESCO para a implementação da Década e da Comissão Económica para a Europa das Nações Unidas no âmbito da Estratégia de Educação para o Desenvolvimento Sustentável;

¹⁴Rede europeia constituída por autoridades educativas e de instituições que promovem a EA como motor de desenvolvimento escolar.

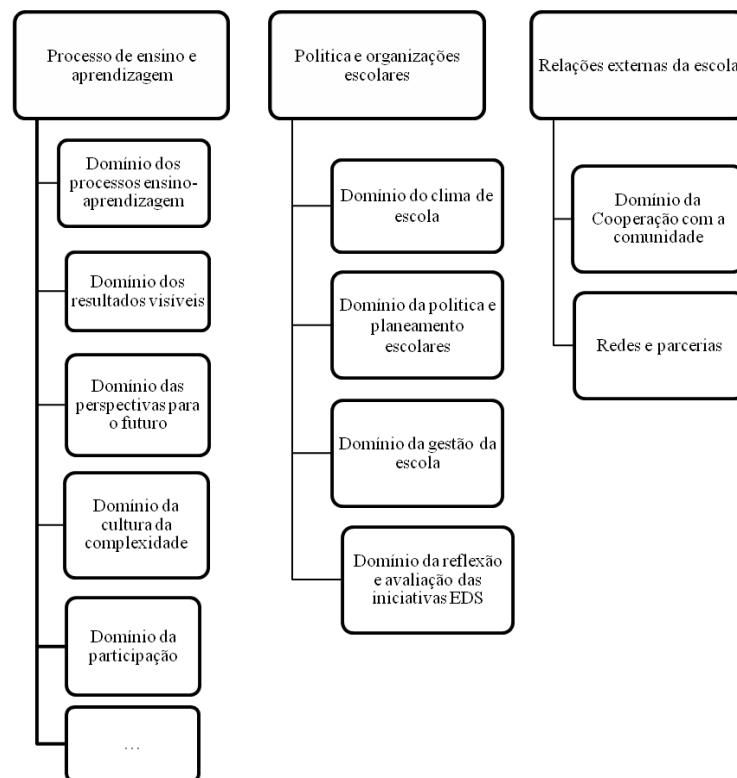


Figura I - Critérios de qualidade para as escolas EDS
(Adaptado de: BREITING, MAYER & MOGENSEN, 2006, p. 14)

Os critérios propostos pela rede SEED podem constituir um ponto de partida para a reflexão das organizações escolares no âmbito da EDS. São divididos em três grupos, um relativo “à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem” outro “à política e organização escolares” e um último “às relações externas da escola” (BREITING, MAYER & MOGENSEN, 2006, p. 12). Cada grupo está por sua vez dividido em vários domínios, ao todo quinze, que não se encontram distribuídos equitativamente e para os quais se identificam cinquenta e dois critérios de qualidade¹⁵.

As organizações escolares, na sequência da reflexão sobre os critérios de qualidade a aplicar e de acordo com o seu estado de desenvolvimento na implementação da EDS, podem “*suprimir, rever e reformular*” os critérios pré-definidos (BREITING, MAYER & MOGENSEN, 2006, p. 12). Este é um processo de envolvimento de toda a comunidade educativa que requer uma participação de forma contínua, quer na avaliação, quer na reformulação destes critérios e que pode implementar um processo de autoformação dos participantes.

¹⁵SEMINÁRIO NACIONAL ECO-ESCOLAS - Critérios de Qualidade para Escolas EDS. Exemplos de aplicação na Europa e na América Latina (Comunicação). Mestre Manuel Gomes (2009). Acedido a: 22/04/2012. Disponível em: http://www.abae.pt/programa/EE/sem09/docs/criterios_de_qualidade_para_escolas_eds.pdf.

Os critérios de qualidade incidem nas aprendizagens individuais, mas também nas políticas organizacionais onde dão relevo ao clima de escola, à gestão escolar, ao planeamento e à avaliação das iniciativas EDS e também à cooperação no que diz respeito à formação de redes e parcerias. Logo, os critérios focam os pontos fundamentais da estratégia de implementação da EDS.

Para implementar a EDS há necessidade dos agentes no terreno terem, por um lado, informação e conhecimento e, por outro lado, estarem motivados pelas instituições para desempenhar esse papel. Dado que os principais atores no processo de implementação da EDS são os professores, a sua formação torna-se uma das áreas em que se deve investir no sentido do desenvolvimento de competências profissionais facilitadoras da abordagem pedagógica à EDS. Essa importância foi reconhecida pela Comissão das Nações Unidas quando em 1998 solicitou à UNESCO que enunciasse diretrizes para a reorientação da formação, quer inicial quer contínua, de professores com o foco na sustentabilidade. A UNESCO por intermédio do seu programa de geminação de instituições do ensino superior e redes, o *University Twinning and Networking Programme*, associou-se à Universidade de York, no Canadá, e nomeou um presidente a quem atribuiu a função de produzir essas orientações. O presidente adotou como estratégia a formação de uma rede internacional, *International Network (IN)*, com 30 formadores de professores de 28 países de instituições superiores de formação de professores e que, entre 2000 e 2005, emitiram um conjunto de linhas fundamentais e recomendações que foram publicadas pela UNESCO (2005c).

As recomendações dos participantes na IN, publicadas em 2005, foram produto de um trabalho colaborativo pretendendo criar uma cultura de sustentabilidade no sistema educativo desenvolvida com base na formação de professores. Essas recomendações foram feitas no sentido de envolver, a todos os níveis, as entidades e organizações locais, nacionais e regionais e de provocar mudança nos currículos, nas metodologias, nos recursos, na pesquisa, nas formas de comunicação e na criação das redes adaptadas ao clima e à cultura das organizações (MCKEOWN & HOPKINS, 2007).

A formação inicial e contínua de professores deve proporcionar a participação em experiências (projetos de escola, modalidades de formação, projetos de intercâmbio, etc.) que permitam a construção de um percurso em que o professor reflete sobre as ações em que colabora e participa e não um conjunto de cursos de conhecimentos ou de técnicas que acumula e que pode ou não mobilizar. Assim, a “*formação deve estimular*

uma perspectiva critico-reflexiva que forneça aos professores meios de pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1997, p. 25). A investigação-ação é apontada como uma das metodologias centrais para formar profissionais autorreflexivos e com competências de ação que apliquem num quadro de implementação da EDS.

Estes aspetos levam-nos ao encontro de experiências de formação de professores em EDS que se implementaram nalguns países da Europa, no Canadá, nas Caraíbas, na Austrália, no Sudoeste Asiático e na África do Sul e são simultaneamente contributos para a Década como se refere mais à frente. Na região do Caribe, as experiências para implementar a EDS estão na base do trabalho em rede com a finalidade de promover uma reflexão crítica (DOWN & NURSE, 2007). Na Austrália, a experiência recaiu sobre a integração da EDS na formação inicial de professores e em todos os níveis do sistema educativo. Ferreira e outros autores (2007) recomendaram ao governo australiano um modelo de sustentabilidade integrado baseado na inovação, no envolvimento de todo o sistema educativo e na metodologia de investigação-ação, ainda que tenham considerado a necessidade de algum tempo para que a absorção dos princípios da EDS pudesse ser assimilada.

Tal como outros movimentos educativos, a EDS promove-se e desenvolve-se no seio da sociedade e é transposta para a escola e implementada no seu espaço educativo. É um contributo para a missão, símbolos, valores, comportamentos e atitudes, quer individuais, quer coletivos das organizações escolares o que faz com que seja preponderante nos elementos da cultura organizacional. Identifica-se no clima e cultura da escola pelos valores e princípios da sustentabilidade, mas também por uma vivência democrática que privilegia o diálogo, a cooperação, a participação e o trabalho em rede e em parcerias (COSTA, 1996). Proporciona à escola que a insere no seu PEE/PEA e também no seu CA condições para encarar a educação com um carácter prospetivo porque lhe dá uma dimensão de visão crítica e reflexiva em relação aos desequilíbrios ambientais, económicos e sociais que alteram a vida do ser humano num contexto local, mas que podem ser visualizados a um nível global. A sua vivência aumenta a informação e o conhecimento e proporciona estratégias para a resolução dos problemas ou uma tomada de decisão consciente sobre as situações com que se deparam hoje ou com que se podem vir a deparar amanhã.

Em suma, a EDS desenvolve-se na educação formal, não formal e informal, mas também em todos os momentos da vida do indivíduo, sendo que os agentes educativos e

o seu modelo de formação com foco na sustentabilidade são aspetos fundamentais da mudança que se deve operar nas organizações escolares. Ao pretender mudar comportamentos, atitudes e promover os valores do DS como o respeito pela dignidade e pelos direitos humanos da geração atual e das gerações futuras, a justiça social e económica dos povos e a responsabilidade intergeracional (UNESCO, 2005c), a EDS constitui-se como um sedimento cultural que consolida e enriquece o património histórico de cada organização (TORRES, 2008).

1.4. Década

A Década corresponde a “*um conjunto de parcerias que procura reunir uma grande diversidade de interesses e preocupações. É um instrumento de mobilização, difusão e informação*” (UNESCO, 2005a, p. 9). A sua proclamação veio ao encontro dos compromissos assumidos na Cimeira de Joanesburgo em 2002 e reafirmou as ideias da Conferência do Rio, dez anos antes, com o objetivo principal de “*encorajar os governos a considerar a inclusão de medidas para implementar a Década nos sistemas de ensino*” que se operacionaliza internacionalmente por intermédio do Plano Internacional de Aplicação e que, não sendo um documento prescritivo, “*oferece uma orientação global*” (GÓMEZ, FREITAS & CALLEJAS, 2007, p. 311).

O quadro de implementação internacional da Década determinou cinco objetivos (quadro IV), a atingir entre 2005 e 2014, e sete estratégias (quadro V) que, estando interligadas num *continuum*, são um dos caminhos para a implementação da EDS.

Quadro IV - Objetivos de implementação da Década

1. Valorizar a função fundamental da educação e da aprendizagem como ferramentas essenciais para a prática do DS;
2. Facilitar o estabelecimento de redes, o intercâmbio e a interações entre os interessados;
3. Criar oportunidades para aperfeiçoar e promover o conceito de DS através de todas as formas de aprendizagem e sensibilização da opinião pública;
4. Fomentar a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem no domínio da EDS;
5. Elaborar estratégias a todos os níveis para reforçar as competências dos cidadãos em matéria de EDS.

(Adaptado de: GOMES, 2010, p. 33)

Quadro V - Estratégias de implementação da Década

1. Visão estratégica e mobilização;
2. Consulta e responsabilização ao nível local;
3. Criação de parceria e redes;
4. Capacitação e formação;
5. Pesquisa e inovação;
6. Uso de tecnologias de informação e comunicação;
7. Monitorização e avaliação.

(Adaptado de: UNESCO, 2005b, p. 17)

Os objetivos a alcançar durante a Década são globais, no entanto, pretende-se que sejam adaptados a cada região e a cada contexto. Já as estratégias de implementação pretendem alcançar uma mudança de atitude dos cidadãos e devem ser aplicadas a todos os níveis e contextos (governos, ministérios, instituições, organizações, redes, parcerias, etc.) (UNESCO, 2005a).

Na implementação da DEDS, a UNESCO enuncia, ainda que de forma indicativa, a constituição de potenciais parcerias distribuídas por diversos níveis (quadro VI) e frisa a necessidade da sua articulação em redes e estabelecimento de protocolos nos diferentes países signatários.

Quadro VI - Potenciais parceiros para a Década

Níveis	Governamental	Sociedade Civil e ONG	Setor privado
Subnacional (local)	<ul style="list-style-type: none"> - Departamentos de educação - Câmaras municipais - Organizações escolares - Programa de aprendizagem para adultos 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizações com base na comunidade - Sessões locais de ONG - Grupos religiosos - Comitês de desenvolvimento - Grupos de aprendizagem ao longo da vida 	<ul style="list-style-type: none"> Empresas locais Famílias Particulares
Nacional	<ul style="list-style-type: none"> - Departamentos de educação - Universidades e institutos de pesquisa - Redes do PEPT 	<ul style="list-style-type: none"> - Coligações de ONG - Filiais de ONG internacionais - Organizações religiosas; - Associações de professores e sindicatos 	<ul style="list-style-type: none"> Empresas privadas Associações empresariais
Regional	<ul style="list-style-type: none"> - Organizações regionais intergovernamentais - Rede regional do PEPT 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupos de redes regionais de ONG 	<ul style="list-style-type: none"> Associações empresariais regionais
Internacional	<ul style="list-style-type: none"> - Organizações e agências das Nações Unidas - Comissões para o DS - Grupos de trabalho do PEPT - Equipa e trabalhos dos ODM - Organismos de monitorização 	<ul style="list-style-type: none"> - Redes de EDS - Comité de ligação entre as ONG e a UNESCO - Consulta coletiva das ONG/EPT - Campanha global de educação - Organizações Não Governamentais de Ambiente internacionais 	<ul style="list-style-type: none"> Associações empresariais internacionais e transnacionais

(Adaptado de: UNESCO, 2005b, p. 10)

O quadro VI apresenta os diversos tipos de instituições e organismos que podem envolver-se e integrar as redes fundamentais para a implementação da DEDS, para as quais tem contribuído o desenvolvimento das TIC. As *network* são consideradas ferramentas fundamentais para a desmultiplicação de ações, circulação de materiais, apresentação de conteúdos e até avaliação das ações e dos planos que as implementam.

A Década é uma iniciativa ambiciosa necessitando de planeamento e de avaliação, mas cabe às agências da UNESCO, em cada país, determinar as melhores formas de o fazer, assim como de estabelecer os instrumentos a utilizar na monitorização e avaliação. Para dinamizar os eventos realizados durante a DEDS e dar-lhes uma linha de orientação foi sugerido pela UNESCO um tema para cada ano de trabalho (quadro VII) (2005a).

Quadro VII - Temas de trabalho da DEDS

1. Consumo sustentável;
2. Diversidade cultural;
3. Saúde e qualidade de vida;
4. Água e energia;
5. Reservas da biosfera como lugares de aprendizagem;
6. Sítios do património mundial como lugares de aprendizagem;
7. EDS na sociedade do conhecimento;
8. Participação dos cidadãos e boa governança;
9. Redução da pobreza e projetos de DS;
10. Justiça intergeracional e ética.

(Adaptado de: UNESCO, 2005a, p. 74)

Foi também sugerido um calendário de ciclos de reuniões aos vários níveis (local, nacional, regional e internacional) prevendo-se uma avaliação ao meio da Década (2009), realizada em Bona (UNESCO, 2009), e uma conferência final, a realizar em 2015, no Japão para se fazer o balanço da implementação da Década.

A EDS é uma temática transversal à sociedade civil, às organizações públicas ou privadas com ou sem fins lucrativos, às empresas e a todas as instituições locais, nacionais, regionais e internacionais, mas a implementação da Década exigirá liderança, planeamento e recursos, quer financeiros, quer humanos (UNESCO, 2005a). Porém, a pouca disponibilidade de recursos humanos e financeiros pode constituir um constrangimento, reduzindo a capacidade de implementação da EDS e consequentemente da DEDS. Esta dificuldade poderá ser colmatada nas organizações escolares através das lideranças que assumam um PEE/PEA que tenha como objetivo contribuir para o DS, alocando recursos existentes e reunindo sinergias locais constituindo redes e parcerias.

1.5. Síntese

Neste capítulo, contextualizou-se a implementação da EDS nas organizações escolares com CA, destacando-se os seguintes aspetos:

- Situámos no espaço e no tempo o aparecimento do conceito de DS e o seu papel nas organizações escolares em função de uma humanidade que deu supremacia ao crescimento económico em desfavor de um desenvolvimento que seja sustentável. Salientámos o papel da educação como objeto de política pública avalizada para dar uma resposta positiva à modificação dos comportamentos e dos valores e à sua importância para a tomada de consciência dos desafios da sociedade. Percorremos os momentos e lugares que lançaram a EDS como um movimento educativo, inserido numa agenda política mundial donde se destaca a Década (2005-2014) enfatizando o papel da EDS nos contextos locais;

- Clarificámos conceitos como desenvolvimento, sustentabilidade, DS e EDS tendo em linha de conta opiniões que nos conduziram para conceções evolutivas e cujas potencialidades apresentam caminhos para além do somatório das parcelas constituintes. Ilustrámos a sua transversalidade no sistema educativo e a importância que lhes é atribuída pelas organizações mundiais e que se destina aos vários países e às suas instituições, donde destacámos as organizações educativas;
- Observámos amiúde o papel que as organizações educativas escolares têm no contexto da EDS e o que delas se espera, quer ao nível da escola, quer da formação de professores. Constatámos que a formação de professores pretende criar profissionais detentores de competências que vão ao encontro de uma linha de reflexão crítica, de negociação, de diálogo e de promoção e envolvimento em redes e parcerias. Reconhecemos que se pretende evidenciar e comprometer as organizações escolares para a promoção e interiorização dos valores da sustentabilidade numa dimensão social da educação, dando à EDS o papel de transversalidade no contexto pedagógico e curricular com tendência para práticas colaborativas e participativas de vivência em parcerias e redes;
- Considerámos vantajoso analisar os critérios de qualidade para Escolas-EDS, propostos pela SEED, que podem ser aplicados em qualquer organização escolar sendo uma referência que requer o envolvimento, discussão e participação dos membros da comunidade.

2. AUTONOMIA E CONTRATUALIZAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES – CAMINHO PELA MUDANÇA E APRENDIZAGEM

Ninguém é autónomo primeiro para decidir depois. É decidindo que se aprende a decidir.

(FREIRE, 1996, p. 41)

A gestão e administração das escolas tem sido influenciada pelas diferentes políticas educativas com maior ou menor intervenção do estado, desde as últimas décadas do século passado, e na generalidade por intermédio de legislação na forma de decretos, portarias, despachos e outros instrumentos aplicados nas escolas sem se ter em conta, nem os contextos sociais que as caracterizam, nem as condições do mundo atual. Renovar a escola não pode passar só pela emissão de orientações centrais e legislativas

(política *top/down*) e isso é patente nas inúmeras mudanças feitas ao nível curricular que alteram a estrutura escolar e resultam num processo vasto que, para ser assumido, requer a intervenção e envolvimento de todos os atores na comunidade educativa (alunos, professores, direção, funcionários, pais, etc.) porque promove uma mudança que, quando institucionalizada, passa a ser elemento da cultura organizacional (BOLÍVAR, 2012).

As organizações escolares fizeram incidir sobre si novos olhares e novos interesses quando os contextos sociais que as envolvem ganharam outras exigências em relação às suas funções, desenvolvendo-lhes maior flexibilidade e capacidade de adaptação aos contextos sociais e à inovação ao nível da sua gestão e administração. Assim, as modificações externas à escola provocam “*processos de mudança e de inovação educacional*” que “*passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana*” (NÓVOA, 1992, p. 16). Neste sentido a escola observada enquanto organização adota uma transformação que não é alheia aos contextos políticos, sociais e culturais, mas tendo presente que estamos perante “*instituições de tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina*” (NÓVOA, *loc. cit.*). Permite isto dizer “*que a escola (...) é uma criação histórico-cultural, não é um dado da natureza*” (LIMA, 2011, p. 17).

A implementação da EDS nas escolas torna-se um desafio, quer do ponto de vista curricular e pedagógico, quer do ponto de vista administrativo porque apela à mudança pela inovação das organizações nos contextos locais, regionais, nacionais ou até internacionais. Para fazer essa mudança educativa não basta implementar um bom projeto, mas proporcionar uma capacidade de aprendizagem e desenvolvimento às organizações escolares e aos intervenientes no processo. Essa aprendizagem organizacional deve fazer-se “*de forma coletiva, induzindo os próprios intervenientes a procurar os seus próprios objetivos de desenvolvimento*” (BOLÍVAR, 2012, p. 21). O envolvimento de todos os atores do campo educativo, e falamos dos professor, dos funcionários, dos pais, das autarquias e de outros parceiros das organizações escolares, pode proporcionar uma aprendizagem organizacional por intermédio da implementação da EDS, mas que também passa por alterações que têm por objetivo uma gestão centrada na escola com o reforço das políticas de autonomia das organizações escolares e em que o compromisso interno dos intervenientes equilibra com a intervenção externa e centralizada.

O governo da escola, seguindo as políticas de autonomia reforçadas e desenvolvidas por intermédio de contrato, demonstra, não só a ligação existente entre a autonomia e o contrato, como também a dependência de uma e o grau de expansão da outra, intimamente ligadas à implementação da EDS, que proporciona mudança e aprendizagem aos membros da organização.

2.1. Características organizacionais

As organizações escolares são construídas por um corpo formal legislativo concedido pelas políticas educativas que têm subjacentes um conjunto de princípios e valores, mas que é condicionado pelas políticas locais, pelas dinâmicas e pelas interações entre as comunidades educativas (NÓVOA, 1992).

As características das organizações escolares são estudadas em função das estruturas:

- Físicas - as tipologias das instalações, as dimensões, os recursos, os equipamentos, o número de turmas, a organização dos diferentes espaços, a distribuição dos parques e recreios, etc.;
- Técnico-administrativas - a gestão, o conselho geral, o diretor, a direção, o conselho administrativo, o corpo docente, o corpo dos assistentes operacionais, a decisão, etc.;
- Pedagógicas - o conselho pedagógico da escola, a coordenação pedagógica das componentes disciplinares, o planeamento do currículo e do ensino-aprendizagem, etc.;
- Sociais - a comunidade educativa, o poder local, os pais, as associações de pais e de estudantes, as relações entre a direção ou o diretor e a comunidade educativa, as relações entre alunos, professores, funcionários, órgãos políticos e sociais da comunidade, a cultura e clima organizacional da escola, etc.

As organizações escolares que implementam a EDS vão planear as atividades de acordo com as suas características organizacionais, nomeadamente em função das instalações, dos equipamentos e dos recursos numa perspetiva ambiental e economicamente sustentável envolvendo nessa decisão a direção e toda a estrutura administrativa. Referimo-nos, por exemplo, à redução do consumo energético e do consumo da água, à separação de resíduos, à ocupação dos edifícios, ao tipo de

ornamentação exterior, etc. Quando nos centramos nas características pedagógicas as preocupações incidem no planeamento do currículo. Ainda que condicionado a orientações superiores, pode ser negociado e, no caso das organizações com CA, contemplar transversalmente a EDS ao nível das disciplinas e consequentemente utilizar estratégias consideradas adequadas para a sua implementação no processo de ensino-aprendizagem. Também as interações sociais da escola, entre grupos de alunos, professores, funcionários, direção, pais, autarquias e comunidade envolvente, promovem a cultura e clima organizacionais, podendo contribuir para uma melhor gestão de recursos e equipamentos das organizações escolares apostando na sua mudança, melhoria e eficácia ao nível da implementação da EDS.

A negociação dos CA entre o ME e as organizações escolares diferencia-se escola a escola devido às características organizacionais de cada uma e para as quais contribui a cultura organizacional. Assim, a negociação dos CA permite: que as estruturas curriculares e os tempos letivos sejam adaptados aos objetivos e missão da escola inscritos no PEE/PEA; que a formação do pessoal seja contextualizada em função das necessidades organizacionais; que os aspetos, quer administrativos, quer pedagógicos e patrimoniais, sejam negociados. Portanto as organizações escolares que negociam os CA mantêm a sua identidade e podem incluir na negociação as áreas que lhe permitam implementar a EDS.

As dinâmicas políticas e culturais que se multiplicam nas organizações escolares pelos membros que as constituem diferenciam as organizações nas suas características ao configurar uma cultura e clima de escola próprios de cada organização. Assim, quer os processos de negociação dos CA, quer a implementação da EDS, são processos dinâmicos que contribuem para a diferenciação entre as escolas.

Implementar a EDS é um processo de envolvimento de comunidades educativas, que promovem e vivenciam valores de DS, e que é expresso nas manifestações comportamentais e simbólicas, quer através do trabalho dos projetos, quer através do empenhamento das escolas nas suas diversas competências. Logo, quer pela vivência dos CA, quer pela implementação da EDS, as organizações colaboram com outras organizações, a nível local, regional e internacional, o que lhes proporciona uma aprendizagem em rede *intra* ou *inter* organizações que expande e divulga boas práticas e é um contributo para a melhoria e aprendizagem organizacional (BOLÍVAR, 2012).

2.1.1. Clima e cultura

O clima e cultura organizacionais são aspetos da estrutura social de cada organização escolar influenciados pelos contextos em que se desenvolvem. Vários autores (BRÍS, 2000; COSTA, 1996; NEVES, 2001) tratam o clima e cultura organizacionais como dois fatores que se complementam e sobrepõem no tecido social das organizações. Analisá-los separadamente não permite explicar o funcionamento das organizações.

As características do clima organizacional referem-se ao caráter que é próprio de cada organização e que resulta dos comportamentos organizacionais, quer individuais, quer de grupo, atendendo às estruturas físicas e aos recursos humanos das organizações escolares. Brunet (1992, p. 128) condensa este conjunto de ideias dizendo que “*o clima organizacional reporta-se às percepções dos atores escolares em relação às práticas existentes numa dada organização*”.

Os estudos sobre cultura organizacional remontam aos finais dos anos 70 e fizeram sentido no momento em que surgiu a necessidade de explicar as diferenças entre as organizações. A cultura da escola é um conceito recente e em desenvolvimento e diz respeito especificamente a cada escola, à aptidão para produzir a sua própria cultura ultrapassando o que se designa por “*cultura escolar*” e advêm de um conjunto de interações que se produzem nas organizações escolares entre as estruturas formais e informais (BARROSO, 2005). A cultura, segundo Schein (1990 *apud* NEVES, 2001, p. 445), refere-se a pressupostos fundamentais que um grupo ou uma organização “*descobre, inventa ou desenvolve*” num processo de socialização de novos membros e em que existe uma adaptação em relação a problemas externos e uma integração em relação a problemas internos. A cultura organizacional identifica-se num conjunto de elementos distribuídos por patamares que condicionam o funcionamento das organizações e as suas interações com a comunidade. Os elementos da cultura organizacional são de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica, integram as manifestações verbais, visuais, simbólicas e comportamentais os valores, crenças e ideologias dos membros da organização (NÒVOA, 1992).

Clima e cultura organizacionais aparecem como fatores influentes no sucesso dos alunos e na eficácia da escola abrindo-se portas à construção de uma organização escolar de qualidade perante a participação e envolvimento, quer da escola, quer da comunidade envolvente, para cumprir a missão educativa (BRUNET, 1992; TORRES, 2005; AZEVEDO, 2011).

As organizações escolares que implementam a EDS estimulam uma cultura e um clima organizacionais que promovem os valores de sustentabilidade e se manifestam por símbolos, comportamentos ou expressões ligados ao DS. Assim, a promoção da mudança das organizações dá-se simultaneamente pelo clima e cultura organizacionais de cada organização e exprime-se na construção e execução do PEE/PEA, do PAA, do Plano Curricular de Turma (PCT), dos planos de melhoria resultantes da avaliação externa e até dos CA. O processo de mudança da escola é entendido em função do processo de mudança social, porém não é consequência de inovação e mudança institucionalizada, mas sim da interação dos atores e das práticas na estrutura social da organização. As escolas que implementam a EDS, pela forma como promovem mudanças na estrutura social das organizações, são consideradas escolas que fazem a diferença.

2.1.2. Liderança

As organizações escolares apresentam um interesse significativo sobre o papel das lideranças e dos líderes. Ao percorrermos as várias décadas até aos anos 80 do século XX, há diferenças entre as abordagens feitas sobre os líderes e o conceito de liderança. Os líderes são analisados sobre os traços de personalidade, os comportamentos e a adaptabilidade aos contextos e situações, mas a liderança é um conceito enfatizado ao nível das organizações escolares. Para Bush e Colemann (2000 *apud* COSTA, 2000, p. 15) a liderança é “*o coração do debate educacional*” já para Fullan (2003) ela estabelece o caminho para a mudança das organizações.

O percurso quanto à forma de administrar as escolas tem diferenças sempre que se alteram os papéis dos diretores, ou gestores e das práticas que exercem em função da missão das organizações. Por toda a Europa e, principalmente, na península ibérica, até aos anos 90 do século XX, existiu no governo das escolas uma administração centralizada e burocrática, que passou por uma gestão colegial e uma liderança distribuída em que os conselhos diretivos e executivos eram eleitos pelos pares. Mais recentemente, na primeira década do século XXI em Portugal, o Decreto-Lei (DL) n.º 75/2008 de 22 de abril vem alterar o procedimento de eleição dos conselhos executivos e determina a eleição do diretor por um processo concursal (elaborado pelo conselho geral) concedendo-lhe um papel unipessoal e que, no contexto da autonomia, lhe permite tomar decisões. Neste sentido, a liderança tem uma posição estratégica porque conjuga mais responsabilidades e mais poderes, aspetos que isoladamente não fariam

sentir o seu impacto, mas que são potenciados pela atuação conjunta das rotinas administrativas e da necessidade de motivação do grupo para alcançar as metas pedagógicas do PEE/PEA (BOLÍVAR, 2012).

As organizações escolares, além de desenvolverem a ação pedagógica, envolvem-se nas práticas que conduzem ao objetivo fundamental da escola que é formar os alunos. Esta conceção de organização produz-se em relação à liderança escolar que pode funcionar, quer como um meio para a ampliação da ação pedagógica, quer como objeto dessa mesma ação. A liderança educacional, assim entendida, tem objetivos claros na melhoria da escola, das aprendizagens e dos resultados. A liderança afastada da perspetiva hierárquica ocupa o centro da perspetiva democrática, cruza-se com a missão das organizações escolares e destaca-se por uma liderança distribuída por diversos níveis, sectores da organização educativa e pedagógica. Os papéis individuais diluem-se em favor das equipas ou até das tarefas e o reconhecimento da liderança entre os pares parece ser uma das pedras de toque da democracia das organizações escolares que só é *“possível numa comunidade escolar descentralizada, cuja autonomia partilhada dá origem a formas de comunicação entre vários parceiros educativos e permite a institucionalização”* de momentos adequados para o pensar criativo (SANCHES, 2000, p. 46). Logo, uma liderança organizacional que vá ao encontro da melhoria da escola vai possibilitar reorganizar os recursos e os processos para potenciar o desempenho profissional dos professores e dos assistentes operacionais centrando-se *“nas ações necessárias para construir e manter uma cultura de ensino positiva”* (BOLÍVAR, 2012, p. 80). A liderança distribuída acolhe a colegialidade como qualidade principal para a participação e colaboração no espaço das organizações e proporciona uma reflexão conjunta sobre a ação demonstrando uma visão organizacional e um conjunto de valores que lhe são subjacentes e que se distancia de uma linha mecânica, hierárquica e normativa (COSTA, 2000).

O suporte, de implementação da EDS, está numa liderança organizacional que contribui para a melhoria e mudança das organizações escolares alterando a missão, o projeto da organização e as práticas do dia-a-dia e valorizando o papel da inovação, das aprendizagens organizacionais e dos líderes. A mudança educativa é desejável em todos os setores, mas deve ser exequível e o maior desafio é encontrar estratégias para dar sustentabilidade, quer à mudança, quer à liderança (HARGREAVES & FINK, 2007). O sucesso da mudança das organizações está intimamente ligado a lideranças criativas e empenhadas na distribuição de novas funções, novos papéis e uma visão partilhada

ancorada na mudança da cultura organizacional (FULLAN, 2003; HARGREAVES & FINK, 2007; AZEVEDO, 2011).

2.2. Aprendizagem organizacional

As organizações que aprendem são aquelas que estão disponíveis para fazer mudanças e transformações num processo de aprendizagem contínuo em todos os níveis ou grupos que formam a comunidade educativa. Há uma cultura que vai ao encontro da inovação e da mudança no sentido de que todos os seus membros se envolverem em práticas e redes colaborativas para adquirir novos conhecimentos e competências (MEIRINHOS & OSÓRIO, 2011). O envolvimento de todos, alunos, professores, pais, funcionários e parceiros, é apontado como o “*principal pilar*” para a aprendizagem organizacional (AZEVEDO, 2011).

Compreender o que podem ser organizações que aprendem passa por conhecer a definição de Leithwood e Aitken (1995 *apud* BOLÍVAR, 1997, p. 94) que afirmam ser “*um compromisso coletivo de rever regularmente os valores dos referidos objetivos, modificá-los e desenvolver continuamente modos mais efetivos e eficientes para os atingir*” enquanto Huber (1991 *apud* SALLÁN, 2000), de forma mais simplista, destaca como processos de aprendizagem organizativa a aquisição, partilha e utilização de conhecimentos.

As organizações escolares reúnem-se sobre um coletivo de conhecimentos e aprendizagens individuais e de grupo que contribuem para alcançar, de acordo com a definição de estratégias adequadas, os objetivos de cada uma. De acordo com Senge (1992 *apud* BOLÍVAR, 1997, p. 82) o conjunto das aprendizagens individuais não faz uma organização que aprende, “*mas não há aprendizagem institucional sem haver aprendizagem individual*”. As aprendizagens dos elementos das organizações distribuem-se entre momentos formais e informais o que leva Bolívar a concluir que “*a natureza deste tipo de aprendizagem e o modo como acontece são determinados pela cultura da organização*” (*Ibid.*, p. 91). Neste âmbito, as organizações escolares, sendo espaço de formação e de inovação, desenvolvem relações de trabalho a vários níveis, produzem aprendizagem para os alunos e permitem a qualificação dos professores apoiados por uma formação que potencia processos de transformação, adaptação e mudança continuados e envolvidos por contextos de aprendizagem pela experiência acumulada, mas também com os projetos em que se envolvem (BARROSO, 1997).

As organizações, para seguirem os caminhos da aprendizagem, cruzam dois aspetos, por um lado a necessidade de reconhecer um processo de transformação permanente e por outro a necessidade de uma aprendizagem em reflexão e colaboração e assim desenvolvem atitudes de colaboração, reflexão, partilha e disseminação das estratégias para criarem um ambiente que favoreça a aprendizagem em grupo enquanto organização.

Os fatores facilitadores da aprendizagem organizacional estão entre as condições externas e internas das organizações, ou seja, entre as políticas educativas, os recursos, as lideranças, a cultura e as estratégias implementadas para o desenvolvimento da organização, mas a que não são alheias as reformas do sistema em que a autonomia, como política educativa adotada, é promotora de mudanças, transformações e adaptações (BOLÍVAR, 1997; 2001; 2012).

A implementação da EDS nas organizações escolares promove uma cultura organizacional que fomenta condições internas favoráveis a processos de aprendizagem através do envolvimento, do trabalho colaborativo, da colegialidade e do culto da reflexão, pelo estímulo da transversalidade a ser expressa nos currículos de uma escola que forma os alunos e qualifica os professores, pelos projetos em que se envolve.

A descentralização, a autonomia e os instrumentos de reforço da autonomia (conhecidos por CA e negociados de forma favorável à implementação da EDS) são estímulos para a aprendizagem sendo, por um lado, iniciativas da política educativa e, por outro, a expressão dos compromissos e competências atribuídos e negociados entre as escolas e a tutela, isto porque as organizações *“aprendem verdadeiramente quando atribuem mais capacidade e poder a indivíduos e grupos”* (BOLÍVAR, 2012, p.32).

2.3. Autonomia e caminho temporal até aos contratos

A escola, enquanto organização, desenvolve, no seu interior, interações e processos que foram tratados por diversos autores (NÓVOA, 1992; LIMA, 1996; LADERRIÈRE, 1996; CANÁRIO, 1996) que pretendem clarificar a função da escola como um espaço propício à inovação. O efeito da escola sobre o desempenho escolar é demonstrado pela sua influência na melhoria de resultados e faz-se sentir pela inovação, pelas práticas, pela participação e colaboração entre os diferentes intervenientes na comunidade educativa, pela valorização dos processos e pelas parcerias de proximidade (BARROSO, 1996; NÓVOA, 1992; BOLÍVAR, 2012). Estes efeitos vão sentir-se em

vários âmbitos e particularmente na forma de viver as políticas de autonomia nas estruturas, quer administrativas, quer sociais e que não estão no âmbito de decisão das organizações escolares.

Descentralizar e conceder autonomia passa pela cedência de competências por parte dos governos centrais que permitem às organizações tomar decisões no campo escolar. A mudança das políticas educativas na área da gestão das escolas foi decretada a partir da década de setenta do século XX, porém, num modelo de estado centralizador e centralizado, as transformações efetivas provenientes dos normativos acabaram por ter um espaço de concretização longo e que necessitou de um método de trabalho e de uma conjugação de esforços entre a tutela, o poder local e as organizações escolares.

O percurso de orientação feito na base das políticas educativas adotadas pelos diversos ministérios da educação nem sempre foi linear e teve a distribuição de responsabilidades por patamares intermédios em vez da atribuição direta dessas competências à escola, sendo as Direções Regionais de Educação (DRE) representantes no terreno do poder central e substituindo-se à escola na tomada de decisão, o que nos colocou perante “*uma modalidade atenuada de centralização*” (FERNANDES, 2005, p. 55) chamada desconcentração.

A autonomia não é uma expressão que possa ser visível sem ser aplicada sendo entendida por Barroso como “*um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais, numa determinada escola*” (2005, p. 112). Também chamada de autogoverno da escola, aparece relacionada com o movimento “*self-management school*” que se baseia numa política de diminuição da intervenção do poder central na gestão e administração das escolas fazendo uma aproximação a uma linha neoliberal¹⁶ que se manifesta, quer do ponto de vista político, quer do ponto de vista técnico, em aspetos que foram relevantes na primeira década do segundo milénio para a discussão e mediação dos CA.

O caminho que as escolas fizeram e os seus vários modelos de governação foram de avanços e recuos mostrando a autonomia como uma miragem, normativa e burocrática (BARROSO, 2004; 2006; LOPES, 2007). Muito embora exista um elevado corpo legislativo sobre autonomia das escolas, a descentralização e democratização não foram ao encontro de um órgão de direção que participasse na gestão das organizações escolares “*em regime de co-autoria com as autoridades centrais*” (LIMA, 2011, p. 44).

¹⁶Proveniente de governos conservadores, tem o propósito de impor um modelo de mercado como referencial político, económico e gestor para a transformação do sistema público de educação.

Apesar destes constrangimentos, em 2007 foi assinado um grupo de vinte e dois CA das organizações escolares que resultaram de negociação entre as escolas, as DRE e o ME e aproximaram-se de uma “*autonomia construída*” (BARROSO, 1996, p. 185). A “*autonomia construída*” conjuga várias lógicas e interesses não prevalecendo a autonomia de uns sobre outros, mas “*sendo resultado do equilíbrio de forças*” entre “*diferentes detentores de influência (externa e interna)*” e que contribuem na mediação para zonas de permissão nos CA que salvaguardem interesses políticos, pedagógicos ou até gestores favoráveis à implementação da cultura da organização (*Ibid.*, p. 185 e 186).

Os CA resultam da participação interna da organização da negociação em domínios como a gestão do currículo, dos programas, das atividades de complemento curricular, da orientação e acompanhamento dos alunos, dos espaços, dos tempos de atividades educativas, da formação do pessoal docente e não docente, das instalações e equipamentos e até da gestão administrativa e financeira. Apesar disto, a autonomia das organizações escolares é orientada pela legislação promulgada centralmente sobre a distribuição de poderes e a delegação de competências. Disto é exemplo o DL n.º 115-A/98 de 4 de maio que estabelece quais os poderes das organizações escolares para tomar decisões nos domínios “*estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional no quadro do seu projeto educativo*” (FORMOSINHO, FERNANDES & MACHADO, 2010, p. 67).

Esta incursão nos domínios da autonomia permite dizer que, embora ela não represente “*a soberania ou a independência absoluta*” (FORMOSINHO, FERNANDES & MACHADO, *loc. cit.*) da escola, dá às organizações escolares “*uma capacidade de decisão própria, em determinados domínios, que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados*” (BARROSO, 2005, p. 108).

Os CA são considerados como instrumentos que contribuem para o processo da autonomia das organizações escolares e permitem que as organizações educativas sejam “*centros de decisão e de competências*” e “*obrigatoriamente um ponto de partida para novas aprendizagens políticas, administrativas, curriculares e sociais*”, maximizando o desenvolvimento do PEE/PEA (ROQUE, 1999, p. 29). A autonomia e os CA coexistem sendo a sua concretização feita por intermédio de legislação adequada, mas passando por uma ampla negociação adaptada a realidades locais e a metas determinadas centralmente.

O quadro legislativo referente à administração e gestão das escolas públicas, conforme o quadro VIII, inclui a tipologia dos CA e faz um percurso orientado por políticas que estão à volta dum centralismo assumido nos atos, mas ausente dos discursos. Ao fazermos uma aproximação aos documentos legislativos encontramos um caminho para a autonomia e contratualização que se constrói, década a década, e sofre influências de políticas do exterior.

Quadro VIII - Quadro legislativo referente à administração e gestão das escolas

Década	Denominação	Conteúdo
70	DL n.º 769-A/76 de 23 de outubro	Órgãos de gestão democrática
80	Lei n.º 46/86 de 14 de outubro	Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)
	DL n.º 43/89 de 3 de fevereiro	Regime jurídico de autonomia das escolas
90	Pacto Educativo de 1996	Instrumento estratégico
	DL n.º 115-A/98 de 4 de maio	Regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos públicos
2000	Portaria n.º 1260/2007 de 26 de setembro	Instrumento de gestão (CA)
	DL n.º 75/08 de 22 de abril	Reforço da autonomia e intervenção dos órgãos de direção das escolas

Na década de setenta do século XX, coincidindo com a mudança política do país, ganhou ênfase a democratização do sistema educativo. Duas datas são relevantes, 1974 e 1976, a primeira consigna o tempo de fundação desta nova época e a segunda é normativa e referente à gestão democrática das escolas. Em 1974 inicia-se um caminho legislativo em que os modelos e as inspirações políticas vão fazer carreira, em 1976 faz-se a passagem da chamada autogestão para uma “*recentralização e concentração burocrática*” (LOPES, 2007, p. 23).

Nos anos oitenta existe uma coincidência no discurso político sobre a autonomia das escolas que é crescente com a publicação da LBSE (LEI N.º 46/86 DE 14 DE OUTUBRO) e com o estabelecimento do regime jurídico de autonomia (DL N.º 43/89 DE 3 DE FEVEREIRO). O regime jurídico de autonomia materializa-se na elaboração dos PEE/PEA, por intermédio da participação de todos os membros da comunidade educativa, e na sua execução através de competências próprias nas áreas administrativas e pedagógicas das organizações escolares. O PEE/PEA surgiu no regime de autonomia das escolas anteriormente aos CA e está a montante destes no primeiro momento de transferência de competências.

Dez anos depois, em 1996, no âmbito do Pacto Educativo, considerado um instrumento estratégico onde colaboraram, quer os parceiros educativos, quer os parceiros sociais, a noção de contrato ganha destaque (BENAVENTE, 2004). Este

instrumento, no conjunto de compromissos assumidos, dá ênfase ao desenvolvimento do processo de autonomia, por intermédio da definição de linhas estratégicas, à “celebração de contratos de autonomia” e ao “aperfeiçoamento dos modelos de administração e gestão escolares” (LIMA, 2011, p.34). A conjuntura apresentada abriu o caminho para o reforço da autonomia das escolas com a publicação do DL n.º 115-A/98 de 4 de maio que associa o desenvolvimento da autonomia às dimensões da escola, quer na sua componente administrativa e organizacional, quer nas suas relações com os poderes central, regional e local. O mesmo decreto assume a importância das competências atribuídas ao poder local, às parcerias com a comunidade educativa e à sociedade civil no desenvolvimento da autonomia das escolas. Os CA são tratados como uma “figura inovadora” e é esclarecido que devem ser feitos entre as escolas e a tutela ou outros parceiros, mas que serão produto de estudo atempado tendo como função otimizar o PEE/PEA de cada organização escolar (DL N.º 115-A/98 DE 4 DE MAIO, p. 1988 (2)). Muitas opiniões e projeções sobre os CA foram feitas ao longo da década de noventa, mas na generalidade as opiniões residiram sempre na necessidade de criar dinâmicas de debate para a sua construção (ALVES, 1999).

Na primeira década do século XXI foi finalmente publicada a Portaria n.º 1260/2007 de 26 de setembro que regulamenta os CA, apresentando em anexo uma matriz universal para todas as organizações escolares que os assinarem, e que vem a ser reforçada pelo DL n.º 75/08 de 22 de abril. A ordem governamental expressa nessa portaria parte dum articulado generalista e apresenta uma matriz que, parecendo condicionar pela uniformidade, permite aos negociadores adaptar as áreas abertas às realidades locais ou regionais. O DL n.º 75/2008 de 22 de abril alterou o modelo de gestão das organizações escolares em Portugal e fez ter à frente destas organizações um diretor que desempenha um cargo unipessoal, sem eleição direta, escolhido pelo conselho geral, “*um órgão colegial restrito*” (ALMEIDA, 2011, p. 5), mas em que participam, para além dos representantes dos professores e o diretor, representantes das autarquias e da comunidade local.

Os contratos na educação nem sempre estão ligados a políticas educativas de autonomia o que acontece em alguns países europeus (por exemplo, Reino Unido e França) em que a redução do estado se acentua em favor de políticas liberais ou neoliberais. As modalidades contratuais podem ser assumidas como acordos, convénios ou pactos (FORMOSINHO, FERNANDES & MACHADO, 2010) e muito embora, como já foi anteriormente assinalado, a assunção dos CA ganhe espírito no Pacto

Educativo (1996), em Portugal a contratualização dentro do ME é anterior e teve várias modalidades, como se vê no quadro IX.

Quadro IX - Modalidades contratuais

Cronologia	Denominação	Público-alvo
1979	Contratos de associação	Ensino particular e cooperativo
1989	Contratos de parceria	Entidades para o desenvolvimento (escolas profissionais e artísticas)
1997	Protocolos de cooperação	Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS)
2000	Pactos (ex: PEPT)	Agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas
2004	CA sem regulamentação prévia	Escola da Ponte
2007	CA com regulamentação	Agrupamentos de escola/escolas não agrupadas

Relembremos que: em 1979 deu-se início à assinatura de contratos de associação com o ensino particular e cooperativo; em 1989 surgem os contratos de parceria com entidades para o desenvolvimento com as escolas profissionais e artísticas; em 1997 deu-se início aos protocolos de cooperação com as IPSS; em 2004 foi assinado o primeiro CA com a escola da Ponte, sem matriz previamente legislada; e em 2007 foram então assinados vinte e dois CA com diversos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas de todas as regiões do país, conforme o anexo II, e que já tinham regras matriciais definidas no anexo da Portaria n.º 1260/2007 de 26 de setembro. Em 2010, foi ainda assinado o último CA, do grupo ainda vigente, com um agrupamento de escolas da região norte.

A contratualização, considerada por Lascoumes e Le Galés (2005) como um instrumento de ação pública, é apresentada, na legislação correspondente, como um processo gradual de aquisição de competências e de alocação de recursos com diferentes níveis de aprofundamento. Este processo gradual de desenvolvimento de autonomia por intermédio do contrato já tinha sido anteriormente apresentado por Barroso num estudo publicado em 1997 sobre a autonomia e gestão das escolas e é visto por Ramos (1999, p. 65) como um processo de cooperação e participação dentro da comunidade educativa em que a escola pode ser vista “*como um núcleo ativo de alianças estratégicas*”. A autonomia contratualizada é menos um genuíno ato jurídico, mas mais um compromisso moral e político entre as partes (GAUDIN, 1999 *apud* FORMOSINHO, FERNANDES & MACHADO, 2010) que persegue objetivos e metas para a escola pública, assim como define um espaço temporal para obtenção dos resultados contratualizados e para a assunção das responsabilidades financeiras das partes contratantes.

O ponto de partida de cada organização escolar para realizar os CA começou pela vontade expressa das organizações. Porém a negociação das competências e responsabilidades das partes foi antecedida por um processo de avaliação das organizações escolares, a autoavaliação e a avaliação externa. A avaliação externa foi iniciada em 2005/2006 e permitiu determinar os pontos de partida para os objetivos ou metas a alcançar. Os relatórios de avaliação externa foram produzidos pela Inspeção Geral de Educação (assim denominada até 2011, atualmente Inspeção Geral de Educação e Ciência¹⁷) e enumeraram os pontos fortes e fracos para cada organização escolar de acordo com os resultados. Com base na avaliação o ME convidou as organizações a fazerem planos de melhoria para servirem de base ao futuro CA (FORMOSINHO, FERNANDES & MACHADO, 2010, p. 69). Esta avaliação permitiu traçar planos de melhoria que de acordo com Azevedo (2011) são a base de trabalho para os CA no que respeita à definição de objetivos e metodologias e que se apoiam em dois eixos, por um lado, a reflexão, compreensão e aprendizagem e, por outro, o compromisso, a melhoria, a avaliação e o questionamento.

Os CA assinados em setembro de 2007 com vinte e duas escolas para vigorarem até ao ano de 2010/2011, tendo sido posteriormente prolongados por mais um ano letivo, apresentam metas e objetivos condizentes com os seus contextos e os seus projetos de melhoria, mas têm objetivos operacionais comuns que são finalidades da política educativa (a redução a 0% do abandono escolar e o aumento da taxa de sucesso em percentagem a definir na negociação pelas organizações escolares). A participação, no conselho geral, dos atores locais como os representantes dos municípios, das juntas de freguesia e de outros elementos da comunidade vai ao encontro dos objetivos da DEDS pelo envolvimento e participação nos projetos das escolas. São exemplo desta situação a participação dos municípios no programa Eco XXI¹⁸ que motiva para políticas de sustentabilidade, dá apoio à implementação da EDS e é um contributo para a elaboração de indicadores de sustentabilidade local. A atribuição de competências administrativas e financeiras e a alocação de recursos são aspetos em que a implementação da EDS é considerada na negociação dos CA por intermédio de figuras a ter em conta na gestão da organização dependendo da sua missão e cultura.

¹⁷Organismo de controlo da educação pré-escolar e dos ensinos básicos, secundário e superior. Têm como funções acompanhar, controlar, avaliar e auditar os estabelecimentos de educação e ensino da rede pública, privada, cooperativa, solidária, e das escolas europeias.

¹⁸É uma iniciativa da Bandeira Azul da Europa de âmbito nacional que procura reconhecer as boas práticas de sustentabilidade desenvolvidas nos municípios por intermédio de um programa com vinte e um indicadores de sustentabilidade local.

2.4. Síntese

No enquadramento teórico da implementação da EDS nas organizações escolares com CA:

- Verificámos as características organizacionais das organizações escolares e tivemos em atenção o clima e cultura da escola concordando que o contexto social é uma área de interceção entre ambos. Apontámos os elementos das culturas organizacionais que são demonstrativos do comportamento das organizações escolares, nos vários patamares, de uma cultura de sustentabilidade. Olhámos a escola que se identifica e adota a EDS pelos seus valores, comportamentos e símbolos, como uma escola que quer mudar, melhorar e aprender;
- Constatámos que as organizações escolares com CA apresentam aspetos relevantes para a implementação da EDS, quer pela negociação e intervenção de parceiros, quer pela transferência de competências que possibilitam acordos para as áreas organizacionais, pedagógicas, curriculares, financeiras ou até para a constituição de protocolos de maior ou menor proximidade territorial;
- Elegemos, entre os vários momentos de negociação dos CA, a transferência de competências, a alocação de recursos e a constituição de parcerias como aqueles em que os contributos para a implementação da EDS e a prática do DS podem ser mais efetivos para a promoção e a consequente interiorização dos valores da sustentabilidade e da tomada de consciência para uma intervenção social esclarecida.

Concluído o enquadramento teórico da investigação, apresentamos no capítulo seguinte as opções metodológicas que assumimos e que nos permitirão responder à pergunta de partida - **Será que as escolas/organizações escolares com CA têm potencialidades para implementar a EDS?**

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO - A IMPLEMENTAÇÃO DA EDS

1. METODOLOGIA

Com o objetivo de descrever as potencialidades que encerram os CA dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas na implementação da EDS optámos por produzir um estudo exploratório com base numa metodologia que recai sobre a abordagem qualitativa na área do paradigma interpretativo.

Para a organização do processo, elaborámos um plano de recolha de dados descritivos obtidos em duas fases, uma através de documentos e outra através de entrevistas (BOGDAN & BILKEN, 1994). A explicitação dos aspetos processuais passa por uma caracterização da população e do contexto em que decorre a investigação e pela apresentação dos instrumentos utilizados para a sua recolha. A codificação dos dados recolhidos, de forma a facilitar a leitura, quer dos documentos, quer das entrevistas, será feita pelos métodos adequados que serão explicados, mais à frente, na fase que antecede a apresentação e interpretação dos resultados.

1.1. Objetivos e metodologia

A análise da literatura consultada permite-nos reter a ideia de que os CA se apresentam como instrumentos de desenvolvimento e aprofundamento da autonomia e, embora tenham iniciado o seu caminho num passado recente, são parte integrante da descentralização pela delegação de competências e alocação de recursos entre o ME e as respetivas organizações escolares.

Torna-se claro, pela mesma consulta, que estes instrumentos, embora provenientes de uma matriz comum publicada em diário da república na “*Portaria n.º 1260/2007 de 26 de setembro*”, estão vinculados a cada organização devido às diferenças de contextos e aos estados de aceitação e desenvolvimento de autonomia de cada uma. Apesar do exposto, os CA apresentam áreas não negociáveis que advêm dos objetivos das políticas educativas nacionais e áreas negociáveis que permitem ajustar aspetos ligados à estrutura curricular, aos campos programático e pedagógico e à gestão de recursos humanos e patrimoniais. O referido permite afirmar que as áreas negociáveis dos CA podem ser ajustadas a favor da implementação da EDS em todos os âmbitos da organização escolar.

Os CA e a EDS apresentam aspetos de cariz comum como o apelo à participação, à negociação, às práticas colaborativas e à elaboração de parcerias e redes

com preferência por parceiros locais, em especial os municípios, num contexto de proximidade. A sobreposição destes aspetos comuns, quer na elaboração dos CA, quer na implementação da EDS, conduziu ao problema inicial: **“Será que as escolas/organizações escolares com CA têm potencialidades para a implementação da EDS?”**. Centramos a questão no quadro das organizações escolares que assinaram CA, isto é, que se organizaram ao abrigo dos princípios da autonomia para cumprirem os compromissos assumidos com a tutela, a comunidade, os pais e os alunos.

Para encontrar pistas sobre o problema de partida recorremos a um processo investigativo que é condicionado pela natureza da problemática e em que a opção metodológica será feita no âmbito dos cinco objetivos que se seguem selecionados na perspetiva de viabilizar o problema inicial:

- Observar as potencialidades que os CA encerram para operacionalizar a EDS no contexto das organizações escolares;
- Identificar as opções e decisões tomadas pela gestão escolar ao nível da organização do currículo que permitam transversalizar os conteúdos do DS em todos os tipos de aprendizagem;
- Reconhecer as metodologias que induzem uma mudança positiva nas organizações escolares;
- Identificar as estratégias consideradas mais adequadas para a implementação dos valores da sustentabilidade na organização escolar;
- Reconhecer práticas de DS nas organizações escolares que sejam transversais a todos os níveis.

A partir destes cinco objetivos formulámos quatro questões específicas:

- No processo de negociação dos CA podem ser tomados em conta aspetos relevantes para a implementação da EDS?
- Que planeamento faz a gestão da escola para que a sua comunidade se sensibilize para uma cidadania consciente com o fim de implementar a EDS?
- De que forma a organização escolar procura estabelecer parcerias/protocolos com a comunidade envolvente?
- Qual é a importância atribuída à cultura e conhecimento produzido localmente nas aprendizagens dos alunos?

Com estas questões pretendemos fazer a identificação de situações, comportamentos, atitudes e condutas das organizações escolares decorrentes do ambiente que se vive ao nível da comunidade educativa, que nos possa conduzir a interpretações. Assim, nunca perdendo de vista o foco de análise - a implementação da EDS nas organizações escolares com CA – pensamos identificar práticas consideradas adequadas à valorização da aprendizagem do DS.

Na investigação pretendemos assegurar uma “*atitude científica*” acompanhada de respeito pelas regras de objetividade aplicadas à captação da subjetividade interpretativa (MIALARET, 1996, p. 89). As interpretações e as características descritivas da análise vão residir no “*significado*” das ações questionadas (BOGDAN & BILKEN, 1994, p. 50). A escolha da metodologia passou por alguma revisão sobre outras metodologias aplicadas em linhas de pesquisa e em trabalhos com estudos similares na área. Estrada (2008, p. 24) refere na sua dissertação de mestrado que “*the research employed a mixed methodology, both quantitative and qualitative analyses to understand what the documents propose in the context of the investigation*”. Atualmente é comum, sem que isso retire qualidade ao modelo de investigação, na análise e apresentação de dados “*to use more than one method*” (BLAXTER & HUGHES, 2006, p. 84) o que demonstra que a “*qualitative research facilitates quantitative research*” (*Ibid.*, p. 85). Nesta base há autores (LESSARD, GOYETTE & BOUYIN, 1990, p. 31) que discutem a relação entre as metodologias qualitativas e quantitativas referindo-se à opção “*pela tese de um continuum entre qualitativo e quantitativo*” e é nesta postura que colocamos este trabalho. Apesar de a interpretação vir a ser o fundamental, a hierarquização dos significados é feita com base nas contagens frequenciais, quer dos documentos, quer das entrevistas. Relativamente aos dados recolhidos, não existiu a intenção de os generalizar mas centrar as considerações a uma determinada população, situada num determinado momento e num determinado contexto.

Uma vez definida a metodologia a seguir, delimitámos o campo de investigação e dividimos a recolha e a análise de dados em duas fases.

O campo de investigação foi constituído por quinze das vinte e duas organizações escolares com CA, as que disponibilizaram os CA assinados com a tutela. Estas quinze organizações escolares foram observadas a partir de dois tipos de informação provenientes da análise documental sobre os CA e da análise de conteúdo das opiniões dos diretores.

Na primeira fase, a recolha incidiu na legislação que orienta o processo de contratualização das organizações escolares e nos CA. A utilização de vários tipos de documentos na análise é validada por Blaxter e Hughes (2006, p. 167) que referem que todos ou quase todos os projetos de investigação envolvem a análise de documentos “*of various kinds*” enumerando entre estes os documentos legislativos e políticos. Bodgan e Bilken (1994) reconhecem que documentos como os CA têm subjetividade e até algum irrealismo, mas consideram-nos favoráveis para os estudos qualitativos pois caracterizam o “*interesse na compreensão de como a escola é definida*” (Ibid, p. 180).

Na segunda fase recorreremos à entrevista semidiretiva como técnica de observação privilegiada e em que a análise de conteúdo “*serve a descoberta de ideias e de pistas de trabalho*” e “*permite ultrapassar, pelo menos em certa medida, a subjetividade das nossas interpretações*” (QUIVY & CAMPENHOUDT, 2008, p. 81). Segundo os mesmos autores, as entrevistas e a recolha e análise de documentos diversos “*coexistem frequentemente durante o trabalho exploratório*” (Ibid., p. 83).

O percurso metodológico adotado consistiu num conjunto de etapas que se inicia com a caracterização da população, passa pela constituição do *corpus* e termina na reflexão sobre os resultados (figura II).

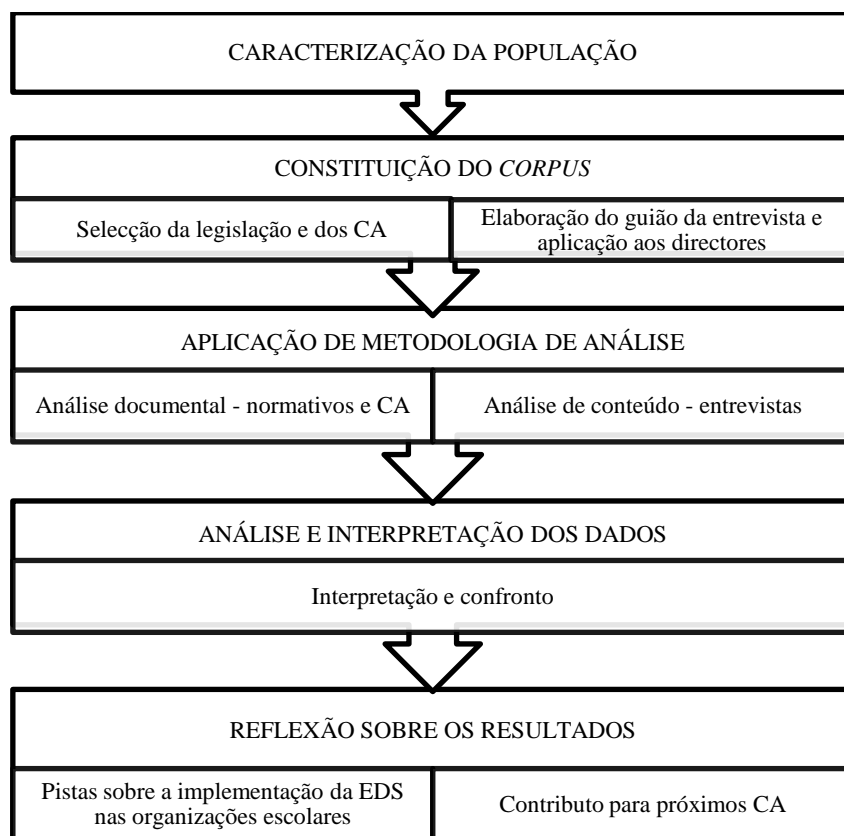


Figura II - Etapas da investigação

1.2. Caracterização da população

A população selecionada é constituída por três diretores das quinze organizações escolares com CA que fazem parte do *corpus*. Esta escolha está de acordo com Quivy e Campenhoudt (2008, p. 159), quando referem que ela pode ser constituída tanto por “*um conjunto de pessoas como de organizações*”, e com Flick (2005) que considera pertinente a escolha de uma amostra de conveniência quando existe limitação de tempo e recursos, como foi o caso.

Os três diretores que se disponibilizaram para responder às entrevistas pertencem a dois agrupamentos de escolas e a uma escola não agrupada, cujos CA estão identificados como CA 1, CA 2 e CA 5, sendo duas destas organizações escolares do centro de área educativa da zona centro e a terceira da zona sul. Dois dos diretores são do sexo masculino e um do sexo feminino, pertencendo todos eles à classe etária dos 40 aos 50 anos. Todos participaram na elaboração dos CA em vigência tendo sido seus signatários e estão em funções há mais de cinco anos, ou seja mais tempo que o da existência dos CA (2007/2009). Todos fizeram parte da sua negociação e foram escolhidos pelos conselhos gerais para diretores cumprindo a legislação à data (DL N.º 75/2008 DE 22 DE ABRIL) já durante a execução do CA.

1.3. Caracterização do contexto

Considerou-se o contexto os espaços físicos que correspondem às organizações escolares que se regem por CA, ou seja, as quinze organizações escolares sob a designação de agrupamentos de escolas verticais constituídos por escolas de diferentes graus de ensino e escolas secundárias com 3.º ciclo.

Na caracterização das organizações escolares (quadro X) identificam-se os CA (de 1 a 15), o tipo de organização escolar (agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas), o número de unidades educativas de cada organização, incluindo as escolas sede, e a zona do país em que se encontram.

Quadro X - Caracterização das organizações escolares com CA

Identificação CA	Tipo de organização		N.º de escolas	Zona do país
	Agrupamento de escolas	Escolas não Agrupadas		
1	*		5	Centro
2	*		6	Sul
3	*		9	Sul
4	*		28	Norte
5		*	1	Centro
6	*		7	Norte
7	*		2	Centro
8		*	1	Norte
9	*		24	Centro
10		*	1	Sul
11		*	1	Centro
12		*	1	Norte
13		*	1	Norte
14	*		14	Norte
15	*		21	Norte

Das quinze organizações escolares abrangidas, nove são agrupamentos de escolas verticais e seis escolas secundárias com 3.º ciclo. No seu conjunto integram cento e vinte e duas unidades educativas, que se distribuem da seguinte forma:

- 36 Jardins-de-infância;
- 17 Escolas básicas do 1.º ciclo com jardim-de-infância;
- 54 Escolas básicas do 1.º ciclo;
- 3 Escolas básicas integradas;
- 1 Escola básica do 2.º ciclo;
- 5 Escolas básicas com 2.º e 3.º ciclo;
- 6 Escolas secundárias com 3.º ciclo.

Destas cento e vinte e duas unidades educativas, setenta e três pertencem à zona norte, trinta e três à zona centro e dezasseis à zona sul e distribuem-se em sete organizações escolares no norte, cinco no centro e três no sul.

1.4. Recolha de dados

Tomámos como base para a recolha de dados na primeira fase, dois tipos de documentos:

- Os que configuram a referência nacional (quadro normativo enquadrador), nomeadamente, os que identificam o regime de autonomia referente à administração e gestão das escolas e que preveem a transferência de competências entre a tutela e as organizações escolares;

- Os que dizem respeito aos contratos propriamente ditos, realizados entre as escolas e o ME, ou seja os CA que respeitam as políticas definidas superiormente.

A recolha de dados fica completa, na segunda fase, com as entrevistas feitas a três diretores.

1.4.1. Documentos oficiais

A decisão sobre a nomenclatura escolhida recaiu sobre os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 180) que apelidam os “*documentos sobre políticas*” de “*documentos oficiais*”.

Ao pretendermos conhecer os CA, parte fundamental da organização e gestão deste grupo de organizações escolares, foi feita, por um lado, a seleção e recolha dos documentos legais que institucionalizam os princípios de autonomia e o formato legal a atribuir aos CA e, por outro lado, a seleção e recolha de CA, já referidos, que implementam este modelo social, organizacional e administrativo e que cumprem um dos princípios da autonomia das escolas, a contratualização. Assim, a pesquisa documental incidiu nos documentos apresentados nos quadros XI e XII.

Quadro XI - Quadro normativo

Designação	Conteúdo	Extratos analisados
DL n.º 115-A/98 de 4 de maio	Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário	Artigo 47.º a 53.º
Portaria n.º 1260/2007 de 26 de setembro	Contrato de autonomia	Artigo 1.º a 9.º Anexo - Artigo 1.º a 9.º
DL n.º 75/2008 de 22 de abril	Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário	Artigo 9.º, ponto 4 Artigo 33.º, alínea c) Artigo 46.º, ponto 6 Artigo 56.º a 58.º

Quadro XII - Contratos de autonomia

Designação	Conteúdo	Extratos analisados
CA para o desenvolvimento do projeto educativo das escolas agrupadas	Matriz do CA: Caracterização das organizações escolares. Resultados da autoavaliação e da avaliação externa. Objetivos, competências reconhecidas, compromissos, duração, acompanhamento e monitorização.	Resultados da avaliação externa. Objetivos, competências reconhecidas, compromissos, duração, acompanhamento e monitorização.
CA para o desenvolvimento do projeto educativo das escolas não agrupadas	Matriz do CA: Caracterização das organizações escolares. Resultados da autoavaliação e da avaliação externa. Objetivos, competências reconhecidas, compromissos, duração, acompanhamento e monitorização	Resultados da avaliação externa. Objetivos, competências reconhecidas, compromissos, duração, acompanhamento e monitorização.

Nos documentos normativos procuraram-se todas as alusões feitas à esfera dos CA por se considerar um instrumento que contribui para o desenvolvimento da autonomia das escolas. No caso específico dos CA e sendo conhecido que todos partem dos resultados da avaliação externa, a pesquisa incidiu, quer nesta parte da matriz, quer no articulado universal em tudo o que estivesse relacionado com o foco de análise. Todos os documentos foram analisados de acordo com a análise documental para constituir um “*banco de dados*” (BARDIN, 2011, p. 47) que permite, por um lado ter uma visão diferente dos documentos originais e, por outro lado, facilitar a sua leitura e interpretação.

1.4.2. Entrevistas

A recolha de dados continua com a entrevista que constitui um dos métodos preferenciais da abordagem qualitativa e que é “*utilizada em conjunto com a análise de documentos*” recolhendo “*dados descritivos na linguagem do próprio sujeito*” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 134).

Optou-se pela entrevista semidiretiva com base no objetivo da investigação e com uma preparação prévia que foi constituída por:

- A aferição dum conjunto de perguntas, estruturadas na forma de guião;
- A troca de impressões variadas e informais com os diretores.

Para aferir o guião foi solicitado, via *e-mail*, um diretor que não integrou a equipa de entrevistados (anexo III). Este teste permitiu a reflexão e a clarificação de questões que podiam levantar algumas dificuldades à gravação das entrevistas e, em conjunto com as conversas com os diretores, possibilitou dar eficácia à obtenção da informação “*abrindo pistas de reflexão*” sobre a implementação da EDS nas organizações escolares com CA (QUIVY & CAMPENHOUDT, 2008, p. 79). O guião final (anexo IV) é composto por perguntas relativamente abertas e previamente enviadas aos diretores. Está estruturado de acordo com Estrela (1990) começando por definir o tema, enumerar os objetivos (recolher opiniões sobre os momentos, as estratégias e as metas de promoção da EDS, identificar modos de implementação da EDS e reconhecer os momentos de decisão para a implementação da EDS) e só depois apresentar o formulário de perguntas. Passou pela revisão da problemática com base nos objetivos delineados e nas questões específicas que conduzem a investigação pretendendo-se saber que linhas de ação seguem os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas

na implementação da EDS e se consideram que ter CA é favorável a essa implementação. O guião está dividido em cinco blocos, como se apresenta de seguida.

Bloco A - Legitimação da entrevista, motivação do entrevistado e documentação com alguns conceitos de EDS

Neste primeiro bloco, meramente de apresentação e motivação, pretende-se criar um clima de à vontade entre os entrevistados e o entrevistador e motivar para o tema. Pretende-se também informar os entrevistados, apesar da informação prévia, sobre a natureza e objetivos da investigação bem como sobre a importância dos seus contributos face à mesma. Dada a especificidade do tema, faz-se uma introdução que consiste num conjunto de noções de alguns autores (GAUDIANO, 2005; SCHMIDT *et al.*, 2010; UNESCO, 2005a) sobre o conceito de EDS. É garantido o anonimato dos entrevistados e solicitada a sua autorização escrita para gravação da entrevista.

Bloco B – Identificar a política da escola no desenvolvimento dos projetos/das boas práticas no domínio da EDS

Neste bloco pretendemos, com sete perguntas, recolher a opinião dos entrevistados sobre: os projetos que implementam a EDS ou as práticas que a organização escolar promove neste sentido; as razões que estiveram na base da escolha e desenvolvimento desses projetos; o planeamento que a comunidade educativa assume na prossecução dos mesmos; a participação da comunidade educativa, quer nos projetos, quer na assunção das práticas; a influência e o papel da direção na implementação da EDS; e os documentos da autonomia que podem enquadrar os projetos ou as boas práticas que são preconizadores da EDS.

Bloco C – Identificar e clarificar os momentos de implementação da EDS

É intenção deste bloco, com três perguntas, identificar os momentos concretos em que a direção da organização escolar contribui para a implementação da EDS, ou seja, saber quais as atividades inscritas no PAA estruturadas de acordo com os princípios EDS e se, nos momentos de avaliação dessas atividades, há um contributo claro para avaliar essa implementação.

Bloco D – Conhecer a opinião sobre as modificações esperadas pela implementação da EDS a curto e longo prazo

A finalidade deste bloco, com quatro perguntas, é recolher opiniões sobre as diferenças que podem ser esperadas quando se implementa, de forma consciente e concreta, a EDS. Mais especificamente, pretendemos recolher a opinião dos interlocutores sobre a alteração dos comportamentos da população escolar e os seus impactos a curto e a longo prazo e a recetividade dos parceiros para adotar princípios de DS por influência das organizações escolares. Neste bloco espera-se também recolher sugestões dos diretores para a aquisição de uma cultura de escola que se pautar por princípios de sustentabilidade.

Bloco E – Elementos de carácter complementar

Pretendemos aqui recolher, com uma pergunta final, informações que completem ou acrescentem as respostas dadas nas questões anteriores e que o entrevistado possa considerar importantes relativamente ao objeto de estudo.

Aos entrevistados é “*encorajada uma análise retrospectiva*” (FLICK, 2005, p. 78) em relação a momentos ou atividades anteriores à entrevista sobre a influência, a decisão, os eventos, as práticas e o planeamento das atividades, de acordo com a implementação da EDS na organização escolar e até na negociação do CA.

A entrevista foi flexibilizada não perdendo de vista as linhas mestras a seguir de acordo com o guião, mas não sentindo a necessidade de seguir a ordem em que as perguntas se encontravam anotadas, nem a formulação prevista e tendo em conta, tanto quanto possível, que não se deveria condicionar a palavra dos entrevistados para que pudessem falar abertamente na ordem que desejassem e que lhes conviesse. Porém para alcançar os objetivos propostos, mesmo tendo em conta nunca condicionar os entrevistados, tivemos em atenção reencaminhar a entrevista de cada vez que os diretores se afastassem das questões e recolocar as perguntas a que não respondessem, no momento mais apropriado e de forma o mais natural possível (QUIVY & CAMPENHOUDT, 2008).

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas integral e separadamente, encontrando-se em anexo (anexo V). As gravações foram feitas nos meses de junho e julho de 2011, têm entre 30 e 50 minutos e realizaram-se em ambientes escolhidos pelos entrevistados tendo decorrido em horários diferentes, de

acordo com a disponibilidade demonstrada. Os inquiridos não apresentaram qualquer dificuldade em dar as respostas às questões colocadas, nem se recusaram a responder a qualquer delas a não ser quando, reconhecidamente, diziam não encontrar resposta. O texto da transcrição das entrevistas foi disponibilizado aos intervenientes, mas nenhum quis tomar conhecimento, nem fazer qualquer comentário ou proposta de alteração. Os textos transcritos foram posteriormente sujeitos à análise de conteúdo que se apresenta numa das fases seguintes.

O bloco final foi utilizado por todos os intervenientes para apresentarem algumas conclusões ou levantar outras questões relacionadas com a problemática.

1.5. Técnicas de análise de dados

A análise de dados vai consistir no manuseamento dos dados recolhidos fazendo recair sobre os mesmos, em função do tipo de materiais, uma análise documental e uma análise de conteúdo que, de acordo com os objetivos da investigação, vai ser um processo de transformação seguido de interpretação.

1.5.1. Análise documental

Encontrando-se definido o universo demarcado para a constituição do *corpus* do trabalho, os documentos oficiais e a transcrição das entrevistas, o critério de análise adotado para os documentos foi a análise documental definida por Bardin (2011, p. 47) como:

“uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”.

A análise documental trata-se de uma análise qualitativa que tem como característica base a inferência e é conseguida através de uma leitura exaustiva dos documentos posteriormente sujeitos ao recorte e à categorização.

Nesta análise dos normativos e dos CA, considerou-se como Unidade de Registo (UR) a frase ainda que no caso dos normativos, a transformação entre a UR e o indicador (anexo VI), não exista uma diferença substancial por se tratar de textos legislativos compostos por um discurso muito estruturado. O mesmo não se passa com os CA em que se transformam as UR em indicadores (anexo VII), por semelhança de conteúdo e ideias, e em que, por serem um material com elevado número de páginas e

variadas repetições comuns aos quinze CA analisados, foi feita uma contagem frequencial das UR na globalidade dos documentos e individualmente por contrato. Ambos os dados foram apresentados em valores absolutos e percentuais e os procedimentos enunciados deram lugar a um elevado número de UR que foram agrupados de acordo com as semelhanças de significado e serão apresentados a seguir.

Estas operações deram lugar a matrizes de categorização (anexos VIII e IX) que englobam a totalidade da informação de uma forma explícita e compreensível e permitem facilitar a sua visualização conseguida segundo os critérios de análise e tratamento expostos anteriormente.

1.5.2. Análise de conteúdo

As entrevistas foram tratadas pela técnica da análise de conteúdo que codifica o material por transformação através de “*recorte, agregação e enumeração*” (BARDIN, 2011, p. 129).

Os protocolos das entrevistas foram sujeitos a uma pré-análise por intermédio de uma leitura flutuante que permitiu, após algum tempo de maturação, fazer emergir um primeiro conjunto de índices através dos quais foi possível delinear, para orientação da análise, um conjunto de temas que permitiram traçar as regras relativas ao recorte. O texto foi recortado em UR consideradas pertinentes, entrevista a entrevista, convenientemente identificadas como Entrevista 1, Entrevista 2 e Entrevista 3. A regra que presidiu à obtenção das UR considerou que estas eram “*unidades de significação a codificar e correspondem ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial*” (Ibid., p. 130).

As UR foram transformadas em indicadores (anexo X) quando, após leituras sucessivas, considerámos que davam um sentido de compreensão mais fácil aos documentos em análise. Escolher os indicadores consiste em substituir por sinónimos, ou palavras de significação próxima, conjuntos de UR por uma expressão. Os indicadores foram isolados e agrupados de acordo com o grau de significação, identificando o que cada um tem em comum com os outros. Desta forma foram estabelecidas várias categorias e subcategorias que foram integradas em temas de igual significação.

A frequência foi a regra de enumeração utilizada sem serem tomadas em conta quaisquer variáveis, pretendendo-se somente retirar algumas ilações para a interpretação. Foi contada a frequência simples entre entrevistas e foi atribuída maior

importância às contagens frequenciais das Unidades de Enumeração (UE) ou de contagem quando estas apresentavam maior frequência. Esta codificação semântica (anexo XI) faz a correspondência entre os indicadores e a contagem frequencial das respetivas UR.

Após a categorização e a contagem frequencial, o produto do recorte foi identificado por segmento e por entrevista, para que se pudessem reencontrar facilmente as unidades de contexto que correspondem “*ao segmento da mensagem, cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo*” (BARDIN, 2011, p. 133).

2. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Salientou-se da análise documental o processo de contratualização da autonomia que se resume às competências e aos compromissos que os CA distribuem pelas organizações escolares, a tutela e os parceiros. Da análise de conteúdo feita às entrevistas emergiram temas, categorias e subcategorias relativas às perceções dos diretores sobre a implementação da EDS na organização escolar e na comunidade envolvente. Recolhemos, ainda dos diretores, sugestões para otimizar a EDS nas escolas com CA e ainda alguns conspectos do que consideram obstáculos à sua implementação.

O conjunto de dados obtidos permitiram interpretar os significados retirados dos documentos e das palavras dos diretores demonstrando que a “*produção de dados torna-se, uma base para a avaliação da sua validade*” (GERHARDT, 1985 *apud* FLICK, 2005, p. 227) e que “*o quadro teórico corresponde efetivamente às observações*” (LESSARD, GOYETTE & BOUYIN, 1990, p. 70). Os dados vão ser apresentados por intermédio de quadros provenientes de redução após o tratamento. A interpretação e uma confrontação dos dados das diversas fases seguem a apresentação por intermédio da lei, dos CA, das palavras dos diretores e da validade teórica considerada pertinente e adequada.

2.1. Documentos oficiais

Seguindo a nomenclatura escolhida e explicitada sobre documentos oficiais, apresentam-se em duas fases os dados recolhidos. Na primeira fase a apresentação recai sobre os normativos e na segunda fase sobre os CA propriamente ditos.

2.1.1. Normativos

Da análise documental feita aos normativos emergiram um tema, contratualização da autonomia, duas categorias, operacionalização do contrato e transferência de competências, e sete subcategorias conforme quadro XIII.

Quadro XIII - Tema, categorias e subcategorias emergentes da análise documental aos normativos

Tema	Categorias	Subcategorias
Contratualização da autonomia	Operacionalização do contrato	Cumprir etapas Respeitar a regulação Estruturar a matriz Seguir princípios
	Transferência de competências	Seguir as determinações da candidatura Fazer negociações Traçar objetivos e metas

O tema, contratualização da autonomia, engloba as referências de todos os textos legais utilizados e que apontam para os procedimentos e fases que conduzem à operacionalização dos CA, quer no processo de construção e negociação, quer no processo de vigência, e para a transferência de competências da tutela para as organizações escolares.

As categorias, operacionalização do contrato e transferência de competências, incluem, a primeira, todas as referências que apontam para o cumprimento de etapas e regras, para a contextualização dos princípios que regem a autonomia das escolas por CA e para o cumprimento de normas que precedem a elaboração da matriz do CA, a segunda, para todas as alusões respeitantes à tipificação da transferência de competências no que se refere a negociações, parcerias, acordos e cumprimento de objetivos que concretizem os CA.

Os indicadores emergentes e que correspondem às respetivas subcategorias apresentam-se nos quadros XIV e XV e são provenientes do agrupamento e distribuição de noventa e cinco UR.

Quadro XIV - Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise documental aos normativos

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Operacionalização do contrato	Cumprir etapas	Fazer a organização e administração Fazer a gestão dos recursos humanos Participar na gestão do currículo Fazer a gestão financeira
	Respeitar a regulação	Monitorizar o processo Cumprir as regras e regulamentos Promover acompanhamento
	Estruturar a matriz	Caracterizar o ponto de partida Determinar objetivos, competências e compromissos
	Seguir princípios	Promover a igualdade e a justiça social Elaborar compromissos e testar instrumentos

Relativamente à primeira categoria apresentada (operacionalização do contrato), dividida em quatro subcategorias - cumprir etapas, respeitar a regulação, estruturar a matriz e seguir princípios - com onze indicadores correspondentes, permite-nos dizer que para concretizar o CA há que: cumprir um conjunto de regras relativas à organização e gestão das escolas; respeitar o processo de regulação, quer anterior à assinatura do CA, quer durante a sua vigência; cumprir as exigências para elaborar a matriz que permitem caracterizar o ponto de partida de cada organização escolar e sem as quais não poderá ser realizada a assinatura dos mesmos; e seguir os princípios de autonomia legislados que são transversais a todos os textos analisados.

Quadro XV - Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise documental aos normativos

Categoria	Subcategorias	Indicadores
Transferência de competências	Seguir as determinações da candidatura	Preencher requisitos antecedentes à assinatura Assegurar a possibilidade de concretização do CA
	Fazer negociações	Negociar acordos e distribuir competências Escolher parceiros e elencar responsabilidades
	Traçar objetivos e metas	Cumprir o serviço público Promover a integração e o desenvolvimento Contribuir para o êxito

As subcategorias e indicadores referentes à segunda categoria (transferência de competências), com três subcategorias - seguir as determinações da candidatura, fazer negociações e traçar objetivos e metas - correspondendo a um grupo de sete indicadores, permite-nos analisar a transferência de competências. Esta é assim um processo feito por intermédio de um conjunto de negociações com vários parceiros e onde são discutidos acordos e distribuídas responsabilidades e competências de diferentes âmbitos no que se refere aos recursos (humanos e materiais), ao património e às competências (administrativas, pedagógicas, curriculares e financeiras). Neste conjunto de competências transferidas é dada prioridade à execução dos objetivos estratégicos da tutela onde se destaca: o cumprimento do serviço público de educação; a melhoria de resultados; a redução significativa ou até total do abandono escolar; e também o desenvolvimento das organizações escolares e a integração da comunidade educativa.

A legislação, a que corresponde a respetiva análise, refere-se à contextualização dos CA como um instrumento de desenvolvimento e aprofundamento da autonomia e até um “*instrumento de gestão privilegiado*” (PORTARIA N.º 1260/2007 DE 26 DE SETEMBRO, p. 6839) fazendo-se entender, tal como diz Barroso (2005, p. 108), que as organizações escolares:

“dispõem de uma capacidade de decisão própria, em determinados domínios, que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis de administração”.

Estes instrumentos legislativos permitem, por parte da tutela, uma negociação e uma intervenção horizontal fugindo de uma lógica de pirâmide e indo ao encontro das organizações em rede (BOLTANSKI & CHAPELLO, 1999, *apud* BARROSO, 2006). Tudo isto é indicado pelas categorias que, no seu conjunto, demonstram que a existência do CA evidencia um processo negocial, que se constrói na base da identidade de cada unidade de gestão, e em que há, por parte da tutela, o cumprimento de objetivos estratégicos e a transferência gradual e sustentada de competências, contudo permitindo às organizações escolares definir objetivos em cada uma das fases de desenvolvimento e evolução do CA e negociar as competências a assumir. Assim, as organizações escolares com CA trabalham *“num sistema mais ou menos descentralizado baseado numa interação complexa de parceiros autónomos”* numa aceção ampla que inclui aspetos instrumentais e ideológicos (BÄCKMAN & TRAFFORD, 2007, p. 16). Esta participação alargada, quer na discussão, quer depois na concretização das parcerias do contrato, pressupõe uma lógica de comunidade educativa sendo abandonada a *“conceção de escola não apenas como a comunidade residente de docentes, discentes e funcionários”* (FORMOSINHO, 2005b, p. 313).

As categorias referentes a este tema revelam que os documentos em análise identificam um processo com várias fases que tem como intenção privilegiar a *“delegação de competências e recursos”* (BARROSO, 2006, p. 24). Esta materializa-se no incremento da autonomia das escolas por intermédio dum processo de contratualização, sendo visível a ligação entre esse processo e o reforço de autonomia das escolas o que permite às organizações escolares escolher os objetivos e metas a alcançar, estando entre eles a implementação da EDS.

2.1.2. Contratos de autonomia

Da análise documental feita aos CA emergiram dois temas, competências promovidas pelos CA e compromissos assumidos nos CA, seis categorias, três que correspondem ao primeiro tema, nas organizações escolares, nas direções e na comunidade educativa, e três do segundo tema, nos princípios e valores, na cooperação multilateral e na procura de resultados, e quinze subcategorias (quadro XVI).

Quadro XVI - Temas, categorias e subcategorias emergentes da análise documental aos CA

Temas	Categorias	Subcategorias
Competências promovidas nos CA	Nas organizações escolares	Sistematização pedagógica e financeira Planificação Inovação e transformação
	Nas direções	Tomada e adoção de decisões Resolução de problemas
	Na comunidade educativa	Intervenção relacional Intervenção social e participativa
Compromissos assumidos nos CA	Nos princípios e valores	Equidade e justiça social Clareza e objetividade Ética e respeito
	Na cooperação multilateral	Diversidade de protocolos/parcerias Multiplicação de redes Utilização/manutenção de equipamentos
	Na procura de resultados	Contributos para o conhecimento Caminhos para o sucesso

As quinze subcategorias englobam noventa e nove indicadores que são produto da correspondência e distribuição de mil setecentos e trinta e seis UR. A ordem por que são apresentados os temas, as categorias e subcategorias corresponde ao valor percentual, tomando como universo a totalidade das UR cortadas. Os indicadores são apresentados de acordo com a contagem frequencial, tomando como universo os quinze CA analisados. A frequência é produto da contagem de repetições no universo dos quinze CA sendo estes dados apresentados nas últimas colunas de cada quadro por intermédio da UE ou contagem e em valor percentual correspondente.

O primeiro tema, competências promovidas pelos contratos, com três categorias como já referido, tem em conta todas as menções feitas nos CA às competências das escolas nos diversos aspetos de gestão das organizações escolares e que foram transferidas, quer da administração central, quer da administração regional. As competências são entendidas como “*a capacidade efetiva de utilização e manejo - intelectual, verbal ou prático*” (ROLDÃO, 2003, p. 20) que as organizações escolares assumem e que provêm de uma articulação entre a organização, a administração, as lideranças e os papéis da comunidade educativa.

Nos CA é notório um conjunto de competências atribuídas às organizações escolares no seu todo, aos órgãos de gestão, onde a tomada de decisão está centrado e às comunidades educativas onde se atribuí um papel participativo e interventivo. Destacamos nos CA alguns desses papéis reservados à escola como “*organizar modelos alternativos de horário escolar*” (CA 1; CA 3; CA 11) e também garantir o “*cumprimento integral do número mínimo de dias de aulas*” (CA 4; CA 7; CA 8; CA 9; CA 10; CA 12; CA 14; CA 15) ou até “*decidir, fundamentando, quanto à necessidade da interrupção das atividades letivas para a realização de ações de formação*” (CA 7).

Em termos de envolvimento e participação, os CA referem-se a formas de “*dinamizar o envolvimento dos pais/encarregados de educação nos processos de tomada de decisões*” (CA 12) ou até “*melhorar a comunicação com as famílias*” (CA 1) e “*valorizar o diálogo*” (CA 4).

Das três categorias referentes ao primeiro tema, nas organizações escolares, nas direções e na comunidade educativa, a primeira engloba todas as referências respeitantes às competências atribuídas às organizações no que diz respeito à estrutura organizacional, à gestão curricular e pedagógica e à gestão financeira e patrimonial. A segunda anota todas as referências que se situam na tomada de decisão e na identificação e resolução de problemas nos diversos âmbitos e contextos da organização e, por fim, a terceira incide sobre as referências que se reportam à intervenção da comunidade educativa no que se refere ao envolvimento, colaboração e participação social. A primeira categoria do tema, nas organizações escolares (quadro XVII), registou três subcategorias - sistematização pedagógica e financeira, planificação e inovação e transformação - com quarenta indicadores correspondendo a seiscentos e sessenta e nove UR e representa 38,5% da sua totalidade.

Quadro XVII - Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise documental aos CA

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Freq. N=15 UE	(%)
Nas organizações escolares (38,5%)	Sistematização pedagógica e financeira (15,8%)	Monitorizar o desempenho da escola	15	100
		Gerir os momentos de autonomia	15	100
		Angariar e gerir o financiamento suplementar	14	93,3
		Administrar autónoma e racionalmente o Orçamento de Estado (OE)	13	86,7
		Assumir funções no domínio organizacional	12	80,0
		Dar à escola competências organizacionais	11	73,3
		Sistematizar e gerir a variedade curricular	10	66,7
		Monitorizar os percursos de melhoria dos alunos	10	66,7
		Organizar apoios educativos	9	60,0
		Conduzir a escola/agrupamento pelo PEE/PEA	8	53,3
	Organizar as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)	5	33,3	
	Planificação (11,6 %)	Gerir os Recursos Humanos (RH) para garantir as atividades	15	100
		Proceder à autoavaliação	15	100
		Garantir a ocupação dos alunos	12	80,0
		Definir critérios para a formação de turmas	11	73,3
		Instituir os horários escolares	11	73,3
		Promover o trabalho em equipa	9	60,0
		Fazer a distribuição de horários e outras tarefas	8	53,3
		Investir na compensação de aulas	8	53,3
		Dar atenção às práticas profissionais	7	46,7
		Fazer a gestão do crédito horário	7	46,7
		Avaliar as práticas pedagógicas	6	40,0
	Elaborar o plano de formação	5	33,3	
	Inovação e transformação (11,1%)	Caminhar na lógica da inovação	14	93,3
		Fomentar a cultura das TIC	10	66,7
		Dimensionar o processo ensino-aprendizagem	9	60,0
		Incentivar a educação para a cidadania	8	53,3
		Criar instrumentos para o acompanhar/recuperar os alunos	8	53,3
		Dar continuidade aos atores pedagógicos	8	53,3
		Valorizar projetos e interdisciplinaridade	7	46,7
		Contribuir para a aquisição de competências	7	46,7
		Fomentar a articulação vertical/horizontal	6	40,0
		Valorizar a biblioteca escolar/centro de recursos educativos	6	40,0
Promover Atividades de Complemento Curricular (ACC)		5	33,3	
Adequar o ensino/aprendizagem às características dos alunos		5	33,3	
Promover as aprendizagens dos alunos estrangeiros		5	33,3	
Incentivar para um espírito investigativo e científico		4	26,7	
Promover competências de leitura		4	26,7	
Promover competências artísticas	3	20,0		
Apoiar o desporto escolar	3	20,0		

Na transferência de competências para as organizações escolares, os aspetos pedagógicos e financeiros ganham ênfase seguindo-se as competências dedicadas à planificação e aos saberes utilizados para a inovação e transformação. Esta mesma leitura observa que são competências comuns a todos os CA (100%) “*monitorizar o desempenho da escola*”, “*gerir os momentos de autonomia*”, “*gerir os recursos humanos para garantir as atividades*” e “*proceder à autoavaliação*” e a quase todos (93,3%) “*angariar e gerir o financiamento suplementar*” e “*caminhar na lógica da inovação*”. Se nos debruçarmos mais pormenorizadamente sobre os CA, podemos observar que na primeira categoria são enfatizadas as questões financeiras - “*administrar autónoma e racionalmente o OE*” (86,7%) - seguidas, com algum relevo,

das questões organizacionais - “*assumir funções no domínio organizacional*” (80,0%) - e relega para um plano de menor destaque as questões pedagógicas - “*organizar apoios educativos*” (60,0%) e “*organizar as AEC*” (33,3%). Na planificação, grande parte dos CA (80,0%) destaca as questões pedagógicas - “*garantir a ocupação dos alunos*” (80,0%), “*definir critérios para a formação de turmas*” (73,3%), “*instituir os horários*” (73,3%) e “*promover o trabalho em equipa*” (60,0%). Na inovação e transformação, as TIC ocupam o lugar cimeiro (66,7%) e é dada importância ao dimensionamento do processo ensino-aprendizagem (60,0%), à educação para a cidadania (53,3%), à criação de instrumentos para acompanhamento/recuperação dos alunos (53,3%), à continuidade dos atores pedagógicos (53,3%) e aos projetos e à interdisciplinaridade, num patamar menos relevante (46,7%).

A segunda categoria do mesmo tema, nas direções (quadro XVIII), apresenta duas subcategorias - tomada e adoção de decisões e resolução de problemas - com catorze indicadores correspondendo a duzentas e treze UR, representando 12,3% da sua totalidade.

Quadro XVIII - Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise documental aos CA

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Freq. N=15 EU	(%)
Nas direções (12,3%)	Tomada e adoção de decisões (6,8%)	Tomar decisões com legitimidade	15	100
		Fazer concertação sobre os RH e crédito horário	14	93,3
		Reconhecer as lideranças no modelo escolar	10	66,7
		Definir e clarificar objetivos	9	60,0
		Adotar decisões partilhadas	9	60,0
		Designar os órgãos de gestão intermédia	7	46,7
		Escolher adaptando a variedade do molde curricular	7	46,7
		Ter prioridades na organização da escola	4	26,7
	Resolução de problemas (5,5%)	Identificar dificuldades/fragilidades/fraquezas	13	86,7
		Identificar situações de abandono e insucesso escolares	8	53,3
		Reconhecer uma articulação insuficiente dos órgãos/documentos	6	40,0
		Procurar soluções para dificuldades	5	33,3
		Levantar/identificar necessidades de formação	5	33,3
		Identificar e responder a expectativas	4	26,7

Neste modelo de transferência de competências, assinadas e assumidas nos CA, ficam reservadas às direções da escola ou agrupamento de escolas os papéis de tomar ou adotar decisões e de resolver problemas. Se pensarmos em termos de CA, em todos (100%) se pretende que as direções tenham a capacidade de “*tomar decisões com legitimidade*” e em quase todos (93,3%) se reconhece a necessidade de fazer acordos sobre os recursos humanos e os créditos horários. Na maioria dos CA (86,7%) pretende-se ainda que as direções identifiquem dificuldades/fragilidades/fraquezas com o intuito

de resolver problemas e, num número inferior (66,7%), reconhecem-se as lideranças no modelo escolar. Às direções é conferido um papel de destaque na tomada de decisão, porém é realçada a necessidade de tomar decisões de acordo com a lei.

A terceira e última categoria do primeiro tema, na comunidade educativa (quadro XIX), apresenta, igualmente, duas subcategorias – intervenção relacional e intervenção social e participativa - com oito indicadores que correspondem a cento e trinta e duas UR, representando 7,6% da sua totalidade.

Quadro XIX - Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise documental aos CA

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Freq. N=15 UE	(%)
Na comunidade educativa (7,6%)	Intervenção relacional (5,4%)	Abranger e envolver a comunidade educativa	15	100
		Promover o envolvimento das famílias e Encarregados de Educação (EE)	10	66,7
		Valorizar o profissionalismo dos atores	7	46,7
		Promover relações harmoniosas na comunidade educativa	6	40,0
		Proporcionar o envolvimento dos docentes	4	26,7
	Intervenção social e participativa (2,2%)	Apoiar uma estratégia social	11	73,3
		Referenciar situações de risco	5	33,3
		Promover/desenvolver os órgãos associativos estudantis	2	13,3

A leitura dos dados permite verificar que a comunidade educativa abraça competências interventivas ligadas a aspetos relacionais, sociais e participativos. Se lermos os dados à luz dos CA, podemos dizer que todos (100%) têm em conta, por diversos métodos, “*abranger e envolver a comunidade educativa*” e a maioria pretende também “*apoiar uma estratégia social*” (73,3%) e “*promover o envolvimento das famílias e EE*” (66,7%). Quase metade (46,7%) assinala o interesse em “*valorizar o profissionalismo dos atores*”.

O segundo tema, compromissos assumidos nos CA, privilegia as referências tidas em linha de conta pelos compromissos assumidos entre a tutela e as organizações escolares realçando os que são determinados pelo poder central e que vão ao encontro das vontades locais, da organização escolar, dos professores e das famílias. Refira-se que o termo compromisso, deriva do latim *compromissu* e significa “*comprometimento, obrigação contraída entre duas ou mais pessoas*” (MACHADO, 1991, p. 196). Podemos assim entender como compromissos uma responsabilidade adquirida em virtude de uma afirmação do contrato escrito e assinado entre as partes. Este tema tem igualmente três categorias, já declaradas, e que enunciam referências que dizem respeito:

- Ao compromisso da organização pela adoção dos princípios da autonomia e dos valores da escola pública na intenção de expandir, à generalidade da população, a igualdade de oportunidades;
- Aos protocolos, parcerias e redes cooperativas feitas entre instituições diversas e que se apresentam relacionadas com os alunos, os professores, os assistentes operacionais ou até com outros elementos da comunidade educativa numa lógica de contribuir para a melhoria da qualidade da organização;
- Ao sucesso escolar, quer no sentido da aquisição de conhecimento, quer no sentido da melhoria de resultados, tendo incidência significativa sobre a redução parcial ou mesmo total do abandono precoce da escola.

Neste tema os CA realçam o facto de se comprometerem a “*garantir o serviço público de educação*” (CA 2; CA 4; CA 5; CA 7; CA 8; CA 9; CA 14), “*estabelecer protocolos de colaboração com CFAE, escolas superiores de educação e universidades, associações profissionais, empresariais, científicas e pedagógicas*” (CA 6) e:

“garantir taxas de abandono escolar durante o ano letivo inferiores a 15%, entre os alunos matriculados no 10.º ano, até ao ano de 2009/10, e reduzi-las para menos de 10% até ao ano de 2010/11” (CA 8).

A primeira categoria do segundo tema, nos princípios e valores (quadro XX), registou três subcategorias - equidade e justiça social, clareza e objetividade e ética e respeito - com dezoito indicadores correspondendo a trezentos e trinta e seis UR, representando 19,4% da sua totalidade.

Quadro XX - Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise documental aos CA

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Freq. N=15 UE	(%)
Nos princípios e valores (19,4%)	Equidade e justiça social (8,3%)	Ampliar e diversificar a oferta formativa	11	73,3
		Promover a igualdade de oportunidade	10	66,7
		Assegurar a prática de apoios para a inclusão	9	60,0
		Garantir a existência do serviço de orientação psicológica	9	60,0
		Promover a responsabilidade e a razão	8	40,0
		Promover uma escola agregadora de culturas	6	33,3
		Promover e melhorar/diversificar as qualificações	5	20,0
		Apostar na aprendizagem pelas novas oportunidades	3	
	Clareza e objetividade (5,8%)	Governar o calendário/horário/tempo escolar	14	93,3
		Fazer alastrar uma cultura de avaliação	13	86,7
		Seguir os princípios dos instrumentos de autonomia	9	60,0
		Divulgar a informação	9	60,0
	Ética e respeito (5,3%)	Cumprir a escola pública	12	80,0
		Prestar serviços de qualidade	10	66,7
		Garantir a qualidade no ensino prestado	9	60,0
Promover o gosto de pertencer à escola		7	46,7	
Valorizar o exercício de funções		5	33,3	
Cumprir o currículo nacional		4	26,7	

É evidente que a equidade e a justiça social são valores que ocupam uma posição privilegiada no instrumento de reforço da autonomia, seguidos pela clareza e objetividade e a ética e o respeito. Os CA assinalam que devem ser tidos em conta princípios e valores para dar uma linha de orientação às organizações escolares. Quase todos nomeiam como fundamental “*governar o calendário/horário/tempo escolar*” (93,3%) e “*fazer alastrar uma cultura de avaliação*” (86,7%), num contexto de clareza e objetividade no seio da comunidade, seguindo a intenção maioritária de fazer “*cumprir a escola pública*” (80,0%) e “*ampliar e diversificar a oferta formativa*” (73,3%), no sentido de dar resposta e oportunidade a um leque variado de procura.

A segunda categoria do mesmo tema, na cooperação multilateral (quadro XXI), apresenta igualmente três subcategorias - diversidade de protocolos/parcerias, multiplicação de redes e utilização/manutenção dos equipamentos - com doze indicadores correspondendo a duzentas e vinte e nove UR e representando 13,2% da sua totalidade.

Quadro XXI - Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise documental aos CA

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Freq. N=15 UE	(%)
Na cooperação multilateral (13,2 %)	Diversidade de protocolos/parcerias (5,7 %)	Celebrar protocolos na ótica da diversidade	12	80,0
		Estabelecer parcerias/protocolos para a Gestão de Recursos Humanos (GRH)	12	80,0
		Estabelecer e rentabilizar parcerias	11	73,3
		Protocolar a formação do pessoal	10	66,7
		Estabelecer protocolos para estágios	6	40,0
	Multiplicação de redes (4,3%)	Contribuir para o desenvolvimento local/regional	11	73,3
		Contribuir para a formação contínua de professores	11	73,3
		Estabelecer diálogos colaborativos	10	66,7
	Utilização/manutenção dos equipamentos (3,2%)	Dar sustentabilidade à utilização dos equipamentos	11	73,3
		Fazer acordos sobre os equipamentos	9	60,0
		Ceder as instalações escolares	5	33,3
		Proceder à melhoria dos espaços e equipamentos	3	20,0

As subcategorias apresentadas permitem afirmar que a cooperação multilateral inscrita nos CA se manifesta por intermédio da:

- Diversidade de parcerias e protocolos celebrados entre as organizações escolares e as entidades locais, regionais, nacionais e até internacionais;
- Participação das organizações escolares em redes de colaboração que contribuem, quer para o desenvolvimento das organizações, por exemplo por intermédio da formação contínua de professores, quer para o desenvolvimento da comunidade local/regional, contribuindo para a valorização da identidade cultural do território;
- Cooperação ao nível dos recursos físicos, como a manutenção ou a utilização dos equipamentos por outras entidades, na base de protocolos de colaboração.

Os CA, ao serem assinados entre a tutela e o representante do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, podem remeter para um contrato bilateral, no entanto, na prática, há um conjunto de intervenientes, parceiros e participantes nas ideias e na reflexão que constituem uma rede complexa o que leva a afirmar que os CA são multilaterais. Nesta conceção estão presentes, como ilustrado, a celebração diversificada de protocolos (80,0%), o estabelecimento de parcerias para a gestão de recursos humanos (80,0%), o contributo para o desenvolvimento local/regional (73,3%), a formação contínua de professores (73,3%), a sustentabilidade da utilização dos equipamentos (73,3%) e o diálogo colaborativo (66,7%).

A terceira e última categoria do segundo tema, na procura de resultados (quadro XXII), apresenta duas subcategorias - contributos para o conhecimento e caminhos para

o sucesso - com sete indicadores que correspondem a cento e cinquenta e sete UR o que representa 9,0% da sua totalidade.

Quadro XXII - Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise documental aos CA

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Freq. N=15 UE	(%)
Na procura de resultados (9,0 %)	Contributos para o conhecimento (5,8%)	Melhorar os resultados escolares	15	100
		Atingir metas nas línguas	10	66,7
		Atingir metas na matemática	10	66,7
		Organizar os planos curriculares para melhorar as aprendizagens	6	40,0
		Majorar as aprendizagens na língua portuguesa e na matemática	4	26,7
	Caminhos para o sucesso (3,2%)	Combater/Diminuir o insucesso e abandono	11	73,3
		Promover o êxito escolar	11	73,3

Os CA elegem como prioridade os contributos para o conhecimento relegando para segundo plano os caminhos para o sucesso. Registou-se unanimidade (100%) quanto à necessidade de “*melhorar os resultados escolares*” e maioria quanto ao “*combater/diminuir o insucesso e abandono*” (73,3%), “*promover o êxito escolar*” (73,3%) e “*atingir metas nas línguas*” e na matemática (66,7%).

Em suma, o CA é elaborado com base numa matriz com áreas negociáveis, de acordo com a identidade e cultura, quer da organização, quer local/regional, e com os objetivos estratégicos da tutela e dos PEE/PEA de cada organização. Isto permite-nos compreender que, muito embora a matriz do contrato seja igual para todas as organizações escolares, existem diferenças na sua composição que se manifestam através das negociações dos contextos nas áreas de influência das respetivas organizações, das parcerias escolhidas, dos resultados pretendidos e muito claramente dos recursos que permitem ampliar e diversificar as ofertas de escola.

O documento pode assim inscrever-se numa lógica de política de desenvolvimento local ou regional, assumindo a promoção de competências maioritariamente na área da organização pedagógica, curricular e financeira e comprometendo-se com os princípios e valores da autonomia em que a cooperação multilateral é um facto relevante, mas em que os objetivos estratégicos da tutela colocam o enfoque na redução do abandono e na melhoria dos resultados escolares.

Os CA envolvem e comprometem os signatários e os parceiros, que se assumem como membros integrantes de cada comunidade educativa, delegam competências e acrescentam compromissos às partes envolvidas. Simultaneamente apelam a uma participação da sociedade civil que se manifesta principalmente ao nível das parcerias e

da representatividade local nos órgãos. A participação é sentida como parte da mediação para a concretização do próprio CA e valoriza a intervenção.

A análise dos CA no contexto da investigação pretende estabelecer uma relação entre a autonomia das organizações escolares, expressa por intermédio de contrato, e a implementação da EDS nessas organizações, visto que não existe referência obrigatória expressa pela tutela para qualquer tipo de atividade que tenha como fim implementar a EDS na generalidade das organizações escolares. Nesta base procura-se vislumbrar se as áreas negociáveis dos CA (objetivos gerais, objetivos operacionais, competências reconhecidas e compromissos da escola e do ME) permitem desenvolver aspetos que vão ao encontro da implementação da EDS.

Os CA, sendo uma linha de orientação estratégica principalmente a nível pedagógico e financeiro a ser expandido no PEE/PEA, permitem negociar a implementação da EDS transversalmente, quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível do planeamento de atividades, quer ao nível da administração e gestão da escola, dos equipamentos, dos espaços exteriores e da intervenção e participação na comunidade local. Apresentam aspetos relevantes para a EDS ao serem documentos que se constroem na base da negociação, com uma postura de cooperação e participação, constituindo redes de comunicação e cooperação para consumir atividades da organização escolar e assumir preocupações sociais, com a qualidade da educação e com a gestão e manutenção das instalações e equipamentos. A negociação, a participação e a constituição de redes e parcerias permitem dizer que o CA tem características para incluir no seu seio diretivas que contribuam para a implementação da EDS.

2.2. Entrevistas

As informações recolhidas, através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, materializam-se numa matriz de categorização que contém temas, categorias, subcategorias e indicadores. A descrição, interpretação e análise dos dados vai percorrer os temas encontrados, por categoria, subcategoria e indicador e todos os dados serão apresentados na globalidade, assim a informação descrita vai ser apresentada de forma sintética e ilustrada por quadros para tornar a sua leitura e interpretação mais explícita.

Da análise de conteúdo emergiram três temas, potencialidades para a implementação da EDS na organização escolar, implementação da EDS na organização

escolar e obstáculos à implementação da EDS na organização escolar, duas categorias por tema, cultura organizacional, contratualização da autonomia, espaço curricular, espaço organizacional, quadro institucional e quadro regional, doze subcategorias (quadro XXIII) e trinta e sete indicadores provenientes da transformação de duzentas e cinquenta e duas UR.

Quadro XXIII - Temas, categorias e subcategorias emergentes da análise de conteúdo às entrevistas

Temas	Categorias	Subcategorias
Potencialidades para a implementação da EDS na organização escolar	Cultura organizacional	Na expansão de política local Nos valores e comportamentos
	Contratualização da autonomia	Na alocação de recursos Nas atribuições às parcerias
Implementação da EDS na organização escolar	Espaço curricular	Na transversalidade disciplinar No desenvolvimento do plano de estudos
	Espaço organizacional	Nas boas práticas No domínio da gestão
Obstáculos à implementação da EDS na organização escolar	Quadro institucional	Nos recursos Na organização da escola
	Quadro regional	Na preparação dos profissionais Na comunidade educativa

O primeiro tema, potencialidades para a implementação da EDS na organização escolar, abrange todas as referências que, no discurso dos diretores, correspondem às menções explícitas ou implícitas que contribuem para promover a EDS nas organizações escolares. O segundo tema, implementação da EDS na organização escolar, inclui todas as referências que, no discurso dos diretores, referem acontecimentos, factos, atividades, ações e tarefas que contribuem para a execução da EDS ao nível organizacional e curricular. Por fim, o terceiro tema, obstáculos à implementação da EDS na organização escolar, identifica conjunturas que dificultam a implementação da EDS, quer do ponto de vista institucional, quer do ponto de vista regional ou até local.

No primeiro tema, as menções permitem conhecer as interações que se fomentam ao nível das culturas organizacionais e que se exprimem fundamentalmente nos valores e comportamentos, ainda que estejam integradas num contexto mais amplo. As sugestões feitas pelos entrevistados no que se refere a contrapartidas inscritas no instrumento de reforço da autonomia são também enumeradas, embora de forma menos vincada na visão dos diretores entrevistados. A análise de conteúdo mostrou que o discurso dos entrevistados sobre esta temática girou à volta de duas categorias, cultura organizacional e contratualização da autonomia. Na primeira encontramos referências que incluem elementos da cultura organizacional interiorizada que influencia e contribui para a implementação da EDS, na segunda surgem menções que enunciam atos de

negociação e de responsabilidade que concorrem para melhorar a implementação da EDS e que deveriam ser incluídos nos CA.

A categoria cultura organizacional (quadro XXIV) registou duas subcategorias - na expansão da política local e nos valores e comportamentos – cada uma com cinco indicadores, onde se inscrevem setenta e cinco UR que representam 29,8% da totalidade das UR cortadas.

Quadro XXIV - Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise de conteúdo às entrevistas

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Freq. N=3 UE	(%)
Cultura organizacional (29,8%)	Na expansão de política local (15,1%)	Através duma liderança distribuída	3	100
		Através da promoção do desenvolvimento local	2	66,7
		Através da capacidade de mobilização para a EDS	2	66,7
		Através da influência sobre os parceiros	1	33,3
		Através da promoção da aprendizagem intergeracional	1	33,3
	Nos valores e comportamentos (14,7%)	Através da promoção do trabalho colaborativo	3	100
		Através da motivação para comportamentos sustentáveis	2	66,7
		Através de manifestações simbólicas	2	66,7
		Através da promoção dos valores de sustentabilidade	2	66,7
		Através da influência sobre familiares e outros	1	33,3

Os inquiridos referiram uma cultura organizacional integrada num contexto de política local expressa nos valores e comportamentos. As duas subcategorias são assinaladas por todos os entrevistados (100%) que consideram as culturas organizacionais favoráveis à implementação da EDS através “*duma liderança distribuída*” e “*da promoção do trabalho colaborativo*”. A maioria dos entrevistados (66,7%) também considera que a expansão da política local se evidencia, quer através do desenvolvimento local, quer através da mobilização para a EDS e que os valores e comportamentos mais expressivos, em termos de cultura organizacional, estão entre a motivação para comportamentos e valores para a sustentabilidade e as manifestações simbólicas. Os mesmos assinalam, com menos importância (33,3%), a influência dos alunos sobre os familiares numa perspetiva de desmultiplicação das competências adquiridas na área dos valores e comportamentos em EDS, assim como em relação à influência sobre os parceiros e sobre uma promoção da aprendizagem intergeracional.

A evidência do que constatamos está expressa nos excertos das entrevistas. De facto, os diretores consideram que a adoção de uma liderança distribuída é fundamental numa cultura organizacional que favoreça a implementação da EDS. Assim, todos exprimem essa intenção como se dá exemplo nas unidades de contexto seguintes:

“há pessoas que se limitam a cumprir o que a direção define, há outros que seguem linhas orientadoras da direção fruto de uma discussão, a chamada liderança partilhada, que faz com que as pessoas possam criar, o que acho que é melhor, mas demora mais tempo” (ENTREVISTA 1);

“eu não punha essa “liderança sustentável” só ao nível dos diretores porque todos somos líderes sustentáveis na nossa sociedade. Assim, eu alargava-a a todos tendo, no entanto, prioridades como as lideranças de topo e intermédias” (ENTREVISTA 2);

“a decisão/influência da direção é da maior importância, é o motor para a implementação e é por isso que a direção deve estar sensibilizada” (ENTREVISTA 3).

Na mesma proporção os diretores dão uma noção da forma e dos momentos em que o trabalho colaborativo é visível:

“um outro projeto que investe na remodelação dos apoios e das salas de estudo, tendo este mais a ver com a forma como nos estruturamos e organizamos enquanto no primeiro o apoio educativo é feito através de determinados instrumentos que têm como fim promover uma melhor prática pedagógica e um maior e melhor trabalho colaborativo” (ENTREVISTA 2);

“cada um dos grupos pegou nos projetos científicos de acordo com os seus interesses permitindo-se assim aos “miúdos” crescerem como seres humanos pegando em vários tipos de temáticas” (ENTREVISTA 3)

A maioria dos diretores deu igual importância para a operacionalização da EDS à promoção de comportamentos e valores sustentáveis e do desenvolvimento local, assim como às manifestações simbólicas e à capacidade de mobilização para a EDS:

“este ano, estando cada vez mais em voga as energias renováveis, criaram uma horta pedagógica a energia solar tendo mesmo ganho um prémio. Não posso dizer que tenhamos seguido como chavão a EDS, mas surgiu sem dúvida como uma questão de atitude” (ENTREVISTA 1);

“apostámos na EDS desde cedo, porque queremos formar profissionais que vivam com estes valores e porque os nossos alunos também podem ser os professores do futuro” (ENTREVISTA 3);

“fizemos o CA para conseguir arranjar soluções para podermos fazer fixação - fixar os alunos, fixar o interesse dos alunos na escola - ou seja, desenvolvimento não só do ponto de vista regional, mas principalmente local” (ENTREVISTA 3);

“a questão da cegonha aparece aí. Recordámos na altura, há quinze anos atrás, que era um animal em recuperação de espécie e neste momento ela é perfeitamente aceitável como um símbolo que existe e que é importante para nós porque apareceu naquele momento em que estávamos a discutir essa matéria e porque há todo um processo à sua volta de preservação” (ENTREVISTA 3);

“nós podemos ir mais longe, somos capazes de o fazer e trabalhamos para isso, não podemos ficar sempre no mesmo, temos de ser todos mobilizados e aderir” (ENTREVISTA 2).

Por fim, ainda que de forma não muito expressiva, nomeiam a influência que as organizações e os alunos podem exercer sobre os parceiros e os familiares e até a aprendizagem que diferentes gerações podem fazer entre si:

“quanto às empresas que recebem alunos em estágio, a maior parte é receptiva. Por exemplo, nós temos muitos alunos em estágio na área de hotelaria e neste momento, nesta região, já se nota uma grande consciência ambiental em inúmeras situações nesta atividade económica” (ENTREVISTA 3);

“chegam a casa com um conhecimento suportado científica e civicamente, passam a ser muito críticos em relação aos comportamentos dos seus familiares que respeitando esse conhecimento demonstrado, acabam por adotá-lo” (ENTREVISTA 3);

“os “miúdos” vão arrançando os espaços verdes da escola durante o ano e neste momento, em resultado de uma parceria com a Junta, já começámos a trazer a população sénior da zona para contactar e trabalhar com eles” (ENTREVISTA 1).

Em síntese, os diretores consideram que a cultura organizacional se insere no quadro de referenciais de convergência positiva à implementação da EDS. Sugerem que os valores e a sua demonstração instrumental, podendo ser pessoais, têm utilidade para a comunidade e são contributos fundamentais a uma adoção da EDS na cultura interna da organização escolar. Dando relevância a esta cultura interna, vivem o pressuposto de que podem induzir a comunidade envolvente a participar neste conjunto de ideias sabendo que a cultura organizacional não persiste isoladamente, mas que desdobra um conjunto de inter-relações com a comunidade envolvente e coexiste com o clima organizacional.

Na segunda categoria do primeiro tema, contratualização da autonomia (quadro XXV), apresentam-se um conjunto de menções para a implementação da EDS que podem ser tomadas em conta na negociação dos CA, embora sendo proveito da inferência feita da análise de conteúdo do discurso dos diretores. A categoria apresenta assim duas subcategorias - na alocação de recursos e nas atribuições às parcerias - cinco indicadores e trinta e duas UR que a fazem corresponder a 12,7% da totalidade das UR. Embora tenha um reduzido número de indicadores é nomeada nos discursos da totalidade dos diretores.

Quadro XXV - Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise de conteúdo às entrevistas

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Freq. N=3 UE	(%)
Contratualização da autonomia (12,7%)	Na alocação de recursos (7,9%)	Através da realização de estudos técnicos em favor da sustentabilidade dos equipamentos e materiais	2	66,7
		Através do estímulo ao financiamento	1	33,3
		Através da simplificação dos documentos	1	33,3
	Nas atribuições às parcerias (4,8%)	Através da rentabilização dos conhecimentos	3	100
		Através de decisões colegiais	1	33,3

A totalidade dos diretores (100%) considera importante a rentabilização dos conhecimentos e aprendizagens que partilha com os parceiros e que está de acordo com a valorização das parcerias inscrita nos CA. Ainda que as considerações tecidas quanto à alocação de recursos não tenham sido consensuais entre os diretores questionados, a maioria (66,7%) considera que pode realizar estudos técnicos que lhe concedam respostas para uma gestão sustentável dos equipamentos ou até dos materiais, o restante (33,3%) considera que esta situação pode ser uma moeda de troca na concessão dos financiamentos, assim como atribui pouca importância à simplificação dos documentos que produz no quadro da autonomia. Tendo considerado as parcerias relevantes e fundamentais para a implementação da EDS, uma parte pouco significativa dos diretores (33,3%) também considera que a tomada de decisão colegial é um contributo para a operacionalização das parcerias em termos da negociação e execução do CA.

Os diretores consideram que para operacionalizar a EDS na base das negociações dos CA podem, em futuras transações, promover ativamente um trabalho colaborativo com os parceiros atendendo à visibilidade que podem trazer à organização e à potenciação e rentabilização dos conhecimentos e das aprendizagens para as organizações. Exemplificamos com alguns excertos das entrevistas, o que acabámos de referir:

“nós aliás gostamos sempre de trabalhar com gente de fora pois ainda temos alguma dificuldade em planear os projetos e, se tivermos esta parceria, os parceiros “obrigam-nos” a planear e monitorizar e também a cumprir o que já está planeado, o que proporciona, ao mesmo tempo, algum progresso às escolas nesta área” (ENTREVISTA 2);

“encontramos muita receptividade, mas a diferentes níveis. As Juntas de Freguesia são receptivas porque estão mais próximas, percebem o que queremos e o que é preciso” (ENTREVISTA 3);

“um contrato se for a três é muito mais fácil para todos porque passamos a ter mais ajuda” (ENTREVISTA 1);

“o protocolo que se faz com a escola é muito diferente do protocolo que se faz com a escola-câmara” (ENTREVISTA 1).

Outra preocupação manifesta-se através da aplicação de medidas técnicas que acrescentam conhecimento e contribuem de forma explícita para a racionalização ou a melhor utilização dos recursos patrimoniais, materiais e até recursos naturais:

“poderia optar por apostar em transformar as torneiras atuais em torneiras com temporizador. Faz-se um estudo e descubro quantas torneiras podemos mudar com aquele dinheiro. Depois faz-se outro estudo para saber quais vou mudar” (ENTREVISTA 1);

“uma questão de necessidade tem a ver com a política de reutilização que os diferentes projetos adotam. O uso de materiais já existentes e a reutilização e reciclagem de equipamentos surge, hoje em dia, não só por necessidade, mas também porque já se considera que esta política é melhor para o mundo” (ENTREVISTA 3).

Os diretores mantêm, de forma menos expressiva, posição sobre contrapartidas nos financiamentos, na adoção de decisões colegiais e na simplificação dos documentos, aludindo, no entanto, a inclui-las em próximas negociações dos CA:

“poderiam em vez disso dizer “de tudo o que for poupado relativamente ao plafond estabelecido 50%, 60% ou 70% pode ser gerido em materiais pedagógicos”, isto sim criava um estímulo, uma preocupação diferente, porque neste momento a preocupação que temos é fruto da nossa educação ou de sensibilidades, mas não nos obriga a ter um esquema (...) criar estes estímulos foi algo que tentámos fazer no contrato de primeira geração, mas fomos verdes e não o conseguimos, no entanto, vamos insistir nesta ideia ao realizar o próximo contrato” (ENTREVISTA 1);

“por exemplo, antigamente o PAA podia atingir as duzentas páginas e devido a essa extensão exagerada ninguém ligava muito àquilo, hoje o nosso PAA é basicamente um calendário com uma página ou duas em que vamos colocando as atividades, ou seja, você pegando no calendário sabe o que se está a passar em qualquer escola do agrupamento. É muito mais simples, mais rápido e mais curto” (ENTREVISTA 1).

Em suma, as duas subcategorias comportam um conjunto de competências a serem transferidas para as organizações escolares com CA em que a alocação de recursos pode ser específica e incentivadora de práticas sustentáveis, quer numa ótica de racionalização e contrapartidas financeiras, quer numa ótica de aquisição de conhecimento e aprendizagens para as organizações. As auditorias ambientais, aqui denominados pelos diretores como estudos técnicos, apresentam-se como um caminho a ser feito para a tomada de decisão sobre aspetos técnicos considerados importantes e/ou mesmo fundamentais para a execução das práticas sustentáveis. Os documentos/instrumentos devem ter simplicidade para se transformarem num recurso de consulta facilitado e facilitador. As parcerias inscritas no CA são um valor

acrescentado para a colaboração e participação na implementação da EDS e até para fomentar as inter-relações na cultura organizacional.

O segundo tema, implementação da EDS na organização escolar, inclui todas as referências a atividades e tarefas que se realizam e dão consistência à implementação ou execução da EDS, quer no desenvolvimento dos currículos, quer na organização da escola. O tema apresenta duas categorias, espaço curricular e espaço organizacional, a primeira identifica no desenvolvimento do currículo as áreas dedicadas à implementação da EDS e a segunda privilegia as referências sobre as atividades e ações preferenciais da administração da escola na implementação e execução da EDS.

A categoria espaço curricular (quadro XXVI) apresenta duas subcategorias - na transversalidade curricular e no desenvolvimento do plano de estudos - seis indicadores provenientes de cinquenta e uma UR, correspondendo a 20,2% da totalidade das UR. Desta categoria referida pela maioria dos entrevistados consideramos, “*na transversalidade curricular*” tudo o que se refere ao desenvolvimento e implementação de projetos e atividades que implementam explicitamente ou implicitamente a EDS, contribuindo para a interiorização de valores e comportamentos sustentáveis, e no “*desenvolvimento do plano de estudos*”, tudo o que diz respeito a aprendizagens provenientes da transversalidade de conteúdos e que contribuem para a formação de cidadãos conscientes.

Quadro XXVI - Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise de conteúdo às entrevistas

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq. N=3 UE	(%)
Espaço curricular (20,2%)	Na transversalidade disciplinar (12,7%)	Fazer projetos/atividades para implementar a EDS	2	66,7
		Fazer projetos/atividades para implementar a educação para a cidadania	2	66,7
		Desenvolver projetos com fins pedagógicos	1	33,3
		Desenvolver atividades específicas	1	33,3
	No desenvolvimento do plano de estudos (7,5%)	Formar cidadãos conscientes	3	100
		Dar interdisciplinaridade às áreas do plano curricular	2	66,7

A totalidade dos diretores (100%) dá especial importância à formação de cidadãos conscientes nas áreas dos recursos naturais, da formação cívica, dos direitos humanos, da política, da disciplina e, numa perspetiva global, da melhoria das condições de vida. A maioria (66,7%) dá relevância à execução e à prática de projetos sobre conteúdos transversais, assim como à interdisciplinaridade nas diversas matérias do plano. A transversalidade curricular é observada pelos entrevistados como a área de desenvolvimento de projetos. Assim, o desenvolvimento de projetos é essencial, quer

sejam projetos na área da cidadania ou do ambiente (66,7%), quer sejam noutras áreas (33,3%).

Fica notório, nesta categoria, que a EDS, de acordo com os entrevistados, se evidencia pelo entusiasmo e envolvimento para formar cidadãos conscientes e com conhecimento, prioridade que se exemplifica nos excertos que se seguem:

“e passar a formar civicamente, ou seja formar cidadãos conscientes que utilizem os recursos do nosso mundo pensando na herança a deixar às gerações seguintes” (ENTREVISTA 1);

“criámos ainda, dentro do âmbito da cidadania, um clube de teatro há cerca de dois anos, direcionado para combater a indisciplina por este ser um dos grandes problemas desta escola” (ENTREVISTA 2);

“a preocupação em saber de onde é que vêm os produtos sob o ponto de vista até do conceito de comércio justo e do rejeitar algum tipo de produtos que não venham de comércio justo ou que venham de situações menos corretas sob o ponto de vista dos direitos humanos”.(ENTREVISTA 3).

É vincada também a transversalidade pela participação em projetos e programas:

“trabalhámos ainda no (...) como projeto dentro deste pilar para alertar e sensibilizar para os ODM, um projeto diferente do anteriormente referido, menos estruturado, que confere mais autonomia à escola” (ENTREVISTA 2);

“o convite para participar no programa Eco-Escolas surgiu depois de ter ido assistir a um congresso sobre a EDS o que também me influenciou a aceitar e a tentar que nos envolvêssemos em mais projetos direcionados para o ambiente pois até então só tínhamos algumas atividades isoladas” (ENTREVISTA 2);

“por incrível que pareça, a maior parte dos projetos que surgiram, logo no primeiro ano, foram projetos que tinham a ver com a realidade deles, o seu dia-a-dia, a sua terra, o sítio onde moravam” (ENTREVISTA 3).

Duma forma peculiar há quem faça uma relação entre fazer projetos focados na EDS e o CA:

“o CA vem de um projeto educativo muito agarrado à Carta da Terra que foi o projeto educativo anterior ao contrato e onde fomos “beber” uma quantidade de conceitos que tinham a ver com uma educação para a cidadania” (ENTREVISTA 3).

O facto de alguns diretores se referirem à interdisciplinaridade num contexto sustentável também é visível no excerto seguinte:

“o que queremos fazer no futuro, que eu acho que é mais rico, mas vai demorar muito tempo, é tornar as atividades transversais, ou seja, deixaria de haver a atividade do português ou a

atividade da matemática e passa a ser uma atividade transversal a várias disciplinas”
(ENTREVISTA 1).

Também se ilustram projetos e atividades não identificados na área da EDS e que são executados isoladamente em datas comemorativas:

“entre outras atividades, os alunos saíram duas vezes à rua, no final do segundo período, e distribuíram folhetos com informação sobre a escola com o objetivo de interagir com a comunidade” (ENTREVISTA 2).

Este conjunto de excertos leva-nos a dizer que os diretores dão relevância à interdisciplinaridade dos conteúdos e à transversalidade das atividades do plano de estudos mostrando haver uma ligação estreita entre a implementação dos projetos e a intenção de formar cidadãos conscientes no desenvolvimento do currículo.

A categoria espaço organizacional (quadro XXVII) considera o tempo que a gestão das organizações escolares dedica na sua área de intervenção, por um lado às ações que intencionalmente são um contributo para a sustentabilidade, e por outro lado à avaliação dos projetos desenvolvidos na transversalidade e na interdisciplinaridade do currículo. Esta categoria apresenta igualmente duas subcategorias - nas boas práticas e no domínio da gestão - e regista quarenta e três UR, que se transformam em sete indicadores, representando 17,0% da totalidade das UR e sendo referida por todos os entrevistados (100%).

Como “*boas práticas*” examinamos todos os atos, ações e atividades que são desenvolvidas conscientemente, quer ao nível da direção, quer ao nível da estrutura organizacional e que contribuem de forma positiva para uma política de escola que reconheça a implementação da EDS. No “*domínio da gestão*” consideramos tudo o que diz respeito à avaliação e monitorização de atividades e projetos da área da EDS e em que os diretores têm intervenção direta ou indireta.

Quadro XXVII - Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise de conteúdo às entrevistas

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Freq. N=3 UE	(%)
Espaço organizacional (17,0%)	Nas boas práticas (10,7%)	Motiva para alternativas sustentáveis	2	66,7
		Reduz o consumo de papel	2	66,7
		Tem preocupações com o ambiente	2	66,7
		Adota medidas criativas para a sustentabilidade	1	33,3
		Está atento ao desperdício	1	33,3
	No domínio da gestão (6,3%)	Faz avaliação dos projetos/atividades	3	100
		Monitoriza os projetos/atividades	1	33,3

Os diretores colocam a tónica nas ações que contribuem para a sustentabilidade indo ao encontro das práticas ambientais. No domínio da gestão todos os diretores (100%) reconhecem fazer avaliação das atividades e projetos ainda que, por vezes, de forma pouco estruturada. A maioria (66,7%) reconhece tentativas para motivar para alternativas sustentáveis, reduzir o consumo de papel e ter preocupações generalizadas com o ambiente. Só uma minoria (33,3%) tem atenção ao desperdício, adota medidas criativas para as práticas sustentáveis e reconhece monitorizar os projetos ou atividades ligadas à EDS.

A avaliação dos projetos é assumida na totalidade pelos inquiridos, mas não é acompanhada pela monitorização dos projetos e das atividades que lhe são inerentes. Encontramos estas considerações expressas nos excertos das entrevistas que se seguem:

“escolhi um grupo pedagógico formado por todos os diretores de estabelecimento e professores e no final do ano avaliamos as atividades sendo que o parâmetro de avaliação não é muito orientado é mais aberto e basicamente cinge-se aos objetivos pedagógicos” (ENTREVISTA 1);

“é um projeto dos departamentos, mas também do PEE, faz-se essa monitorização de que já falei, mas querendo chegar a uma avaliação em que exista a interpretação dos dados, caminhando assim para a melhoria, com mais consciência” (ENTREVISTA 2).

“na avaliação que se faz do PEE e das atividades que se desenvolvem esse pormenor [princípios da EDS] aparece muito em conta” (ENTREVISTA 3).

As boas práticas assinaladas desenvolvem-se nas organizações escolares e são consideradas contributos para a implementação da EDS:

“por exemplo, queríamos diminuir o consumo do papel, que é um dos nossos maiores gastos e assim, no início deste ano, decidimos fazer pens personalizadas para os “miúdos” para que eles pudessem transportar os documentos que necessitam evitando assim o excesso de papel” (ENTREVISTA 1);

“há pequenas modificações, coisas muito pequeninas, que já se vão notando (...) as torneiras, que eram uma preocupação de toda a gente, já têm todas fluxómetro, já não temos papel para limpar as mãos nas casas de banho e foram-se eliminando produtos do bar que achávamos desadequados sob o ponto de vista ambiental” (ENTREVISTA 3);

“um pormenor muito interessante, nós temos uma mola que fecha a porta do nosso gabinete e que é uma mera garrafa de água, uma coisa artesanal, mas que preserva e é uma solução fácil para um problema difícil que é ter uma porta fechada, fechar uma porta automaticamente. Isto cria nas pessoas uma prática muito corrente” (ENTREVISTA 3).

Em síntese, os diretores exemplificam algumas práticas que consideram importantes para a implementação da EDS, embora quase todas ligadas ao ambiente. As

atitudes enumeradas demonstram uma interiorização de aspetos relevantes quanto à sustentabilidade e também uma consciencialização, por parte dos que governam as organizações escolares, que podem ser um caminho para a mudança e uma nova atitude a adotar. Considera-se também que a avaliação de projetos e a sua monitorização são sinais dados à comunidade e contribuem para o seu empenhamento na mudança e transformação das organizações escolares, porém estas aparecem como uma prática não estruturada não havendo um instrumento definido para a obtenção de resultados. Retemos a ideia de que há um apelo às ações práticas no sentido de as agilizar em favor da implementação da EDS e que mais do que os resultados em favor da melhoria de condições e da qualidade de vida da organização, as ações são analisadas pelos diretores pelo seu valor educativo e é patente no discurso dos mesmos que devem estar mais relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem do que com os resultados.

O terceiro e último tema, obstáculos à implementação da EDS na organização escolar, apresenta o conjunto das considerações residuais do discurso dos diretores, relativamente a impedimentos à implementação da EDS. As menções dos diretores situam esses impedimentos entre as dificuldades sentidas no quadro da instituição e o envolvimento no quadro da região. As áreas de obstáculos apontadas afetam a implementação da EDS ao nível do funcionamento das organizações e da sua interação com a comunidade exterior.

A análise de conteúdo mostrou que o discurso dos entrevistados sobre esta temática esteve à volta de duas categorias, quadro institucional em que as referências enunciam dificuldades e bloqueios à implementação da EDS, quer na organização escolar, quer nos recursos que lhe são inerentes e quadro regional onde todas as referências estão ao nível das dificuldades, quer na preparação dos profissionais que atuam ao nível da organização escolar, quer na implementação ou execução da EDS com a comunidade envolvente. Ambas as categorias apresentam, comparativamente a outros temas, um número pouco elevado de UR (51) o que pode ser demonstrativo de se tratar de uma área residual de questões. Assim a categoria, quadro institucional (quadro XXVIII), registou trinta e cinco UR, representando 13,9% da totalidade das UR, que se reduzem a duas subcategorias - nos recursos e na organização da escola - com um total de cinco indicadores, mas a que todos os diretores se referem (100%).

Quadro XXVIII - Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise de conteúdo às entrevistas

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Freq. N=3 UE	(%)
Quadro institucional (13,9%)	Nos recursos (8,3%)	Necessidade de tempo	2	66,7
		Défice de autonomia para recrutamento de pessoal	1	33,3
	Na organização da escola (5,6%)	Dificuldade em passar a mensagem	3	100
		Dificuldade em medir resultados	1	33,3
		Metas pouco explícitas	1	33,3

Todos os diretores (100%) sentem que existem dificuldades na passagem da mensagem favorável à implementação da EDS ao nível da instituição. A maioria (66,7%) refere como obstáculo o pouco tempo de que dispõem, quer para o planeamento, quer para atividades da gestão, mas só uma minoria (33,3%) se referem à dificuldade de mensuração dos resultados e à explicitação das metas. O défice de autonomia é enunciado numa afirmação solitária (33,3%) em relação à seleção de pessoal considerado adequado para cumprir a intenção da organização na implementação da EDS.

A dificuldade em passar a mensagem é patente nos excertos seguintes:

“o problema é que algumas pessoas em casa também não têm esse comportamento. Todos têm que perceber que isso é bom e eu, infelizmente, não sei se consigo fazer isso” (ENTREVISTA 1);

“falta-nos aquilo que dê coesão, que leve à participação e mobilização, quer dos alunos, quer dos professores especialmente no que diz respeito aos alunos” (ENTREVISTA 2);

“as práticas das pessoas têm sido o mais complicado de mudar, especialmente na cozinha” (ENTREVISTA 3).

O tempo, sendo um recurso fundamental, é uma necessidade da organização escolar para várias vertentes, não só para a execução de atividades, mas essencialmente para o planeamento:

“na minha opinião isto deveriam ser dez ou doze pessoas a gerir a escola como se fosse uma empresa, sem terem componente letiva. Por exemplo, como e quando é que você avalia a prática pedagógica? É na reunião que faz uma vez por mês das 17h às 19h? Você tem de ter alguém com créditos firmados que vá ver quando lhe apetece, onde lhe apetece, sempre que lhe apetece essa prática e isso não existe. O problema de se colocar tantas funções na escola e nos professores é que se fica sem tempo para outras coisas muito mais importantes” (ENTREVISTA 1).

As organizações escolares com CA, na palavra dos diretores, gostariam de ter também competências no que se refere à seleção dos recursos humanos:

“move-me agora a preocupação de que, se para o ano a professora a quem eu entreguei isto não estiver mais cá, a escola possa perder esta mais-valia no âmbito destes pilares que referi. É por isso que a autonomia deveria reverter, deveríamos ficar com quem entendemos que melhor serve a escola, mas enquanto uns têm de ficar outros que deveriam ficar não o podem porque a escola não tem lugar” (ENTREVISTA 2).

A manifesta dificuldade em medir os resultados e em explicitar as metas são também obstáculos:

“sim, estão incluídos, mas não se conseguem medir. Mede-se o que foi conseguido, mas não se mede o resultado concreto daquele projeto que é onde ainda não conseguimos chegar” (ENTREVISTA 2);

“nunca foram visíveis mesmo por opção, por exemplo, quando tivemos o anterior projeto educativo baseado na Carta da Terra não houve um entendimento correto daquilo que se pretendia então achámos que o mais natural e estrategicamente melhor para a aplicação deste projeto era não existirem metas visíveis, mas sim metas subjetivas e entendíveis que as pessoas sabiam que estavam lá subjacente” (ENTREVISTA 3).

Em suma, os diretores identificam dificuldades e obstáculos a implementação da EDS e consideram a passagem da mensagem como fundamental para implementar e executar uma política de escola favorável ao DS e a EDS.

A categoria quadro regional (quadro XXIX) refere-se aos obstáculos que se demonstram, quer ao nível da preparação do corpo docente, quer ao nível do conhecimento e reconhecimento da comunidade na implementação da EDS. Nesta categoria os inquiridos não só enunciam dificuldades, mas também ausências e insuficiências fazendo até alguma reflexão sobre os aspetos que possam contribuir para a melhoria da organização escolar. A categoria é referida por um minoria dos entrevistados, tem dezasseis UR e representa 6,4% da totalidade das UR, que são transformados em quatro indicadores. A categoria apresenta duas subcategorias - na preparação dos profissionais e na comunidade educativa. A primeira recorta as referências em que os entrevistados revelam sentir necessidade de formação do seu corpo docente no âmbito da EDS, quer na formação inicial, quer na formação contínua. A segunda considera todas as referências a dificuldades, falta de reconhecimento e até algumas deficiências na elaboração de protocolos que contribuam para a implementação da EDS.

Quadro XXIX - Categoria, subcategorias e indicadores emergentes da análise de conteúdo às entrevistas

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Freq. N=3 UE	(%)
Quadro Regional (6,4%)	Na preparação dos profissionais (4,8%)	Ausência de formação inicial integradora da EDS	1	33,3
		Necessidades de formação contínua	1	33,3
	Na comunidade educativa (1,6%)	Escassez de reconhecimento do trabalho da escola Insuficiências nas parcerias	1 1	33,3 33,3

A preparação dos profissionais é relevante pela importância assinalada no discurso de dois dos entrevistados, um relativamente à ausência na formação inicial (33,3%) e outro à necessidade na formação contínua (33,3%). Este aspeto ganha um cunho reflexivo pela considerada insuficiência de competências de ação numa área que, na convicção dos diretores, pode ser colmatada pela formação. Só um diretor (33,3%) enuncia a falta de reconhecimento, pela comunidade, das práticas de sustentabilidade da organização escolar, assim como a insuficiência de parcerias para uma cooperação na área.

As necessidades de formação inicial e contínua, reconhecidas pelos diretores, estão patentes nos excertos das entrevistas que se seguem:

“conceitos como desenvolvimento sustentável ou comércio justo, conceitos mundialmente aceites pela ONU, a United Nations Children’s Fund (UNICEF) e por uma outra quantidade de entidades internacionais, deveriam vir logo incutidos e trabalhados quando o professor chega à escola, sem grandes dogmatismos, sem grandes radicalismos, sem grandes extremismos, mas deve-se introduzir e não o vejo a ser introduzido pelos menos nos casos que conheço a nível das escolas de formação de professores desta região” (ENTREVISTA 3);

“ressalvando isso, que não sei como é que se resolve, o que estou a dizer é que a formação dos professores também não é a melhor, ou seja, os centros, ou pelo menos o centro a que a escola pertence não tem muita formação e começa apenas agora a dar algum espaço para responder às especificidades daquilo que me parece importante” (ENTREVISTA 2).

A falta de reconhecimento do exterior pelo trabalho realizado nas organizações escolares é limitado, tem pouca relevância e é apresentado pelos diretores como um obstáculo:

“podemos fazer campanhas de sensibilização através de panfletos ou outras atividades, que são importantes para chamarmos a atenção das pessoas, mas que acabam por passar despercebidas quando comparadas com grandes campanhas nacionais” (ENTREVISTA 3).

Por outro lado, a possibilidade de ter um quadro de parcerias com contrapartidas é reconhecida pelos diretores como uma mais-valia e essa insuficiência pode reduzir a cooperação:

“levanta-se porém um problema quando falamos de parceiros privados. O problema é que a Lei do Mecenato é muito pouco utilizada porque os seus benefícios são pequenos, não rende, não vale a pena” (ENTREVISTA 1);

“numa das versões fizemos um CA que não era só a dois porque achámos que tinha lógica que a Câmara Municipal também fizesse parte, no entanto essa versão não foi aceite” (ENTREVISTA 1).

Em suma, aos obstáculos apontados quanto à dificuldade de gestão do tempo e de fazer passar a mensagem de EDS juntam-se, dois campos que ainda não tinham sido nomeados, a formação de professores e o envolvimento das parcerias. Os diretores percebem que o corpo docente, ainda que muitas vezes seja jovem, não demonstra conhecimento nem formação na área da EDS e sentem que no seio da comunidade educativa há um longo caminho a percorrer na cooperação e nas contrapartidas com os parceiros.

Os discursos dos diretores mostram como participam, interiorizam e implementam enquanto organização escolar, ou são responsáveis pela implementação da EDS por intermédio de atitudes, ações, comportamentos, atividades e até tarefas que desenvolvem sozinhos ou em interação com a comunidade enquanto elementos que cooperam para o mesmo fim, quer como promotores ou parceiros de projetos, quer como membros de uma rede.

3. SÍNTESE DOS RESULTADOS

O estudo permitiu-nos construir, numa primeira fase, um quadro de referência documental, com base nos normativos legais, dando a conhecer as áreas das organizações escolares com CA em que a EDS pode ser entendida de forma implícita permitindo negociar e incluir ações conducentes à sua implementação. Numa segunda fase, confrontou-se a retórica dos CA com as perceções dos diretores quanto aos atos, formas e obstáculos à implementação da EDS nas organizações escolares.

3.1. Documentos oficiais

Os **textos legais** deram-nos a conhecer “*o processo de contratualização da autonomia*” dentro de um quadro “*que implica compromissos e deveres mútuos nele acordados e consagrados*” (PORTARIA N.º 1260/2007 DE 26 DE SETEMBRO, p. 6839). Apresentam o chamado modelo do instrumento de reforço da autonomia, ou simplesmente CA, que materializa a autonomia dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas por intermédio de transferências de competências e recursos da tutela e que dão lugar a um conjunto de compromissos a assumir pelos seus signatários.

Este corpo documental permite-nos conhecer os requisitos para que as organizações escolares possam viver o processo e a incidência da matriz do CA estabelecida na lei, clarificando que se trata de um instrumento singular e negociado escola a escola, mas no qual a tutela define dois objetivos operacionais, reduzir o abandono escolar até 0% e melhorar a taxa global de sucesso. Indicam ainda que, ao longo da sua vigência, o CA será um instrumento acompanhado e monitorizado por uma comissão a designar pelas partes.

O carácter genérico dos textos legais está de acordo com os CA analisados e considerados como a base operacional esperada desde o DL n.º 115-A/98 de 4 de maio para a concessão da autonomia às escolas;

Os CA apresentam uma matriz comum com diferentes pontos de partida por agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas. O articulado da matriz (constituído por preâmbulo, objetivos gerais, objetivos operacionais, competências reconhecidas à escola, compromissos da escola, do ME, duração do CA, acompanhamento e monitorização, casos omissos e clausula compromissória) está relacionado com os resultados de avaliação da organização e com um plano de melhoria construído com base nesses resultados e que pretende reduzir debilidades ou dificuldades e potenciar os pontos fortes identificados.

Nos CA é dada relevância ao processo de avaliação das organizações escolares, à monitorização do desempenho do contrato, à melhoria dos resultados escolares, à participação e envolvimento da comunidade, à legitimidade das decisões tomadas pelas direções, à concertação dos recursos humanos e dos créditos horários, à organização e distribuição dos horários e correspondentes planos curriculares, à gestão do OE, à angariação de fundos por meios próprios com base nos recursos e equipamentos e à viabilização dos protocolos. Os pontos menos comuns estão ao nível da promoção: do

desenvolvimento dos órgãos associativos; das áreas transversais interdisciplinares ou extra curriculares como as competências artísticas, o desporto escolar, as AEC e as ACC; do envolvimento dos docentes; da melhoria das aprendizagens da língua portuguesa e da matemática; da melhoria das aprendizagens dos alunos estrangeiros; das competências de leitura; e também da diversificação das qualificações. A identificação de necessidades de formação de pessoal docente e não docente e a elaboração do respetivo plano é uma área presente, mas também pouco comum aos CA. Este elenco demonstra que os CA atribuem competências às organizações escolares, às comunidades envolventes e às respetivas direções.

O processo de desenvolvimento da autonomia, expresso nos documentos legais e operacionalizado nos CA, é um processo negociado em que as parcerias e a tomada de decisão fazem parte integrante da negociação que conjuga as competências promovidas nas organizações escolares e os compromissos assumidos. Fica patente nesta realidade que *“a autonomia também se aprende”* (BARROSO, 2005, p. 114) e para isso as *“organizações devem alterar e criar as condições e os processos que as possibilitem”* (BOLÍVAR, 2012, p.32).

Os CA apresentam potencialidades para a implementação da EDS e devem ser as organizações escolares a assumir esse processo na negociação do CA aproveitando *“o processo de construção dos contratos para identificar as zonas de liberdade, nos campos curriculares, programáticos, pedagógicos”* (ALVES, 1999, p.7). As organizações devem assim exprimir esta implementação nos princípios e valores, na cooperação multilateral e na intervenção social e participativa como demonstram os teóricos e a literatura ao enunciarem que a EDS *“is a process of learning how to make decisions that consider the equity, economy and ecology of all communities”* (TILBURY & WORTMAN, 2004, p. ix).

3.2. Entrevistas

A análise às entrevistas mostrou que os diretores, mesmo pouco confortáveis em relação ao tema, revelaram conhecer aspetos ambientais, económicos, sociais e até culturais que, estando presentes nas suas organizações escolares, se identificam com a EDS. As entrevistas demonstraram também que as organizações escolares se encontram em diferentes estádios de implementação da EDS e que esta é patente, de forma mais ou menos explícita, nos elementos da cultura organizacional nomeadamente, na negociação

dos CA, na gestão dos recursos e na transversalidade e interdisciplinaridade do currículo escolar.

Em relação aos elementos da cultura organizacional, a EDS está presente de diversas formas:

- Símbolos ligados a situações como a escolha do logotipo que pode estar relacionado, por exemplo, com a problemática da preservação das espécies - “*a própria questão da cegonha, que é o símbolo da escola*” (ENTREVISTA 3);
- Valores e comportamentos inerentes à mudança que pretendem promover atitudes sustentáveis através da redução dos consumos, do desenvolvimento de projetos de educação para a cidadania, de EA, de educação para o consumo e pela influência que vão ter na comunidade educativa e nas famílias.

Para além destes elementos da cultura organizacional, no campo da organização escolar, o maior contributo para a implementação das EDS são as boas práticas que ganham corpo em termos ambientais e económicos, na gestão dos recursos (materiais e humanos) e na negociação de parcerias pelo aspeto de desmultiplicação que podem induzir. Na gestão de recursos é assumido pelas organizações escolares que a tomada de decisão deve ser favorável a melhores formas de racionalização ou sustentabilidade dos mesmos. Já a negociação de parcerias prima pelas contrapartidas, pela participação nos órgãos da escola e pela colaboração em projetos, estágios e momentos de formação.

Por último, a transversalidade e a interdisciplinaridade são, tal como referem os entrevistados e também diversos autores (GAUDIANO, 2005; TILBURY & FIEN, 2002; MCKEOWN & HOPKINS, 2007), campos do currículo favoráveis à implementação da EDS. Assim, segundo Ferreira e outros autores (2007), a EDS deverá integrar transversalmente os currículos de todos os níveis de ensino, perante um processo integrado ao nível do sistema educativo, necessitando do envolvimento das organizações escolares, dos líderes, dos alunos, dos docentes, dos encarregados de educação, da comunidade educativa, das autarquias e dos parceiros. A transversalidade é entendida essencialmente pelo envolvimento e participação das organizações escolares em projetos, de que a entrevista 2 é exemplo:

“participar no programa Eco-Escolas surgiu depois de ter ido assistir a um congresso sobre a EDS o que também me influenciou a aceitar e a tentar que nos envolvêssemos em mais projetos direcionados para o ambiente pois até então só tínhamos algumas atividades isoladas”.

Destaque-se o facto de duas das organizações participarem no programa Eco-Escolas, apesar de nenhuma das autarquias correspondentes ser município parceiro do programa, e uma terceira organização ter um projeto intergeracional.

Apesar do desenvolvimento de um movimento favorável à implementação da EDS, os diretores consideram ainda que existem obstáculos à sua implementação e que embora alguns possam ser mitigados pelo trabalho da escola outros são externos à escola existindo um sentimento de impotência em relação à sua resolução. A dificuldade de fazer chegar a mensagem à população escolar, o défice de autonomia, especialmente no que diz respeito à seleção de docentes contratados, e a ausência e insuficiência de formação na área, são apontadas como as maiores dificuldades à implementação da EDS.

A forma de passar a mensagem ou desmultiplicar as ideias na comunidade local pode constituir uma atividade da organização escolar envolvendo os diferentes grupos disciplinares, o conselho pedagógico e o conselho geral. O mesmo não se pode dizer, quer da seleção de docentes, quer da formação de professores, porque ambas estão condicionadas ou pela lei ou pelas escolhas dos currículos a nível superior. No campo da formação de professores, os diretores identificam atributos necessários para os profissionais trabalharem na área da EDS assumindo como fundamental o desenvolvimento de competências de ação e justificando que a *“ação, capacitação e reflexão são as chaves históricas (...) postuladas como princípios fundamentais”* (PÉREZ, 2005, p. 179). Refletir, adquirir competências e agir serão princípios a promover na formação inicial e contínua de professores. Parece evidente que o diretor, que desempenha um cargo unipessoal, tem, entre outras funções, fazer aprovar o plano de formação e atualização do pessoal docente e não docente podendo assim conduzir à redução das necessidades levantadas.

CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi conhecer as potencialidades dos CA quanto à implementação da EDS nas organizações escolares tendo como referência, por um lado, o quadro legal instituído para a política de autonomia e contratualização e os instrumentos de reforço da autonomia ou CA e, por outro lado, a percepção dos diretores acerca da implementação da EDS nas organizações que gerem. Propusemo-nos assim responder à questão **“Será que as escolas/organizações escolares com CA têm potencialidades para implementar a EDS?”** e apresentamos agora as conclusões a que chegámos.

Os resultados empíricos evidenciaram que os CA, sendo instrumentos de desenvolvimento e reforço da autonomia, compreendem um conjunto de competências e compromissos negociados, assumidos e distribuídos entre o poder central e as organizações escolares, como previsto na lei, elaborados na base de uma matriz que apresenta aspetos prioritários de política educativa nacional e aspetos negociados pelas organizações escolares. As áreas de liberdade dos CA apresentam potencialidades implícitas através do estabelecimento de parcerias e de protocolos ou explícitas nas competências assumidas e negociadas nas áreas da inovação e transformação e da intervenção social e participativa, operacionalizadas pelas TIC, pela interdisciplinaridade, pelo plano curricular, pela valorização de projetos e pelas estratégias sociais. Se tivermos em conta que os compromissos assumidos pelas escolas revelam que a equidade, a justiça social, a ética, o respeito, a cooperação e a constituição de redes de trabalho estão presentes nos CA em vários campos de ação, estamos perante aspetos relevantes e favoráveis à implementação da EDS. No seu discurso os diretores também veem a escola como uma organização que deverá discutir e compreender o DS integrando-o no seu desenvolvimento organizacional e assumindo-o como tema integrador numa *“escola total”* em que todos os temas são adotados *“numa perspetiva ativa, promovendo o seu conhecimento e discussão”* (TEDESCO, 2000, p. 117).

As potencialidades ou atos de implementação da EDS enumerados pelos diretores apresentam-se ligados à vertente ambiental e complementam as vertentes económica, social e cultural encontrados nos CA revelando-se, por intermédio da promoção dos valores da sustentabilidade, a mudança dos comportamentos organizacionais e o caminho pelas boas práticas, com enfoque na redução dos consumos

de papel, de eletricidade e de água, na participação em programas como o Eco-Escolas e na elaboração e desenvolvimento de projetos. A partilha de conhecimentos proporcionados pelas parcerias, a gestão racional dos recursos e a transversalidade e interdisciplinaridade do currículo, quer pelos conteúdos, quer pela execução de projetos e atividades, reforçam as características adequadas à implementação.

A investigação envolveu organizações escolares com CA que apresentam potencialidades e desenvolvem atividades que favorecem positivamente a implementação da EDS, mas que se encontram sob alçada da tutela com restrições relativas aos currículos, à distribuição horária, aos financiamentos, à seleção de pessoal e até à organização do ano letivo. Os obstáculos apontados e alheios às organizações escolares e as dificuldades existentes ao nível das comunidades educativas e locais demonstram aspetos pertinentes e permitem-nos afirmar que a EDS, enquanto movimento educativo, ainda não fez caminho suficiente para ser assumido de uma forma alargada tal como previsto nos documentos de referência. A EDS deve ser adotada ao nível das políticas educativas e não viver apenas em subculturas organizacionais, ainda que a escola exerça a sua influência sobre os alunos e sua família, os professores, os funcionários e toda a comunidade educativa através do que nela se vive e se aprende. Afigura-se-nos que a implementação da EDS carece de tempo na distribuição curricular e para a discussão das metas, carece de autonomia para a seleção de pessoal e necessita de parcerias de proximidade adequadas às metas e também de profissionais preparados nestas matérias ao nível da formação inicial e contínua.

A implementação da EDS passa na nossa perspetiva por uma reformulação do currículo ao nível dos conteúdos, das metodologias e estratégias de ensino e tempo que permita vivenciar atividades e tarefas que se enquadrem no desenvolvimento de projetos. As alterações ao nível do currículo só serão efetivas se forem provenientes da assunção, por parte da tutela, duma política educativa de integração da EDS, no ensino básico e secundário, ainda que possa ser feita de forma gradual. A existência de disciplinas e áreas curriculares que integram conteúdos do DS não é sinónimo de que a EDS esteja presente no currículo, mas ela tem sido expressa em várias iniciativas e experiências das áreas não disciplinares fomentadas pelos professores (CACHINHO, 2012; GOMES, 2010). É assim evidente que na temática da EDS a transversalidade e a interdisciplinaridade que o currículo proporciona tornam-se mais importantes do que os conteúdos disciplinares. A transversalidade e interdisciplinaridade consubstanciam-se

nos projetos, nos programas e nas atividades que visam a aquisição de “*competências instrumentais, interpessoais e sistêmicas, mediante a vivência de um leque diversificado de experiências de aprendizagens significativas*” (Ibid., p. 168)

Em sequência refira-se que se exige aos professores um leque de conhecimentos e competências adequadas à implementação da EDS, devendo para tal ser-lhes proporcionada formação, inicial e contínua, que permita o questionamento dos comportamentos, valores e atitudes impulsionadores da EDS e dos conceitos promotores da ação educativa, privilegiando uma prática de reflexão sobre os conteúdos, as metodologias e as atividades adequadas à sua abordagem. Consideramos também que os professores devem desenvolver uma dimensão técnica assente na aquisição dum pluralismo metodológico e de estratégias de promoção dum pensamento crítico com o intuito de desenvolverem uma atitude de investigação perante a realidade. As necessidades de formação expressas encaminham para um modelo de formação orientado para a pesquisa que exige professores com capacidade de observação e de análise de situações, ou seja, um prático reflexivo que, pela análise da prática, decide quando e como agir e quais as metodologias a utilizar em ação, tendo o questionamento como regra básica nos contextos educativos (SCHÖN, 1992; GARCIA, 1999). Em suma, as inovações nos currículos de formação devem dar primazia à diversidade de ambientes de aprendizagem de forma consciente, possibilitando a sua vivência e devendo ir além de práticas de simulação privilegiando “*o alargamento do currículo ao domínio da comunidade*” (ZEICHNER, 1992, p. 132).

Na fase final da investigação sublinhamos as limitações fundamentais do trabalho que se centraram, quer no número reduzido de diretores entrevistados, quer na opção de entrevista gravada. Inicialmente a opção metodológica recaía não só num número maior de entrevistas como também na realização de entrevistas *online*.

Quanto à metodologia, apresentamos também algumas propostas que recaem sobre os instrumentos de recolha, o número de entrevistados, os documentos a analisar e a longevidade do estudo. Pensamos que a entrevista não é substituível por qualquer outra metodologia alternativa, no entanto outros e mais diversificados instrumentos de recolha de dados poderão ser pertinentes neste tipo de investigação. Neste sentido, para confrontar as potencialidades inscritas nos CA para implementação da EDS e a palavra dos diretores, proporíamos a passagem de um questionário com escala *likert* aos professores e funcionários sobre os comportamentos e atitudes que são adotados em termos de DS na organização escolar. É nossa convicção que seria interessante alargar o

grupo de diretores entrevistados separando-os, em dois ou mais grupos, pela diferenciação de contextos, por exemplo, por separação em câmaras municipais ou zonas geográficas para identificar concordâncias e discrepâncias relativamente à atuação do poder local, das redes municipais ou dos centros urbanos e do interior. Para além disto, seria importante fazer recair a análise documental sobre o PEE/PEA, o PAA, o regulamento interno e até sobre o plano de formação. A intenção seria uma recolha de dados mais alargada e que iria desde a organização à ação diária da escola. Consideramos ainda que este tipo de investigação seria mais completo e daria mais resultados se utilizasse um estudo longitudinal que pudesse acompanhar as escolas durante alguns ciclos e permitisse fazer comparações avaliando as boas práticas de DS.

Julgamos que este trabalho não é conclusivo, mas identificativo de dados que podem constituir um ponto de partida para uma próxima oportunidade. Não gostaríamos de terminar sem referir que, embora cientes da importância do estudo da implementação da EDS, nos deparámos com dificuldades várias de abordagem, a maior das quais terá sido o facto de ser um terreno amplo e sobre o qual a administração educacional ainda não investiu o suficiente, nem no domínio das políticas públicas internacionais, nem no domínio de uma nova janela de oportunidade para a escola global. Consideramos que esta foi mais uma das etapas da nossa formação rica pelo desbravar de um domínio, em que estamos envolvidos todos os dias e vivenciamos muitas vezes inconscientemente e das formas mais variadas, e sobretudo pela aprendizagem de um percurso metodológico, de recuos e avanços, que se demonstra pela necessidade do rigor. Se de novo iniciássemos este processo, continuaríamos a ter dúvidas e incertezas e estamos certos que ele seria sempre diferente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹⁹

- ALMEIDA, Alberto (2011) – Autonomia e gestão das escolas públicas. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. **Revista Iberoamericana de Educación** [em linha], Vol. 55, n.º 3 (abril, 2011). ISSN 1681-5653. Acedido a: 15/12/2011. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3703Jesus.pdf>.
- ALVES, Fernando (1998) – O Conceito de Educação Ambiental. **In:** CARAPETO, Cristina - **Educação Ambiental**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998. ISBN 972-674-255-2. p. 63-91.
- ALVES, José (1999) – Que fazer com estes contratos de autonomia? **In:** AFONSO, Antero *et al.* - **Que fazer com os contratos de autonomia**. Lisboa: Asa Editora, 1999. ISBN 972-41-2059-7. p. 7-11.
- AZEVEDO, Joaquim (2011) – **Liberdade e Política Pública de Educação**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. ISBN 978-8151-23-0.
- BÄCKMAN, Elisabeth; TRAFFORD, Bernard (2007) – **Governança democrática das escolas**. Lisboa: CNE. ISBN 987-972-8360-44-3.
- BARDIN, Laurence (2011) – **Análise de Conteúdo**. 5.ª Ed. Lisboa: Edições 70. ISBN 978 -972-44-1506-2.
- BARROSO, João (1996) - O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. **In:** BARROSO, João *et al.* – **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996. ISBN 972-0-34723-8. p. 167-189.
- BARROSO, João (1997) – Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. **In:** Canário, Rui *et al.* – **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. ISBN 972-0-34125-4. p. 61-78.
- BARROSO, João (2004) – A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga. ISSN 0871-9187. Vol. 17, n.º 2 (2004). p. 49-83.
- BARROSO, João (2005) – **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa: Universidade Aberta. ISBN 972-674-453-9.
- BARROSO, João (2006) – A Autonomia das Escolas: Retórica, Instrumento e Modo de Regulação da Acção Política. **In:** MOREIRA, Adriano *et al.* - **Autonomia das Escolas**. Lisboa: FCG, 2006. ISBN 972-31-1167-5. p. 23-48.

¹⁹As referências bibliográficas, no corpo principal do texto e dos anexos, seguem os critérios normativos da Norma Portuguesa 405 emanadas pelo Instituto Português de Qualidade e pela *International Organization for Standardization* 690.

- BENAVENTE, Ana (2004) – O pacto educativo para o futuro: Um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid. ISSN 1022-6508. N.º 34 (Janeiro-Abril, 2004). p. 69-108.
- BLAXTER, Loraine; HUGHES, Christina (2006) – **How to research**. 3.^a Ed. USA: Open University Press. ISBN 978- 0- 335- 21746-5.
- BODGAN, Robert; BILKEN, Sari (1994) – **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34112-2.
- BOLÍVAR, António (1997) – A escola como organização que aprende. **In: CANÁRIO, Rui et al. – Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. ISBN 972-0-34125-4. p. 79-100.
- BOLÍVAR, António (2001) – Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. **Contexto educativo** [em linha]. N.º 18 (2001). p. 1-8. ISSN:1515-7458. Acedido a: 24/03/2012. Disponível em: <http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-04.htm>.
- BOLIVAR, António (2012) – **Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. ISBN 978-989-8151-29-2.
- BOUSSAGNET, Laurie; JACQUOT, Sophie; RAVINET, Pauline (2004) – **Dictionnaire des politiques publiques**. Paris: Presses de Science-Po. ISBN-978-2-7246-1175-5.
- BRAIDOTTI, Rosi *et al.* (1994) – **Mulher Ambiente e Desenvolvimento Sustentável. Para uma síntese teórica**. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN 972-771-173-1.
- BREITING, Soren; MAYER, Michela; MOGENSEN, Finn (2006) - **Critérios de Qualidade para Escolas - EDS. Guia para a melhoria da qualidade da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education. ISBN 3-85031-078-7.
- BRIS, Mario (2000) – Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. **Educar**. Barcelona. ISSN 0211-819X. N.º 27 (2000). p. 103-117.
- BRUNET, Luc (1992) – Clima de trabalho e eficácia da escola. **In: NÓVOA, António (coord.) - As organizações escolares em análise**. Lisboa: Edições D. Quixote, 1992. ISBN 972 -20- 1004-2. p. 122-140.

- CACHINHO, Herculano (2011) – A EDS no Currículo Nacional. **In:** Conselho Nacional de Educação (org.) – **Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. Lisboa: CNE Editor, 2011. ISBN 978-972-8360-71-9. p. 157-179.
- CANÁRIO, Rui (1996) – Os estudos sobre a escola: problemas e perspetivas. **In:** BARROSO, João *et al.* – **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996. ISBN 972-0-34723-8. p. 121-149.
- CARIDE, José; MEIRA, Pablo (2001) – **Educação Ambiental e desenvolvimento Humano**. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN 972-771-712-8.
- COMISSÃO NACIONAL DA UNESCO (2006) – **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). Contributos para a sua dinamização em Portugal**. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. Acedido a: 04/04/2012. Disponível em: http://lisboaverde.cm-lisboa.pt/fileadmin/LISBOA_VERDE/Documentos/ESA/DNUEDS.pdf
- COSTA, Jorge (1996) – **Imagens organizacionais da escola**. Lisboa: Editora Asa. ISBN 978 972 4117225.
- COSTA, Jorge (2000) – Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. **In:** COSTA, Jorge; VENTURA, Alexandre; MENDES, António - **Liderança e Estratégia nas Organizações escolares**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002. ISBN 978-972-7890229. p. 15-33.
- CUNHA, Isabel *et al.* (2010) – Concepções de professores participantes de um curso EDS na modalidade à distância. Utilizando o ambiente virtual de aprendizagem moodle. **Aprendizagem Aberta e a Distância** [em linha]. Vol. 9 (2010). ISSN 1086-1362. Acedido a: 12/02/2012. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2010/2010_1672010_162910.pdf.
- DECRETO-LEI N.º 769-A/1976. **Diário da República 1.ª Série-A**. 249 (23-10-96). p. 2420-(2) - 2420-(6).
- DECRETO-LEI N.º 43/1998. **Diário da República 1.ª Série**. 29 (03-02-98). p. 456-460.
- DECRETO-LEI N.º 115-A/1998. **Diário da República 1.ª Série-A**. 120 (98-05-04). p. 1988-(2) - 1988-(14).
- DECRETO-LEI N.º 75/2008. **Diário da República 1.ª Série**. 79 (08-04-22). p. 2341-2356.

- DESPACHO N.º25931/2009. **Diário da República 2.ª Série**. 230 (26-11-2009). pp. 48391-48402.
- DEWEY, John (2007) – **Democracia e Educação**. Lisboa: Didáctica Editora. ISBN 978-972-650-741-3.
- DOWN, Lorna; NURSE, Henderson (2007) – Education for sustainable development networks, potencial and challenge a critical reflection on the formation of the Caribbean Regional Network. **Journal of Education for Teaching**. London. ISSN 0260-7476. Vol. 33, n.º 2 (Maio, 2007). p. 241-256.
- ESTRADA, Marcus (2008) - **Education for Sustainable Development within the Formal Curriculum in Costa Rica: The Example of Earth Charter Materials in Primary Schools**. Costa Rica: Universidade da Paz. Dissertação de mestrado.
- ESTRELA, Albano (1990) – **Teoria e prática da observação de classes. Uma estratégia de formação de professores**. 3.ª Ed. Porto: Porto Editora. ISBN 972-0-34043-6.
- FERREIRA, Jo; RYAN, Lisa; TILBURY, Daniella (2007) – Mainstreaming education for sustainable development in initial teacher education in Australia: a review of existing professional development models. **Journal of Education for Teaching**. London. ISSN 0260-7476. Vol. 33, n.º 2 (Maio, 2007). p. 225-239.
- FERNANDES, António (2005) – Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. **In: FORMOSINHO, João et al. - Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação**. Lisboa: Editores ASA, 2005. ISBN 972-41-4244-2. p. 53-89.
- FIEN, John; TILBURY, Daniella (2002) – The Global challenge of sustainability. **In: TILBURY, Daniella et al. - Education and Sustainability. Responding to the Global Challenge**. UK: UICN Publication, 2002. ISBN 2-8317-0632-8. p. 1-12.
- FLICK, Uke (2005) - **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**. Lisboa: Edição Monitor. ISBN 972-9413-67-3.
- FREIRE, Paulo (1996) – **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 25.ª Ed. S. Paulo: Editora Paz e Terra. ISBN 85-219-0243-3.
- FREITAS, Mário (2004) – A Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Formação de Educadores/Professores. **Perspectiva**. Florianópolis. ISSN 2175-795X. Vol. 22, n.º 2 (Julho-Dezembro, 2004). p. 547-575.

- FORMOSINHO, João (2005a) – Centralidade e descentralidade na administração da escola de interesse público. **In: FORMOSINHO, João et al. - Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação.** Lisboa: Asa Editora, 2005. ISBN 972-41-4244-2. p. 13-52.
- FORMOSINHO, João (2005b) – A Construção da Autonomia das Escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias. **In: FORMOSINHO, João et al. - Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação.** Lisboa: Edições ASA, 2005. ISBN 972-41-4244-2. p. 307-319.
- FORMOSINHO, João; FERNANDES, António; MACHADO, Joaquim (2010) – Contratos de Autonomia para o Desenvolvimento das Escolas portuguesas. **Revista do Fórum Português de Administração Educacional.** Lisboa. ISSN 1645-2240. N.º 7/8 (2010). p. 66- 71.
- FULLAN, Michael (2003) – **Liderar numa cultura de mudança.** Porto: Edições ASA. ISBN 978 972 4136004.
- GARCIA, Carlos (1999) – **Formação de professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-034-152-5.
- GAUDIANO, Edgar (2005) - **Educação Ambiental.** Lisboa: Instituto Piaget. ISBN 972-771-850-7.
- GIBSON, Robert *et al.* (2005) - **Sustainability Assessment. Criteria, Processes and Applications.** London: Earthscan. ISBN 978-1-84407-050-3.
- GIDDENS, Anthony (2001) – **O Mundo na era da globalização.** 3.^a Ed. Lisboa: Editorial Presença. ISBN 972-23-2573-6.
- GOMES, Manuel (2010) - Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Das Teorias às Práticas. **Noesis.** Lisboa. ISSN 0871-6714. N.º 80 (Janeiro-Março, 2010). p. 30-33.
- GÓMEZ, José; FREITAS, Orlando; CALLEJAS, Germán (2007) – **Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade.** Porto: Profedições, Lda. ISBN 978-872-8562-44-1.
- GUSMÃO, Conceição; PINTO, Marta; CARNEIRO, Albano (2010) - Educação e acção para o desenvolvimento sustentável na área metropolitana do Porto. **In: GOMES, Manuel et al. (coord.) – Conferência. Sustentabilidade: Políticas, Investigação e Práticas: Resumos.** Lisboa: CIDAADS. ISBN 978-989-96983-0-7. p. 50-51.

- HARGREAVES, André; FINK, Dean (2007) – **Liderança Sustentável**. Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-0-34829-6.
- HOPKINS, Charles; MCKEOWN, Rosalyn (2002) - Education for sustainable development: an international perspective. **In: TILBURY *et al.* - Education and Sustainability. Responding to the global Challenge**. UK: UICN Publication, 2002. ISBN 2-8317-0623-8. p. 13-24.
- LADERRIÈRE, Pierre (1996) - A investigação sobre a escola: perspectiva comparada. **In: BARROSO, João *et al.* – O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996. ISBN 972-0-34723-8. p. 41-60.
- LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick (2005) - Introduction: L'action publique saisie par ses instruments. **In: LASCOUMES, Pierre; GALÈS, Patrick - Gouverner par les instruments**. Paris: University of Oxford, 2005. ISBN 978-2-7246-0949-2. p. 11-44.
- LEI N.º 43/86. **Diário da República 1.ª Série**. 237 (14-10-1986). p. 3067-3081.
- LESSARD, Herbert; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald (1990) – **Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN 972-9295-75-1.
- LIMA, Licínio (1996) – Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. **In: BARROSO, João *et al.* – O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996. ISBN 972-0-34723-8. p. 15-39.
- LIMA, Licínio (2011) – **Administração escolar: Estudos**. Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-0-34901-9.
- LOPES, José (2007) – As autonomias imaginadas: A autonomia como referencial da acção pública em educação. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação** [em linha]. N.º 4 (Outubro-Dezembro, 2007). p. 21-28. ISSN 1646-4990. Acedido a: 13/01/2012. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=13&p=27>.
- MACHADO, José (coord.) (1991) – **Grande dicionário da língua portuguesa**. Lisboa: Círculo de Leitores. ISBN 972-42-0370-0.
- MCKEOWN, Rosalyn; HOPKINS, Charles (2007) – International Network of Teacher Education Institutions: past, present and future. **Journal of Education for Teaching**. London. ISSN 0260-7476.33. Vol. 33, n.º 2. (Maio, 2007). p. 149-155.
- MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António (2011) - O advento da escola como organização que aprende: a relevância das TIC. **In: Conferência Ibérica:**

- Inovação na Educação com TIC.** Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2011. p. 39-54. ISBN 978-972-745-120-3.
- MIALARET, Gaston (1996) – **As Ciências da Educação.** 7.^a Ed. Lisboa: Escola e Vida. ISBN 972-8483-10-4.
- MORIN, Edgar (1999) – **O Desafio do Século XXI: Religar os Conhecimentos.** Lisboa: Instituto Piaget. ISBN 972-771-402-1.
- NEVES, José (2001) - Clima e cultura organizacional. **In:** FERREIRA, José; NEVES, José; CAETANO, António - **Manual de Psicossociologia das Organizações.** 3.^a Ed. Lisboa: Mcgraw-Hill, 2001. ISBN 978-972-5922-972. p. 431-468.
- NÓVOA, António (1992) – Para uma análise das instituições escolares. **In:** NÓVOA, António (coord.) - **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Edições D. Quixote. ISBN 972 -20- 1004-2. p. 15-43.
- NÓVOA, António (1997) – Formação de professores e profissão docente. **In:** NÓVOA, António (coord.) – **Os professores e a sua formação.** 3.^a Ed. Lisboa: Edições D. Quixote, 1997. ISBN 972-20-10008-5. p 15-33.
- PÉREZ, José (2005) - Por uma formação dos profissionais ambientalistas baseada em competências de ação. **In:** SATO, Michéle; CARVALHO, Isabel – **Educação Ambiental. Pesquisa e desafios.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2005. ISBN 978-85-363-0518-9. p. 177-211.
- PÉREZ, José; LLORENTE, Teresa (2006) - Modelos teóricos contemporâneos y marcos de fundamentación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. **Revista Iberoamericana de Educación.** Madrid. ISSN 1022-6508. N.º 41 (Maio-Agosto, 2006). p. 21-68.
- PERRENOUD, Philippe *et al.* (2002) - **As Competências para ensinar no século XXI. A Formação dos Professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed Editora. ISBN 978-85-363-0021-4.
- PINTO, Conceição (1999) – **Sociologia da Escola.** Amadora: McGraw-Hill. ISBN 972-9241-77-5.
- PRESIDÊNCIA DA RÉPUBLICA (2007) – **Objetivos de Desenvolvimento do Milénio. Relatório Nacional de Acompanhamento.** Brasil: Presidência da República. ISBN 858617099-2.
- PORTARIA N.º 1260/2007. **Diário da República I Série.** 186 (26-09-07). p. 6839-6841.

- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc (2008) – **Manual de investigação em ciências sociais**. 5.ª Ed. Lisboa: Gradiva. ISBN 978-972-662-275-8.
- RAMOS, Conceição (1999) – Os contratos de autonomia e a repolitização da escola: As lógicas de intervenção da administração educativa. **In: AFONSO, Antero et al. - Que fazer com os contratos de autonomia**. Lisboa: Edições ASA, 1999. ISBN 972-41-2059-7. p. 61-79.
- RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 109/2007. **Diário da República 1.ª Série**. 159 (20-07-2007). pp. 5404-5478.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2003) – **Gestão do Currículo e Avaliação de Competências**. Lisboa: Editorial Presença. ISBN 972-23-3086-1.
- ROQUE, Helena (1999) – Objecto, âmbito e elementos constituintes de um contrato de autonomia. **In: AFONSO, Antero et al. - Que fazer com os contratos de autonomia**. Lisboa: Edições ASA, 1999. ISBN 972-41-2059-7. p. 27-59.
- WALLS, Arjen; JICKLING, Bob (2002) - Sustainability in higher education: from doublethinking and newspeak to critical thinking and meaningful learning. **Higher Education Policy**. UK. ISSN 0952-8733. Vol. 15, n.º 2 (Junho, 2002). p. 121-131.
- SALLÁN, Joaquín (2000) – Cambio de cultura e organizaciones que aprenden. **Educar**. Barcelona. ISSN 0211-819X. N.º 27 (2000). p. 31-85.
- SANCHES, Maria Fátima (1997) - Para um Ensino de Qualidade: perspectiva organizacional. **Inovação**. Lisboa. ISSN 0871-2212. Vol. 10, n.º 2/3 (1997). p. 165-194.
- SANCHES, Maria Fátima (2000) - Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. **In: COSTA, Jorge; VENTURA, Alexandre; MENDES, António - Liderança e Estratégia nas Organizações escolares**. Aveiro: Universidade de Aveiro. ISBN 978- 972-789 -022-9. p. 45-64.
- SAUVÉ, Lucie (2005) – Educação Ambiental: Possibilidades e Limitações. **Educação e Pesquisa**. S. Paulo. ISSN 1517-9702 Vol. 31, n.º 2 (Maio-Agosto, 2005). p. 317-322.
- SCHMIDT, Luísa; NAVE, Joaquim; GUERRA, João (2010) – **Educação Ambiental. Balanço e perspectivas para uma agenda sustentável**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. ISBN 978-972-671-265-7.

- SCHÖN, Donald (1992) – Formar professores como profissionais reflexivos. **In:** NÓVOA, António (coord.) - **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Edições D. Quixote, 1992. ISBN 972 -20- 1004-2. p. 77-91.
- SORRENTINO, Marcos *et al.* (2005) - Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**. S. Paulo. ISSN 1517-9702. Vol. 31, n.º 2 (Maio-Agosto, 2005). p. 285-299.
- TEDESCO, Juan (2000) – **O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. 3.^a Ed. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. ISBN 972-971553-X.
- TILBURY, Daniella; WORTMAN, David (2004) - **Engaging people in sustainability. Commission on Education and Communication**. UK: UICN Publication. ISBN 2-8317- 0823-0.
- TORRES, Leonor (2005) – As abordagens culturais na Escola: O despertar teórico, a ilusão ideológica e o potencial heurístico. **Revista do Fórum Português da Administração Educacional**. Lisboa. ISSN 1645-2240. N.º 5 (2005). p. 26-43.
- TORRES, Leonor (2008) – A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga. ISSN 0871-9187. Vol. 21, n.º 1. (2008). p. 59-81.
- UNESCO (2005a) – **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: Documento Final do Esquema Internacional de Implementação**. Brasília: UNESCO Acedido a: 15/01/2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>.
- UNESCO (2005b) – **United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme**. Paris: UNESCO. Acedido a: 15/01/2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf>.
- UNESCO (2005c) – **Guidelines and Recommendations for Reorienting. Teacher Education to Address Sustainability**. Paris: UNESCO. Acedido a: 12/06/2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143370E.pdf>.
- UNESCO (2009) – **Bonn Declaration. UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development**. Germany: UNESCO. Acedido a 28/10/2012. Disponível em: http://www.esd-world-conference-2009.org/fileadmin/download/ESD2009_BonnDeclaration080409.pdf.

- VARGA, Attila *et al.* (2007) - Developing teacher competences for education for sustainable development through reflection: the Environment and school initiatives approach. **Journal of Education for Teaching**. London. ISSN 0260-7476. Vol. 33, n.º 2. (maio, 2007). p. 241-256.
- ZEICHNER, Ken (1992) – Novos caminhos para o *practicum*: uma perspetiva para os anos 90. **In**: NÓVOA, António (coord.) - **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Edições D. Quixote. ISBN 972 -20- 1004-2. p. 115-138.

ANEXOS

**ANEXO I - MINIENTREVISTA VIA *E-MAIL* A DANIELLA
TILBURY**

Question about Education for Sustainable Development

Inacia Oliveira <inaciaoliveira@gmail.com>
Para dtilbury@glos.ac.uk

30 de Janeiro de 2012 00:55

Hello Ms. Tilbury, my name is Inácia Oliveira and I am on the process of completing Masters on the Implementation of Education for Sustainable Development in school organizations with autonomy. In the development of my work I consulted some of your books and articles and I think they were a very important contribution for my work.

Your contact was given to me by Manuel Gomes and I apologize for the bother but I need to conceptualise the ESD on this topic and would like to ask you if you consider it an educational motion or a public policy. Thanks to your availability.

Greetings,
Inácia Oliveira

Question about Education for Sustainable Development

TILBURY, Daniella (Prof) <dtilbury@glos.ac.uk>
Para inaciaoliveira@gmail.com

30 de Janeiro de 2012 06:20

Dear Inacia,

Many thanks for your email and for getting in touch. With regards to your question, I am not sure I understand it. I would say that ESD is an educational movement which ideally should influence public policy and structures.

Embedding ESD into core educational provision requires the above.

I hope this makes sense to you.

All the best with your work.

Daniella

Professor Daniella Tilbury

Latest Publication: Tilbury (2011) 'Education for Sustainable Development: An expert review of processes and learning' Paris: UNESCO.

www.glos.ac.uk/esdexpertreview

**ANEXO II – DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS ESCOLAS COM
CONTRATO DE AUTONOMIA**

AE Cávado Sul
ES/3 Caldas das Taipas
AE Gondifelos
ES/3 Eça de Queirós
ES/3 João Gonçalves Zarco
AE Eugénio de Andrade
AE Miragaia
ES/3 João da Silva Correia
AE Vouzela
ES/3 Dr. Joaquim de
Carvalho
ES/3 Quinta das Palmeiras
AE Colmeias
AE Nery Capucho
ES/3 Rainha Santa Isabel
AE Alfornelos
AE Matilde Rosa Araújo
ES/3 Quinta do Marquês
ES/3 Dona Luísa de
Gusmão
AE Charneca da Caparica
AE Portel
AE Algoz
ES Pinheiro e Rosa



ANEXO III – AFERIÇÃO DO GUIÃO DA ENTREVISTA

Caro Senhor(a) Diretor(a),

Venho solicitar a sua colaboração para a concretização do Projeto de Investigação: *A política do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, com Contrato de Autonomia (CA), sobre a implementação da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).*

O inquérito é constituído por cinco blocos (A, B, C, D e E) servindo o primeiro apenas para legitimar a entrevista e motivar o entrevistado e os restantes para apresentarem perguntas abertas distribuídas da seguinte forma: sete no B; três no C; quatro no D; e uma no E.

Bloco A - Legitimação da entrevista, motivação do entrevistado

Informo que as respostas são confidenciais e que não será feita qualquer alusão à sua escola.

Bloco B – Identificar a política da escola no desenvolvimento dos projetos/das boas práticas no domínio da EDS

Pergunta 1 – Que projetos/boas práticas identifica?

- Teatro na Luísa~
- M=?
- EcoLuísa

Pergunta 2 – Que razões estiveram na base do desenvolvimento dos projetos/das boas práticas no âmbito da EDS?

- A nossa escola tem problemas de indisciplina o que nos indica que devemos desenvolver competências no domínio da formação cívica. Neste contexto, e porque a formação cívica se integra na perspetiva da formação integral do indivíduo, o projeto foi implementado com o objetivo de desenvolver competências pessoais, sociais e afetivas. A população-alvo deste projeto é, essencialmente, a de alunos referenciados pelos professores para o desenvolvimento destas competências;
- Sentiu-se a necessidade de trabalhar os objetivos da inclusão e da equidade na escola através da consciencialização do global, da diversidade e das diferentes necessidades e expectativas das pessoas nas diferentes partes do mundo, não perdendo de vista o sentido de pertença à comunidade local. De igual modo, se

sentiu a necessidade de refletir e trabalhar na escola os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, presentes na agenda política mundial e nacional, como proposta da Organização das Nações Unidas para concretizar até 2015;

- De igual modo, também a escola se preocupa com a Educação Ambiental (EA) e Desenvolvimento Sustentável (DS). Os projetos relacionados com este tema constituem a resposta a desafios lançados pela Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE). Enquanto organização não-governamental de ambiente, sem fins lucrativos, a ABAE dedica-se à EDS e à gestão e reconhecimento de boas práticas ambientais. Esta entidade integra ainda a Fundação para a Educação Ambiental, que por sua vez agrega outras entidades internacionais procedentes de mais de 40 países, com o intuito de promover atividades de sensibilização e educação para o DS;
- Os projetos extracurriculares de EA e para o DS a desenvolver pela escola ao longo do presente ano letivo são: a construção de uma árvore de natal ecológica a partir de embalagens *Tetra Pak* para participar no concurso “Sim, este ano o Natal é amarelo”; o desenvolvimento do projeto Jovens Repórteres para o Ambiente; e a participação no programa Eco-Escolas;
- Para o desenvolvimento dos presentes projetos conta-se com a colaboração ativa da comunidade educativa e escolar e estabelecimento de algumas parcerias essenciais à concretização dos mesmos.

Pergunta 3 – Considera que existe um planeamento de escola relativamente aos projetos de EDS ou existe simplesmente um conjunto de práticas individuais de alguns professores? Identifique algumas situações.

- A escola desenvolve alguns projetos cujos objetivos a atingir são transversais nos domínios das competências pessoais, sociais, afetivas, científicas e cognitivas. Nesta perspetiva todos eles, de forma diferente, integram as finalidades da EDS. Estes projetos, regra geral, foram implementados após a elaboração de uma fase de conceção, outra de planeamento, uma de monitorização e outra de avaliação. Para além destes projetos, a vida da escola também se desenvolve e acontece através de um conjunto de práticas individuais de alguns professores e alunos. No palco da escola cruzam-se atores e ações que se materializam através de medidas estruturadas e convergentes.

Pergunta 4 – Considera que a participação da escola no desenvolvimento dos projetos de EDS pode ser importante para a transmissão dos princípios da sustentabilidade?

- Consideramos importante que a escola se empenhe no desenvolvimento de projetos e ações baseados nos princípios da EDS.

Pergunta 5 – Que influência pode exercer a direção da escola/agrupamento de escolas sobre a política da escola para promover a EDS?

- Exercer uma influência de motivação, envolvimento e empreendedorismo, a nível da implementação e desenvolvimento de projetos, afetando recursos físicos e humanos. A direção não perde de vista a sua missão de agente socializador, inclusivo e desenvolvimentista. O cumprimento da sua missão é reforçado por uma visão de uma sociedade mais justa, equilibrada e participada. Nesse sentido, cabe à escola a responsabilidade de promover e fundamentar na sua comunidade educativa o desenvolvimento de competências que “sustente” o legado da “sustentabilidade”.

Pergunta 6 – A direção da escola/agrupamento de escolas identifica metas para a EDS? Se sim, quais?

- Sim. A grande maioria dos projetos orientados para a sustentabilidade enquadra-se nos objetivos estratégicos da escola.

Objetivos	Metas
Diminuir o insucesso escolar	Aumentar consecutivamente nos anos letivos 3% de transições
Promover a assiduidade	Diminuir o número de faltas, tendo por base o número de faltas do ano letivo anterior
Prevenir o abandono escolar	Aproximar de zero
Fomentar a inclusão de todos os alunos	Aumentar o número de projetos e medidas para o desenvolvimento de competências sociais e afetivas
Promover a cidadania	Consolidar os projetos e medidas no âmbito das competências transversais de cidadania

Pergunta 7 – Identifique documentos de autonomia que enquadram os projetos no âmbito da EDS. Por exemplo, o CA, o projeto educativo, o Plano Anual de Atividades (PAA),...

- Todos os referidos e ainda o projeto da direção.

Bloco C- Identificar e clarificar os momentos de implementação da EDS

Pergunta 1 – Em casos concretos que importância tem a decisão/influência da direção da escola/agrupamento de escolas para a implementação de projetos EDS?

- No cumprimento da sua missão e visão, a escola está atenta às medidas e às ações que deve desenvolver para atingir esses fins. Assim, surgem propostas de projetos que se enquadram nos seus objetivos, ou quando sente necessidade de

implementar ações/medidas/projetos que respondam a situações concretas que visem a concretização e a visão, procura gerir os recursos humanos, procurando os perfis adequados aos objetivos a desenvolver e atribuir os recursos necessários. A direção coloca o seu empenho e enfoque no acompanhamento sustentado da medida do projeto implementado.

Pergunta 2 – As atividades inscritas no PAA são estruturadas de acordo com os princípios de sustentabilidade?

- Sim. Pelas respostas anteriores, dado que o trabalho das escolas se orienta essencialmente para a EDS, o PAA enquadra necessariamente ações/medidas/projetos que visem atingir esses fins.

Pergunta 3 – Na avaliação das atividades a escola tem em conta de forma explícita os princípios da EDS? Se sim, quais?

- Em termos técnicos, sim. Na avaliação das medidas/ações/projetos, a escola privilegia os princípios da EDS, uma vez que todo o trabalho da escola, com mais ou menos conhecimento e consciência do conceito de EDS, se desenvolve no âmbito da sustentabilidade. Os princípios tidos em conta são:
 - A melhoria contínua;
 - A procura de excelência e de eficácia;
 - Educar para o desenvolvimento da profissionalidade docente;
 - Educar para os valores: justiça, cooperação, respeito pela biodiversidade;
 - Educar para a cognição, para as emoções e para o bem-estar;
 - Desenvolver medidas de reconhecimento e de meritocracia;
 - Educar para a conservação e preservação do ambiente;
 - Divulgar e promover a imagem da escola junto da comunidade educativa, envolvendo-a e envolvendo-as em ações de parceria.

Bloco D- Conhecer a opinião sobre as modificações esperadas pela implementação da EDS a curto e longo prazo

Pergunta 1 – Ao implementar estratégias de EDS na escola, que alterações espera de comportamentos e de funcionamento a curto prazo?

- Reduzir atitudes de indisciplina/ violência;
- Comportamentos que expressem uma melhor convivência na comunidade escolar e educativa;

- Comportamentos mais adequados e alinhados profissionalmente;
- Funcionamento mais coordenado e estruturados a nível dos órgãos de topo, intermédios, estruturas educativas e serviços.

Pergunta 2 – Como espera que a EDS se manifeste a longo prazo na política da escola?

- Que se consolide e se estruture em princípios para a EDS.

Pergunta 3 – Que receptividade espera encontrar junto dos parceiros, ao nível da comunidade educativa?

Pergunta 4 – Apresente sugestões para a aquisição de uma cultura de sustentabilidade na escola e na comunidade envolvente?

- Parcerias e projetos que envolvam a comunidade escolar e a comunidade educativa;
- Promover informação/formação por órgãos, ou programas, no âmbito da EDS desenvolvidas junto da comunidade educativa (comunidade local).

Bloco E- Recolher outros elementos no contexto do tema

Agradeço a sua importante colaboração e se pretende tem ainda a oportunidade de acrescentar o que considerar pertinente...

- Parece-nos que ao responder ao questionário ficou a sensação de que se repetem algumas perguntas nas várias áreas, nomeadamente no bloco B (perguntas 1 e 2) que são semelhantes às questões 3 e 4 do bloco A;
- O conceito de EDS poderá suscitar dúvidas e provocar resistência pelo facto do questionário se encontrar estruturado a partir do conceito. Todas as dimensões e questões são centradas e focalizadas nos princípios e lógicas do conceito EDS. Será que todas as escolas estão familiarizadas/conhecem o conceito? As respostas precisam de recolha de informação, de conhecimento de EDS e de sistematização. O processo precisa de tempo pelo que pode provocar resistência;
- A entrevista oral seria mais benéfica para o entrevistado.

Para terminar e em forma de agradecimento, enquanto instrumento de reflexão sobre o desenvolvimento da escola no sentido da EDS, envio o endereço de um *site* (http://www.cidaads.org/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1:documentos-de-referencia&Itemid=69&lang=pt) onde pode encontrar o livro *Crítérios*

de Qualidade para Escolas – EDS. Guia para a melhoria da qualidade da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (BREITING, MAYER & MOGENSEN, 2006).

ANEXO IV – GUIÃO DA ENTREVISTA

Caro Senhor (a) Diretor(a)

Venho solicitar a sua colaboração para a concretização de um projeto de investigação.

TEMA

A política do agrupamento ou escola não agrupada com Contrato de Autonomia (CA) na implementação da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).

OBJECTIVOS

- Recolher opiniões sobre os momentos, as estratégias e as metas de promoção da EDS;
- Identificar modos de implementação da EDS;
- Reconhecer os momentos de decisão para a implementação da EDS.

CONCEITOS

- O conceito de desenvolvimento sustentável é entendido, inicialmente, como um triângulo entre o crescimento económico, a equidade social e a conservação ambiental (GAUDIANO, 2005);
- É uma educação que coopera na criação de uma consciência crítica, promotora de modelos sociais e de estilos de vida alternativos em que a equidade e a justiça se constituem como princípios irrenunciáveis da atividade pedagógica (CARIDE & MEIRA, 2001);
- A visão da EDS é a de um mundo onde todos têm a oportunidade de beneficiar da qualidade da educação e apreender valores, comportamentos e estilos de vida necessários a um futuro sustentável e a uma transformação positiva da sociedade (UNESCO, 2005a).

FORMULÁRIO DE PERGUNTAS

A entrevista é constituída por cinco blocos (A, B, C, D e E) sendo o primeiro apenas explicativo e informativo, indicando o tema, os objetivos e garantindo a confidencialidade da entrevista. Os restantes blocos são constituídos por perguntas de resposta aberta, sete no bloco B, três no C, quatro no D e uma no E.

Bloco A - Legitimação da entrevista, motivação do entrevistado

Apresento o trabalho em traços gerais, o tema e os objetivos da entrevista e informo sobre a sua confidencialidade.

Bloco B – Identificar a política da escola no desenvolvimento dos projetos/boas práticas no domínio da EDS

Pergunta 1 – Num máximo de três, que projetos/boas práticas identifica?

Pergunta 2 – Aponte três razões que, na sua opinião, estiveram na base do desenvolvimento dos projetos/das boas práticas no âmbito da EDS?

Pergunta 3 – Considera que existe um planeamento da comunidade educativa relativamente aos projetos de EDS ou existe simplesmente um conjunto de práticas individuais de alguns professores? Identifique algumas situações.

Pergunta 4 – Considera que a participação da comunidade educativa no desenvolvimento dos projetos de EDS pode ser importante para a transmissão dos princípios da sustentabilidade?

Pergunta 5 – Que influência pode exercer a direção da escola/agrupamento de escolas sobre a política da escola para promover a EDS?

Pergunta 6 – A direção da escola/agrupamento de escolas identifica metas para a EDS? Se sim, aponte três.

Pergunta 7 – Identifique documentos de autonomia - como, por exemplo, o CA, o Projeto Educativo de Escola ou de Agrupamento de escolas (PEE/PEA), o Plano Anual de Atividades (PAA) e outros - que enquadrem os projetos no âmbito da EDS.

Bloco C- Identificar e clarificar os momentos de implementação da EDS

Pergunta 1 – Em casos concretos, que importância tem a decisão/influência da direção da escola/agrupamento de escolas para a implementação de projetos EDS?

Pergunta 2 – As atividades inscritas no PAA são estruturadas de acordo com os princípios de sustentabilidade?

Pergunta 3 – Na avaliação das atividades a escola tem em conta de forma explícita os princípios da EDS? Se sim, quais?

Bloco D- Conhecer a opinião sobre as modificações esperadas pela implementação da EDS a curto e longos prazos.

Pergunta 1 – Ao implementar estratégias de EDS na escola, que alterações espera de comportamentos da população escolar e de funcionamento da escola a curto prazo?

Pergunta 2 – Como espera que a EDS se manifeste a longo prazo na política da escola?

Pergunta 3 – Que receptividade espera encontrar junto dos parceiros, ao nível da comunidade educativa?

Pergunta 4 – Apresente sugestões para a aquisição de uma cultura de sustentabilidade na escola e na comunidade envolvente.

Bloco E- Recolher outros elementos no contexto do tema

Agradeço a sua importante colaboração e, se pretender, tem ainda a oportunidade de acrescentar o que considerar pertinente.

Para terminar e em forma de agradecimento, enquanto instrumento de reflexão sobre o desenvolvimento da escola no sentido da EDS, envio o endereço de um *site* (http://www.cidaads.org/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1:documentos-de-referencia&Itemid=69&lang=pt) onde pode encontrar o livro *Critérios de Qualidade para Escolas – EDS. Guia para a melhoria da qualidade da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (BREITING, MAYER & MOGENSEN, 2006).

ANEXO V - PROTOCOLOS DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1

Entrevistador – Antes de mais, gostaria de agradecer ter aceite responder e gravar esta entrevista sobre a política do agrupamento ou escola não agrupada com contrato de autonomia na implementação da educação para o desenvolvimento sustentável. A finalidade será recolher a sua opinião sobre os momentos, as estratégias e as metas de promoção da educação para o desenvolvimento sustentável, identificar modos para alcançar o desenvolvimento sustentável e reconhecer os momentos de decisão para a implementação da educação para o desenvolvimento sustentável. Gostaria ainda de reforçar que o trabalho, sendo académico, garantirá a confidencialidade dos dados fornecidos. Assim, nunca será identificado o entrevistado ou a escola a que pertence.

Entrevistador – Que projetos/boas práticas identifica e que razões estiveram na base do desenvolvimento desses projetos/boas práticas no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável?

Entrevistado - Ao ler algumas coisas sobre o desenvolvimento sustentável, apercebi-me que este está muito ligado à educação ambiental e também a muitas questões éticas e cívicas. Transpondo essa leitura para o nosso dia-a-dia enquanto instituição, identifiquei que ligamos bastante, talvez até mesmo de uma forma sistémica, às questões ambientais. Por exemplo, queríamos diminuir o consumo do papel, que é um dos nossos maiores gastos e assim, no início deste ano, decidimos fazer *pens* personalizadas para os “miúdos” para que eles pudessem transportar os documentos que necessitam evitando assim o excesso de papel. Temos ainda um curso de educação formação de jardinagem que está a ser alargado para a terceira idade. Os “miúdos” vão arrançando os espaços verdes da escola durante o ano e neste momento, em resultado de uma parceria com a Junta, já começámos a trazer a população sénior da zona para contactar e trabalhar com eles o que achamos ser também uma forma de inovar e ultrapassar a cultura europeia/norte americana que vê o “velho” como alguém que já está “fora de prazo”, que não tem uso, aproximando-nos de outras culturas que vêem o “velho” como sinal de sabedoria, como acontece, por exemplo, na América Latina. Ainda, a nível de formação cívica e mesmo área e projeto que sendo disciplinas transversais não têm programas tão estruturados como outras, estamos a pensar sair um pouco da resolução dos problemas escolares ligados especialmente ao comportamento, que se tornaram quase exclusivamente da responsabilidade da formação cívica, e passar

a formar civicamente, ou seja formar cidadãos conscientes que utilizem os recursos do nosso mundo pensando na herança a deixar às gerações seguintes, ideias que enquanto sociedade infelizmente ainda não estão sistematizadas. O facto de o país estar “assim” pode, no entanto, ser uma boa oportunidade para começar a pensar nessa necessidade da sustentabilidade. Em termos de educação ambiental, na nossa escola a preocupação é crescente e surge também por solicitações externas, por exemplo, este ano, estando cada vez mais em voga as energias renováveis, criámos uma horta pedagógica a energia solar tendo mesmo ganho um prémio. Não posso dizer que tenhamos seguido como chavão a educação para o desenvolvimento sustentável, mas surgiu sem dúvida como uma questão de atitude.

Entrevistador – Considera que existe um planeamento da comunidade educativa relativamente aos projetos de educação para o desenvolvimento sustentável ou existe simplesmente um conjunto de práticas individuais de alguns professores?

Entrevistado - Não acho que esteja estabilizado, acho que depende muito do tipo de liderança e diretivas das instituições. Há pessoas que se limitam a cumprir o que a direção define, há outros que seguem linhas orientadoras da direção fruto de uma discussão, a chamada liderança partilhada que faz com que as pessoas possam criar o que acho que é melhor, mas demora mais tempo e é mais complicado porque as pessoas têm de se expor e há pessoas que não o fazem. Por isso considero que existem práticas individuais e pessoas que “vão por arrasto”. A comunidade é uma coisa tão grande que há subgrupos e formas de estar diferentes.

Entrevistador – E acha que a direção da escola tem influência sobre a política da escola na promoção da educação para o desenvolvimento sustentável?

Entrevistado – Tem, mas por isso eu acho que a própria direção também devia ser estimulada na adoção desses comportamentos, deveria haver um esquema assumido da tutela. O que se diz hoje em dia é “segundo uma média calculada, pode gastar até cem mil euros em eletricidade e outro tanto em água durante 3 anos na sua escola/agrupamento, este é o *plafond*”. Ora, esta abordagem, na minha opinião, não estimula à mudança de comportamentos, não mostra benefícios. Poderiam em vez disso dizer “de tudo o que for poupado relativamente ao *plafond* estabelecido 50%, 60% ou 70% pode ser gerido em materiais pedagógicos”, isto sim criava um estímulo, uma preocupação diferente, porque neste momento a preocupação que temos é fruto da nossa educação ou de sensibilidades, mas não nos obriga a ter um esquema. Atualmente, se eu gastar cento e dez mil euros em eletricidade o que é que me vai acontecer? O contrato

permite mexer entre rubricas num mesmo bloco por isso não existe uma preocupação económica. Criar estes estímulos foi algo que tentámos fazer no contrato de primeira geração, mas fomos verdes e não o conseguimos, no entanto, vamos insistir nesta ideia ao realizar no próximo contrato.

Entrevistador – Acha então que é possível criar contrapartidas neste novo contrato para estimular a adoção de uma política de implementação da educação para o desenvolvimento sustentável?

Entrevistado – Eu acho que sim, por exemplo, se adotássemos a sugestão que dei anteriormente e dos cem mil euros dados eu poupasse vinte mil euros através de boas práticas, tanto eu quanto a tutela ganharíamos. Eu porque fico com uma percentagem do dinheiro poupado para poder utilizar em materiais escolares e você porque poupou nessa área e redirecionou o dinheiro poupado para outra onde era necessário. Assim, a preocupação financeira dos contratos, que é de extrema importância, poderia ser ainda maior. Um acordo deste tipo estimular-me-ia a procurar soluções de poupança e investir nelas. Por exemplo, se eu ficasse com dez mil euros do dinheiro poupado para investir eu poderia optar por apostar em transformar as torneiras atuais em torneiras com temporizador. Faz-se um estudo e descubro quantas torneiras podemos mudar com aquele dinheiro. Depois faz-se outro estudo para saber quais vou mudar porque tenho, vamos imaginar, 500 torneiras e só posso transformar 10 e vou tentar fazê-lo da forma que mais me rentabilize o dinheiro. Isto poder-se-ia tornar mesmo uma intervenção a curto e a longo prazo sempre com a intenção de pouparmos mais e mais através de comportamentos sustentáveis. E como lhe falo das torneiras poderia também estar a falar de muitos outros matérias em que podemos investir como, por exemplo, o tipo de papel utilizado em todo o agrupamento.

Entrevistador – Considera que, para além do contrato, existem outros documentos de autonomia que podem conter estes princípios gerais que depois se podem tornar efetivos?

Entrevistado – Eu acho o problema é que às vezes nós somos um bocado líricos. Por exemplo, esta escola não tem *plafond* de fotocópias e os gastos nesse aspeto sempre foram elevadíssimos. Achámos que o problema não poderia continuar e fizemos um estudo dos *plafonds* em função das disciplinas. Depois de calculados os *plafonds* decidi não os aplicar porque não queria mudar a prática no 3.º período, mas preparem-se porque no início do próximo ano, primeiro dia do primeiro período, toda a gente terá um *plafond* que eu espero vir a diminuir. O único problema é que vamos poupar sem termos

uma grande referência porque nem sequer temos grande noção do quanto gastamos durante o ano em resmas de papel e isso é preocupante.

Entrevistador – E esse *plafond* vai ficar assumido por escrito no regulamento interno ou em princípios gerais do projeto educativo?

Entrevistado – Não fica em regulamento interno porque esse é um documento que pode ser lido por qualquer pessoa e essa diretiva é interna e portanto não é do interesse da comunidade em geral, mas fica em princípios gerais do projeto educativo.

Entrevistador – Consegue identificar os momentos em que implementa estas atitudes que visam a educação para o desenvolvimento sustentável?

Entrevistado – Muitos destes momentos ocorrem ao longo do ano inteiro, mas a altura forte da planificação é quando não há alunos porque não conseguimos estar a planear atividades para daqui a seis meses ou daqui a um ano quando há um “miúdo” que, por exemplo, rouba um telemóvel. Nesses momentos os papéis deixam-se para trás porque o fulcral é sempre o aluno.

Entrevistador – O seu plano anual de atividades está estruturado de acordo com princípios de sustentabilidade?

Entrevistado – Sim, o plano anual de atividades hoje é muito mais cuidado. Por exemplo, antigamente podia atingir as duzentas páginas e devido a essa extensão exagerada ninguém ligava muito àquilo, hoje o nosso plano é basicamente um calendário com uma página ou duas em que vamos colocando as atividades, ou seja, você pegando no calendário sabe o que se está a passar em qualquer escola do agrupamento. É muito mais simples, mais rápido e mais curto.

Entrevistador – Avalia explicitamente as atividades que têm nesse plano?

Entrevistado – Avalio no final do ano. Escolhi um grupo pedagógico formado por todos os diretores de estabelecimento e professores e no final do ano avaliamos as atividades sendo que o parâmetro de avaliação não é muito orientado é mais aberto e basicamente cinge-se aos objetivos pedagógicos. Para a escolha das propostas é que já seguimos outros parâmetros. Por exemplo, em julho fizemos uns dez pedagógicos para uma avaliação detalhada das propostas porque antigamente o plano anual de atividades era, no fundo, um somatório de atividades propostas que não eram selecionadas, é também por isso que era tão extenso. O que nós fazemos agora é ver a pertinência da atividade e o seu *timing*. O que queremos fazer no futuro, que eu acho que é mais rico, mas vai demorar muito tempo, é tornar as atividades transversais, ou seja, deixaria de haver a atividade do português ou a atividade da matemática e passa a ser uma atividade

transversal a várias disciplinas. Isso implica muito trabalho e tempo e implica também a reunião entre vários professores e hoje em dia cada vez se reúne menos, hoje é muito difícil o professor de inglês estar junto do professor de educação física. Existem as reuniões de departamento, mas não há espaço para as reuniões interdepartamentais.

Entrevistador – Pensa que a curto e/ou a longo prazo é possível implementar esses aspetos que fazem parte da sustentabilidade do sistema na política da escola?

Entrevistado – Eu penso que isto é um negócio, é uma forma de ver. O Estado existe e não existe. O Estado em si não tem dinheiro, o dinheiro sai de si e sai de mim portanto se eu tenho de poupar eu tenho estudar o que estou a gastar, não posso dizer que estou a gastar de mais sem ter a certeza e não posso saber no que posso poupar sem saber no que gasto mais. Em vez de dizer “vai haver um corte de 20%” optaria por dizer “você gastou isto assim de tudo o que poupar metade é para si para gastar com certas regras em materiais pedagógicos”. Dizer que vai haver um corte não nos obriga a pensar. Para mim a sustentabilidade não vem “de cima”, vem das pessoas que estão “em baixo” e portanto mais do que obrigar eu tenho é de lhes provocar comportamentos. É como faz um treinador de futebol. Um treinador de futebol não pode dizer aos jogadores para “fazer assim” porque durante o jogo não é ele que está em campo. O que pode fazer é dar-lhe situações o mais ricas possível e deixar o jogador “fazer os filmes dele”. O que interessa é que tenhamos muitos “filmes” e depois que ajamos de acordo com o que aprendemos. Educar é a descoberta guiada e nós não estamos a ser educados “de cima”.

Entrevistador – Acha que há recetividade, quer na comunidade interna educativa, quer no exterior junto dos parceiros na implementação da educação para o desenvolvimento sustentável?

Entrevistado – Há, eu acho que há porque hoje as escolas, graças aos agrupamentos, têm uma serie de parceiros com várias competências e que nos ajudam sobretudo a encontrar soluções para os diferentes problemas que surgem. Levanta-se porém um problema quando falamos de parceiros privados. O problema é que a Lei do Mecenato é muito pouco utilizada porque os seus benefícios são pequenos, não rende, não vale a pena. Há um exemplo muito feliz que gosto muito de dar que é o do Jardim Zoológico. O Jardim Zoológico há uns anos esteve para fechar, mas conseguiu sobreviver graças ao apadrinhamento dos animais, o leão é do Sporting, a águia é do Benfica, ou seja, toda a gente contribui com um pouco. Esta é uma linguagem que podia ser utilizada por nós, mas isso só acontece muito pontualmente e não acontece

sistematicamente porque há a noção errada da gestão de uma escola. A noção é a de que “o diretor faz tudo” e, para o próximo ano, como precisavam de poupar em vez de sermos cinco, somos quatro o que vai ser muito complicado de gerir. Na minha opinião isto deveriam ser dez ou doze pessoas a gerir a escola como se fosse uma empresa, sem terem componente letiva. Por exemplo, como e quando é que você avalia a prática pedagógica? É na reunião que faz uma vez por mês das 17h às 19h? Você tem de ter alguém com créditos firmados que vá ver quando lhe apetece, onde lhe apetece, sempre que lhe apetece essa prática e isso não existe. O problema de se colocar tantas funções na escola e nos professores é que se fica sem tempo para outras coisas muito mais importantes. Nós antigamente na autoavaliação fazíamos estatísticas de coisas que depois não serviam para nada. Fazia-se estatísticas, por exemplo, da profissão dos pais o que não era importante para a prática pedagógica e também se averiguava o tempo que os “miúdos demoravam a chegar à escola que não sendo modificável não nos deveria interessar. Porque é que vamos perder tanto tempo com isso se eu não posso modificar determinadas coisas? Até porque eu tenho uma escola sobrelotado. Quarta à tarde não tenho aulas por causa das reuniões e à segunda e à quinta a partir das 15h não tenho aulas porque tenho as salas abertas para os apoios. Portanto isto está tão compactado que não me interessa o tempo que o “miúdo” demora porque eu não posso mudar a minha política. E há muita estatística com esta “inutilidade”, pega-se em muitas coisas que não servem para nada.

Entrevistador - Tem sugestões para a aquisição de uma cultura de Sustentabilidade na escola e na comunidade envolvente?

Entrevistado – Para mim só há duas formas de mudar comportamentos, ou é pela “carteira”, ou é pela “barriga”. Não mudamos comportamentos só porque outra pessoa diz que é o que se deve fazer, mas sim porque vemos que aquela mudança nos vai dar algo em troca. O que se pode fazer é mostrar que um certo tipo de visão ou perspectiva será bom para as pessoas ou pela “carteira” ou pela “barriga”. Portanto eu não posso simplesmente dizer a uma pessoa para utilizar o *toner* económico, eu tenho de dizer que o *toner* económico traz mais vantagens. As pessoas têm de encarar isto como se fosse a sua casa. O problema é que algumas pessoas em casa também não têm esse comportamento. Todos têm que perceber que isso é bom e eu, infelizmente, não sei se consigo fazer isso.

Entrevistador – Para finalizar, gostaria de acrescentar alguma coisa a esse conjunto de princípios que defende sobre a educação para o desenvolvimento sustentável cuja década estamos a viver?

Entrevistado – Vou fazer aqui uma introdução, há uns anos eu era vice-presidente e fiz cerca de 95% do contrato de autonomia de primeira geração. Nessa altura ninguém sabia o que era o contrato, não havia um modelo e foi complicado criar um sem qualquer tipo referência tanto que o que foi assinado foi a nona versão. Numa das versões fizemos um contrato que não era só a dois porque achámos que tinha lógica que a Câmara Municipal também fizesse parte, no entanto essa versão não foi aceite. Neste contrato de autonomia de segunda geração continuo a defender que não pode ser só assinado com o Ministério da Educação até porque legalmente o enquadramento, quer do pré-escolar, quer do primeiro ciclo, do edificado e das atividades do “Aprender a Brincar” e das atividades de enriquecimento curricular é da Câmara portanto isto tem de ser uma *Troika*. A própria Câmara pedagogicamente ainda “mete o bedelho” na sala de aula. Se nós fizermos um alargamento do contrato o combate passa a ser mais forte, estamos os três no mesmo barco. Portanto a organização deixa de ser a dois e passa a ser a três também com uma perspetiva de regionalização porque eu não consigo eliminar todo o lixo do mundo, mas consigo eliminar o lixo da minha rua. Um contrato, se for a três, é muito mais fácil para todos porque passamos a ter mais ajudas. Não sou eu que faço os contratos agora, há o conselho geral e eu não quero ter esse poder, mas eu só aceitaria assinar um contrato de autonomia se tiver esse alargamento por uma questão de estratégia. O protocolo que se faz com a escola é muito diferente do protocolo que se fizer com a escola-Câmara.

ENTREVISTA 2

Entrevistador – Antes de mais, gostaria de agradecer ter aceitado responder e gravar esta entrevista sobre a política do agrupamento ou escola não agrupada com contrato de autonomia na implementação da educação para o desenvolvimento sustentável. A finalidade será recolher a sua opinião sobre os momentos, as estratégias e as metas de promoção da educação para o desenvolvimento sustentável, identificar modos para alcançar o desenvolvimento sustentável e reconhecer os momentos de decisão para a implementação da educação para o desenvolvimento sustentável. Gostaria ainda de reforçar que o trabalho, sendo académico, garantirá a confidencialidade dos dados fornecidos. Assim, nunca será identificado o entrevistado ou a escola a que pertence.

Entrevistador – Vou lhe então apresentar um conjunto de perguntas a que pode escolher responder em linhas gerais. Que projetos/boas práticas identifica e que razões estiveram na base do desenvolvimento desses projetos/boas práticas no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável? Considera que existe um planeamento de toda a comunidade educativa relativamente aos projetos de educação para o desenvolvimento sustentável ou existe simplesmente um conjunto de práticas individuais de alguns professores? Considera que a participação da comunidade educativa no desenvolvimento dos projetos de educação para o desenvolvimento sustentável pode ser importante para a transmissão dos princípios da sustentabilidade? Qual é para si a influência que a direção da escola/agrupamento de escolas pode exercer sobre a política da escola para promover a educação para o desenvolvimento sustentável? São identificadas metas pela direção para a educação para o desenvolvimento sustentável? E que outros documentos de autonomia identifica que enquadrem os projetos no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável?

Entrevistado – Nós seguimos várias linhas de orientação e de estratégia. A primeira é apoiar e promover os projetos que dizem respeito à prática pedagógica porque somos uma escola com algum insucesso e falta de comportamentos adequados o que, por sua vez, também se relaciona com o insucesso. Assim, e desde que aqui estou, há cerca de dois anos, nota-se uma preocupação crescente com este aspeto e tem ocorrido o nascimento de variados projetos neste sentido. Um dos exemplos é o “Instrumento Pedagógico” um trabalho anual que os diversos departamentos têm de desenvolver, aplicar e depois finalizar, divulgando-o em termos interdepartamentais ou

à escola. Esta é uma diretriz do projeto educativo de escola e que nós temos tentado cumprir ao máximo, começando por criar a cultura e o hábito. Ainda não chegámos completamente à meta final, mas para lá caminhamos. A par deste pilar pedagógico temos os projetos mais transversais à cidadania aos quais também damos bastante importância, o que se nota nos próprios documentos que a escola tem divulgado e na nossa orientação alargando esses projetos e ainda outros projetos que promovem o desenvolvimento das competências pessoais e de convivência. No fundo a escola tem como mote “o saber, o saber fazer, o saber estar e o saber conviver” e os projetos partem deste quatro pilares tendo todos igual importância. Temos trabalhado em termos focais em cada um dos pilares referidos tentando não perder o controlo e assim, de todas as práticas e atividades que surgem, centramo-nos mais em dois ou três projetos que entendemos ser os mais importantes ou os em que há mais necessidade de se apostar e consolidar sendo um desses projetos dentro do pilar pedagógico, por exemplo, o já referido “Instrumento Pedagógico”. Ainda dentro deste pilar pedagógico temos, por exemplo, um outro projeto que investe na remodelação dos apoios e das salas de estudo, tendo este mais a ver com a forma como nos estruturamos e organizamos enquanto no primeiro o apoio educativo é feito através de determinados instrumentos que têm como fim promover uma melhor prática pedagógica e um maior e melhor trabalho colaborativo. Em relação à cidadania, o nosso foco, este ano, foi o projeto “Faça-se Justiça” feito em parceria com a Fórum Estudante desenvolvido pelos alunos e que culminou com um julgamento feito pelos próprios num tribunal na presença de um Juiz e de advogados efetivos, projeto este que esperamos continuar a desenvolver nos próximos anos. Trabalhámos ainda no “M-Igual” como projeto dentro deste pilar para alertar e sensibilizar para os “Objetivos do Milénio”, um projeto diferente do anteriormente referido, menos estruturado, que confere mais autonomia à escola. Nós aliás gostamos sempre de trabalhar com gente de fora pois ainda temos alguma dificuldade em planear os projetos e se tivermos esta parceria os parceiros “obrigam-nos” a planear e monitorizar e também a cumprir o que já está planeado o que proporciona ao mesmo tempo algum progresso às escolas nesta área. A existência de parcerias tornou-se assim um dos fatores que influencia a seleção dos projetos juntamente com o facto de o projeto se apresentar dentro destes quatro vetores já referidos. O projeto “M-Igual” desenvolve-se assim ao nível de apenas algumas atividades porque foi esse o compromisso estabelecido com a sua equipa, atividades como a comemoração do Dia da Árvore, do Dia do Fumador e conferências prestadas

pela equipa externa à escola. Este é realizado não só numa lógica de justiça e equidade como o projeto “Faça-se Justiça”, mas também numa lógica de globalização, o olhar para todos e saber onde todos estamos e onde todos podemos chegar. No âmbito do ambiente, estamos envolvidos no programa “Eco-Escolas”, sendo que este também tem uma vertente de cidadania. Dentro deste programa, participámos este ano letivo na atividade “o Natal é amarelo” e ganhámos o segundo lugar e 2000€. Participámos ainda no projeto “Jovem Repórter para o Ambiente” que serviu principalmente para alargar e potenciar a imagem da escola e onde, entre outras atividades, os alunos saíram duas vezes à rua, no final do 2.º período, e distribuíram folhetos com informação sobre a escola com o objetivo de interagir com a comunidade. Por último, ainda dentro deste pilar do ambiente, temos o projeto “Bandeira Azul”. O convite para participar no programa “Eco-Escolas” surgiu depois de ter ido assistir a um congresso sobre a EDS o que também me influenciou a aceitar e a tentar que nos envolvêssemos em mais projetos direcionados para o ambiente pois até então só tínhamos algumas atividades isoladas. Move-me agora a preocupação de que, se para o ano a professora a quem eu entreguei isto não estiver mais cá, a escola possa perder esta mais-valia no âmbito destes pilares que referi. É por isso que a autonomia deveria reverter, deveríamos ficar com quem entendemos que melhor serve a escola, mas enquanto uns têm de ficar outros que deveriam ficar não o podem porque a escola não tem lugar. Criámos ainda, dentro do âmbito da cidadania, um clube de teatro há cerca de dois anos, direcionado para combater a indisciplina por este ser um dos grandes problemas desta escola que apresenta 42% de alunos carenciados, ou seja, 42% de alunos cujas famílias têm um rendimento abaixo do nacional, sendo que os restantes alunos estarão ao nível do rendimento nacional ou um bocadinho acima. Com este objetivo e tentando-se o desenvolvimento de competências na área do saber estar e do saber relacionar-se com os outros, consegui que a escola tivesse um professor de teatro que dava duas horas semanais de aula tendo-se concretizado a peça “A Luísa Brilha”, concebida e representada integralmente pelos alunos. Depois temos o desporto escolar, mas que é mais institucional e ainda outros projetos mais pequeninos a nível de atividades que emergem porque estão enquadradas de alguma forma num ou noutro projeto e que fazem parte do plano anual de atividades.

Entrevistador - Esse instrumento de que falou, que é um instrumento que pode ser enquadrado nestes documentos de autonomia por ser interno, tem algum nome específico?

Entrevistado - Não tem um nome específico, é um instrumento didático-pedagógico. Dá liberdade a cada departamento para “fazer como entende”. Até ao ano passado não tínhamos grandes áreas de monitorização departamental e isso começou com alguma resistência, nem sempre chegando a tempo, nem sempre tido sido feita da melhor maneira, mas estando, neste momento, padronizada e sendo feita a nível final com relatório de avaliação interna e a nível periódico em cada um dos períodos tendo os departamentos de apresentar o levantamento estatístico, a análise estatística das disciplinas. Isso estava dentro do projeto da direção e tinha de ser cumprido, mas eu preferi ir “apertando o leque” porque se depois começássemos a ter o projeto da direção e outras coisas, dispersávamo-nos muito. Assim, apercebi-me que o melhor a fazer seria integrar tudo. Uma vez que aquilo estava no plano diretor e eu tinha alguma resistência para o seu cumprimento, decidi pô-lo como instrumento de departamento. No primeiro ano teve alguma dificuldade, mas foi feito, e este ano o levantamento estatístico já está feito e bem, mas falta-nos dar um outro passo que é o mais importante. Não vale a pena fazer levantamento estatístico se este não puder contribuir para a melhoria. Este é o objetivo mais difícil, mas é também a meta que me conduz porque saber que houve x% de negativas aqui ou acolá é importante, mas é ainda mais importante relacionar e perceber o que é que podemos melhorar e o que é que podemos fazer. Este é assim um instrumento que tem como função contribuir para a melhoria o que também tem a ver com a forma como a educação para o desenvolvimento sustentável trabalha e como trabalha todo o mundo hoje em dia com vista ao desenvolvimento sustentável.

Entrevistador - De certa forma tudo aquilo de que nos falou já vai entrar também na identificação e clarificação dos momentos de implementação da educação para o desenvolvimento sustentável. Já referiu casos concretos, quando é que implementou, quando é que tomou a decisão, que influência tiveram os diferentes documentos que referiu e também já falou das atividades inscritas no plano anual de atividades que estão sem dúvida estruturadas de acordo com esses princípios de sustentabilidade e no fundo também fala na monitorização da atividade, reconhecendo que falha, no entanto, a avaliação.

Entrevistado - Falta-me uma avaliação mais consistente.

Entrevistador - Pensa que a direção poderá ter em conta de forma explícita, nessa avaliação das atividades da escola, os princípios da educação para o desenvolvimento sustentável?

Entrevistado - Quanto ao “Instrumento Pedagógico” que é um projeto dos departamentos, mas também do projeto educativo de escola, faz-se essa monitorização de que já falei, mas querendo chegar a uma avaliação em que exista a interpretação dos dados, caminhando assim para a melhoria, com mais consciência. Nos outros projetos já referidos o controlo/a monitorização com esta minúcia não tem sido feita. Há um recurso na escola que se encarrega dessa avaliação, uma folha padronizada em que todos têm de descrever o seu projeto, objetivos e metodologias, mas que não tem o detalhe do anterior. Falei-lhe sobre o primeiro porque é de extrema importância em termos de monitorização dos resultados e da indisciplina que a escola tem no entanto, enquanto esse é puramente pedagógico, os outros todos de que falei são transversais àqueles pilares que definimos o que se torna mais difícil de avaliar concretamente.

Entrevistador - De certa forma quando faz essa monitorização das disciplinas e visto que os projetos são transversais, também eles podem lá estar incluídos.

Entrevistado - Sim, estão incluídos, mas não se conseguem medir. Mede-se o que foi conseguido, mas não se mede o resultado concreto daquele projeto que é onde ainda não conseguimos chegar. Os projetos estão descritos numa folha que é comum, que apresenta os objetivos a atingir e indicadores para medir se esses objetivos foram cumpridos como, por exemplo, quantos alunos foram, mas ainda não conseguimos medir o nível em que cada projeto contribuiu, estamos nesse caminho, queremos evoluir para melhor. Sobre a implementação destes projetos, muitos nascidos o ano passado tendo sido melhorados ao longo deste ano fazendo-se atualmente um esforço enorme para que sejam sustentáveis durante algum tempo, sempre achámos que nos falta qualquer coisa. Falta-nos aquilo que dê coesão, que leve à participação e mobilização, quer dos alunos, quer dos professores especialmente no que diz respeito aos alunos. Achámos que isto ainda não estava completo, que nos faltava uma força que atraísse os alunos e assim concorremos a um projeto da Calouste Gulbenkian para a formação de um grupo musical tendo-nos sido disponibilizado, ao termos passado para a segunda fase do projeto, um patrocínio de trinta mil euros para financiarmos os instrumentos. Achámos que a mobilização que faltava não era mais do que existir algo palpável, alguma coisa que os alunos pudessem ver, ouvir, tocar e que ao mesmo tempo que desenvolvesse competências de atitude com o combate à indisciplina e ao insucesso, potenciasses também a imagem da escola. Estamos a lutar imenso para que este projeto chegue à terceira fase. A par deste, também concorremos a um projeto de leitura associado à biblioteca para fazer uma coisa transversal feito também pelos

departamentos tal como o “Instrumento Pedagógico” de monitorização, mas mais direcionado para os alunos em vez daquela preocupação pelo lado dos profissionais. Concorremos assim à Gulbenkian e também ganhámos. Estes projetos são dois acréscimos que queremos manter, o primeiro mais direcionado para o sucesso escolar e o saber e o segundo mais direcionado para as competências de cidadania, no fundo, as competências do Pisa. Faltava-nos estes acrescentos que esperamos conseguir e ao mesmo tempo manter o “Eco-Escolas” o que só se conseguirá se houverem pessoas. As pessoas é que fazem as coisas, se elas não existirem não se faz nada e é para nós, mas sobretudo connosco que elas se fazem. Concluindo este ponto, as nossas linhas de orientação, o nosso lema é crescermos uns com os outros e apostarmos num desenvolvimento global da escola, mas no nosso local. Já existe uma orientação e linhas de desenvolvimento e de crescimento o mais sustentável possível, mas ainda existem inúmeras dificuldades na sua implementação e concretização.

Entrevistador - Ao implementar estratégias de educação para o desenvolvimento sustentável na escola, espera modificações a curto e a longo prazo?

Entrevistado - Espero e só posso acreditar que têm de acontecer, mas infelizmente quando olho para os resultados vejo-os iguais no caso dos resultados educativos ou mesmo a baixar no caso dos resultados escolares. Isto causa-me algumas interrogações e para mim a resposta está na política educativa, existem algumas coisas que nela têm de mudar como a atual política de recrutamento de recursos. Existe muita energia não aproveitada o que é injusto não só para quem despende, mas também para a sociedade que não a aproveita. É uma oportunidade que estamos a desperdiçar não tendo esse direito. Não podemos ter esta política de recrutamento de recursos! É maltratar os recursos e as pessoas que se empenham. Nós podemos ir mais longe, somos capazes de o fazer e trabalhamos para isso, não podemos ficar sempre no mesmo, temos de ser todos mobilizados e aderir!

Entrevistador – E que sugestões apresenta, tendo em conta também as dificuldades sentidas, para a aquisição de uma cultura de sustentabilidade na escola e na comunidade envolvente?

Entrevistado - Tem de haver, como já referi, alterações na política de recrutamento de recursos sob o ponto de vista do pessoal docente e até do pessoal não docente, mas sobretudo do pessoal docente. Esta para mim é a alteração principal e que entendo que deve ser encarada com seriedade. Outra sugestão que também considero importante é a de uma maior ou melhor formação, embora nos possamos interrogar se a

formação às vezes implica ou não uma melhor prática pois às vezes podemos ter muita formação e falharmos na prática. Ressalvando isso, que não sei como é que se resolve, o que estou a dizer é que a formação dos professores também não é a melhor, ou seja, os Centros, ou pelo menos o Centro a que a escola pertence não tem muita formação e começa apenas agora a dar algum espaço para responder às especificidades daquilo que me parece importante. Falha-nos enquanto escola apresentar uma cultura de formação de desempenho organizacional. O que não nos é familiar são conhecimentos que têm de fazer parte de qualquer organização como a liderança, a gestão de equipas, a missão e a visão, tudo o que faz alinhar uma escola. Sem isto não sei se formação noutras áreas lá chegaria. Com formação de desempenho organizacional, formação orientada para as questões de organização escolar e do desempenho, talvez pudéssemos ir um bocadinho mais longe.

Entrevistador - Do nosso ponto de vista, essa organização deveria mesmo estar ligada a esta cultura de sustentabilidade. Existe a chamada “liderança sustentável” e é fundamental que o líder da escola tenha essa noção de liderança.

Entrevistado - Eu não punha essa “liderança sustentável” só ao nível dos diretores porque todos somos líderes sustentáveis na nossa sociedade. Assim, eu alargava-a a todos tendo, no entanto, prioridades como as lideranças de topo e intermédias. É como a avaliação de desempenho. Tanto o avaliador como o avaliado devem conhecer a avaliação de desempenho, todos têm de saber o enquadramento dessa avaliação que não é meramente o legal, é o perceber como é que nós podemos, através de uma avaliação, melhorar. Eu acho que é esse o nível que falta na formação.

Entrevistador - Acha que a sua escola se enquadra ou poderá vir a enquadrar-se nos critérios de qualidade das escolas para o desenvolvimento sustentável?

Entrevistado - Eu acredito que temos condições para nos virmos a enquadrar nesses critérios apresentando já mesmo alguma qualidade, na minha opinião, acima da média. Alcançar o topo é o nosso desejo enquanto escola.

ENTREVISTA 3

Entrevistador – Antes de mais, gostaria de agradecer ter aceitado responder e gravar esta entrevista sobre a política do agrupamento ou escola não agrupada com contrato de autonomia na implementação da educação para o desenvolvimento sustentável. A finalidade será recolher a sua opinião sobre os momentos, as estratégias e as metas de promoção da educação para o desenvolvimento sustentável, identificar modos para alcançar o desenvolvimento sustentável e reconhecer os momentos de decisão para a implementação da educação para o desenvolvimento sustentável. Gostaria ainda de reforçar que o trabalho, sendo académico, garantirá a confidencialidade dos dados fornecidos. Assim, nunca será identificado o entrevistado ou a escola a que pertence.

Entrevistador – Que projetos/boas práticas e razões para o seu desenvolvimento no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável identifica e como classifica o seu planeamento, ou seja, existe um planeamento global da comunidade educativa relativamente a esses projetos de educação para o desenvolvimento sustentável ou existe simplesmente um conjunto de práticas individuais e pontuais de alguns professores?

Entrevistado - Primeiro, o próprio contrato de autonomia é feito numa base de desenvolvimento local. A sua existência surge de uma necessidade local aliada ao desenvolvimento socioeconómico da região. Fizemos o contrato de autonomia para conseguir arranjar soluções para podermos fazer fixação - fixar os alunos, fixar o interesse dos alunos na escola - ou seja, desenvolvimento não só do ponto de vista regional, mas principalmente local. Depois, numa leitura mais atenta do contrato, encontramos a questão do reforço da informática desde o primeiro ciclo até ao nono ano, o reforço da língua estrangeira e o reforço da segunda língua estrangeira já numa componente mais regional, mas também local porque é uma região virada para o turismo com pouca ou quase nenhuma atividade industrial e uma atividade comercial meramente local e tradicional. É assim possível identificar logo uma prática de desenvolvimento sustentável na tentativa de fixação das pessoas na sua própria realidade aproveitando-se todos os recursos humanos existentes na região. O contrato de autonomia vem de um projeto educativo muito agarrado à “Carta da Terra” que foi o projeto educativo anterior ao contrato e onde fomos “beber” uma quantidade de conceitos que tinham a ver com uma educação para a cidadania e para o desenvolvimento sustentável. O objetivo primeiro era que houvesse uma

consciencialização de todos os alunos do agrupamento e de toda a população escolar de que era possível fazermos uma evolução como seres humanos a partir destes conceitos adormecidos ou mesmo novos para alguns. Nos últimos três anos, este trabalho trouxe-nos uma questão importante que era passar da teoria à prática o que foi complicado porque era necessário fazer-se essa passagem de uma forma prática e realmente efetiva que não fosse só o tentarmos fazer alguns projetos que não estavam interligados como os que tínhamos na altura. O contrato acabou por servir de suporte aos projetos que existiam, isto é, sistematizou-os, organizou-os e deu-lhes um objetivo comum que nos ajudou especialmente em duas áreas sendo uma a formação cívica. Quando achámos que a formação cívica estava muito desmembrada organizámo-la, sistematizámo-la e demos-lhe uma linha diretora criando documentos orientadores e entregando-a a um professor próprio que não o diretor de turma. Nela “caíram” vários projetos e começou-se assim a criar uma transversalidade entre as diferentes áreas/disciplinas que desenvolviam o projeto apoiando-se na formação cívica acabando por se formar uma espécie de “corrente” entre todas as áreas e todos os projetos. A outra área tratou-se da área de projeto e da sua transformação em projeto científico. Pedia-se aos “miúdos” investigação, pesquisa, filtragem, ordenação de pesquisa e relação de conteúdos. Dávamos um exemplo muito engraçado na altura de um “miúdo” que encontrava uma moeda em casa do avô fazendo um trabalho científico sobre a história dessa moeda, como é que essa moeda apareceu lá, quem é que a teria deixado cair, etc. Isso está em muito relacionado com a educação para o desenvolvimento sustentável porque há todo um processo que os obriga a pensar no porque de estarem aqui, de terem feito o que fizeram, no que é que querem fazer e de que forma, como conseguir preservar essa moeda e tudo isto num projeto científico que os obrigava a defenderem todas essas respostas com bases científicas, com recurso à literatura e a alguma informação protocolar sobre metodologia de investigação. Cada um dos grupos pegou nos projetos científicos de acordo com os seus interesses permitindo-se assim aos “miúdos” crescerem como seres humanos pegando em vários tipos de temáticas. Por incrível que pareça, a maior parte dos projetos que surgiram, logo no primeiro ano, foram projetos que tinham a ver com a realidade deles, o seu dia-a-dia, a sua terra, o sítio onde moravam. Daí eu dizer que o próprio contrato não só tem por base e objetivo o desenvolvimento local como depois acaba por ter bases e objetivos de desenvolvimento pessoal, intelectual e científico.

Entrevistador - A direção da escola/agrupamento de escolas identifica metas visíveis para a educação para o desenvolvimento sustentável?

Entrevistado - Não, elas foram sempre invisíveis e digo isto porque não chegam aos alunos, ficam nas “camadas” intermédias. Nunca foram visíveis mesmo por opção, por exemplo, quando tivemos o anterior projeto educativo baseado na “Carta da Terra” não houve um entendimento correto daquilo que se pretendia então achámos que o mais natural e estrategicamente melhor para a aplicação deste projeto era não existirem metas visíveis, mas sim metas subjetivas e entendíveis que as pessoas sabiam que estavam lá subjacentes. Mais importante que as metas para nós era a questão dos comportamentos. É muito mais fácil deixar de gastar papel se eu disser que a informática é melhor e não por conceito e portanto as estratégias passavam por contornar algumas vertentes que foram surgindo, apesar disso uma coisa que nunca se negou foi a vontade dos “miúdos” em querer mudar, a consciencialização de desenvolvimento sustentável que os próprios “miúdos”, no seu crescimento, acabaram por ganhar pelas disciplinas e pelos projetos em que se envolviam principalmente dentro do programa “Eco-Escolas” que começa no quinto e termina no nono ano.

Entrevistador – Além do contrato de autonomia, considera que o projeto educativo, o plano anual de atividades ou mesmo outros documento como o projeto curricular de turma, criados propositadamente, enquadram visível e claramente os projetos no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável?

Entrevistado - Tanto no plano de atividades como no projeto educativo o enquadramento parece ser claro, a própria questão da cegonha, que é o símbolo da escola, é nítida. Apesar de ser claro, não surge como uma meta nem apresenta estratégias, aparece-nos porque é evidente. Há ainda aqui um momento que é muito difícil e que surge quando a nossa prática se torna corrente e maioritariamente ou mesmo totalmente aceitável, podendo tornar-se uma rotina. A questão da cegonha aparece aí. Recordámos na altura, há quinze anos atrás, que era um animal em recuperação de espécie e neste momento ela é perfeitamente aceitável como um símbolo que existe e que é importante para nós porque apareceu naquele momento em que estávamos a discutir essa matéria e porque há todo um processo à sua volta de preservação. Aquela simbologia de desenvolvimento é também muito importante para os “miúdos”, quer se queira quer não, a imagem fica guardada.

Entrevistador - Em casos concretos que importância tem a decisão/influência da direção da escola/agrupamento de escolas para a implementação de projetos educação para o desenvolvimento sustentável?

Entrevistado - A decisão/influência da direção é da maior importância, é o motor para a implementação e é por isso que a direção deve estar sensibilizada. A nossa equipa, não só é sensível a esta implementação, como também tem uma prática variada neste sentido. Um pormenor muito interessante, nós temos uma mola que fecha a porta do nosso gabinete e que é uma mera garrafa de água, uma coisa artesanal, mas que preserva e é uma solução fácil para um problema difícil que é ter uma porta fechada, fechar uma porta automaticamente. Isto cria nas pessoas uma prática muito corrente. Outros exemplos incluem o escrevermos só a caneta de tinta permanente e separar no próprio gabinete os resíduos o que chama a atenção de todos incluindo os “miúdos” que, quer queiramos quer não, são os melhores veículos para criar e divulgar hábitos. Um outro exemplo é o facto de usarmos em toda a escola papel reciclado há cerca de 15 anos. Foi uma luta enorme porque ninguém queria, ninguém gostava daquele papel e agora toda a gente o usa e aceita-o perfeitamente. Ninguém usa papel branco lá na escola e tem uma vantagem, quando os nossos documentos chegam sabem que é nosso. Somos a única escola na região que usa papel reciclado mesmo nos ofícios e isso é importante mesmo no sentido de criar identidades.

Entrevistador - Na avaliação das atividades a escola tem em conta de forma explícita os princípios da educação para o desenvolvimento sustentável?

Entrevistado - Isso temos. Na avaliação que se faz do projeto educativo e das atividades que se desenvolvem esse pormenor aparece muito em conta. Valorizamos especialmente as questões dos meios de transporte utilizados nas visitas de estudo ou saídas sendo a utilização do comboio a preferencial por este passar perto da escola e por estar ligado à vila. Valorizamos também a possível potencialização do desenvolvimento local através do artesanato ou gastronomia, talvez por nos sentirmos um pouco isolados socioeconomicamente.

Entrevistador - Ao implementar estratégias de educação para o desenvolvimento sustentável na escola, que alterações espera de comportamentos da população escolar a curto e a longo prazo?

Entrevistado - A curto prazo já estão a acontecer alterações. Como este trabalho se faz há muito tempo e tem a ver com projetos anteriores ao contrato de autonomia, os próprios “miúdos” já têm uma consciência para o desenvolvimento sustentável muito

forte e há muitas coisas que já se fazem de forma muito natural. Por exemplo, a utilização de materiais recicláveis e a valorização de conceitos sustentáveis amplos e que têm a ver com a questão da cidadania como a preocupação em saber de onde é que vêm os produtos sob o ponto de vista até do conceito de comércio justo e do rejeitar algum tipo de produtos que não venham de comércio justo ou que venham de situações menos corretas sob o ponto de vista dos Direitos Humanos. A longo prazo, achamos que o trabalho que se faz tem como principal objetivo criar cidadãos conscientes, um trabalho que penso que toda a gente faz no dia-a-dia - a criação de cidadanias mais fortes, com respeito por determinado tipo de valores e princípios. Descobrimos, há uns anos num outro projeto educativo, que havia uma falha de valores, na forma como as pessoas se comportavam e na forma como os próprios “miúdos” pensavam e começámos a dar importância a coisas que pareciam mais pequenas, mas que eram muito mais importantes.

Entrevistador – E no funcionamento da escola a curto prazo?

Entrevistado - Há pequenas modificações, coisas muito pequeninas, que já se vão notando. Como exemplos, as torneiras, que eram uma preocupação de toda a gente, já têm todas fluxómetro, já não temos papel para limpar as mãos nas casas de banho e foram-se eliminando produtos do bar que achávamos desadequados sob o ponto de vista ambiental. As práticas das pessoas têm sido o mais complicado de mudar, especialmente na cozinha, mas foi-se conseguindo até porque muitas das práticas anteriores, hoje em dia, já são mal vistas. Neste momento a única coisa que não estamos a fazer, mas que penso que será algo a fazer a curto prazo, talvez mais um ano, é a compostagem dos resíduos orgânicos.

Entrevistador - Pensa que educação para o desenvolvimento sustentável se irá manifestar a longo prazo na política da escola?

Entrevistado – A longo prazo não lhe sei dizer, mas a curto e imediato vai de certeza e já se nota. Por exemplo, nos nossos critérios de concurso público para receção de bens, o primeiro é se é de qualidade e o segundo é se é local. Estas preocupações, que têm a ver com o desenvolvimento local, com o transporte, com o preço dos combustíveis, no fundo, com o que quisermos evidenciar, são mesmo colocadas em documentos oficiais e em anúncios públicos o que lhes confere importância efetiva. Um outro exemplo e que surge também por uma questão de necessidade tem a ver com a política de reutilização que os diferentes projetos adotam. O uso de materiais já existentes e a reutilização e reciclagem de equipamentos surge, hoje em dia, não só por

necessidade, mas também porque já se considera que esta política é melhor para o mundo. Um último exemplo muito significativo foi o critério utilizado na escolha dos manuais escolares - a apresentação de conceitos de desenvolvimento sustentável corretos. Assim, por exemplo, havia preferência por manuais em papel reciclado. Eu acho que estes pequenos exemplos mostram que a população escolar já está a interiorizar estas filosofias e a mudar a própria política de atuação.

Entrevistador – E junto dos parceiros, ao nível da comunidade educativa, que receptividade encontra?

Entrevistado – Encontramos muita receptividade, mas a diferentes níveis. As Juntas de Freguesia são recetivas porque estão mais próximas, percebem o que queremos e o que é preciso. As Câmaras acham que é politicamente correto apoiar estas iniciativas então fazem-no desde que não tenham muitos custos independentemente de o investimento ser claramente rentável a longo prazo. Quanto às empresas que recebem alunos em estágio, a maior parte é recetiva. Por exemplo, nós temos muitos alunos em estágio na área de hotelaria e neste momento, nesta região, já se nota uma grande consciência ambiental em inúmeras situações nesta atividade económica. Há mesmo dois grupos com quem trabalhamos que têm uma política ambiental muito forte. Coisas simples, muitas de *marketing*, mas que existem, estão inscritas, por exemplo, na forma de autocolantes ou protocolos de procedimentos a adotar e isso é importante, senão mesmo essencial para os “miúdos”. É importante que eles vejam que os valores defendidos enquanto escola também o são no mercado de trabalho. Os “miúdos” percebem que aqueles conceitos, por vezes tão teóricos, dados na escola existem na prática fora da escola.

Entrevistador – E acha que os alunos também podem influenciar essas empresas com os conhecimentos que levam?

Entrevistado – Acho mais difícil porque a voz deles ali é muito pequena. No entanto, eles conseguem, sem dúvida, influenciar a sua família. Chegam a casa com um conhecimento suportado científica e civicamente, passam a ser muito críticos em relação aos comportamentos dos seus familiares que respeitando esse conhecimento demonstrado, acabam por adotá-lo.

Entrevistador - Perante esta já grande consciência ambiental que a escola apresenta, tem outras sugestões para a aquisição de uma cultura de sustentabilidade não só na escola, mas sobretudo na comunidade envolvente?

Entrevistado – Eu acho que o primeiro passo tem de ser dado sempre na escola não só porque a formação desde tenra idade mostra-se mais eficaz, mas também porque lá trabalham muitos adultos que podemos influenciar. Penso também que a aquisição dessa cultura passa sobretudo pelas práticas. Podemos fazer campanhas de sensibilização através de panfletos ou outras atividades, que são importantes para chamarmos a atenção das pessoas, mas que acabam por passar despercebidas quando comparadas com grandes campanhas nacionais tipo o “Ponto Eletrão”. Temos dificuldade em competir com isso e se calhar a resposta não está em competir, mas sim associarmo-nos a elas, no entanto, nunca deixaremos de ser “pequenos” e “momentâneos”. Para mim, são os “miúdos” que podem influenciar mais as pessoas a mudar mentalidades e comportamentos nas práticas do dia-a-dia. O melhor *marketing* é feito através dos “miúdos” porque eles são muito exigentes e muito rigorosos naquilo em que acreditam e se conhecerem um conceito que aceitam como verdadeiro, eles assumem-no como deles e transmitem-no depois à sua família.

Entrevistador – Para concluir, gostaria de referir algum elemento que ache fundamental para este tema e que não tenha sido expresso até agora?

Entrevistado – O que eu acho que falta para a implementação de uma cultura de sustentabilidade é uma formação inicial de professores nesta área. Conceitos como desenvolvimento sustentável ou comércio justo, conceitos mundialmente aceites pela ONU, pela UNICEF e por uma outra quantidade de entidades internacionais, deveriam vir logo incutidos e trabalhados quando o professor chega à escola, sem grandes dogmatismos, sem grandes radicalismos, sem grandes extremismos, mas deve-se introduzir e não o vejo a ser introduzido, pelos menos nos casos que conheço a nível das escolas de formação de professores desta região. É uma matéria que se põe de lado porque estamos a falar de conceitos que têm a ver com cidadania que é, para mim, a base do desenvolvimento sustentável, e outras questões mais radicais que tenham a ver com outros conceitos políticos de guerra e paz e desenvolvimento económico *versus* desenvolvimento ecológico. Pôr essas questões á discussão nas universidades é essencial porque não se pode aceitar que cheguem professores acabados de formar com idades compreendidas entre os vinte cinco e os trinta anos que não tenham opinião sobre esta temática e que nunca tenham pensado sobre isso. Isto assusta-me porque só consigo pensar em duas razões para que aconteça, ou estavam só concentrados na sua formação que seria inócua relativamente a esta matéria e também estavam distraídos em relação às informações que a sociedade estava a dar, ou nunca tinham pensado no seu

futuro enquanto humanidade. A verdade é que o conceito de cidadania, hoje em dia, está muito politizado. É se cidadão se se envolver nas coisas do dia-a-dia, mas de um ponto de vista político filosófico e mesmo partidário e não de intervenção, de melhoria das condições de vida das populações. Portanto, para mim, para que a educação para o desenvolvimento sustentável se estabeleça completamente é fundamental uma formação inicial dos nossos professores nestas matérias que fomente não só o conhecimento destes conceitos, mas sobretudo a sua prática é por isso que nós, enquanto escola, apostamos na educação para o desenvolvimento sustentável desde cedo, porque queremos formar profissionais que vivam com estes valores e porque os nossos alunos também podem ser os professores do futuro. O objetivo é melhorar as condições de vida das populações futuras.

**ANEXO VI - TRANSFORMAÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTO
EM INDICADORES NOS NORMATIVOS**

Indicador	Unidade de registo
Fazer a organização e administração (3 documentos legislativos, 7 UR)	<p>Na 1.ª fase, o funcionamento de órgãos de administração e gestão de acordo com o regime definido (DL 115-A/1998; DL 75/2008)</p> <p>A autonomia da escola desenvolve-se e aprofunda-se com base na iniciativa desta e segundo um processo faseado (D L 115-A; DL 75/2008)</p> <p>A autonomia da escola ou do agrupamento de escolas processa -se de forma faseada, (PORTARIA 1260/2007)</p> <p>Na 2.ª fase, uma avaliação favorável realizada pela administração educativa central e municipal e ... o funcionamento de serviços adequados às finalidades visadas. (DL 115-A/1998)</p> <p>O grau de cumprimento do plano de atividades e dos objetivos correspondentes à 1.ª fase de autonomia (DL 115-A/1998)</p> <p>A 2.ª fase constitui um aprofundamento das competências e um alargamento dos meios disponíveis na 1.ª fase (DL 115-A/1998)</p> <p>A autonomia da escola ou agrupamento de escolas abrange as áreas da organização pedagógica; (PORTARIA 1260/2007)</p>
Fazer a gestão dos recursos humanos (3 documentos legislativos, 5 UR)	<p>Estabilização do pessoal docente, designadamente pela atribuição de uma quota anual de docentes não pertencentes aos quadros, de acordo com as necessidades da escola e respeitando o regime legal dos concursos; (DL 115-A/1998)</p> <p>Recrutamento e seleção do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável (DL 75/2008)</p> <p>Extensão das áreas que integram os serviços técnicos e técnico -pedagógicos e suas formas de organização (DL 75/2008)</p> <p>Intervenção no processo de seleção do pessoal não docente, nos termos da lei geral; (DL 115-A/1998)</p> <p>A autonomia da escola ou agrupamento de escolas abrange as áreas dos Recursos humanos; (PORTARIA 1260/2007)</p>
Participar na gestão do currículo (3 documentos legislativos, 4 UR)	<p>Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional; (DL 115-A/1998; DL 75/2008)</p> <p>Gestão de um crédito global de horas que inclua a componente letiva, o exercício de cargos de administração, gestão e orientação educativa e ainda o desenvolvimento de projetos de ação e inovação (DL 115-A/1998; DL 75/2008)</p> <p>Adoção de normas próprias sobre horários, tempos letivos, constituição de turmas e ocupação de espaços; (DL 115-A/1998; DL 75/2008)</p> <p>A autonomia da escola ou agrupamento de escolas abrange as áreas da Organização curricular (Portaria 1260/2007)</p>
Fazer a gestão financeira (3 documentos legislativos, 4 UR)	<p>Gestão e execução do orçamento, através de uma afetação global de meios (DL 115-A/1998; DL 75/2008)</p> <p>Possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas (DL 115-A/1998 e DL 75/2008)</p> <p>Aquisição de bens e serviços e execução de obras, dentro de limites a definir (DL 115-A/1998; DL 75/2008)</p> <p>A autonomia da escola ou agrupamento de escolas abrange a ação social escolar e a gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira (PORTARIA 1260/2007)</p>
Monitorizar o processo (2 documentos legislativos, 5 UR)	<p>Monitorizar o cumprimento e a aplicação do presente contrato e acompanhar o desenvolvimento do processo (PORTARIA 1260/2007)</p> <p>A não homologação da proposta de celebração de um contrato de autonomia é feita mediante despacho fundamentado do diretor regional de educação (DL 115-A/1998)</p> <p>Monitorizar o processo de auto -avaliação da escola (PORTARIA 1260/2007)</p> <p>O desenvolvimento do processo de contratualização da autonomia é coordenado, acompanhado e avaliado, a nível nacional e regional, pelas competentes estruturas do Ministério da Educação (DL 115-A/1998)</p> <p>As escolas que não reúnam os requisitos para acesso à 1.a fase de desenvolvimento da autonomia serão objeto de um processo de intervenção específica por parte da administração educativa, visando ultrapassar as dificuldades e os constrangimentos detetados (DL 115-A/1998)</p>
Cumprir as regras e regulamentos (1	Relatório anual de progresso, acompanhado de parecer da comissão de acompanhamento local (PORTARIA 1260/2007)

documento legislativo, 4 UR)	<p>Na primeira reunião de trabalho a comissão elaborará o seu regimento (PORTARIA 1260/2007)</p> <p>A primeira reunião da comissão de acompanhamento será convocada pelo representante da direção regional de educação (PORTARIA 1260/2007)</p> <p>Litígios emergentes do contrato resolução com designação como árbitro de qualquer dos elementos da comissão de acompanhamento a nível nacional. (PORTARIA 1260/2007)</p>
Promover acompanhamento (1 documento legislativo, 3 UR)	<p>A tutela e a escola constituem uma estrutura permanente, designada comissão de acompanhamento do CA (PORTARIA 1260/2007)</p> <p>Uma comissão de acompanhamento local, constituída por dois representantes da escola ou agrupamento de escolas, um representante da direção regional de educação, uma personalidade externa de reconhecido mérito na área da educação a nomear pela direção regional de educação, um representante da associação de pais e um elemento indicado pelo Conselho Municipal de Educação (PORTARIA 1260/2007)</p> <p>Para avaliação anual dos CA, será constituída por despacho do Ministro da Educação uma comissão nacional de acompanhamento a nível nacional, constituída por três elementos a nomear pelo Ministro da Educação e dois elementos a indicar pelo conselho de escolas (PORTARIA 1260/2007)</p>
Caracterizar o ponto de partida (2 documentos legislativos, 5 UR)	<p>Caracterização sintética da escola ou agrupamento, incluindo a identificação dos valores de partida nos indicadores escolhidos para aferir a concretização das metas assumidas (PORTARIA 1260/2007)</p> <p>O contrato de autonomia deve mencionar a caracterização da escola, os resultados da autoavaliação, e de avaliação externa, (PORTARIA 1260/2007)</p> <p>O contrato de autonomia deve mencionar a duração do contrato (PORTARIA 1260/2007)</p> <p>O contrato de autonomia deve mencionar o seu acompanhamento e monitorização através de uma comissão de acompanhamento (PORTARIA 1260/2007)</p> <p>A matriz dos contratos de autonomia é aprovada por portaria do Ministro da Educação. (DL 115-A/1998)</p>
Determinar objetivos, competências e compromissos (1 documento legislativo, 3 UR)	<p>O contrato de autonomia deve mencionar as competências reconhecidas e compromissos da escola (PORTARIA 1260/2007)</p> <p>O contrato de autonomia deve mencionar os Compromissos do Ministério da Educação (PORTARIA 1260/2007)</p> <p>O contrato de autonomia deve mencionar os objetivos gerais e operacionais (PORTARIA 1260/2007)</p>
Promover a igualdade e a justiça social (2 documentos legislativos, 5 UR)	<p>A celebração do contrato persegue objetivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência (DL 75/2008)</p> <p>Contribuição para a qualidade educativa das crianças, jovens e adultos da comunidade abrangida (DL 75/2008)</p> <p>Tendo em vista objetivos de qualidade, democraticidade, equidade e eficácia. (DL 115-A/1998)</p> <p>Garantia de que o alargamento da autonomia respeita a coerência do sistema educativo e a equidade do serviço prestado (DL 115-A/1998 e DL 75/2008)</p> <p>Responsabilização dos órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada (DL 75/2008)</p>
Elaborar compromissos e testar instrumentos (2 documentos legislativos, 3UR)	<p>Compromisso do Estado e dos órgãos de administração e gestão na execução do projeto educativo e respetivos planos de atividades; (DL 115-A/1998; DL 75/2008)</p> <p>Consagração de mecanismos de participação do pessoal docente e não docente, dos alunos no ensino secundário, dos pais e de representantes da comunidade (DL 115-A/1998)</p> <p>Comprometimento dos órgãos e dos parceiros envolvidos na execução dos planos de atividades (DL 115-A/1998)</p>
Preencher requisitos antecedentes à assinatura (3 documentos legislativos, 13 UR)	<p>O contrato de autonomia é celebrado na sequência de procedimentos de autoavaliação e avaliação externa (DL 75/2008)</p>

	Adoção por parte da escola de dispositivos e práticas de autoavaliação (PORTARIA 1260/2007)
	Avaliação da escola no âmbito do programa de avaliação externa das escolas (PORTARIA 1260/2007)
	A conclusão do procedimento de avaliação externa nos termos da lei e demais normas regulamentares aplicáveis. (DL 115-A/1998)
	A direção executiva das escolas e agrupamentos de escolas que pretendam candidatar-se ao desenvolvimento da sua autonomia apresenta na respetiva direção regional de educação uma proposta de contrato, aprovada pela assembleia (DL 115A/1998)
	O diretor submete ao conselho geral as propostas de contratos de autonomia (DL 75/2008)
	O conselho pedagógico emite parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia (DL 75/2008)
	Aprovação pela assembleia de escola e Validação feita pela respetiva direção regional de educação de um plano de desenvolvimento da autonomia (PORTARIA 1260/2007)
	Os projetos e atividades educativas e formativas a realizarem (DL 115-A/1998)
	Um plano de desenvolvimento de autonomia que vise potenciar os recursos e ultrapassar as debilidades de forma sustentada (PORTARIA 1260/2007)
	As alterações a introduzirem na atividade da escola nos domínios legislados (DL 115-A/1998)
	As atribuições e competências a transferir e órgãos a que incumbem (DL 115-A/1998)
	Os recursos a afetar (DL 115-A/1998)
Assegurar a possibilidade de concretização do CA (2 documentos legislativos, 6 UR)	A adequação da proposta ao projeto educativo da escola é critério para concretização dos CA (DL 115-A/1998)
	A capacidade de mobilização de agentes e recursos locais é critério para concretização dos CA (DL 115-A/1998)
	Os mecanismos e instrumentos que possibilitam a realização é critério para concretização dos CA (DL 115-A/1998)
	Na renovação do contrato de autonomia, deve avaliar-se o grau de cumprimento dos objetivos constantes do projeto educativo (DL 75/2008)
	Na renovação do contrato de autonomia, deve avaliar-se o grau de cumprimento dos planos de atividades e dos objetivos do contrato (DL 75/2008)
	Com base na análise efetuada sobre a viabilidade da proposta, e caso a mesma seja favorável, é elaborado o instrumento do acordo, do qual constarão as obrigações a que as partes reciprocamente ficam vinculadas (DL 115-A/1998)
Negociar acordos e distribuir competências (3 documentos legislativos, 8 UR)	Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados (DL 115-A/199; DL 75/2008)
	Em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respetivo exercício (DL 115-A/199; DL 75/2008)
	Os níveis de competência e de responsabilidade a atribuir em cada fase do processo de desenvolvimento da autonomia são objeto de negociação prévia entre a escola, o M. E. e a administração municipal, podendo conduzir à celebração de um contrato de autonomia, (DL 115-A/1998)
	A extensão das competências a transferir depende do resultado da negociação (DL 75/2008)
	São objeto de negociação entre a escola, o M. E. e a câmara municipal, mediante a participação dos conselhos municipais de educação, podendo conduzir à celebração de um contrato de autonomia (DL 75/2008)
	Através da atribuição de competências com diferentes níveis de profundidade, e nos domínios (PORTARIA 1260/2007)
	As competências a atribuir com o contrato de autonomia, constantes do plano de desenvolvimento da autonomia que enquadra a proposta do contrato, sujeita a aprovação da respetiva direção regional de educação, dependerão dos objetivos e das condições específicas de cada escola ou agrupamento de escolas (PORTARIA 1260/2007)
	O presente contrato pode ser revisto e alterado a todo o tempo, por acordo entre as partes (PORTARIA 1260/2007)
Escolher parceiros e elencar responsabilidades (3 documentos legislativos, 6 UR)	Parcerias a estabelecer e responsabilidades dos diversos parceiros envolvidos (DL 115-A/1998)
	Associação com outras escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços

<p>Cumprir o serviço público (3 documentos legislativos, 6 UR)</p>	<p>locais (DL 115-A/1998; DL 75/2008) O contrato é celebrado com as unidades de gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (PORTARIA 1260/2007) Do contrato devem constar as atribuições e competências a transferir e os meios que serão especificamente afetados à realização dos seus fins (DL 115-A/1998) Onde se deverá proceder a uma delimitação e articulação das competências da escola, dos restantes níveis da administração e dos demais parceiros (DL 115-A/1998) O contrato de autonomia é subscrito pelo diretor regional de educação, pelo presidente do conselho executivo ou pelo diretor e pelos restantes parceiros envolvidos. (DL 115-A/1998)</p> <p>Um plano de desenvolvimento de autonomia que vise melhorar o serviço público de educação, (PORTARIA 1260/2007)</p>
<p>Promover a integração e o desenvolvimento (2 documentos legislativos, 6 UR)</p>	<p>Subordinação da autonomia aos objetivos do serviço público de educação e à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos (DL 115-A; DL 75/2008) Em cada um dos domínios, o serviço prestado pela escola assume características próprias que definem o seu grau de autonomia e responsabilidade (PORTARIA 1260/2007) Reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam acompanhar a melhoria do serviço público de educação; (DL 115-A; DL 75/2008) O contrato de autonomia assenta no princípio de que a escola constitui um serviço responsável pela execução local da política educativa nacional e prestadora de um serviço público de especial relevância. (PORTARIA 1260/2007) As dimensões do serviço público abrangem o acesso à escola, o sucesso dos alunos, a formação para a cidadania, os cuidados de apoio e guarda, a organização e o funcionamento da escola, designadamente no que respeita aos processos de participação interna e externa (PORTARIA 1260/2007)</p> <p>Contribuição para o desenvolvimento social e integração comunitária (DL 75/2008)</p>
<p>Contribuir para o êxito (1 documentos legislativos, 2 UR)</p>	<p>O modo como estão a ser prosseguidos os objetivos constantes do projeto educativo (DL 115-A) Definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas. (DL 115- A; DL 75/2008) Adequação dos recursos atribuídos às condições específicas da escola/ agrupamento e ao projeto que pretende desenvolver; (DL 115-A/1998; DL 75/2008) Adequação dos recursos a afetar à consecução dos objetivos da proposta e às condições específicas da escola e do meio; (DL 115-A/1998) As áreas que integram os serviços técnicos e técnico-pedagógicos e a respetiva implementação podem ser objeto dos contratos de autonomia (DL 75/2008)</p> <p>Atingir ou aproximar o abandono de 0 % (PORTARIA 1260/2007)</p> <p>Aumentar a taxa global de sucesso escolar (PORTARIA 1260/2007)</p>

**ANEXO VII - TRANSFORMAÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTO
EM INDICADORES NOS CONTRATOS DE AUTONOMIA**

Indicador	Unidade de registo
Monitorizar o desempenho da escola (15 CA, 45 UR)	<p>As alterações devem ser objeto de monitorização e avaliação anual dos resultados obtidos a efetuar pela Comissão de Acompanhamento do contrato (CA 4)</p> <p>Monitorizar o processo de autoavaliação do agrupamento/escola (CA 4; CA 5; CA 6; CA 7; CA 8; CA 9; CA 10; CA 11; CA 13; CA 14; CA 15)</p> <p>Preocupação com a monitorização dos processos e com a autoavaliação (CA 6)</p> <p>Acompanhamento sistemático do desempenho, (CA 5)</p> <p>Avaliar o desempenho do pessoal (CA 3)</p> <p>Analisar anualmente os dados resultantes da monitorização do processo de autoavaliação da escola com vista a melhoria das suas praticas e taxas de sucesso (CA 12)</p> <p>Promover mecanismos de acompanhamento e monitorização da análise periódica de indicadores relevantes do fundamento dos serviços prestados (CA 12)</p> <p>Instituir mecanismos de acompanhamento e monitorização do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas... (CA 9)</p> <p>organizar a monitorização do trabalho desenvolvido pelos Diretores de Turma e conselhos de turma (CA 10)</p> <p>Reforçar os mecanismos internos de monitorização das práticas (CA 11)</p> <p>Reforçar os mecanismos internos de monitorização dos processos e resultados da Escola, no espírito do seu PE (CA 11)</p> <p>Conceber e implementar processos de avaliação para cada ação definida no Plano e Atividades, de forma a melhorar o desempenho da Escola (C 11)</p> <p>Processo de monitorização como estratégia de mais valia para a organização do trabalho pedagógico da escola, (CA 12)</p> <p>Introduzir as correções e desenvolver os programas de melhoria que se mostrarem necessários; (CA 13)</p> <p>Promover mecanismos de acompanhamento e monitorização do reforço da imagem da escola na comunidade local e nacional, como uma instituição/organização de referenda e de qualidade (CA 12)</p> <p>Avaliar periódica e conseqüentemente a grau de execução que este contrato obriga (CA 13)</p> <p>A fornecer e ter presentes para análise todos os dados e indicadores relevantes sobre o funcionamento dos serviços (CA 13)</p> <p>A fornecer e ter presentes para análise todos os dados e indicadores relevantes sobre o serviço educativo prestado (CA 13)</p> <p>A fornecer e ter presentes para análise todos os dados e indicadores relevantes sobre o funcionamento das estruturas intermedias da escola (CA 13)</p> <p>A fornecer e ter presentes para análise todos os dados e indicadores relevantes sobre o funcionamento dos órgãos de gestão da escola (CA 13)</p> <p>Monitorizar o cumprimento e a aplicação do presente contrato e acompanhar o desenvolvimento do processo (CA 1; CA 2; CA 3; CA 4; CA 5; CA 6; CA 7; CA 8; CA 9; CA 10; CA 12; CA 11; CA 13; CA 14; CA 15)</p>
Gerir os momentos de autonomia (15 CA, 39 UR)	<p>A fundamentação e parecer do concelho pedagógico dispensa a autorização da DRE (CA 2)</p> <p>A capacidade de usar a autonomia de que dispõe para organizar uma estrutura escolar integradora (CA7)</p> <p>Liberdade para a seleção dos modelos pedagógicos, dos métodos de ensino e das técnicas de avaliação. (CA 8)</p> <p>Dispensando autorização superior quando não envolvam acréscimos de despesas com pessoal ou reforço do financiamento com origem no Orçamento de Estado. (CA 8)</p> <p>Sem necessidade de autorização superior, quando não implique aumento dos encargos com recursos humanos docentes (CA 8)</p> <p>Autorizar dispensas de serviço e regimes flexíveis de cumprimento da componente não letiva do serviço normal docente, designadamente, regimes não presenciais, não semanais e concentrados (CA 8)</p> <p>Solicitar a intervenção do Gabinete de Gestão Financeira para efeitos de obtenção da autorização do Ministério das Finanças para a aquisição de bens, equipamentos e serviços com pagamento faseados, tendo como limite temporário do pagamento a duração do mandato do órgão de gestão. (CA 8; CA 10; CA 12; CA 15)</p> <p>Definir critérios para a formação das equipas pedagógicas (CA 4)</p> <p>Decidir sobre a manutenção de professores em contrato, que se identifiquem com o “Projeto da Escola” (CA 11)</p> <p>Decidir sobre a cessação ou continuidade do pessoal docente em regime de contrato ou destacamento a exercer a sua atividade profissional no Agrupamento (CA 15)</p> <p>No limite do orçamento atribuído à escola, conceber e implementar experiencia e inovações pedagógicas próprias sem prejuízo de orientações genéricas definidas pela administração</p>

	central (CA 12)
	Cumprir e fazer cumprir os princípios e as disposições consagradas no presente contrato (CA 1; CA 2; CA 3; CA 4; CA 9; CA 14)
	No limite do orçamento atribuído a escola, conceber e implementar currículos e projetos para além dos definidos pelos Decretos-Lei n.º6/4001 e 74/2004 (CA 12)
	No ano letivo de 2010/2011, durante o mês de Junho, a Escola comunicará formalmente ao ME se esta interessada na prorrogação do presente CA e em que termos (CA 1; CA 2; CA 3; CA 4; CA 5; CA 6; CA 7; CA 8; CA 9; CA 10; CA 11; CA 12; CA 13; CA 14; CA 15)
	Adotar, ou não, Manuais Escolares (CA 13)
	Decidir sobre a não adoção de manuais escolares em determinadas circunstâncias e/ou determinados grupos de alunos, (CA 15)
	Decidir com fundamentação específica sobre a não adoção de manuais escolares para disciplinas ou áreas específicas (CA 3)
Angariar e gerir o financiamento suplementar (14 CA, 34 UR)	Dotar o agrupamento de competências próprias no domínio financeiro no quadro do seu PEE e em função dos recursos e dos meios que lhe serão consignados (CA 2)
	Angariar e gerir recursos financeiros (CA 1)
	Recorrer a fontes de financiamento, através de candidaturas a programas e projetos nacionais e europeus (CA 2)
	Proceder à concessão de serviços (CA 3)
	Contratualizar a concessão de espaços (CA 3)
	Fazer a gestão do orçamento privativo (CA 3; CA 12)
	Flexibilizar, com acréscimo de responsabilidade, a possibilidade de o agrupamento gerar recursos adicionais (CA 7)
	Plano de formação e atualização do pessoal docente e não docente, com recurso ao orçamento privativo do agrupamento (CA 9)
	Estabelecer fundos próprios e disponibiliza-los junto de cada estrutura/departamento (CA 13)
	Poder obter receitas próprias, gerindo-as anualmente, através de orçamento privativo conforme critérios por si estabelecidos, nos termos legais (CA 13)
	Candidatar-se a projetos de financiamento, na sequência de ações concretas, planeadas, programadas e executadas, individual ou coletivamente (CA 11)
	Gerar e aplicar receitas próprias, investindo-as em recursos e projetos (CA 11)
	Adaptar funcionalmente os espaços, rentabilizando-os (CA1)
	Arrecadar receitas através da oferta de serviços aluguer de equipamentos (CA 3; CA 4; CA 6; CA 8)
	Editar publicações de interesse – monografias, artigos, estudos, teses, atas, projetos de intervenção, arrecadando receitas (CA 11)
	Proceder ao aluguer de guarda-roupa e adereços ou outros recursos que a Escola disponha, arrecadando receitas (CA 11)
	Proceder à venda de produtos de carácter cultural, tecnológico, científico e artístico, arrecadando receitas (CA 11)
	Diversificar e dinamizar a gestão da receita financeira (CA 5)
	Definir os preços para prestações de serviços, cedência ou aluguer temporário de instalações ou equipamentos a entidades externas. (CA 8)
	Que utilizem serviços e equipamentos de apoio organizados pelos alunos do Ensino Secundário, pelos docentes e não docentes, mediante o pagamento dos serviços prestados (CA 10)
	Arrendar instalações da Escola, para o desenvolvimento de atividades nas áreas da Cultura e do Desporto, desde que as mesmas não provoquem constrangimentos à Escola (CA 10)
	Proceder à prestação de pequenos serviços, realizados no âmbito dos clubes, ateliers e oficinas em funcionamento (CA 11)
	Proceder à prestação de pequenos serviços e arrecadar receitas, inscrevendo-as no OCR (CA 11)
	Organizar <i>workshops</i> , cursos, atividades de férias e outros serviços, arrecadando eventuais receitas ou prevendo contrapartidas (CA 11)
	Receber o patrocínio de empresas e outras entidades a troco de publicidade, nos termos da legislação em vigor (CA 11)
	Estabelecer fundos próprios, de cuja gestão e responsabilidade, no respeito pela lei e regulamentos, a cada um caberá (CA 13)
	Recolher apoios financeiros para a concretização das visitas de estudo e outras atividades (CA 11)
	Permitir a transferência para despesas de capital dos saldos que resultem de ganhos de eficiência na execução das despesas correntes financiadas pelo OE (CA 8)
	Autorizar a transferência dos ganhos de eficiência decorrentes de uma melhor gestão dos recursos financeiros. (CA 10; CA 14)

Administrar autónoma e racionalmente o OE (13 CA, 31 UR)	Solicitar a antecipação até 4 duodécimos das dotações do OE para a implementação de projetos de acordo com orientações GGF (CA 3; CA 15)
	Aplicar um novo modelo de gestão financeira (CA 3)
	Canalizar para a escola 60% das poupanças decorrentes da racionalização e reorganização dos recursos que permite melhorar o custo por aluno e o atual rácio aluno/professor (CA 2; CA 5; CA 6; CA 7; CA 10; CA 11)
	Canalizar para a escola 60% das poupanças decorrentes de racionalização e reorganização dos recursos humanos (CA 1; CA 2)
	Canalizar para o Agrupamento 50% das poupanças decorrentes de racionalização e reorganização dos recursos humanos que permitam melhorar o atual custo por aluno e o atual <i>rácio</i> aluno/professor. (CA 9)
	Garantir uma gestão eficaz e eficiente, das verbas transferidas do ME (CA 2)
	Proceder a correções excecionais dos Apoios sócios económicos, atribuídos no início do ano letivo (CA 2)
	Gerir racionalmente o orçamento (CA 1)
	Racionalizar e otimizar os recursos (CA 5)
	Gerir as receitas próprias (CA 3; CA 6)
	Gerir a componente financeira transferida para a escola (CA 3; CA 6)
	Utilizar o remanescente do orçamento de Estado resultante de uma melhor gestão de recursos financeiros. (CA 3; CA 10; CA 14)
	Permitir a elaboração de indicadores de eficiência, eficácia, e economia (CA 3)
	Conceder a exploração de serviços de apoio ao funcionamento da Escola, através de processos de oferta pública e mediante contrapartida financeira nomeadamente os bufetes, a papelaria e a reprografia, (CA 8; CA 13)
	Proceder à aquisição do material escolar necessário, no âmbito da execução orçamental do Agrupamento (CA 9)
	Investir em meios tecnológicos avançados, (CA 8)
	Atuar a nível científico-cultural, nos limites orçamentais (CA 13)
	Poder transferir verbas entre as diferentes rubricas e capítulos orçamentais (CA 13)
	Transferência do montante financeiro correspondente à parte não utilizada em vencimentos, para reforço de outros meios destinados aos mesmos fins. (CA 8)
Assumir funções no domínio organizacional (12 CA, 17 UR)	Autorizar regimes excecionais de frequência e de matrícula (CA 3)
	Garantir, em termos de gestão de rede escolar, a continuidade da frequência, a todos os alunos do Ensino Básico, que pretendam frequentar os cursos de nível secundário de oferta curricular da Escola (CA 11)
	Adequar a rede escolar do agrupamento ao princípio da estabilidade das medidas educativas implementadas (CA 14)
	Dotar o agrupamento de competências próprias no domínio administrativo no quadro do seu PEE e em função dos recursos e dos meios que lhe serão consignados (CA 2)
	Organização e funcionamento geral da escola sede (CA 6)
	Gestão dos serviços administrativos e, em geral, do pessoal de apoio do agrupamento (CA 6)
	Implementar a gestão de processos nos Serviços de Administração Escolar, (CA 5)
	Diversificar a oferta de serviços complementares, (CA 8)
	Gestão funcional dos serviços administrativos, sem gestão por processos e atendimento personalizado (CA 9)
	Permitir que os Departamentos se organizem de modo a que, em caso de necessidade, possam ser adaptados (CA 10)
	Coordenar e gerir o desenvolvimento dos planos curriculares definidos a nível nacional (CA 12)
	Seleção, seriação e indigitação do pessoal para a formação (CA 13)
	Atribuir ao Conselho Executivo a gestão de todo o pessoal adstrito à escola, no respeito pela lei geral do trabalho e estatutos específicos de carreiras (CA 12; CA 13)
	A designação, posse e exoneração de qualquer membro docente para o exercício de cargo de coordenação pedagógica de entre os que reúnem as condições previstas no estatuto da carreira e demais legislação, sujeita a aprovação pela Assembleia de Escola (CA 12; CA 13)
	Promover a existência de valências materiais e espaciais que ofereçam condições apropriadas (CA 15)
Dar à escola competências organizacionais (11 CA, 22 UR)	Dotar o agrupamento de competências próprias no domínio organizacional no quadro do seu PEE (CA 2)
	Consagrar um modelo organizacional que assegure uma efetiva coordenação das escolas

	<p>agrupadas (CA 7)</p> <p>Sistematizar o controlo dos resultados escolares (CA 14)</p> <p>Criação em sede da assembleia de três subcomissões para preparação de documentos a analisar (CA 9)</p> <p>Assembleia ativa e empenhada (CA 4)</p> <p>Emissão de pareceres consultivos sobre documentos/instrumentos de gestão relacionados com a organização e funcionamento do Agrupamento, designadamente o PE, o RI, o PAA (CA 9)</p> <p>Instrumentos de avaliação adequando-os aos diferentes níveis de ensino e diferentes sectores (CA 14)</p> <p>Atividades bem planeadas e organizadas (CA 1)</p> <p>Estratégia de organização clara (CA 1)</p> <p>Organizar, coordenar e proceder à aplicação de provas de avaliação e aferição, da sua própria iniciativa. (CA 13)</p> <p>Preparar a escola para assumir, sustentar e operacionalizar o processo de Autonomia (CA 5)</p> <p>Alterar a orgânica das estruturas de orientação pedagógica e coordenação de ciclo (CA 2)</p> <p>Autorizar, no interesse dos alunos, transferências para cursos, áreas ou componentes vocacionais diferentes daqueles que frequentam, (CA 13)</p> <p>Assegurar a designação e organização, pelo órgão de direção executiva, (CA 7)</p> <p>Garantindo a consequente coordenação pedagógica (CA 7)</p> <p>Decidir livremente sobre metodologias e forma de realização das matrículas e renovações de matrículas (CA 8)</p> <p>Notável o investimento nos processos de aprendizagem dos alunos, eixo central das práticas organizativas da escola-sede e do agrupamento (CA 9)</p> <p>Reforçar a capacidade da Escola para implementar melhorias, aperfeiçoando aspetos da organização e funcionamento da escola (CA 11)</p> <p>Aplicar medidas de intervenção e correção dos aspetos que delas careçam (CA 13)</p> <p>Criar as condições formais necessárias à melhoria das prestações no sentido do exercício de uma efetiva autonomia (CA 13)</p> <p>Organizar o serviço de primeira matrícula, transferência e anulação (CA 3)</p> <p>Conceber e implementar formas alternativas de organização curricular (CA 3)</p>
Sistematizar e gerir a variedade curricular (10 CA, 20 UR)	<p>Articulação da gestão e desenvolvimento curricular (CA 1)</p> <p>Articulação curricular em franco desenvolvimento (CA 4)</p> <p>Gerir formas de diversificação curricular e formativa (CA 11)</p> <p>Planificação e gestão de processos de diversificação curricular (CA 9)</p> <p>Gerir e organizar, de forma flexível os planos curriculares (CA 2)</p> <p>Valorizar o modelo processual de desenvolvimento do currículo (CA1)</p> <p>Valorizar a centralidade da escola (CA 1)</p> <p>Planificar e gerir formas de diversificação curricular (CA 4; CA 14)</p> <p>Criar mecanismos de articulação pedagógica e curricular vertical e horizontal. (CA 6)</p> <p>Coordenar e gerir o desenvolvimento dos planos curriculares, definidos a nível nacional (CA 7)</p> <p>Possibilitando uma organização e gestão diferentes dos desenhos curriculares do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (CA 7)</p> <p>Reorganizar e articular a abordagem dos conteúdos curriculares (CA 7)</p> <p>Reorganizar e articular a abordagem dos conteúdos curriculares, segundo estruturas modulares flexíveis, minorando as consequências de uma grande diversidade e compartimentação de saberes, ao longo do ciclo (CA 12)</p> <p>Estruturas modulares flexíveis, minorando as consequências de uma grande diversidade e compartimentação dos saberes (CA 7)</p> <p>Respeitando os planos curriculares e programas definidos a nível nacional, (CA 8)</p> <p>Integração curricular, a nível da coordenação pedagógica e da articulação e planificação horizontal/transversal e vertical/diacrónica do currículo (CA 9)</p> <p>Fomentando a diferenciação pedagógica e a diversidade curricular, (CA 12)</p> <p>Reforçar práticas de formação profissionalizante, tendo em conta as experiências da escola e os projetos individuais dos alunos (CA 12)</p> <p>Gestão de currículos, programas e atividades educativas (CA 12)</p>
Monitorizar os percursos de melhoria dos alunos (10 CA, 18 UR)	<p>Analisar, anualmente, os dados resultantes do processo de monitorização dos percursos dos alunos, pós escolaridade básica (CA 7)</p> <p>Ser objeto de monitorização e avaliação anual dos resultados obtidos a efetuar pela Comissão de Acompanhamento do contrato (CA 3; CA 5; CA 10)</p> <p>Através da monitorização do Grupo de Tutoria (CA 6)</p> <p>A supervisão global dos percursos e resultados escolares (CA 2)</p>

	<p>Regulação dos resultados académicos (CA 2)</p> <p>Estabelecer critérios específicos e consistentes no Ag., para a progressão ou retenção de ano e de ciclo (CA 2)</p> <p>Verificação no progresso das aprendizagens e dos resultados (CA 1)</p> <p>Solicitar aos Departamentos Curriculares e Agrupamentos Disciplinares a monitorização trimestral dos resultados das avaliações das disciplinas neles incluídos. (CA 5)</p> <p>Instituir mecanismos de monitorização do sucesso dos alunos (CA 7)</p> <p>Monitorização nos percursos subsequentes ao ensino básico, como forma de avaliar o impacto das ofertas educativas implementadas (CA 7)</p> <p>Mecanismos de monitorização nos seus percursos subsequentes ao ensino secundário, como forma de avaliar o impacto das ofertas educativas da escola; (CA 12)</p> <p>Promover mecanismos de acompanhamento e monitorização da Avaliação periódica e consequente intervenção de correção e melhoria das práticas (CA 12)</p> <p>A monitorização dos resultados escolares; (CA 11)</p> <p>Analisar, anualmente, os dados resultantes do processo de monitorização dos percursos dos alunos, (CA 12)</p> <p>Instituindo mecanismos de monitorização de sucesso dos alunos, (CA 12)</p> <p>Monitorização e avaliação anuais dos resultados obtidos (CA 15)</p>
Organizar apoios educativos (9 CA, 22 UR)	<p>A organização dos diferentes tipos de apoios aos alunos com necessidades educativas de carácter permanente (CA 2)</p> <p>A organização dos diferentes tipos de apoios aos alunos que têm dificuldades de aprendizagem (CA 2)</p> <p>A diversidade de apoios educativos (CA 3)</p> <p>Desenvolver atividades de apoio educativo nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, (CA 4)</p> <p>Criar e gerir formas próprias de apoio educativo, individualmente ou em grupo (CA 13)</p> <p>Salas de estudo e apoio escolar aos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou de integração escolar, individualmente ou em pequeno grupo, (CA 4)</p> <p>Constituir oficinas especializadas para a concretização de trabalho individual ou em pequenos grupos (CA 15)</p> <p>a prestação de apoios direcionados (CA 7)</p> <p>Reforçando os apoios socioeducativos (CA 8)</p> <p>Aperfeiçoar o funcionamento das estruturas de apoio e orientação educativa dos alunos, (CA 8)</p> <p>Apoio educativo, à medida que for atenuada a situação de sobrelotação da escola. (CA 8)</p> <p>A diversidade e personalização de respostas dos apoios educativos (CA 11)</p> <p>Criar e viabilizar mecanismos de apoio efetivo aos alunos (CA 11)</p> <p>Organizar e gerir modalidades de apoio educativo em resposta a necessidades identificadas, ao longo do ano letivo (CA 12)</p> <p>Criar e manter estruturas de apoio e orientação dos seus alunos (CA 13)</p> <p>Definir e aplicar as medidas de apoio educativo, adequadas a cada aluno que delas careça, individualmente ou em grupo (CA 13)</p> <p>Promover o apoio pedagógico acrescido (CA 15)</p> <p>Reorganizando/adaptando os planos de estudos individualizado. (CA 15)</p> <p>Organizar oficinas de L.P., Matemática, Inglês, sala de estudo e sala de multifunções (CA 15)</p> <p>Organizar o processo de despiste dos alunos que se encontram abrangidos pelo apoio pedagógico (CA 15)</p> <p>Determinar as datas ou períodos de tempo em que esses alunos não frequentarão algumas das aulas de estudo acompanhado, área de projeto e formação cívica para, em substituição destas usufruírem de apoio pedagógico (CA 15)</p> <p>Promover a realização de atividades educativas específicas de acordo com as necessidades e dificuldades de cada um dos alunos (CA 15)</p>
Conduzir a escola/agrupamento pelo PEE/PEA (8 CA, 15 UR)	<p>Dotar o agrupamento de competências próprias no domínio estratégico e pedagógico no quadro do seu PEE e em função dos recursos e dos meios que lhe serão consignados (CA 2)</p> <p>Atividades norteadas pelo PEA (CA 1)</p> <p>Oferecer e desenvolver o seu Projeto Educativo, adequando-o as necessidades concretas de aprendizagem e formação de cada criança e adolescente (CA 4)</p> <p>Melhorar as condições para o desenvolvimento do Projeto Educativo (CA 11)</p> <p>Mobilizar contributos para o desenvolvimento do Projeto Educativo (CA 8; CA 9)</p> <p>Orientações pedagógicas que visem a definição e o desenvolvimento do seu Projeto Educativo (CA 8)</p> <p>A coerência e consistência do Projeto Educativo e o Projeto Curricular do Agrupamento. (CA 9)</p>

	<p>As linhas orientadoras estão claramente definidas, são praticadas e monitorizadas aos diversos níveis. (CA 9)</p> <p>Há congruência entre finalidades e tecnologias utilizadas, assim como entre princípios de atuação, prioridades definidas para a ação educativa e processos de avaliação. (CA 9)</p> <p>Criar as condições que assegurem a consolidação e o desenvolvimento do Projeto Educativo do Agrupamento (CA 9)</p> <p>Seleção de modelos pedagógicos, metodologias de ensino, métodos e instrumentos de avaliação e materiais pedagógicos-didáticos coerentes com o Projeto Educativo do Agrupamento (CA 9)</p> <p>Operacionalização do seu projeto educativo e curricular, (CA 12)</p> <p>Atuar de acordo com o Projeto Educativo por si definido e aprovado em conformidade com a lei. (CA 13)</p> <p>Na perspetiva do desenvolvimento e consolidação do Projeto da Escola. (CA 11)</p>
Organizar as AEC (5 CA, 12 UR)	<p>Incentivar a aprendizagem do inglês a partir do 1.º ano nas AEC (CA 2)</p> <p>Incentivar a aprendizagem da informática a partir do 1.º ano nas AEC (CA 2)</p> <p>Promover e organizar os tempos escolares destinados a AEC (CA 2)</p> <p>As AEC no prolongamento de horário (CA 2)</p> <p>Estabelecer os tempos destinados a atividades de enriquecimento curricular (CA 3)</p> <p>Organizar atividades de enriquecimento do currículo de acordo com os recursos da escola (CA 4)</p> <p>Aumentar a oferta de atividades de enriquecimento curricular (CA 8)</p> <p>Prosseguir o enriquecimento dos recursos de ensino/aprendizagem, (CA 8)</p> <p>Proporcionar atividades de enriquecimento curricular que potenciem o pleno desenvolvimento dos jovens, (CA 8)</p> <p>Contribuir para uma taxa de 100% de cobertura/funcionamento das atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Agrupamento (CA 9)</p> <p>Assegurar, em regime de complementaridade, o desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular a que a Câmara Municipal não consiga dar resposta (CA 9)</p> <p>Desenvolver um trabalho de parceria com a C. Municipal no âmbito da planificação das atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo (CA 9)</p>
Gerir os RH para garantir as atividades (15 CA, 33 UR)	<p>Continuidade dos docentes relativamente a um grupo de alunos (CA 1)</p> <p>Recorrer a serviços de entidades exteriores à escola, tendo por base o planeamento e estudo financeiro (CA 2)</p> <p>Capacidade de atrair e fixar docentes. (CA 9)</p> <p>A escola consegue fixar docentes (CA 1)</p> <p>com estabilidade do corpo docente (CA 14)</p> <p>Recorrendo aos docentes de C. Físicas e Naturais do Ag. (CA 2)</p> <p>Dotar o agrupamento de competências próprias no domínio e dos recursos humanos no quadro do seu PEE e em função dos recursos e dos meios que lhe serão consignados (CA 2)</p> <p>Reforçar as atividades de prática psicomotora recorrendo aos recursos humanos do agrupamento (CA 2)</p> <p>Gerir racionalmente os recursos humanos (CA 1)</p> <p>gestão integrada dos recursos humanos existentes. (CA 9)</p> <p>Promover a gestão integrada de recursos com outras escolas, no sentido de assegurar a continuidade das equipas pedagógicas e acompanhamento dos alunos, nomeadamente no que se refere à professora de educação especial (CA 11)</p> <p>Garantir a mobilidade interna de pessoal docente e pessoal não docente entre as diversas unidades de ensino independentemente da proveniência e vínculo (CA 2)</p> <p>Afetar docentes de acordo com o Projeto Educativo e/ou Curricular da Escola (CA 14)</p> <p>Selecionar e contratar o pessoal docente necessário para suprir as necessidades após os concursos de colocação de professores de QE ou QZP (CA 1; CA 2; CA 3; CA 4; CA 5; CA 6; CA 7; CA 10; CA 12; CA 13; CA 14; CA 15)</p> <p>Proceder a contratação de empresa especializada para assegurar a limpeza da escola (CA 5)</p> <p>Proceder à contratação de entidades exteriores à escola para tarefas de assistência e/ou manutenção de equipamentos (CA 11)</p> <p>Proceder a contratação de empresa especializada para assegurar a implementação do Sistema de Análise de Perigos e Controlo de Pontos Críticos (CA 5)</p> <p>Proceder à contratação de serviços de entidades externas ao Agrupamento para efeitos da realização de ações de formação para pessoal docente e não docente do Agrupamento (CA 9)</p> <p>Proceder à contratação de serviços de jardinagem, para garantir a manutenção dos espaços exteriores (CA 11)</p> <p>Contratar serviços, estabelecer protocolos e acordos, em qualquer regime legal, por períodos máximos de um ano, renováveis (CA 13)</p>

	Contratar técnicos especializados para o desenvolvimento de projetos ou assistência e manutenção do equipamento informático. (CA 14)
	Recrutamento ou aquisição de serviços de outros técnicos (CA 8)
Proceder à autoavaliação (15 CA, 20 UR)	Autoavaliação sistemática (CA 1)
	a continuidade da aposta na autoavaliação (CA 10)
	O empenhamento no desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação (CA 4)
	Existência de um grupo de autoavaliação, com trabalho continuado; (CA 5)
	Um exercício de autoavaliação abrangente dos vários aspetos do desempenho organizacional (CA 14)
	Realizar anualmente a autoavaliação com divulgação de resultados, no <i>site</i> da escola, dos resultados obtidos e das metas alcançadas. (CA 1; CA 2; CA 3; CA 4; CA 5; CA 6; CA 7; CA 8; CA 9; CA 10; CA 11; CA 12; CA 13; CA 14; CA 15)
Garantir a ocupação dos alunos (12 CA, 26 UR)	Estabelecer os tempos destinados à ocupação dos tempos livres (CA 3)
	Promover e organizar os tempos escolares de ocupação de tempos livres (CA 2)
	Salvaguardando a guarda dos alunos durante todo o ano letivo (CA 3; CA 7; CA 9; CA 10; CA 11; CA 12; CA 14; CA 15)
	Garantir a ocupação plena dos tempos escolares dos alunos de acordo com a carga horária prevista no currículo (CA 4)
	Garantindo a guarda dos alunos (CA 4)
	Salvaguardando a escola a tempo inteiro (CA 2)
	Garantir a ocupação plena dos tempos escolares (CA 8)
	Garantir taxas globais de aulas previstas e ministradas superiores a 96% em todos os anos e cursos (CA 8)
	Garantir taxas globais de aulas previstas e ministradas superiores a 98% em todas as disciplinas sujeitas a exames nacionais. (CA 8)
	Garantir taxas de aulas previstas e ministradas superiores a 95% em todas as disciplinas /turmas. (CA 8)
	Garantir que, no final de cada ano, o número de aulas dadas iguale o número de aulas previstas na totalidade das disciplinas e áreas curriculares (CA 11)
	Organizar e implementar dinamização cultural, incluindo os períodos de interrupção letiva, logo que termine o regime de desdobramento e a Escola possa dispor dos equipamentos indispensáveis, (CA 8)
	Assegurando a guarda dos alunos durante todo o ano letivo (CA 8)
	sem quebras dos serviços educativos prestados aos alunos e na salvaguarda da sua guarda (CA 8)
	Criar e gerir atividades de ocupação dos tempos livres (CA 13)
	Garantir a possibilidade de permanência alargada na escola (escola a tempo inteiro) (CA 15)
	Garantir uma maior permanência na escola dos que manifestem maiores taxas de insucesso (CA 15)
	Garantir uma maior permanência na escola dos que comprovada e/ou declaradamente não tem possibilidade de usufruir de um acompanhamento familiar adequado (CA 15)
	Para a realização de tarefas de estudo, trabalho individualizado e cumprimento dos trabalhos fora da sala de aula (CA 15)
Definir critérios para a formação de turmas (11 CA, 26 UR)	Constituição das turmas obedece a critérios de racionalidade (CA 1)
	Criação de turmas de nível (CA 1)
	Autorizar turmas com idades e número de alunos diferente dos limites estabelecidos nos normativos (CA 2)
	Planear em articulação com a DRE o n.º total de alunos e turmas no quadro das instalações (CA 2)
	A carga horária é acrescida de 0,5 nos termos do n.º5 do DL n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (CA 4)
	Reorganizar, no 2º ciclo, a distribuição do número de horas por área curricular/disciplina, (CA 4)
	o reforço de estudo acompanhado resultou de 0,5 do bloco de formação cívica. (CA 4)
	Promover o equilíbrio entre o número de turmas do 3º ciclo e do ensino secundário (CA 11)
	Organizar turmas com base nas competências específicas de Língua Portuguesa e Matemática (CA 1)
	Definir critérios para a elaboração das turmas (CA 3; CA 4; CA 9)
	Definir critérios para a constituição das turmas (CA 4)
	Organização de modelos alternativos de agrupamento de alunos, como por exemplo a Turma excecional (CA 10)

	<p>Organizar modelos alternativos de agrupamento de alunos (CA 3; CA 14)</p> <p>Determinar, em articulação com a DRE..., o número total de turmas, o número de alunos por turma ou grupo (CA 12)</p> <p>Decidir sobre a constituição de turmas e outros grupos de formação, nomeadamente quanta a dimensão, composição e funcionamento pedagógico. (CA 8)</p> <p>Regular as junções de alunos/disciplinas, apenas entre os mesmos anos de escolaridade e entre o mesmo tipo de cursos (CA 10)</p> <p>Turmas de carácter excepcional exige a definição clara de objetivos a atingirem (CA 2)</p> <p>Organizar modelos alternativos de agrupamento de alunos, implicando esse processo a definição clara dos objetivos a atingir a afetação de recursos adequada e a prestação anual de contas (CA 14)</p> <p>Acompanhar o funcionamento das turmas e as junções de alunos/disciplinas, de carácter excepcional, exige a definição clara dos objetivos a atingir, (CA 10)</p> <p>Decidir do funcionamento da turma excepcional no terceiro ciclo, para assim garantir o sucesso neste nível de ensino (CA 10)</p> <p>Reduzir o número de alunos por turma, considerando como limite máximo 26, salvo situações de rotura na rede escolar (CA 11)</p> <p>Definir critérios para admissão de alunos do ensino secundário, no caso de haver excedentes para a capacidade de oferta da escola, no início de cada ano letivo, em articulação com a DRE... (CA 13)</p> <p>Adequar o número de alunos por turma de acordo com as suas competências e necessidades (CA 14)</p>
Instituir os horários escolares (11 CA, 17 UR)	<p>Organizar o horário da escola (CA 3)</p> <p>Organizar modelos alternativos de horário escolar (CA 1; CA 3; CA 11)</p> <p>Definir critérios para a elaboração dos horários dos docentes e outros agentes educativos (CA 3; CA 4; CA 6; CA 13)</p> <p>Regulamentar a organização diversificada dos horários de pessoal (CA 3)</p> <p>Determinar os horários e regime de funcionamento das unidades educativas do agrupamento (CA 2)</p> <p>Alargar o horário de funcionamento em regime normal, a todos os estabelecimentos de educação e ensino (CA 4)</p> <p>Regulamentar localmente a organização diversificada dos horários do pessoal docente e não docente (CA 5)</p> <p>Assegurar a totalidade de serviço, desde que previamente acordado com os interessados. (CA 7)</p> <p>Conceder horas comuns aos membros dos departamentos, (CA 10)</p> <p>Organizar as cargas horarias semanais das diferentes disciplinas, segundo agrupamentos flexíveis dos tempos letivos semanais, respeitando os limites estabelecidos nacionalmente (CA 12; CA 13)</p> <p>Estabelecer as reduções de horário letivo semanal e/ou as compensações devidas aos professores em resultado do exercício de cargos técnico pedagógicos ou comissões /grupos de trabalho, previstos no RI, nos limites legais (CA 13)</p>
Promover o trabalho em equipa (9 CA, 12 UR)	<p>Basear a organização da escola em equipas educativas (CA 3; CA 6; CA 12)</p> <p>Constituição de equipas pedagógicas/conselhos de ano (CA 2)</p> <p>Trabalho em equipa de articulação curricular (CA 4)</p> <p>Trabalho em equipa de coordenação pedagógica (CA 4)</p> <p>Operacionalizar reuniões semanais de equipas multidisciplinares de trabalho (CA 9)</p> <p>Operacionalizar equipas multidisciplinares para a produção de recursos ao nível dos materiais didático-pedagógicos (CA 9)</p> <p>Operacionalizar uma reunião de trabalho semanal e/ou quinzenal por área curricular disciplinar (CA 9)</p> <p>Desenvolver um espírito de cooperação entre os docentes (CA 14)</p> <p>Promover encontros regulares entre os professores das diferentes áreas disciplinares (CA 10)</p> <p>Constituir uma equipa que se encarregue do relacionamento com os respetivos pais (CA 15)</p>
Fazer a distribuição de horários e outras tarefas (8 CA, 10 UR)	<p>Fazer a distribuição de serviço ao pessoal (CA 3)</p> <p>Definir critérios de distribuição de serviço não docente, procedendo designadamente à afetação funcional interna do pessoal não docente (CA 9)</p> <p>Efetuar a distribuição do serviço docente de acordo com critérios previamente definidos (CA 2)</p> <p>Flexibilizar as orientações sobre distribuição anual do serviço docente (CA 7)</p>

<p>Investir na compensação de aulas (8 CA, 15 UR)</p>	<p>Definir os critérios de elaboração de horários, (CA 10)</p> <p>A distribuição de serviço, concessão de férias e de licenças bem como a justificação de faltas (CA 13)</p> <p>Definir a distribuição da atividade letiva dos elementos da Direção Executiva de acordo com o estipulado em Regulamento Interno (CA 14)</p> <p>Gerir a elaboração de horários e assiduidade dos recursos humanos (CA 14)</p> <p>Compromete-se a gerir e organizar a ocupação integral da carga horária letiva e não letiva dos docentes sem turma, afetos ao agrupamento (CA 15)</p> <p>Distribuindo-lhes as aulas de substituição, apoio individualizado, elaboração de materias e outras atividades de ocupação dos alunos (CA 15)</p> <p>a permuta de aula, por ausência prevista de algum professor da equipa (CA 7)</p> <p>Permuta de serviço letivo entre docentes para garantir a totalidade das aulas (CA 2)</p> <p>A realização de aulas de substituição em caso de ausência não prevista (CA 7)</p> <p>Gerir a ausência de serviço para a frequência de ações de formação (CA 3; CA 6)</p> <p>Gerir integralmente os recursos humanos existentes para assegurar a substituição de docentes para efeitos do cumprimento integral dos programas curriculares, planificação das atividades curriculares e produção de materiais didático-pedagógicos. (CA 6; CA 9)</p> <p>Definir e autorizar, a pedido dos docentes interessados, diferentes modalidades de transferência, reposição e permuta de aulas ou outros serviços. que permitam aos docentes o cumprimento flexível dos seus deveres de assiduidade, (CA 8)</p> <p>Quer no âmbito da componente letiva, quer no âmbito da componente não letiva do seu horário de trabalho, sem prejuízo da qualidade da prestação do serviço educativo aos alunos e as famílias. (CA 8)</p> <p>A coordenação das substituições (CA 10)</p> <p>Organizar, regulamentar e fiscalizar a realização de permutas de aulas entre os diversos professores da turma (CA 15)</p> <p>Estabelecer uma mancha horária semanal destinada á lecionação/compensação das aulas que não se realizaram por ausência do docente ao serviço. (CA 15)</p> <p>Garantir que, quando a ausência de um professor se verifica nas aulas lecionadas por um par pedagógico, não há lugar nem a permuta nem a compensação (CA 15)</p> <p>Os tempos letivos do professor que faltou serão cumpridos na realização de tarefas de apoio aos alunos nas salas de trabalho específico (CA 15)</p> <p>Compromete-se a organizar e fiscalizar o acesso e permanência dos alunos nas valências previstas (CA 15)</p>
<p>Dar atenção às práticas profissionais (7 CA, 10 UR)</p>	<p>Otimizar a ação educativa (CA 1)</p> <p>Motivar os alunos (CA 1)</p> <p>Definir e aplicar os métodos de ensino e de aprendizagem que entenda mais adequados à melhoria das aprendizagens (CA 13)</p> <p>Selecionar métodos de ensino e materiais de ensino-aprendizagem (CA 3)</p> <p>Desenvolver o Currículo escolar tendo por objetivos prioritários a melhoria das experiências educativas dinamizadas (CA 4)</p> <p>Uma prática pedagógica inovadora e integradora (CA 2)</p> <p>Facilitar as práticas letivas inovadoras (CA 2)</p> <p>Valorizar as boas práticas (CA 5)</p> <p>Pela divulgação das boas práticas instituídas. (CA 5)</p> <p>Permitir o debate e a discussão dos problemas ligados à prática pedagógica bem como de estratégias e experiências educacionais (CA 10)</p>
<p>Fazer a gestão do crédito horário (7 CA, 16 UR)</p>	<p>Gerir o crédito horário global do Ag., para assegurar o desempenho eficaz de cargos e funções (CA 2; CA 3)</p> <p>Desenvolvendo as competências e funções inerentes a tutoria nos limites do crédito atribuído (CA 4)</p> <p>Desenvolver atividades de apoio educativo no limite do crédito atribuído (CA 4)</p> <p>Gerir o crédito horário global (CA 10; CA 15)</p> <p>Disponer, no respeito do currículo nacional e do crédito atribuído à escola, dos tempos letivos atualmente adstritos as áreas curriculares não disciplinares de formação cívica e de estudo acompanhado (CA 12; CA 13)</p> <p>Gerir de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos, no respeito do currículo nacional e do crédito horário de que a escola dispõe (CA 13)</p> <p>Gerir de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos, detetadas no ano anterior, nomeadamente para reforço de disciplinas de maior insucesso (CA 12)</p> <p>Gerir um crédito horário global de 44 horas para o desenvolvimento de projetos pedagógicos, no ano letivo de 2007/2008 (CA 12)</p>

	Gerir um crédito horário global para a melhoria de resultados escolares, nomeadamente nas disciplinas de Português, Matemática, Física, Química e Inglês (CA 12)
	Gerir um crédito horário global para o desenvolvimento projetos de competências: de comunicação e de empregabilidade (CA 12)
	Gerir um crédito horário global para as Atividades de enriquecimento curricular (CA 12)
	Dotar a escola de um reforço do crédito horário semanal correspondente, no ano letivo 2007/2008, a 44 horas tendo em vista o desenvolvimento de projetos pedagógicos (CA 12; CA 13)
Avaliar as práticas pedagógicas (6 CA, 7 UR)	Métodos de avaliação adequados à variedade, aos interesses, capacidades e necessidades dos alunos (CA 2)
	Critérios de avaliação adequados às práticas de ensino (CA 1)
	Conceber e implementar métodos específicos de avaliação dos alunos, de acordo com o Projeto Educativo e Curricular (CA 4)
	Facilitando uma maior aferição de critérios na gestão do currículo e na avaliação das aprendizagens (CA 7)
	Organizar e desenvolver métodos e instrumentos específicos e pertinentes de avaliação dos alunos, em consonância com o Projeto Educativo do Agrupamento (CA 9)
	Forma a melhorar o nível de eficácia dos processos e instrumentos de avaliação do ensino/aprendizagem (CA 9)
	Estabelecer, sem prejuízo das disposições legais, critérios e processos próprios de aferição e avaliação de conhecimentos dos seus alunos (CA 13)
Elaborar o plano de formação (5 CA, 9 UR)	Elaboração do Plano de Formação para pessoal docente e não docente (CA 2; CA 3)
	Elaborar o plano de formação do pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar. (CA 6)
	Elaborar um plano de formação que permita melhorar os resultados da Avaliação Interna em 10% nas disciplinas de Português e Matemática (CA 6)
	Elaborar um plano de formação que permita melhorar nas áreas que se concluir ser necessário melhorar. (CA 6)
	Organizar a formação para os docentes e os não docentes, de acordo com os interesses e necessidades da Escola e dos seus membros (CA 10)
	Contratação no âmbito do seu plano de formação e atualização do pessoal docente e não docente, (CA 9)
	No âmbito do nosso plano de formação e atualização do pessoal docente e não docente. (CA 9)
	Promover a realização, em cada ano letivo, no mínimo, de uma ação de formação para pessoal docente e não docente do Agrupamento (CA 9)
Caminhar na lógica da inovação (14 CA, 27 UR)	Estratégias inovadoras e desdobramento em turnos (CA 2)
	Estimular a inovação (CA 1)
	Uma direção muito dedicada, imaginativa e inovadora (CA 6)
	Autorizar o desdobramento das turmas de acordo com o PCE/PCT (CA 14)
	Conceber e implementar experiências e inovações pedagógicas (CA 13)
	Adaptar ou desenvolver modelos pedagógicos alternativos e inovadores (CA 3)
	Provas de avaliação como estratégia de mais valia para organização do trabalho pedagógico (CA 7)
	Uma estratégia para o agrupamento, montada em articulação com a comunidade e com a tenacidade e visão de médio prazo (CA 6)
	Apoiar a instituição de estratégias de ensino e de aprendizagem inovadoras, (CA 5)
	Seleção e aplicação de modelos pedagógicos inovadores (CA 2)
	Conceber e implementar projetos, experiências e inovações pedagógicas. (CA 3), (CA 4;CA 8)
	Criar nas instalações da Escola, “um ninho de Empresas” onde funcionem empresas emergentes (CA 10)
	Conceber e implementar inovações pedagógicas (CA 11)
	Procura de soluções inovadoras para problemas persistentes (CA 1)
	Incentivar hábitos de pesquisa e inovação (CA 7)
	Assegurar a esses alunos oportunidades de integração em projetos de pesquisa e inovação (CA 7)
	Pela integração em projetos de pesquisa e inovação (nacionais e internacionais), (CA 12)
	Formas inovadoras de ensino e aprendizagem como as modalidades de <i>e-learning</i> e o uso de portefólios digitais, (CA 8)
	Apostando na inovação tecnológica. (CA 8)
	Proporcionar o pleno desenvolvimento dos jovens, aberto à inovação e cultivador do trabalho (CA 8)

	<p>Cultura de experimentação e inovação. (CA 9)</p> <p>Conceber, planificar e implementar experiências e inovações pedagógicas próprias, de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (CA 9)</p> <p>Modelos pedagógicos alternativos e inovadores, com as respetivas consequências na organização do tempo, do espaço e dos métodos de ensino (CA 10)</p> <p>É empreendedor na procura de soluções para os seus problemas (CA 14)</p> <p>Desenvolver o espírito de inovação, experimentação e criatividade (CA 14)</p>
Fomentar a cultura das TIC (10 CA, 20 UR)	<p>Reforçar aprendizagens nas TIC (CA 2)</p> <p>Utilização das tecnologias da informação e comunicação (CA 1)</p> <p>Manter o agrupamento como referência, no domínio e utilização das novas tecnologias da comunicação e informação (CA 3)</p> <p>o acesso alargado a equipamentos laboratoriais e informáticos (CA 10)</p> <p>Erradicando o analfabetismo informático na comunidade escolar. (CA 3)</p> <p>Tornar os cursos CEF e Profissionais ministrados no agrupamento uma referência na área da Informática. (CA 3)</p> <p>Valorizando no currículo dos alunos a componente tecnológica (CA 4)</p> <p>a criatividade na utilização das TIC como recurso de informação e como instrumento estruturador de aprendizagens (CA 7)</p> <p>Visando o desenvolvimento nos jovens de competências em literacias da informação (CA 7)</p> <p>Projetos de pesquisa e inovação, designadamente no âmbito das TIC (CA 7)</p> <p>Potenciar a plena exploração dos meios informáticos e das plataformas digitais de conteúdos e de apoio ao ensino e a aprendizagem. (CA 8)</p> <p>Instituir a utilização, em pelo menos 50% de turmas do agrupamento, de plataformas eletrónicas de ensino/aprendizagem (CA 7)</p> <p>Aumento do número de turmas a usufruir de plataformas eletrónicas de ensino-aprendizagem: sala de estudo virtual, plataforma Moodle (CA 12)</p> <p>Reforçar a presença na Web e promover seu uso para a consulta de conteúdos relevantes quer de natureza institucional, Quer de natureza pedagógica (CA 8)</p> <p>Apostar nas novas tecnologias e nas plataformas digitais de recursos educativos como meio de incrementar o acesso a informação e ao saber (CA 8)</p> <p>Suportado em processos que facilitem o acesso dos mais desfavorecidos às tecnologias informáticas. (CA 8)</p> <p>Atingir uma taxa de 100% no número de turmas com acesso à plataforma interna (CA 11)</p> <p>Implementar projetos de Formação a distância (CA 12)</p> <p>Fomentar a valorização da cultura tecnológica. (CA 14)</p> <p>Garantir as condições de acesso às novas tecnologias de informação e comunicação em todos os estabelecimentos de ensino. (CA 14)</p>
Dimensionar o processo de ensino-aprendizagem (9 CA, 17 UR)	<p>A diversidade de iniciativas e de oportunidades de aprendizagem para alunos (CA 7)</p> <p>Desenvolver um currículo escolar tendo por objetivos o Incremento da aprendizagem dos alunos (CA 4)</p> <p>Desenvolvimento das dimensões cultural e social (clubes, ludoteca, projetos, atividades desportivas, expressão artística) (CA 1)</p> <p>Perspetiva de desenvolvimento pessoal (CA 2)</p> <p>Perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (CA 2)</p> <p>Contribuir fortemente para o desenvolvimento integral dos nossos alunos (CA 6)</p> <p>Organizar uma estrutura escolar integradora de iniciativas e projetos diversificados (CA7)</p> <p>Participar no Plano de Matemática do 3º Ciclo e noutros Planos/Projetos organizados e desenvolvidos pelo Ministério da Educação ou por outras entidades (CA 10)</p> <p>a diversidade de projetos e atividades com impacto na vida escolar dos alunos (CA 10)</p> <p>Promover o progressivo envolvimento do Agrupamento (CA 3)</p> <p>Possibilitando a adequada formação das pessoas que neles moram (alunos) (CA 8)</p> <p>Alargar as bases da preparação escolar (CA 8)</p> <p>De forma a contribuir para o melhor aproveitamento das suas capacidades. (CA 8)</p> <p>Diversificar e intensificar as atividades de reforço e aprofundamento das aprendizagens, (CA 8)</p> <p>Um ambiente muito propício ao desenvolvimento global dos alunos, particularmente tendo em conta os níveis etários (CA 15)</p> <p>Situar o tempo dedicado às aprendizagens curriculares em 100% (CA 4)</p> <p>Promover a realização de sessões de trabalho/ações sobre estratégias que motivem os alunos para o seu processo de ensino-aprendizagem, (CA 10)</p>
Incentivar a educação para a cidadania (8	<p>Reestruturar a área curricular não disciplinar de formação cívica (CA 2)</p>

CA, 12 UR)	<p>Criar clubes científicos e temáticos em referência aos PCT (CA 2)</p> <p>Contribuem para a valorização dos variados projetos, nomeadamente os que visem a cidadania, (CA 5)</p> <p>Apoiando e valorizando ações/projetos que dinamizem a abertura a cidadania europeia e a globalização (CA 12)</p> <p>Desenvolver uma política de sustentabilidade, nomeadamente ao nível da poupança de energia e da reciclagem. (CA 5)</p> <p>No desenvolvimento humano, cultural e económico do território (CA 8)</p> <p>Aos jovens concluir, na diversidade, a escolaridade obrigatória, condição primeira de cidadania. (CA 7)</p> <p>Promover a consciência cívica dos alunos (CA 3)</p> <p>Garantia na abertura da participação de todos os intervenientes no processo educativo e ao desenvolvimento da Educação para a Cidadania (CA 8)</p> <p>Privilegiar em toda a ação educativa, a cultura, a educação ética e moral, a educação para a cidadania, a educação ambiental, a educação para a saúde, a educação sexual (CA 12)</p> <p>Educar para a necessidade de comportamentos coletivos adequados em termos de saúde (CA 14)</p> <p>Promover a educação para a cidadania (CA 14)</p>
Criar instrumentos para acompanhar/recuperar os alunos (7 CA, 12 UR)	<p>Incrementar tutorias de acompanhamento (CA 6)</p> <p>Implementar e desenvolver tutorias de acompanhamento (CA 3; CA 7)</p> <p>a concretização de planos de recuperação e de planos de desenvolvimento; (CA 7)</p> <p>Reforçar o papel de tutor, estabelecendo as condições necessárias ao seu desempenho, de acordo com o estipulado no Regulamento Interno (CA 11)</p> <p>Acompanhado de despiste vocacional (CA 7)</p> <p>Propostas de encaminhamento para percursos alternativos (CA 7)</p> <p>Dinamizar dispositivos de tutoria, (CA 4)</p> <p>Facilitar o acompanhamento dos alunos e, assim, tornar-se num elemento de promoção do sucesso escolar; (CA 10)</p> <p>Definir estratégias de reorientação e acompanhamento dos alunos com problemas de aprendizagem e disciplinares (CA 12)</p> <p>Organizar o corpo docente e não docente, nomeadamente na afetação de recursos humanos, que procedam ao acompanhamento dos alunos (CA 15)</p> <p>Promover a constituição de equipas que elaboram materiais didáticos que favoreçam o acompanhamento dos alunos (CA 15)</p>
Dar continuidade aos atores pedagógicos (8 CA, 10 UR)	<p>Organizar as transições pedagógicas de forma a garantir a sequencialidade educativa progressiva (CA 3)</p> <p>Articulação e sequencialidade das aprendizagens (CA 2)</p> <p>A sequencialidade entre ciclos e níveis de ensino e continuidade pedagógica (CA 11)</p> <p>A preocupação com a articulação e sequencialidade das aprendizagens. (CA 9)</p> <p>Garantir, na atribuição dos horários dos professores, a sequência pedagógica da Escola, (CA 10)</p> <p>Privilegiar a continuidade pedagógica na atribuição do horário ao Diretor de Turma e na manutenção de um número razoável de docentes do Conselho de Turma. (CA 5)</p> <p>Assegurar que os alunos realizem todo o seu percurso escolar no agrupamento. (CA 14)</p> <p>Organizar, de forma gradual, equipas pedagógicas que acompanhem a evolução de cada geração escolar, (CA 10)</p> <p>Permitindo a continuidade do percurso escolar dos alunos. (CA 14)</p> <p>Responsabilizar a mesma equipa de professores por um grupo de turmas (CA 7)</p>
Valorizar projetos e interdisciplinaridade (7 CA, 14 UR)	<p>Dar continuidade ao projeto sala de estudo da turma (CA 2)</p> <p>Concretizar área de projeto através do desenvolvimento de projetos científicos anuais (CA 2)</p> <p>Manter o Agrupamento implicado, permanentemente, em projetos transnacionais com o Inglês como língua de comunicação (CA 3)</p> <p>Conceber e implementar projetos (CA 3)</p> <p>Valorização dos variados projetos, nomeadamente os que visem a segurança (CA 5)</p> <p>Desenvolver projetos no âmbito da Educação para a Saúde. (CA 5)</p> <p>Criar instrumentos e espaços destinados à divulgação de projetos (CA 5)</p> <p>Apostar no sucesso educativo, através do reforço dos projetos existentes na Escola e outros que venham a ser criados (CA 10)</p>

	<p>Valorização dos variados projetos, nomeadamente os que visem a disciplina da escola (CA 5)</p> <p>A área de Projeto no 3º ciclo funcionara em par pedagógico. (CA 4)</p> <p>A área de projeto dá maior articulação interdisciplinar no desenvolvimento de projetos com preocupações marcadamente técnicas e científicas (CA 4)</p> <p>Organização, planificação, implementação e avaliação de atividades interdisciplinares para os alunos e alunas (CA 9)</p> <p>a diversidade de projetos e atividades com impacto na comunidade local; (CA 10)</p> <p>Dinamizar projetos conjuntos que concretizem a inter, a multi e a transdisciplinaridade (CA 14)</p>
Contribuir para a aquisição de competências (7 CA, 9 UR)	<p>Reforço do princípio da aquisição de competências no final do básico (CA 2)</p> <p>Desenvolver e consolidar competências (CA 1)</p> <p>Fomentar aprendizagens significativas (CA 1)</p> <p>Possibilitando o desenvolvimento pleno das capacidades e competências dos alunos (CA 8)</p> <p>Diversificar e complementar as competências humanas existentes (CA 8)</p> <p>A abrangência das competências desenvolvidas (CA 11)</p> <p>Desenvolver as competências em literacias (CA 12)</p> <p>Competências pessoais e sociais obtidas pelos alunos (CA 14)</p> <p>Dinamizar os docentes visando entre outros aspetos, a harmonização das competências dos alunos para cada Ciclo (CA 10)</p>
Fomentar a articulação vertical/horizontal (6 CA, 13 UR)	<p>Promover a articulação dos Planos de Atividades das Escolas (CA 10)</p> <p>Gerir a componente não letiva a nível do estabelecimento de ensino dos docentes do Agrupamento, designadamente para efeitos de integração curricular, a nível da coordenação pedagógica e da articulação e planificação horizontal/transversal e vertical/diacrónica do currículo. (CA 9)</p> <p>Em articulação com as Escolas Básicas nele situadas e com a Carta Educativa Concelhia. (CA 8)</p> <p>Criação do Conselho de Articulação curricular (CA 2)</p> <p>Organizar ofertas curriculares diversas, autonomamente, ou em articulação com a área do Emprego (CA 7)</p> <p>Em estreita articulação com as instituições locais e, em especial, o município. (CA 8)</p> <p>Definir, em articulação com as instituições locais (CA 8)</p> <p>Melhorar as estratégias de encaminhamento para percursos profissionais, nomeadamente por uma maior articulação com a Unidade de Vida Ativa (CA 7)</p> <p>Para poderem coordenar estratégias comuns de atuação nas suas funções de preparação das reuniões (CA 10)</p> <p>Partilha de experiências, práticas educativas e preparação de materiais; (CA 10)</p> <p>Contribuir para que os Departamentos cooperem, cada vez mais, e partilhem experiências e metodologias de trabalho (CA 10)</p> <p>A articulação entre ciclos e níveis de ensino (CA 11)</p> <p>De acordo com as articulações que se venham a definir como necessárias, nomeadamente em físico-química, ciências naturais e educação tecnológica e outras áreas (CA 11)</p>
Valorizar a Biblioteca Escolar/ Centro de Recursos (6 CA, 8 UR)	<p>Manter o Agrupamento como referência de abrangência e qualidade na rede de Bibliotecas Escolares (CA 3)</p> <p>Os recursos de informação e comunicação das bibliotecas e centros de recursos (CA 3)</p> <p>Reforçar anualmente em 10% o número de alunos que utilizam o Centro de Recursos, numa ótica de centro de efetiva aprendizagem (CA 7)</p> <p>O acesso alargado à biblioteca e centro de recursos (CA 10)</p> <p>Os alunos participam e são coresponsabilizados por algumas atividades (CA 1)</p> <p>Aumento em 10% do número de alunos que utilizam a sala de estudo/centro de recursos; (CA 12)</p> <p>Desenvolver o contributo educativo que deve constituir uma biblioteca no contexto escolar (CA 15)</p> <p>De modo a constituir um polo dinamizador das restantes escolas do agrupamento e diminuição do défice cultural da comunidade escolar. (CA 15)</p>
Promover Atividades de Complemento Curricular (5 CA, 9 UR)	<p>As iniciativas no campo das atividades de complemento educativo (CA 2)</p>

	<p>As iniciativas no campo das atividades de extensão de horário, nomeadamente no 1.º ciclo (CA 2)</p> <p>A diversidade de atividades complementares (CA 3)</p> <p>Estabelecer os tempos destinados a atividades de complemento pedagógico (CA 3)</p> <p>Promover e organizar os tempos escolares de complemento pedagógico (CA 2)</p> <p>Organizar e implementar um programa anual de atividades de complemento educativo (CA 8)</p> <p>Apresentar um plano de atividades de complemento curricular e outras atividades educativas, de acordo com os interesses dos alunos e os recursos disponíveis, de frequência facultativa e incluído no horário dos alunos do 3º ciclo e dos professores nos tempos de escola (CA 12)</p> <p>Criar e gerir formas próprias de complemento pedagógico (CA 13)</p> <p>Definir e aplicar as medidas de complemento pedagógico adequadas a cada aluno que delas careça, individualmente ou em grupo, dentro dos limites do crédito atribuído (CA 13)</p>
Adequar o ensino/aprendizagem às características dos alunos (5 CA, 7 UR)	<p>Métodos de ensino adequados à variedade aos interesses, capacidades e necessidades dos alunos (CA 2)</p> <p>Desenvolver o seu PE, adequando-o às necessidades concretas de aprendizagem e formação de cada aluno(a) (CA 9)</p> <p>Seleção de modelos pedagógicos, metodologias de ensino, métodos e instrumentos de avaliação e materiais pedagógicos-didáticos adequados à diversidade dos interesses e capacidades dos alunos (CA 4; CA 9)</p> <p>Necessário para o bem-estar do aluno, nomeadamente das suas boas condições físicas, psíquicas e afetivas (CA 3)</p> <p>Adequado enquadramento educativo e curricular, em consonância com os interesses e necessidades dos alunos (CA 4)</p> <p>Adequar a unidade escolar as necessidades dos alunos e suas famílias (CA 14)</p>
Promover as aprendizagens dos alunos estrangeiros (5 CA, 5 UR)	<p>Desenvolver em regime intensivo um plano de aprendizagem de L.P. para estrangeiros (CA 2)</p> <p>Ensino do Português como segunda Língua (CA 1)</p> <p>Definir formas e disponibilizar os meios ao seu alcance, que facilitem a aprendizagem e a integração socioeducativa dos alunos oriundos de países estrangeiros (CA 13)</p> <p>Projeto de Apoio a Alunos Oriundos de Países Estrangeiros (CA 13)</p> <p>Gerir um crédito horário global para o desenvolvimento projetos de apoio a alunos estrangeiros (CA 12)</p>
Incentivar para um espírito investigativo e científico (4 CA, 10 UR)	<p>Estimular para a importância da cultura científica, (CA 4)</p> <p>Reforço do desenvolvimento do ensino experimental das ciências naturais e físico-químicas, (CA 4)</p> <p>Projetos de ensino experimental das ciências (CA 7)</p> <p>Desenvolvimento do ensino experimental das ciências concretizado na realização de atividades laboratoriais (CA 4)</p> <p>Desenvolvimento de metodologias ativas de investigação de conhecimento e de componentes práticas de índole Científica (CA 4)</p> <p>Promovam metodologias de trabalho favorecedoras da construção de sentido para o conhecimento (CA 7)</p> <p>Fomentar a valorização da cultura científica (CA 14)</p> <p>Realização de trabalho experimental com vista ao sucesso educativo (CA 14)</p> <p>Incentivar a atividade experimental na área de estudo do meio (CA 2)</p> <p>Reforçar as atividades experimentais através da gestão flexível de currículo (CA 2)</p>
Promover Competências de leitura (4 CA, 7 UR)	<p>Desenvolver competências de leitura, da escrita (CA 2)</p> <p>com o objetivo: aumentar os níveis de leitura e informação (CA 7)</p> <p>Reforçar as estratégias de fidelização de leitores (CA 7)</p> <p>Aumentar, anualmente em 10% o número de alunos leitores (CA 7; CA 12)</p> <p>Introdução do Boletim Individual de Leitura, no 3º ciclo (CA 12)</p> <p>Urna forte preocupação de enriquecimento cultural, em particular ligado à leitura (CA 15)</p>
Promover Competências artísticas (3 CA, 7 UR)	<p>Reforçar a expressão físico-motora nas áreas das expressões (CA 2)</p>

	<p>Reforçar a educação artística nas áreas das expressões (CA 2)</p> <p>Introduzir a disciplina de educação artística (CA 2)</p> <p>Recorrendo aos recursos humanos do Ag. nas áreas das expressões (CA 2)</p> <p>Reforçar as atividades de Expressões Artísticas recorrendo aos recursos humanos do agrupamento (CA 2)</p> <p>Promover atividades de animação musical e de expressão artística (CA 13)</p> <p>Fomentar a valorização da cultura artística, (CA 14)</p>
Promover Competências de leitura (3 CA, 6 UR)	<p>Assegurar as atividades de desporto escolar desde o 1.º ciclo (CA 2)</p> <p>Apoiar o Desporto Escolar como meio de promoção global da socialização, (CA 5)</p> <p>Com sucessos significativos a nível do desporto escolar, (CA 5)</p> <p>Uma atividade de desporto escolar em particularmente bem-sucedida, em certas modalidades (CA 15)</p> <p>Desporto escolar muito importante/potenciador para a autoestima da escola; (CA 5; CA 15)</p>
Tomar decisões com legitimidade (15 CA, 22 UR)	<p>Democraticidade, transparência e racionalidade nas decisões pedagógicas (CA 3; CA 9)</p> <p>Democraticidade, transparência e racionalidade dos atos de administração e gestão, no respeito da lei em vigor, do Projeto Educativo e do Regulamento Interno do Agrupamento; (CA 9)</p> <p>Democraticidade, transparência e racionalidade nas decisões sobre os recursos afetos à escola; (CA 4)</p> <p>Espírito de significativa colegialidade (CA 1)</p> <p>Desde que tal resolução seja aprovada na Assembleia de Escola. (CA 5)</p> <p>Reger as suas decisões no domínio da administração e gestão por critérios de rigor e transparência, (CA 8)</p> <p>Decidir sobre o número de assessorias técnicas (CA 10)</p> <p>a clareza e o controlo da estratégia para a direção de turma , a coordenação dos departamentos curriculares (CA 7)</p> <p>Apreciar e decidir sobre reclamações de alunos e encarregados de educação relativas ao processo de avaliação dos seus educandos (CA 13)</p> <p>Tomar todas as decisões e medidas indispensáveis à viabilização e concretização do presente Contrato (CA 2; CA 4; CA 5; CA 6; CA 7; CA 8; CA 10; CA 11; CA 12; CA 13; CA 14; CA 15)</p>
Fazer concertação sobre recursos humanos e crédito horário (14 CA, 24 UR)	<p>A DRE...compromete-se a reforçar o credito horário em 6 horas extraordinárias para o dimensionamento das estruturas do 1.ºCicio e 38 horas letivas tendo em vista, nomeadamente o funcionamento da Área de Projeto em par pedagógico e a dinamização do dispositivo de tutoria (CA 4)</p> <p>A DRE...compromete-se a atenuar a sobrelotação da Escola e criar as condições necessárias para o seu funcionamento em regime normal; (CA 8)</p> <p>Conceder, anualmente, o equivalente a dois horários completos de serviço docente para reforço do apoio a equipa de gestão ou para a dinamização de projetos (CA 8)</p> <p>Assegurar a consulta e o apoio ao Agrupamento nas questões de índole jurídica; (CA 9; CA 15)</p> <p>Reforçar o crédito horário em 22 hores com vista ao cumprimento dos objetivos deste Contrato. (CA 14)</p> <p>Dispor, de um reforço do crédito semanal de horas letivas ou equivalentes, para o desenvolvimento de projetos pedagógicos, (CA 13)</p> <p>Garantir que cada estabelecimento de ensino tenha os recursos essenciais ao bom funcionamento dos serviços educativos (CA 14)</p> <p>Autorizar a conversão do crédito horário em equivalente financeiro (CA 1; CA 2; CA 3; CA 4; CA 5; CA 7; CA 10; CA 11; CA 12; CA 13; CA 15)</p> <p>Este crédito semanal de horas, na parte não utilizada ou no todo será financeiramente convertido (CA 12)</p> <p>Gerir o crédito horário global, podendo solicitar a sua conversão em equivalente financeiro (CA 9; CA 14; CA 15)</p> <p>Disponibilizar o apoio de um especialista na área do desenvolvimento curricular (CA 7)</p>
Reconhecer as lideranças no modelo escolar (10 CA, 20 UR)	<p>Liderança forte (CA 1)</p> <p>Liderança determinada e próxima (CA 4)</p> <p>Liderança partilhada (CA 1; CA 6)</p> <p>Bom desempenho nas lideranças intermédias (CA 4)</p> <p>A determinação da liderança (CA 3)</p>

	<p>Existência de uma cultura de reflexão coletiva (CA 6)</p> <p>Liderança clara e apoiante de uma cultura reflexiva sobre as práticas. (CA 9)</p> <p>a determinação da direção da escola, conhecedora do potencial educativo da escola (CA 10)</p> <p>A excelência da liderança, atestada pela determinação, coesão e criatividade do Conselho Executivo (CA 11)</p> <p>Dinamismo das lideranças intermédias (CA 11)</p> <p>Grupo de Educação física muito forte (CA 5)</p> <p>As lideranças intermedias têm grande dificuldade e resistência a assumirem o seu próprio protagonismo; (CA 5)</p> <p>Um grupo de Educação Física capaz de constituir uma importante ancora para a escola (CA 5)</p> <p>A motivação e empenho do Conselho Executivo e do seu presidente, (CA 13)</p> <p>A personalização da liderança no presidente do Conselho Executivo que agiliza processos e dá coerência à ação (CA 13)</p> <p>A personalização da liderança no presidente do Conselho Executivo que não lança raízes para a sustentabilidade da gestão. (CA 13)</p> <p>Uma direção forte, com liderança e visão; (CA 15)</p> <p>Uma liderança forte e carismática (CA 15)</p> <p>Uma liderança unipessoal (CA 15)</p>
Definir e clarificar objetivos (9 CA, 13 UR)	<p>Objetivos e Metas definidos (CA 1)</p> <p>Definição clara dos objetivos a atingir (CA 3)</p> <p>As alterações devem obedecer a objetivos claramente definidos (CA 4)</p> <p>Cumprir os objetivos específicos definidos em cada uma das áreas (CA 11)</p> <p>Dar prevalência aos objetivos de ensino e aprendizagem dos alunos sobre os interesses dos demais intervenientes no processo de ensino (CA 4; CA 12)</p> <p>Implicando esse processo a definição clara dos objetivos a atingir (CA 5)</p> <p>Implicando esse processo a definição clara, por parte da Escola, dos objetivos a atingir (CA 8)</p> <p>Fazer prevalecer os objetivos de ensino e aprendizagem dos alunos e alunas sobre os interesses dos demais intervenientes no processo de ensino (CA 9)</p> <p>Implicando esse processo a definição clara dos objetivos a atingir (CA 5; CA 14)</p> <p>Perspetivar o futuro da Escola (CA 14)</p> <p>Obter a colocação dos candidatos de mais de 85% à 1ª fase do concurso de acesso ao ensino superior de um valor superior à média que em cada ano for obtida no conjunto das Escolas do atual Agrupamento de Exame na região (CA 8)</p>
Adotar decisões partilhadas (9 CA, 11 UR)	<p>Decidir quanto à suspensão e substituição das aulas por outras atividades educativas de acordo com PAA aprovados sem oposição dos representantes dos Pais e Encarregados de Educação (CA 8)</p> <p>Privilegiar a decisão participada e democrática na definição da sua missão (CA 8)</p> <p>Harmonizar, em sede de Conselho Pedagógico, as decisões curriculares/pedagógico e didáticas, adequadas à realidade do Agrupamento (CA 4)</p> <p>Competirá ao Conselho Executivo proceder à respetiva designação, ouvido o Conselho Pedagógico (CA 9)</p> <p>Homologar a constituição de turmas ouvido o Conselho Pedagógico (CA 14)</p> <p>Dinamizar o envolvimento dos pais/encarregados de educação nos processos de tomada de decisões (CA 12)</p> <p>Desde que tal resolução seja aprovada pela Assembleia de Escola, das Estruturas de Orientação Educativa. (CA 5)</p> <p>depois de ouvidas e aprovadas pela assembleia de escola (CA 2; CA 7)</p> <p>no respeito pelo Estatuto da Carreira Docente, após consulta ao Conselho Pedagógico (CA 7)</p> <p>Nos processos de tomada de decisão com impacto estratégico na organização do Agrupamento (CA 9)</p> <p>A disponibilidade do atual executivo de dar continuidade ao trabalho encetado (CA 5)</p>
Designar os órgãos de gestão intermédia (7 CA, 11 UR)	<p>Redimensionar no 1.º ciclo as estruturas de orientação educativa, pela criação de quatro Conselhos de docentes (CA 4)</p> <p>Designar de entre os professores titulares os coordenadores e responsáveis pela gestão pedagógica do Agrupamento, (CA 6)</p> <p>Assegurar a designação e organização, pelo órgão de direção executiva das Estruturas de Orientação Educativa (CA 5; CA 7)</p> <p>Assegurar a designação e organização, pelo órgão de direção executiva do coordenador de estabelecimento da E.B. de 1º Ciclo com JI (CA 7)</p> <p>Reorganizar as estruturas de gestão intermédia, (CA 7)</p> <p>Incrementando o papel das estruturas intermédias, nomeadamente, Departamentos</p>

	<p>Curriculares, Conselhos de Diretores de Turma e Conselhos de Turma. (CA 8)</p> <p>Disponer da possibilidade de indicar, anualmente, ao membro do Governo competente para tal, um colaborador seu a quem deva ser concedida Equiparação a Bolseiro para efeito de especialização ou participação em projeto relevante para a Escola. (CA 8)</p> <p>Designar os docentes para o exercício das funções de coordenação das subestruturas intermédias de orientação educativa previstas no Regulamento Interno do Agrupamento (CA 9)</p> <p>Competirá ao Conselho Executivo proceder à respetiva designação (CA 9)</p> <p>Atribuir apenas um cargo, por nomeação e/ou eleição, a cada docente, podendo haver exceção apenas no que se refere ao cargo de direção de turma (CA 10)</p>
Escolher adaptando a variedade do molde curricular (7 CA, 11 UR)	<p>Dotar o agrupamento de competências próprias no domínio da gestão curricular no quadro do seu PEE e em função dos recursos e dos meios que lhe serão consignados (CA 2)</p> <p>Autorizar currículos adaptados e alternativos (CA 3)</p> <p>Promover o desempenho do agrupamento, pela intervenção no domínio da organização e gestão curriculares (CA 7)</p> <p>Adequar e implementar os planos curriculares (CA 3)</p> <p>Conceber projetos curriculares (CA 3)</p> <p>Implementando os planos curriculares e programas definidos a nível nacional, adequados à variedade dos interesses e capacidades dos alunos; (CA 4)</p> <p>Conceber e implementar formas alternativas de diversificação curricular, (CA 3)</p> <p>Uma gestão diferente do desenho curricular do 3º ciclo do ensino básico (CA 12)</p> <p>Promoção de um “currículo de integração - saber/saber fazer/saber ser (CA 11)</p> <p>Conceber e desenvolver projetos curriculares, considerando as orientações nacionais e as necessidades dos alunos, no respeito do Currículo Nacional (CA 3)</p> <p>Estabelecer, no quadro do currículo nacional, o leque de disciplinas de opção a oferecer para cada curso (CA 13)</p>
Ter prioridades na organização da escola (4 CA, 6 UR)	<p>Será priorizada a adequação e polivalência funcionais dos coordenadores (CA 9)</p> <p>Privilegiar uma organização interna, em função das prioridades, (CA 11)</p> <p>Tomar, permanentemente, os interesses educativos dos alunos como primeira prioridade orientadora das decisões e opções de organização da Escola (CA 8)</p> <p>As prioridades da ação educativa consagradas em sede do seu Projeto Educativo (CA 9)</p> <p>Introduzir medidas de simplificação dos procedimentos disciplinares, a definir no regulamento interno (CA 2)</p> <p>Simplificação dos procedimentos administrativos através do recurso às TIC (CA 2)</p>
Identificar dificuldades/fragilidades/fraquezas (13 CA, 49 UR)	<p>A não verdadeira integração e compromisso com o projeto da escola (CA 7)</p> <p>O envolvimento dos pais reduz com a idade dos alunos (CA 1)</p> <p>Uma organização pesada de regras e regulamentos (CA 2)</p> <p>Relações tensas que se vivem em certos sectores e órgãos (CA 2)</p> <p>A diferença de condições de trabalho entre as diferentes unidades que integram o agrupamento (CA 2)</p> <p>A pouca diversidade e quantidade de recursos, acessíveis ao maior n.º possível de utilizadores (CA 2)</p> <p>A inexistência de associação ou de associações de pais e encarregados de educação (CA 3)</p> <p>Sobrelotação da escola sede (CA 4)</p> <p>Insuficiências nas instalações e nos equipamentos (CA 4)</p> <p>Número demasiado elevado de estabelecimentos de ensino (CA 4)</p> <p>Estabelecimentos de ensino dispersos por um território escolar externo (CA 4)</p> <p>Fraco envolvimento e participação real e efetiva dos pais (CA 6)</p> <p>Há uma forte desmotivação de uma parte significativa do corpo docente (CA 5)</p> <p>Com grande dificuldade de acatar a autoridade da gestão; (CA 5)</p> <p>Ausência de cooperação interna, (CA 5)</p> <p>e os conflitos são, em geral, mal dirimidos (CA 5)</p> <p>Um corpo docente muito cético e crítico (CA 5)</p> <p>Dificuldades em gerar consensos (CA 5)</p> <p>Dificuldades em obter a cooperação dos diferentes intervenientes (CA 5)</p> <p>Alguma rigidez na leitura e na aplicação das orientações do currículo nacional (CA 7)</p> <p>a debilidade na organização e funcionamento dos departamentos (CA 10)</p> <p>Dificuldade em instituir uma cultura de escola (CA 5)</p> <p>A dificuldade de definição do papel institucional dos coordenadores de departamento (CA 11)</p>

	<p>Carências técnicas nos serviços e nos professores de apoio (CA 6)</p> <p>Falta de recursos humanos não docentes, e pouca estabilidade dos existentes. (CA 9)</p> <p>Uma população desmotivada, sem expectativas nem ambições; (CA 5)</p> <p>Agrupamento demasiado disperso e escolas com reduzido número de alunos (CA 9)</p> <p>Um parque escolar (particularmente no pré-escolar) a precisar de urgente intervenção (CA 6)</p> <p>As dificuldades na organização da vida escolar, expressas na qualidade dos horários dos alunos do ensino secundário (CA 10)</p> <p>O parque escolar requer alguma atenção e intervenção, particularmente em jardim-de-infância e escolas do 1.º ciclo (CA 15)</p> <p>A insuficiência de equipamentos e recursos; (CA 11)</p> <p>O processo de autoavaliação ainda não toca todos os domínios necessários e não é suficientemente partilhado pela comunidade escolar. (CA 13)</p> <p>A quase ausência de intervenção, empenho e motivação da gestão intermédia da Escola, em particular dos Coordenadores de Departamento, que se reflete principalmente na implementação do processo pedagógico na Escola (CA 13)</p> <p>Falta de referentes externos para comparação dos resultados (CA 1)</p> <p>Falta de controlo sistemático dos resultados obtidos (CA 14)</p> <p>Rede escolar dispersa (CA 14)</p> <p>Inconsistência na articulação vertical entre os diferentes níveis de escolaridade (CA 14)</p> <p>Descumprimento dos alunos ditos "normais" ou acima da média (CA 14)</p> <p>Algumas debilidades nos sistemas de controlo quer de resultados quer de adequação de e competência científica da função docente (CA 15)</p> <p>Ausência de ^tempos comuns para reuniões de coordenação (CA 14)</p> <p>Alguma atitude fatalista, por parte dos docentes, relativamente ao desempenho dos alunos (CA 14)</p> <p>A mobilidade dos docentes (CA 2)</p> <p>A elevada instabilidade do corpo docente, por efeito dos concursos e dos destacamentos (CA 4)</p> <p>Apresenta uma grande instabilidade a nível da gestão, ao longo dos últimos anos (CA 5)</p> <p>Rotatividade excessiva do corpo docente, sobretudo no 3º ciclo (CA 6)</p> <p>Parte de uma percentagem significativa, não estável, de docentes (CA 7)</p> <p>Falta de manutenção de alguns equipamentos e dos espaços exteriores na escola-sede, e insuficientes condições em algumas das outras escolas do agrupamento (CA 9)</p> <p>A instabilidade dos professores de apoio; (CA 11)</p> <p>Uma grande instabilidade do corpo docente (CA 15)</p>
Identificar situações de abandono e insucesso escolares (8 CA, 11 UR)	<p>Atenção aos alunos com retenções acumuladas (CA 2)</p> <p>A persistência dos níveis de insucesso escolar (CA 3)</p> <p>Características socioculturais das famílias pouco propícias à valorização do prosseguimento de estudos (CA 4)</p> <p>Apresenta, algumas debilidades: Insucesso nas Línguas Estrangeiras e na Matemática (CA 6)</p> <p>Promover a qualidade do ensino e combater o insucesso e a exclusão (CA 10)</p> <p>Os resultados ficam, em algumas disciplinas e, sobretudo, na matemática aquém do desejável (CA 15)</p> <p>Recuperação dos alunos com dificuldades a determinadas disciplina (CA 15)</p> <p>Os resultados escolares aquém das expectativas nos exames do 9º ano e na taxa de conclusão do 12º ano; (CA 11)</p> <p>Fracos resultados escolares no ensino secundário (CA 10)</p> <p>Abandono escolar apresenta valores significativos (CA 1)</p> <p>Atenção aos alunos em risco de abandono (CA 2)</p>
Reconhecer uma articulação insuficiente dos órgãos /documentos (6 CA, 9 UR)	<p>Necessária maior ligação entre os resultados do processo de autoavaliação e o planeamento (CA 1)</p> <p>A falta de articulação entre as escolas do agrupamento (CA 3)</p> <p>A gestão de nível intermédio, nomeadamente a dificuldade de articulação entre coordenadores de departamento e de estabelecimento (CA 3)</p> <p>A reduzida colaboração entre os órgãos de gestão e administração do Agrupamento, com consequências no clima geral (CA 3)</p> <p>Quebra de sequência e permanência dos alunos, no agrupamento... (CA 14)</p> <p>Deficiente articulação curricular vertical e horizontal, em particular entre o 1º e 2º ciclo (CA 6)</p>

Procurar soluções para dificuldades (5 CA, 10 UR)	Desenvolver mecanismos que permitam detetar a tempo dificuldades de base (CA 4)
	Desenvolver mecanismos que permitam detetar diferentes ritmos de aprendizagem (CA 4) Desenvolver mecanismos em que as necessidades dos alunos exigem formas de apoio adequadas nos domínios psicológico e socioeducativo (CA 4) Corrigindo trajetórias, se necessário (CA 7) Organizar e gerir as respostas necessárias a superação das dificuldades dos alunos que afetem o seu rendimento escolar, (CA 8) Equipa multidisciplinar de recursos humanos especializados tendo em vista o despiste e resolução de situações problemáticas (CA 15) Constituição de grupos de desenvolvimento diferenciado, flexíveis, de acordo com as necessidades específicas dos alunos (CA 15) Minimizar as fragilidades (CA 15) Elaborar um relatório anual com vista à superação dos pontos fracos detetados (CA 15) Ação disciplinar eficaz ("vitaminas" e "antibióticos") (CA 6)
Levantar/identificar necessidades de formação (5 CA, 9 UR)	A falta de formação de professores centrada, predominantemente, nas questões práticas do ensino e da aprendizagem (CA 2) Ter em conta as necessidades reais de cada elemento do agrupamento (CA 2) Identificar necessidades de reconversão profissional (CA 3) Inventariar necessidades de formação dos membros da comunidade (CA 3; CA 6) Inventariar as necessidades quanto ao número e qualificação profissional do pessoal docente e não docente (CA 9) Inventariar as necessidades de pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar (CA 3) Inventariar necessidades de formação do pessoal docente no domínio científico e pedagógico-didático (CA 9) A definição das necessidades de formação do pessoal, para melhorar a exercício das funções (CA 13)
Identificar e responder a expectativas (4 CA, 7 UR)	Oferecer e desenvolver o PEE tendo em conta as legítimas expectativas dos respetivos pais/encarregados de educação (CA 4; CA 9) Organizar atividades de enriquecimento do currículo de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, as expectativas dos pais/encarregados de educação (CA 4) Características socioculturais das famílias limitadoras das expectativas dos alunos (CA 4) Alguma falta de ambição e expectativas por parte dos alunos e das suas famílias (CA 15) Com o objetivo de adaptar as práticas educativas aos interesses e expectativas dos alunos (CA10) as baixas expectativas e a desmotivação de alguns professores (CA 10)
Abranger e envolver a comunidade educativa (15 CA, 32 UR)	Envolver diretamente a comunidade na construção dos documentos orientadores da política educativa: PEE, Regulamento Interno e PAA. (CA 6) Envolver e comprometer as diferentes estruturas de orientação e supervisão educativa na elaboração dos documentos de autonomia (CA 5) Envolver e comprometer as diferentes estruturas de orientação e supervisão educativa na elaboração de um código de conduta que defina regras de comportamento adaptadas à realidade da escola (CA 5) Aumentar a taxa de satisfação dos elementos da comunidade educativa em 10%. (CA 6) Atingindo um grau de satisfação dos alunos e alunas e pais/mães/encarregados de educação do Agrupamento superior a 75%. (CA 9) Valorizar a Escola junto da comunidade. (CA 6) Contribua para uma cada vez maior participação, dos parceiros da comunidade envolvente (CA 7) Alargar a participação na Assembleia a outros parceiros estratégicos, de interesse para a comunidade escolar (CA 11) Participar na Comissão de acompanhamento (CA 1; CA 2; CA 3; CA 4; CA 5; CA 6; CA 7; CA 8; CA 9; CA 10; CA 11; CA 12; CA 13; CA 14; CA 15) Importância do ensino recorrente como uma forma de ligação à comunidade envolvente (CA 5) Promover o envolvimento de toda a comunidade educativa na prossecução dos objetivos gerais e operacionais definidos (CA 12) Envolver a comunidade educativa na projeto da escola e no desenvolvimento do presente contrato (CA 13) Elaborar todas as normas internas que se venham a revelar necessárias ao seu fundamento,

Promover o envolvimento das famílias e EE (10 CA, 34 UR)

-
- no respeito pela lei (CA 13)
 - Estabelecer o leque de disciplinas de opção a oferecer para cada curso, de acordo com as escolhas dos alunos e o interesse da Comunidade Educativa (CA 13)
 - Alargar e aprofundar a participação ativa da comunidade educativa (CA 14)
 - Uma envolvente da comunidade muito favorável ao agrupamento e à sua gestão (CA 15)
 - Uma forte articulação com a comunidade; (CA 6)
 - Reforçar a interação da escola com a comunidade envolvente, nomeadamente com os pais. (CA 7)
- Prática de desenvolvimento com as famílias (CA 1)
- Melhorar a comunicação com as famílias (CA 1)
 - Valorizar o diálogo com as famílias (CA 4)
 - Promovendo reuniões em horário pós-laboral (CA 4)
 - Chamando os pais à escola para participarem em atividades do PAA (CA 4)
 - Promover atividades e dinamizar a comunicação entre a escola e os encarregados de educação (CA 4)
 - Criar outros momentos específicos de participação dos encarregados de educação na vida do Agrupamento. (CA 6)
 - Coreponsabilizar a família no percurso escolar dos alunos (CA 1)
 - Favorecendo a sua (EE) participação nos processos com impacto estratégico nos processos de aprendizagem; (CA 4)
 - Integrando a responsabilidade do Aluno e do seu Encarregado de Educação na gestão do percurso escolar. (CA 5)
 - Dinamizar o envolvimento dos pais, das famílias nas ações desenvolvidas (CA 8)
 - Dinamizar o envolvimento dos pais/encarregados de educação com impacto estratégico na organização da Escola e dos processos de aprendizagem criando mecanismos de participação efetiva; (CA 12)
 - Implementar ações que promovam o envolvimento da família, Pais/Encarregados de educação e Associações de Pais na resolução de problemas (CA 14)
 - As ações de orientação educativa dirigidas aos alunos e as famílias, logo que haja condições para funcionar em regime normal. (CA 8)
 - Envolver e comprometer as estruturas representativas dos alunos e dos pais e encarregados de educação na elaboração de um código de conduta que defina regras de comportamento adaptadas a realidade da escola (CA 5)
 - Definir estratégias para reforçar a envolvimento dos Encarregados de Educação no acompanhamento do percurso escolar dos alunos. (CA 5)
 - Promover a participação voluntária dos pais (CA 1)
 - Potenciar ações dirigidas aos pais (CA 1)
 - Incentivar a reativação da Associação de pais (CA 1)
 - Associação de Pais e Encarregados de Educação nas políticas da escola, de modo a contribuírem para a valorização dos variados projetos (CA 5)
 - Aumentar em 25% o nível de envolvimento e de participação dos pais/mães/encarregados de educação (CA 9)
 - Acompanhamento do percurso formativo dos seus educandos (CA 9)
 - Aumentar o nível de envolvimento e de participação nos processos de tomada de decisão com impacto estratégico na organização do Agrupamento (CA 9)
 - Convite, no mínimo, duas vezes por ano letivo, à sua participação nas atividades do Agrupamento (através da internet, do envio de mensagens SMS e e-mail e dos próprios alunos e alunas). (CA 9)
 - Responsabilizar os Pais/Encarregados de Educação pelo processo de formação e educação dos seus filhos/educandos (CA 10)
 - Através da sua participação (EE) nos vários órgãos, nomeadamente nos conselhos de turma. (CA 10)
 - Participação (EE), no mínimo, por ano letivo, em duas atividades no âmbito no Projeto Curricular de Turma (CA 9)
 - Criar um Gabinete de Apoio aos Pais/Encarregados de Educação constituído por docentes com experiência /perfil adequados e outros técnicos, que possam analisar e acompanhar os casos especiais identificados; (CA 10)
 - Instituir mecanismos de aproximação e participação dos Pais/Encarregados de Educação relativamente ao percurso escolar dos alunos e instituição escolar (CA 15)
 - Dinamizar o envolvimento dos pais dos antigos alunos nas ações desenvolvidas de valorização da educação escolar (CA 8)
 - Envolver os Pais/Encarregados de Educação e Associações de Pais na promoção do sucesso escolar. (CA 14)
 - O incremento da interação entre a Escola e os Pais/EE (CA 10)
-

<p>Valorizar o profissionalismo dos atores (7 CA, 11 UR)</p>	<p>Realização com os EE, por ano letivo, de duas ações/atividades específicas de sensibilização e de informação/formação (teóricas e práticas), para a abordagem de várias temáticas a promover pelos diretores de turma e equipas multidisciplinares (CA 9)</p> <p>Organizar atividades na componente de apoio à família, de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, as expectativas dos pais/encarregados de educação e os recursos da escola (CA 4)</p> <p>Os professores são dedicados e tem satisfação por trabalharem no agrupamento (CA 1)</p> <p>Professores ativos no desenvolvimento de atividades (CA 1)</p> <p>Docentes empenhados e motivados (CA 1)</p> <p>Não docentes empenhados e motivados (CA 1)</p> <p>Corpo docente motivado e empenhado (CA 9)</p> <p>Um corpo docente com elementos entusiastas, inovadores e dedicados, a nível dos vários ciclos (CA 6)</p> <p>Alto nível de exigência no trabalho dos professores (CA 7)</p> <p>Valorizar e incentivar o profissionalismo, (CA 8)</p> <p>Um grupo de Educação Física muito organizado e motivado (CA 5)</p> <p>Um grupo muito empenhado e disponível, de docentes (CA 15)</p> <p>Um corpo docente muito envolvido e empenhado (CA 15)</p>
<p>Promover relações harmoniosas na comunidade educativa (6 CA, 10 UR)</p>	<p>A boa relação entre as diferentes unidades do agrupamento e algumas das interações estabelecidas (CA 2)</p> <p>Criar um bom clima social, académico e organizacional (CA 1)</p> <p>Um clima disciplinado, do qual o funcionamento sem “toques de campinha” é um sintoma (CA 10)</p> <p>Excelente relacionamento entre a escola sede e os outros estabelecimentos (CA 4)</p> <p>O bem-estar e equilíbrio pessoal e o relacionamento interpessoal, (CA 12)</p> <p>Bom relacionamento e ambiente de disciplina (CA 4)</p> <p>Tem bom relacionamento com o meio: famílias, autarquias e empresas (CA 14)</p> <p>Criar um clima e ambiente profissional de partilha e de cordialidade entre as escolas dos concelhos limítrofes (CA 10)</p> <p>Ótimo clima de escola (CA 14)</p> <p>Contribuir para que os elementos da comunidade educativa se conheçam melhor uns aos outros e a si mesmos (CA 14)</p>
<p>Proporcionar o envolvimento dos docentes (4 CA, 7 UR)</p>	<p>Trabalho a aprofundar relativamente ao desenvolvimento do trabalho em equipa ao nível dos docentes (CA 1)</p> <p>Potenciar política de negociação e de concertação educativa com todos os intervenientes no processo (CA 1)</p> <p>Envolver todos os atores escolares na inventariação dos problemas e na partilha de responsabilidades na sua resolução (CA 1)</p> <p>Desenvolver estruturas e processos de gestão participada, potenciando uma cultura colaborativa (CA 1)</p> <p>Sustentar compromissos da comunidade docente (CA 4)</p> <p>Criar condições e situações nas quais os docentes se sintam responsabilizados e implicados na tomada de decisões, gerindo o seu próprio trabalho e estimulando a receptividade à mudança. (CA 10)</p> <p>Grande empenhamento da equipa diretiva (CA 5)</p>
<p>Apoiar uma estratégia social (11 CA, 23 UR)</p>	<p>Mobilizar recursos locais e suscitar a solidariedade da comunidade (CA 4)</p> <p>Ações de apoio socioeducativo e outras no interesse dos alunos (CA 4)</p> <p>Tem uma população discente com graves problemas socioeconómicos (CA 5)</p> <p>a forma como são apoiados os alunos com alguma necessidade de acompanhamento, académico ou de outro tipo (CA 13)</p> <p>Organizar e gerir modalidades de apoio socioeducativo, que beneficiem os alunos (CA 11)</p> <p>suscitar a solidariedade da comunidade para ações de apoio socioeducativo e outras no interesse dos alunos (CA 9)</p> <p>Mobilizar recursos locais para apoio socioeducativo e outros, no interesse dos alunos (CA 11)</p> <p>garantia o apoio socioeducativo, (CA 8)</p> <p>Organizar e gerir modalidades de apoio económico e social dos alunos (CA 3; CA 6; CA 10)</p> <p>Implementar as medidas de ação social escolar (CA 3)</p>

	<p>Promover a equidade através dos mecanismos da ação social escolar (CA 4)</p> <p>Promover a equidade através da articulação do Agrupamento de Escolas com os Serviços Sociais e de Saúde da comunidade; (CA 4)</p> <p>Promoção da coesão social promovendo a plena integração dos mais desfavorecidos (CA 8)</p> <p>Garantir na Escola Pública o apoio socioeducativo (CA 3)</p> <p>Constituir um acervo de empréstimo de manuais escolares, adequado às necessidades dos alunos / famílias; (CA 4)</p> <p>Organizar e gerir modalidades de apoio socioeducativo (CA 4)</p> <p>Criar o gabinete de apoio ao professor (CA 5)</p> <p>Promover ações de voluntariado social, envolvendo os alunos e os profissionais da escola em ações de solidariedade social e animação cultural direcionadas para o exterior. (CA 8)</p> <p>Beneficiar do apoio das diferentes entidades de apoio e solidariedade social (CA 12)</p> <p>Colaborar em iniciativas de solidariedade social (CA 13)</p> <p>Garantindo que o mesmo não implica aumento de encargos para as Famílias (CA 15)</p>
Referenciar situações de risco (5 CA, 11 UR)	<p>Despistar situações económico-sociais de risco (CA 3; CA 6)</p> <p>Referenciar a situação para a intervenção de outras instituições competentes (CA 3; CA 6)</p> <p>Manter uma atitude vigilante face aos problemas sociais que atingem os alunos (CA 14)</p> <p>Manter a níveis residuais os problemas relacionados com a insegurança, a violência e indisciplina (CA 14)</p> <p>Estabelecer normas/formas processuais de modo a agilizar a resolução dos problemas disciplinares, tendo como referencia os normativos legais em vigor e as situações concretas de ocorrência (CA 12)</p> <p>O Agrupamento enquadra algumas zonas periféricas com fortes problemas socioeconómicos (CA 15)</p> <p>Introduzindo regras conducentes à alteração do seu comportamento (CA 15)</p> <p>Constituir uma equipa. que se encarregue da sinalização dos alunos (CA 15)</p> <p>Constituir uma equipa de "professores tutores" que têm como tarefa acompanhar percurso familiar, afetivo de grupos muito reduzidos de alunos, com problemas a diferentes níveis (CA 15)</p>
Promover/desenvolver os órgãos associativos estudantis (2 CA, 4 UR)	<p>Afrouxamento na auscultação dos alunos mais velhos (CA 1)</p> <p>Incentivar a revisão do Regimento da Associação de Estudantes e da Assembleia de Delegados (CA 5)</p> <p>Visando o funcionamento mais dinâmico destes órgãos. (CA 5)</p> <p>Envolver a Assembleia de Delegados e a Associação de Estudantes nas políticas da escola, de modo a contribuírem para a valorização dos variados projetos, (CA 5)</p>
Ampliar e diversificar a oferta formativa (11 CA, 48 UR)	<p>Articulação pedagógica e curricular e de oferta formativa com as escolas secundárias da proximidade (CA 2)</p> <p>Autorizar a abertura de percursos alternativos e cursos qualificantes (CA 2)</p> <p>Dar resposta às situações concretas dos alunos do agrupamento (CA 2)</p> <p>Criação de cursos na vertente educação e formação (CA 2)</p> <p>Oferta de formação CEF e <i>Programa Integrado de Educação e Formação</i> (CA 1)</p> <p>Criar, suspender e extinguir a oferta de cursos de entre os que integram o plano curricular nacional tendo em conta as necessidades formativas da região, em articulação com a DRE...e o Conselho Municipal de Educação (CA 13)</p> <p>Ofertas de formação de forma a permitir as escolhas mais adequadas aos interesses e capacidades dos intervenientes (CA 10)</p> <p>Realizar ofertas formativas para pessoas individuais e coletivas, públicas e privadas (CA 3)</p> <p>Diversificar a oferta formativa no 2.º e 3.º ciclo (CA 4)</p> <p>A diversidade da oferta educativa e o esforço da adequação curricular (CA 10)</p> <p>Cursos Tecnológicos - NER- adaptações curriculares (CA 12)</p> <p>Cursos EFA - criação de currículos específicos para adultos de acordo com as suas competências (CA 12)</p> <p>Promover e apoiar atividades de educação de adultos (CA 13)</p> <p>Incentivar a renovação e o incremento da missão da escola no campo da educação de adultos, (CA 8)</p> <p>Diversificar a oferta curricular, reforçando as componentes vocacionais e profissionais (CA 7)</p> <p>Valorizar a transição para a vida adulta pela dinamização de percursos alternativos (CA 4)</p> <p>Valorizar a transição para a vida adulta pela dinamização de cursos de educação formação (CA 4)</p>

	Diversificar a oferta formativa no 2º e 3º ciclos, pela dinamização de percursos alternativos e de cursos de educação e formação; (CA 4)
	Adequar a oferta educativa à realidade socioeconómica da escola através de uma oferta concorrencial e diversificada. (CA 5)
	Implementar a diversificação de percursos de formação de acordo com as possibilidades da Escola e as necessidades e projetos dos alunos (CA 5)
	Oferta, com maior diversidade, de iniciativas e de oportunidades (CA 7)
	oferta para os alunos que, a nível das aprendizagens, tenham revelado níveis de desempenho bons e muito bons (CA 7)
	Reforçar, no Ensino Secundário, a aposta na diversificação das ofertas formativas e educacionais, (CA 10)
	Promover a oferta no quadro dos novos desafios que se colocam a Educação em Portugal (CA 8)
	Diversificar a oferta de Cursos que confirmam dupla certificação (académica e profissional), num leque integrado de Cursos Tecnológicos, Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação (CA 8)
	Diversificar a oferta de Cursos fortemente articulados com empresas e instituições regionais e locais (CA 8)
	Desenvolver e diversificar a oferta educativa da Escola, nomeadamente a sua rede de Cursos. (CA 8)
	Diversificar a oferta de contextos educativos aos alunos, aos adultos e a comunidade em geral, consolidando os já existentes. (CA 8)
	Definir em diálogo com a DRE... as ofertas formativas, desde que assegurada a procura e reconhecida a utilidade social das mesmas. (CA 8)
	Todas as ações atinentes à divulgação das ofertas formativas e a captação e mobilização de públicos para a formação. (CA 8)
	Apostar na diversificação das ofertas formativas para jovens, (CA 8)
	Reforçar a diversidade da oferta curricular e formativa, na proporção permitida pelo alargamento das instalações que o Ministério da Educação viabilize, mediante a reconversão, melhoria e construção de novos espaços (CA 11)
	A existência de cursos profissionais que podem significar uma saída para uma parte importante do seu corpo discente (CA 5)
	Cursos de Educação e Formação de Adultos (CA 8)
	Promover a oferta de oportunidades de formação formal, não formal e informal para adultos, (CA 8)
	Mecanismos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. (CA 8)
	Oferecer, pelo menos, um Curso de Educação e Formação de tipo 2, nível 2, por ano letivo (CA 10)
	Oferecer, pelo menos, um Curso de Educação e Formação de tipo 3, nível 2, por ano letivo (CA 10)
	Apostar nos Cursos Profissionais no Ensino Secundário, de acordo com as necessidades da região e recursos humanos disponíveis, (CA 10)
	Definir a oferta formativa e educacional, num contexto de orientação estratégica inter e intra municipal, em colaboração com a DRE...e o Conselho Municipal de Educação (CA 10)
	Continuar a aposta no esclarecimento e divulgação da oferta do Ensino Superior (CA 10)
	Reforçar práticas de formação profissionalizante, tendo em conta as necessidades formativas da região (CA 12)
	Alargando as áreas de formação da escola, nomeadamente ao nível das línguas, da educação artística e em áreas profissionais e profissionalizantes (CA 11)
	Definir as ofertas curriculares em articulação com a carta educativa a DRE... E outras entidades (CA 12)
	Criar ofertas curriculares e formativas para pessoas individuais e coletivas públicas e privadas. (CA 12)
	Oferecer Cursos Livres com planos de estudo, programas e disciplinas/áreas de estudo de oferta própria (CA 13)
	Cursos devidamente acreditados pelas entidades consideradas competentes tendo a escola capacidade para certificar os resultados obtidos pelos alunos (CA 13)
	Organizar e ajustar os planos de formação das suas ofertas formativas (CA 8)
Promover a igualdade de oportunidades (10 CA, 27 UR)	Com o horizonte da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso (CA 3)
	Estratégias compensatórias mais definidas para casos individuais do que pela alteração de metodologias para ensino/aprendizagem (CA 6)
	oferecer uma real igualdade de oportunidades, diversificando as ofertas de formação (CA 10)
	Tendo como objetivo primeiro criar oportunidades de igualdade (CA 7)
	Meios tecnológicos como instrumentos do desenvolvimento da igualdade de oportunidades.

	<p>(CA 8)</p> <p>Formas inovadoras fincadas em processos e meios que garantam a igualdade de oportunidades. (CA 8)</p> <p>Promover a igualdade de oportunidades no acesso a uma educação e formação de qualidade (CA 8)</p> <p>Promover a paridade de matrículas em cursos de prosseguimento de estudos e em cursos qualificantes de nível secundário ate 2010/11. (CA 8)</p> <p>Promover a igualdade de oportunidades dos alunos (CA 8; CA 12)</p> <p>De acordo com os recursos humanos e materiais e as necessidades formativas dos alunos (CA 12)</p> <p>Garantir aos jovens mais desfavorecidos níveis de realização dos objetivos e metas definidas e iguais ou superiores aos dos restantes alunos. (CA 8)</p> <p>Garantir o acesso de todos os alunos a um ensino de qualidade, (CA 11)</p> <p>Aproximar, até 2010/11, o número de certificações de adultos do número de certificações de Jovens em cada ano realizado pela Escola. (CA 8)</p> <p>No respeito pelos princípios da igualdade e da não discriminação, (CA 8)</p> <p>No que concerne a garantia do acesso de todos a educação escolar, (CA 8)</p> <p>Orientar-se por critérios de melhoria da igualdade de oportunidades, de não discriminação (CA 8)</p> <p>A garantir equidade e justiça no processo educativo e formativo dos alunos e na sua avaliação (CA 10)</p> <p>Combater os efeitos negativos da interioridade no processo de formação dos Cidadãos (CA 10)</p> <p>Assente em princípios de equidade, justiça, (CA 11)</p> <p>Garantindo a escolarização obrigatória (CA 3)</p> <p>Garantir a equidade de oportunidades (CA 14)</p> <p>Garantindo o prosseguimento de estudos, após o 9.º ano, nas diferentes vias de formação para todos os alunos (CA 4)</p> <p>Mobilizar os recursos necessários ao desenvolvimento e formação integral dos alunos (CA 15)</p> <p>Assegurar a orientação e o acompanhamento educativo de todos os alunos da Escola (CA 10)</p> <p>Aproximar a taxa de matricula no Ensino Secundano e / ou vias profissionalizantes dos 100%. (CA 6)</p> <p>Promover o acompanhamento personalizado dos alunos (CA 15)</p>
Assegurar a prática de apoios para a inclusão (9 CA, 13 UR)	<p>Assegurar com eficácia a continuidade dos projetos sala de educação de crianças com autismo (CA 2)</p> <p>Assegurar com eficácia a continuidade dos projetos Sala Unidade de Transição para a vida ativa para crianças com défice cognitivo (CA 2)</p> <p>Assegurar com eficácia a continuidade e o apoio de outras NEE (CA 2)</p> <p>o agrupamento ser reconhecido pelo seu trabalho com alunos com NEE (CA 14)</p> <p>Organizar e assegurar os apoios e complementos educativos a alunos com NEE (CA 3)</p> <p>Boas condições para os alunos portadores de deficiência (CA 4)</p> <p>apoio a crianças, alunos autistas e outras crianças e alunos com problemas de linguagem e de comunicação (CA 9)</p> <p>Contribuir para a construção de uma escola inclusiva, onde todos conheçam os seus direitos e se comprometam no cumprimento dos seus deveres. (CA 5)</p> <p>Definir e aplicar as medidas de regime educativo especial adequadas a cada aluno que delas careça individualmente ou em grupo, dentro dos limites do crédito atribuído (CA 13)</p> <p>Possível focalização excessiva nos alunos com NEE (CA 14)</p> <p>Para aplicar aos alunos com mais dificuldades (CA 15)</p> <p>Organizar grupos flexíveis de alunos com necessidades específicas (CA 1; CA 5)</p>
Garantir a existência de Serviços de Psicologia e Orientação (9 CA, 13 UR)	<p>Disponibilizar ao Agrupamento de Escolas um profissional dos serviços de psicologia e orientação (CA 7)</p> <p>Consolidar as condições necessárias ao aperfeiçoamento do trabalho de Orientação Escolar Profissional (CA 8)</p> <p>Garantindo a monitorização permanente por um Serviço de Psicologia e Orientação (CA 8)</p> <p>Garantindo o funcionamento dos Serviços de Psicologia e Orientação (CA 8)</p> <p>Contributo que se julguem pertinentes para o desenvolvimento da missão da Escola, com prioridade para um Psicólogo, um Assistente Social e um Animador Cultural (CA 8)</p> <p>O trabalho da assistente social da Escola (CA 13)</p> <p>Dotar a Escola dos recursos humanos mínimos necessários para o adequado funcionamento</p>

	<p>dos Serviços de Psicologia e Orientação (CA 5)</p> <p>Criar na Escola um Serviço de Psicologia e Orientação, dotando-a de um Psicólogo, um Assistente Social e de um Animador Cultural (CA 8)</p> <p>Recursos técnicos especializados entre outros, um(a) psicólogo(a), um(a) terapeuta da fala e um(a) técnico(a) de serviço social para cumprimento do objetivo operacional (CA 9)</p> <p>Promover, com o objetivo de fomentar o sucesso dos alunos do Ensino Secundário, a orientação escolar e o acompanhamento educativo dos alunos da Escola (CA 10)</p> <p>A proficiência dos serviços de psicologia e orientação (CA 11)</p> <p>Reconhecer à escola a capacidade de poder gerir a manutenção dos serviços de psicologia da escola (CA 12)</p> <p>O trabalho da psicóloga da escola (CA 13)</p>
Promover a responsabilidade e a razão (8 CA, 17 UR)	<p>Os responsáveis pela escola e todas as estruturas pautam-se por princípios de equidade e justiça (CA 1)</p> <p>Promover a apazibilabilidade estética da escola. (CA 5)</p> <p>Garantia no quadro dos valores democráticos e constitucionais do país (CA 8)</p> <p>no respeito pela Lei e pelo seu Regulamento Interno. (CA 8)</p> <p>Respeitar a lei o PEE, e o RI (CA 3)</p> <p>Preocupações com a segurança e salubridade (CA 1)</p> <p>Garantir a guarda em segurança (CA 3)</p> <p>Educar para a necessidade de comportamentos coletivos adequados em termos de segurança (CA 14)</p> <p>Promover a autonomia e a consciência cívica dos alunos e alunas (CA 3; CA 9)</p> <p>Progressivo envolvimento dos alunos nas tarefas e responsabilidades de gestão das instalações e dos recursos afetos ao Agrupamento (CA 9)</p> <p>Progressivo envolvimento dos alunos nas tarefas e responsabilidades de gestão do Agrupamento (CA 3)</p> <p>Solidariedade institucional entre os órgãos de gestão e administração (CA 11)</p> <p>Assente em princípios responsabilidade e eficiência (CA 11)</p> <p>Disciplina, segurança e respeito mútuo (CA 14)</p> <p>Comportamento e disciplina em melhoria (CA 1)</p> <p>Uma fortíssima atenção aos aspetos sócio afetivos (CA 15)</p>
Promover uma escola agregadora de culturas (6 CA, 6 UR)	<p>A valorização das tradições e culturas populares (CA 2)</p> <p>Promover a educação intercultural (CA 3)</p> <p>Escola pública instituição plural, multicultural e inclusiva (CA 4)</p> <p>Promovendo a melhoria da identidade (CA 1)</p> <p>Uma perspetiva de intervenção cultural muito acentuada (CA 6)</p> <p>Promover a integração de alunos oriundos de outras nacionalidades/outras sistemas de ensino (CA 5)</p>
Promover e melhorar/diversificar as qualificações (5 CA, 13 UR)	<p>Dinamizar o envolvimento nas ações desenvolvidas de valorização da educação escolar e da aposta nas qualificações. (CA 8)</p> <p>Ofertas de nova oportunidade para os adultos com baixas qualificações escolares e profissionais, (CA 8)</p> <p>Contribuindo ativamente para a superação do <i>deficit</i> de qualificações escolares existente no Concelho (CA8)</p> <p>Visando a rápida superação do <i>deficit</i> de qualificações existente na região (CA 8)</p> <p>Promover a oferta na promoção da qualificação dos portugueses. (CA 8)</p> <p>as experiencias de qualificação pratica que facilitem a inserção na vida ativa dos alunos dos cursos qualificantes, (CA 8)</p> <p>Investir na qualificação de todos as recursos humanos internos, nomeadamente no uso dos recursos digitais e dos meios informáticos pertinentes para o desempenho das suas funções (CA 8)</p> <p>Promover a qualificação dos Recursos Humanos (CA 5)</p> <p>Métodos, formas e recursos necessários a formação profissional; (CA 13)</p> <p>Visando a qualificação de todos os jovens e o complemento de formação dos ativos da região (CA 10)</p> <p>Apoiar o reforço das qualificações escolares do pessoal não docente (CA 8)</p> <p>Proporcionar ao pessoal não docente oportunidades de desenvolvimento profissional (CA 12)</p> <p>Promover a formação do pessoal não docente, nomeadamente nas áreas específicas das suas funções e nas relações interpessoais (CA 10)</p>
Apostar na	Incluindo na ótica das Novas Oportunidades, a plena assunção da cidadania (CA 3)

<p>aprendizagem pelas novas oportunidades (3 CA, 7 UR)</p>	<p>Assumir a plenitude de ofertas educativas no âmbito das Novas Oportunidades (CA 3) Educação de adultos, através do CNO recém-instalado, de Cursos de Educação e Formação de Adultos (CA 8) Diversificar a oferta de contextos formativos não curriculares aos adultos e à comunidade em geral, consolidando os já existentes. (CA 8) Incrementar a capacidade de resposta do Centro Novas Oportunidades (CA 8) Candidatura da escola, até ao final do ano civil de 2007, como Centro de Novas Oportunidades (CA 12) Validar e certificar competências de adultos que pretendam obter certificados de habilitações académicos e profissionais equivalentes ao 3º ciclo e ao ensino secundário (CA 12)</p>
<p>Fazer alastrar uma cultura de avaliação (14 CA, 32 UR)</p>	<p>Potenciar uma cultura de avaliação (CA 1) Promover uma avaliação adequada, rigorosa e ao serviço da aprendizagem (CA 1) Diversificar modalidades e instrumentos de avaliação (CA 1) A Comissão Acompanhamento vai propor a realização de estudos especializados no âmbito da avaliação externa do Agrupamento de Escolas; (CA 4; CA 10) Promover, no final de cada ano letivo, a avaliação da consecução das prioridades propostas (CA 5) Contratualizar e implementar processos de avaliação externa. Sem prejuízo da participação ativa nos que sejam promovidos pelo ME (CA 8) A Comissão Acompanhamento vai validar externamente a execução do contrato. (CA 8) Contratualizar e implementar processos de auditoria (CA 8) O CE exercerá as suas competências quanto à avaliação do pessoal docente e não docente nos termos da lei (CA 13) o funcionamento da turma excecional devendo esse funcionamento ser objeto de avaliação anual a efetuar pela Comissão de Acompanhamento; (CA 10) Aplicar instrumentos de recolha de informações que permitam avaliar os níveis de satisfação dos "utentes" da escola, internos e externos (CA 13) Precisar os instrumentos de avaliação das aprendizagens e da Escola (CA 14) Alargar a cultura de avaliação a toda a comunidade escolar enquanto meio para melhorar a qualidade da escola (CA 14) Potencia os pontos fortes detetados nas avaliações (CA 15) Tentar envolver mais parceiros no processo de autoavaliação (CA 1) Garantir consistência entre processos de ensino e avaliação (CA 2) Promover os mecanismos de avaliação que possibilitem um ajustamento entre as condições de funcionamento dos vários sectores da escola e os resultados esperados (CA 12) Selecionar métodos de avaliação (interna) (CA 3) aplicar provas de avaliação global e integrada , no final de cada ano e ciclo, como estratégia de aferição da avaliação interna (CA 7) Decidir sobre os processos, metodologias e formas de avaliação interna, (CA 8) A Comissão Acompanhamento vai apreciar e aprovar os relatórios anuais de avaliação interna do desenvolvimento do processo de autonomia da escola (CA 4; CA 5; CA 7; CA 9; CA 11; CA 12; CA 13; CA 14) A monitorização e avaliação anual dos resultados obtidos é efetuada por parte da Comissão de Acompanhamento do contrato. (CA 8; CA 14) Acompanhar o processo de avaliação externa (CA 15)</p>
<p>Governar o calendário/horário/tempo escolar (14 CA, 37 UR)</p>	<p>Proceder a ajustamentos no respeito do calendário escolar estabelecido (CA 2) Gerir racionalmente o tempo (CA 1) Assegurando o cumprimento integral do número mínimo de dias de aulas (CA 3) Gerir o calendário escolar e decidir a interrupção das atividades letivas (CA 3; CA 14) Garantindo o cumprimento integral do numero mínimo de dias de aulas (CA 4; CA 7; CA 8; CA9; CA 10; CA 12; CA 14; CA 15) Decidir, fundamentando, quanto à necessidade da interrupção das atividades letivas para a realização de ações de formação (CA 7) Decidindo designadamente quanto à necessidade de interrupção das atividades letivas para a realização de reuniões ou ações de formação que não possam decorrer em horário pós-laboral, (CA 9; CA 12; CA 14) Pertinência adequação e calendarização das ações de formação (CA 13) Gerir e organizar, de forma flexível, a unidade letiva, (CA 2) Estabelecer o calendário escolar no início do ano (CA 4; CA 10; CA 15)</p>

<p>Seguir os princípios dos instrumentos de autonomia (9 CA, 17 UR)</p>	<p>Flexibilizar a organização do ano escolar (CA 1; CA 7; CA 10)</p> <p>Gerir o calendário escolar, fixando-o no início do ano, assegurando a totalidade de horas de lecionação a que o aluno tem direito e decidindo a interrupção das atividades letivas, (CA 6; CA 12)</p> <p>Decidir sobre períodos especiais de férias do pessoal docente e não docente, com o acordo dos interessados e sem prejuízo das atividades letivas (CA 8)</p> <p>Decidir livremente e, nos casos pertinentes, através de simples acordo com as Escolas e Agrupamentos da sua área pedagógica, sobre os calendários, (CA 8)</p> <p>Dispor sobre a organização dos calendários, horários e tempos escolares, fixando-os no início do ano (CA 8)</p> <p>Estabelecer o calendário escolar, fixando-o no início do ano dentro dos limites de flexibilidade fixados a nível nacional (CA 9)</p> <p>Definir o calendário escolar no início do ano (CA 14)</p> <p>Criar condições para que os Coordenadores de Departamento tenham um tempo coincidente no horário, (CA 10)</p> <p>Flexibilizar a carga horaria diária contemplada nos horários dos alunos, tendo em conta os ritmos de aprendizagem dos alunos, o ano, a tipologia do curso e a rentabilização dos espaços físicos (CA 12)</p> <p>Os alunos usufruam do número de aulas/tempo de aprendizagem previsto no calendário escolar. (CA 15)</p> <p>Estabelecer estratégias que garantam o cumprimento integral da carga horária destinada à lecionação das aulas (CA 15)</p> <p>Contribuam para a rentabilização dos tempos letivos em que não se verifique a lecionação das aulas previstas (CA 15)</p>	
	<p>Organizar-se nos termos do respetivo Regulamento Interno (CA 4; CA 9)</p>	
	<p>Tomando por referência o Projeto Educativo e Curricular da Escola (CA 7)</p> <p>Tendo como referência os princípios estruturantes, os princípios orientadores fundamentais (CA 9)</p> <p>No domínio do modelo organizacional do agrupamento contemplar a Educação Pré –Escolar no Projeto Educativo (CA 7)</p> <p>o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e os Projetos Curriculares constituem instrumentos do processo de autonomia da escola. (CA 12)</p> <p>Elaborar o seu Plano Anual de Atividades (CA 13)</p> <p>Definir em Regulamento Interno, assessorias técnicas do Conselho Executivo, até ao máximo de duas (CA 10)</p> <p>Ter em conta as necessidades de efetiva diversificação e qualificação dos objetivos previstos no Regulamento Interno do Agrupamento (CA 9)</p> <p>Reorganizar os Órgãos de Gestão e Administração, e respetivas competências, em termos a definir no Regulamento Interno, (CA 10)</p> <p>Assegurando mecanismos que garantam a compatibilização dos seus direitos e interesses com a autonomia (CA 12)</p> <p>Cumprimento das tarefas e deveres a que estão obrigados de acordo com o R.I. do Agrupamento (CA 15)</p>	
	<p>A pertinência e a ambição dos documentos orientadores (CA 3)</p> <p>São documentos de referência explícita e implícita na programação das diferentes atividades. (CA 9)</p> <p>Concretizar as ações e medidas preconizadas no Plano Anual de Atividades (CA 11)</p> <p>Estabelecer os instrumentos e regular as respetivas formas de funcionamento necessários ao cumprimento dos objetivos operacionais (CA 13)</p> <p>Elaborar, aprovar e rever os respetivos Projeto Educativo e Regulamento Interno (CA 13)</p>	
	<p>Divulgar a informação (9 CA, 15 UR)</p>	<p>Potenciar dispositivos para uma melhor e mais rigorosa divulgação da informação e da comunicação entre a comunidade escolar (CA 1)</p>
		<p>Garantida a divulgação a comunidade dos resultados obtidos. (CA 8)</p> <p>Com divulgação, no site da escola, dos resultados obtidos e das metas alcançadas (C1; C2; CA 4; CA 7; CA 8)</p>
		<p>Garantindo uma correta circulação de informação (CA 7)</p> <p>O esforço de desenvolvimento de práticas e métodos de informação e comunicação eficazes. (CA 9)</p>
		<p>Facultar aos interessados a máxima informação possível sobre o Projeto Educativo em desenvolvimento (CA 9)</p>
		<p>Divulgação da oferta do Ensino Superior para os alunos do Ensino Secundário da região, através da Mostra do Ensino Superior integrada na “Festa da Escola”; (CA 10)</p> <p>A partilha de informações num âmbito mais institucional (CA 10)</p>

	Garantindo uma correta circulação da informação e a consequente coordenação pedagógica (CA 12)
	Incrementar a divulgação da cultura local (CA 13)
	O processo implicará a adequada informação aos pais/encarregados de educação (CA 7)
Cumprir a escola pública (12 CA, 19 UR)	Garantir o serviço público da educação (CA 2; CA 7; CA 14)
	Cumprir o serviço público de educação. (CA 4; CA 5; CA 8; CA 9),
	Cumprir o serviço público de educação definido na Lei de Bases e demais legislação atinente (CA 13)
	Melhorar a qualidade de serviço público de educação (CA 9)
	O interesse do serviço público da educação (CA 2)
	Construir no diálogo e na prestação de contas a eficácia da Escola Pública (CA 3)
	Garantir o serviço da Escola Pública, fundado na diversidade de percursos (CA 3)
	Valorizar a escola pública (CA 4)
	A escola é uma instituição de serviço público (CA 10)
	Reforçar a missão específica da Escola enquanto agente do serviço público de educação (CA 8)
	Apoio e garante à prossecução do serviço público de educação (CA 6)
	Na defesa de ensino público (CA 11)
	Na prestação de um serviço de ensino e de educação pública, a nível local e nacional (CA 13)
	Prestar um serviço público de qualidade (CA 14)
Prestar serviços de qualidade (10 CA, 26 UR)	O objetivo de proporcionar ao utente um serviço de qualidade. (CA 5)
	Promover a melhoria da qualidade enquanto prestadora de serviço social público (CA 1)
	Ver reconhecida e certificada, por entidades externas, a qualidade do serviço de educação que presta (CA 13)
	Melhorar a qualidade do serviço prestado. (CA 6)
	Modernizar e melhorar a qualidade do serviço prestado à comunidade educativa (CA 13)
	Promover a oferta de serviços educativos de maior qualidade a comunidade local, (CA 8)
	Melhorar as condições de trabalho, bem como as condições de acolhimento, atendimento e eficiência da prestação de serviços aos utentes. (CA 8)
	Institucionalizar a colaboração numa lógica de prestação de serviços a comunidade (CA 8)
	Alto nível de exigência na formação (CA7)
	Melhorar o desempenho da escola (CA 12)
	A qualidade da documentação disponibilizada a toda a comunidade educativa (CA 7)
	Promovendo serviços de Direção de Turma de Qualidade. (CA 8)
	Proporcionar aos alunos e as famílias um Ensino qualidade (CA 8)
	Salvaguardando os critérios de qualidade e equidade, designadamente no que concerne aos produtos a comercializar e aos preços máximos a praticar, (CA 8; CA 13)
	Melhorar a qualidade de ensino, motivando todos os elementos da Comunidade Educativa (CA 10)
	Promover o desenvolvimento da enquanto organização escolar de qualidade, prestígio e referencia (CA 13)
	Planos Anuais de Melhoria em cada serviço e sector, os Serviços Administrativos, os Serviços de Apoio, as Estruturas Pedagógicas intermedias (CA 13)
	Consolidar e desenvolver os níveis de rigor, competência, eficiência e dinamismo que marcam a imagem (CA 8)
	A imagem de rigor, disciplina e de qualidade na sua área de intervenção (CA 13)
	Promover a imagem da escola junto da comunidade local e nacional como organização de referência, qualidade e prestígio. (CA 13)
	Promover a eficácia da organização escolar com vista à excelência (CA 14)
	Definir objetivos de melhoria e de qualidade, com uma avaliação objetiva aos resultados (CA 14)
	O agrupamento apresenta alguns argumentos para um desenvolvimento sustentado e de qualidade (CA 6; CA 15)
	Criar condições que assegurem um percurso educativo dos alunos de acordo com parâmetros de qualidade (CA 15)
Garantir a qualidade no ensino prestado (9 CA, 18 UR)	Criar condições para que possa atingir níveis de qualidade educativa (CA 2)
	Promover a melhoria progressiva da qualidade do ensino, do seu processo e da respetiva organização (CA 2)
	Promover a qualidade da educação (CA 1)
	Promovendo a melhoria da qualidade e a identificação (CA 1)

	<p>Reafirmar a missão do Agrupamento, que consiste em efetuar um ensino eficaz (CA 2)</p> <p>Visando a progressiva qualificação do percurso formativo dos alunos; (CA 4; CA 9; CA 14)</p> <p>Garantir de forma coerente e sustentada uma progressiva qualificação do percurso educativo dos alunos e das suas aprendizagens (CA 9; CA 12)</p> <p>Valorizar os bons desempenhos, a nível das aprendizagens, (CA 12)</p> <p>Acompanhar de forma eficaz o percurso escolar dos alunos, na perspetiva de promoção da qualidade educativa (CA 4)</p> <p>Incrementar progressivamente a qualidade do tempo passado na Escola (CA 8)</p> <p>Elevar a qualidade teórica do serviço de educação prestado pela Escola (CA 8)</p> <p>Rentabilizando os recursos pedagógicos a adquirir (CA 5)</p> <p>De forma a melhorar a qualidade do ensino e dos horários letivos (CA 9)</p> <p>Criar condições para que possa atingir níveis de qualidade educativa (CA 2)</p> <p>Constituir uma equipa de "professores tutores" que têm como tarefa acompanhar o percurso escolar (CA 15)</p>
Promover o gosto de pertencer à escola (7 CA, 12 UR)	<p>Sentimento de pertença à escola por parte dos alunos, pais e EE (CA 1)</p> <p>Os alunos identificam-se e geralmente gostam da escola (CA 1)</p> <p>Ganhar os alunos para a escola (CA 1)</p> <p>A dedicação da comunidade escolar; (CA7)</p> <p>Envolver e comprometer as diferentes estruturas de orientação e supervisão educativa no compromisso cívico e na implementação de uma política de pertença (CA 5)</p> <p>Envolver e comprometer as estruturas representativas dos alunos e dos pais e encarregados de educação no compromisso cívico e na implementação de uma política de pertença (CA 5)</p> <p>Do sentimento de pertença e do orgulho em representar a Escola no exterior. (CA 5)</p> <p>Partilhada não só por toda a comunidade educativa, com um forte sentido de pertença, mas também pela comunidade alargada onde a Escola se insere. (CA 13)</p> <p>De uma forma motivada e empenhada dão corpo a um conceito de escola que a comunidade procura e onde se revê. (CA 13)</p> <p>É um bom sítio para trabalhar atraindo docentes e alunos (CA 14)</p> <p>Uma forte ligação à comunidade que se reconhece na escola e a aprecia (CA 15)</p> <p>Otimizar a organização escolar com vista a uma melhoria gradual do tempo de permanência dos docentes e discentes na Escola. (CA 10)</p>
Valorizar o exercício de funções (5 CA, 10 UR)	<p>Otimizar o desempenho de funções de coordenação (CA 1)</p> <p>Responsabilizar as diversas estruturas pelo exercício das suas competências específicas, (CA 5)</p> <p>Há um grande empenhamento da equipa diretiva e a equipa partilha os seus objetivos; (CA 5)</p> <p>Reconhecer o mérito no desempenho de funções (CA 12)</p> <p>Apoiar e orientar o desempenho do pessoal (CA 3)</p> <p>Organizar o funcionamento pedagógico da escola (CA 3)</p> <p>Reforçar as funções de coordenação e gestão intermédia, designadamente, de Direção de Turma (CA 10)</p> <p>A dinamização dos conselhos de ano e de turma (CA 10)</p> <p>O reforço do papel das estruturas de gestão intermédia na orientação vocacional; (CA 10)</p> <p>Reorganizar e reforçar as estruturas de gestão da escola (CA 12)</p>
Cumprir o currículo nacional (4 CA, 6 UR)	<p>Garantindo o cumprimento do Currículo Nacional (CA 7; CA 3)</p> <p>Adequar e implementar os programas nacionais (CA 3)</p> <p>Alcançar uma taxa de 90% a nível do cumprimento dos programas curriculares do pré-escolar e do ensino básico (CA 9)</p> <p>Coordenar e gerir a implementação dos planos curriculares e programas definidos a nível nacional, (CA 9)</p> <p>Assegurando-se que, no final do curso/ciclo, sejam respeitados os requisitos curriculares definidos a nível nacional (CA 13)</p>
Celebrar protocolos na ótica da diversidade (12 CA, 31 UR)	<p>Estabelecer protocolos com entidades exteriores a escola/agrupamento (CA 1; CA 2; CA 6; CA 7; CA 8)</p> <p>Estabelecer parcerias com entidades (CA 1)</p> <p>Estabelecer parcerias com instituições do E. Superior e associações profissionais, empresariais, científicas e pedagógicas, nacionais e estrangeiras (CA 2)</p> <p>Estabelecer protocolos com entidades exteriores à escola para a concretização de componentes curriculares específicas (CA 4)</p>

	Estabelecer protocolos para a concretização de componentes de carácter vocacional ou profissionalizante (CA 4)
	Estabelecer protocolos para a concretização e a transição para a vida adulta (CA 4)
	Estabelecer protocolos de colaboração com CFAES, escolas superiores de educação e universidades, associações profissionais, empresariais, científica e pedagógicas. (CA 6)
	Estabelecer protocolos de colaboração com diversas entidades nomeadamente CF, ESE e Universidades (CA 3)
	Protocolo com o C. de Saúde da área, (CA 7)
	Protocolo com a Junta de Freguesia (CA 7)
	Estabelecer protocolos com entidades externas para a prestação de serviços a comunidade, a título oneroso ou gratuito, (CA 8)
	A DRE... compromete-se a fazer o levantamento das necessidades da Escola tendo em vista protocolo a celebrar (CA 4)
	Estabelecer protocolos com outras escolas para a concretização de componentes curriculares específicas de carácter vocacional e/ou profissionalizante. (CA 9)
	Celebrar protocolos com entidades Públicas e Privadas (CA 10)
	Estabelecer protocolos, com instituições públicas e privadas, visando a concretização dos objetivos da Escola (CA 10)
	Celebrar protocolos com instituições de ensino superior com vista à criação de Cursos de Especialização Tecnológica (CA 10)
	Mobilidade de docentes que assegurem a continuidade de projetos nomeadamente orientadores de estágio ou outros, que tenham concretizado ações de relevo na Escola, com vista ao sucesso dos alunos (CA 11)
	Sinergias com a sociedade civil, através de protocolos (CA 7)
	Diversificação Curricular e Parceria com a escola das profissões (CA 1)
	Desenvolver parcerias com outras escolas públicas do concelho (CA 9)
	Estabelecer parcerias com associações profissionais, empresariais, científicas e pedagógicas, nacionais e estrangeiras. (CA 6)
	Estabelecer parcerias com diferentes instituições de natureza pedagógica, profissional e empresarial (CA 15)
	Gestão de parcerias (fundação...., empresas locais, IEFP, saúde, escola profissional) (CA 15)
	Estabelecer protocolos com a Autarquia e Junta de Freguesia, aproveitando sinergias mútuas (CA 11)
	Estabelecer parcerias com Instituições de Ensino Superior, Instituições Científicas ou outras (CA 11)
	Desenvolver parcerias com escolas/empresas nacionais e estrangeiras (CA 12)
	Contribuir para o desenvolvimento das parcerias (CA 15)
Estabelecer parcerias/ protocolos para a GRH (12 CA, 18 UR)	Estabelecer parcerias com outras escolas para a gestão conjunta de pessoal docente e não docente e/ou utilizar a troca de pessoal entre escolas, com o acordo dos próprios e dos órgãos de gestão das escolas envolvidas, devendo o acordado ser comunicado superiormente (CA 2; CA 5; CA 6; CA 7; CA 8; CA 10; CA 12; CA 13; CA 14; CA 15)
	Uma rede de protocolos com boas perspectivas de empregabilidade no final dos cursos (CA 8)
	Parcerias para o desenvolvimento e implementação de componentes curriculares específicas, designadamente as de carácter técnico, tecnológico e profissionalmente qualificante (CA 8)
	Celebração de um acordo de colaboração em que a Câmara Municipal não consiga dar resposta, disponibilizando o Agrupamento, para o efeito, recursos humanos (CA 9)
	Estabelecer parcerias com outras escolas públicas do concelho de forma a assegurar uma gestão integrada de recursos técnicos especializados (CA 9)
	Estabelecer acordos/protocolos com outras escolas, de forma a viabilizar a mobilidade de docentes que assegurem a continuidade de projetos em curso (CA 11)
	Criar rede de intercâmbios de recursos, entre escolas da área ou outras (CA 11)
	Estabelecer protocolos com empresas e outras entidades, angariando recursos (CA 11)
	Mobilizar recursos humanos e técnicos através de parcerias com outras escolas, entidades ou instituições competentes, designadamente centros de formação contínua, escolas superiores de educação e universidades (CA 9)
Estabelecer e rentabilizar parcerias (10 CA, 32 UR)	Parcerias ativas com organizações (CA 1)
	Parceria e colaboração com a Junta de Freguesia, na área da dinamização cultural com vários domínios (do Livro, da Música, do Teatro, da Dança, da Fotografia, do design e/ou Artes Plásticas) e participação em outras iniciativas. (CA 11)
	Promover o estabelecimento progressivo e aprofundado de relações de parceria e colaboração com Instituições do Ensino Superior, no sentido de melhorar os processos de transição dos alunos do ensino secundário para o superior (CA 11)
	Promover o estabelecimento progressivo e aprofundado de relações de parceria para

	<p>promover o desenvolvimento de competências na construção do projeto vocacional dos alunos e na gestão da sua carreira (CA 11)</p> <p>A quantidade e a qualidade de parcerias que beneficiam as escolas (CA 3)</p> <p>Parceria e colaboração com atividades na escola ou propostas de projetos de pequenos serviços (CA 11)</p> <p>Parceria e colaboração com Instituições científicas de investigação e de ensino e associações culturais na área da Ciência e Tecnologia, de forma a reforçar a componente prática, laboratorial e de campo e divulgação científica (CA 11)</p> <p>Desenvolver parcerias com vista a implementação de modelos de formação adequados as necessidades das empresas (CA 12)</p> <p>Rentabilizando as parcerias estabelecidas. (CA 5)</p> <p>Estabelecer parcerias de informação com as entidades que se associem ao projeto "Radio na Escola" (CA 5)</p> <p>Estimular a troca de experiências entre escolas ou instituições nacionais e estrangeiras a fim de concretizar objetivos comuns. (CA 5)</p> <p>Assegurar parcerias com a autarquia, a Associação de pais e Enc. De Educação, as Juntas de Freguesia (CA 2)</p> <p>Otimizando as parcerias efetuadas e divulgando as boas praticas (CA 5)</p> <p>Reforçar as parcerias existentes e estabelecer novas parcerias (CA 5)</p> <p>Estabelecer parcerias com instituições do E.S. e associações profissionais, empresariais, científicas e pedagógicas, nacionais e estrangeiras (CA 2)</p> <p>Prestação de serviços à comunidade, ou parcerias, nomeadamente, com empresas (CA 7)</p> <p>Com o objetivo de permitir à população residente, o acesso ao Centro de Recursos/Biblioteca da Escola Básica Integrada (CA 7)</p> <p>No âmbito da higiene alimentar, da higiene dentária, da saúde sexual, do diagnóstico da acuidade visual (CA 7)</p> <p>Para a concretização de componentes curriculares específicas, designadamente as de carácter vocacional ou profissionalizante. (CA 7)</p> <p>Parcerias, com empresas que desenvolvem atividades relacionadas com vida saudável e sustentabilidade do planeta (CA 7)</p> <p>Mobilizar contributos de diferentes parceiros educativos (CA 8)</p> <p>Resposta pronta e qualificada a pedidos de colaboração vindos do exterior. (CA 8)</p> <p>Desenvolver parcerias de modo que a promoção do desenvolvimento vocacional e a capacitação dos alunos do 9º ano de escolaridade para a resolução de tarefas vocacionais, de forma a definir um percurso escolar e/ou profissional (CA 9)</p> <p>Parceria e colaboração com Câmara Municipal, numa relação de colaboração no apoio a projetos e na ligação com outras instituições e organismos locais (CA 11)</p> <p>Celebração de um acordo de colaboração, que preveja igualmente um regime de complementaridade, nas atividades de enriquecimento curricular (CA 9)</p> <p>Estabelecer parcerias com o Município visando a participação da Escola, nomeadamente, na Academia Sénior de e na Feira das Escolas (CA 10)</p> <p>Proceder à aquisição do material escolar necessário recorrendo à eventual e voluntária comparticipação de outros parceiros (CA 9)</p> <p>Estabelecer parcerias, acordos de intercâmbio e geminações com instituições públicas e privadas, visando a concretização dos objetivos da Escola (CA 10)</p> <p>Estabelecer acordos e protocolos com entidades e empresas locais, para qualificação de ativos, mediante recebimento de contrapartidas (CA 11)</p> <p>Estabelecer protocolos com vista à realização de cursos de português, Línguas ou formação em TIC, mediante recebimento de contrapartidas (CA 11)</p> <p>Reforçar as relações da Escola com o meio envolvente, nomeadamente no estabelecimento de protocolos de estagio, patrocínio de atividades, bolsas de estudo, etc.; (CA 12)</p> <p>Recorrendo a parcerias com diferentes entidades sociais gerir modalidades de apoio educativo em resposta a necessidades identificadas (CA 12)</p>
<p>Protocolar a formação de pessoal (9 CA, 10 UR)</p>	<p>Aprofundamento das parcerias com a Universidade ... para a formação (CA 2)</p> <p>Estabelecer protocolos com Instituições do E.S. com vista à Formação contínua (CA 1; CA 6)</p> <p>Intercambio com outras escolas e colaboração com entidades ou instituições competentes, nomeadamente, centros de formação continua, escolas superiores de educação e universidades (CA 4)</p> <p>Protocolos com o CFAE na organização da formação, para toda a comunidade educativa, de acordo com as necessidades elencadas pelo Conselho Pedagógico (CA 7)</p> <p>Estabelecer protocolos na área da formação contínua de ativos, no desenvolvimento de estudos e projetos de interesse comum e na promoção da cultura e do conhecimento. (CA 8)</p> <p>Parcerias, quer com Centros de Formação, quer os serviços do Ministério da Educação (CA 9)</p>

<p>Estabelecer protocolos para estágios (6 CA, 8 UR)</p>	<p>Através de uma rede de protocolos com entidades externas que assegure formação de qualidade (CA 8)</p> <p>Implementar e otimizar o Pólo de Formação em parceria com a delegação do Instituto de Emprego e Formação Profissional (CA 10)</p> <p>Reforçar as relações da Escola com o meio envolvente, nomeadamente no estabelecimento de parcerias de formação, (CA 12)</p> <p>Empresas e organismos para locais de estágio dos alunos finalistas do curso Tecnológico Multimédia (CA 11)</p>
<p>Contribuir para a formação contínua de professores (11 CA, 34 UR)</p>	<p>Estabelecer acordos com o ramo empresarial local para estágios (CA 1)</p> <p>Estabelecer protocolos com entidades exteriores à escola para concretizar componentes curriculares específicas, como formação em contexto de trabalho, estágios, etc. (CA 2)</p> <p>Para a organização de ofertas educativas e estágios em empresas, que incentivem e desenvolvam nos jovens atitudes de pesquisa e inovação. (CA 7)</p> <p>Para concretizar componentes curriculares específicas, como formação em contexto de trabalho, estágios, etc. (CA 2)</p> <p>Estabelecer protocolos com o tecido empresarial e outras entidades e organismos locais, nomeadamente para assegurar a realização de estágios para os alunos dos cursos profissionais e/ou profissionalizantes (CA 11)</p> <p>Realização de estágios e experiências de formação em contexto de trabalho (CA 12)</p> <p>Estabelecer protocolos com entidades/instituições públicas ou privadas, devidamente legalizadas, para cooperação com a escola na formação de componentes curriculares específicas designadamente, as de âmbito vocacional ou formação em contexto de trabalho (CA 13)</p> <p>Potenciar uma formação contínua numa perspetiva de aumento de competências instrumentais (CA 1)</p> <p>Potenciar uma formação contínua numa perspetiva de produção de projetos de mudança/inovação (CA 1)</p> <p>Potenciar uma formação contínua numa perspetiva de gestão de conflitos (CA1)</p> <p>Promover uma formação centrada no agrupamento obedecendo à lógica contextual, adaptativa, organizacional (CA 1)</p> <p>A conceção a formação contínua é um ponto forte do Agrupamento (CA 3)</p> <p>Jornadas de reflexão (CA 1)</p> <p>Constituir associações de escolas para efeitos de formação e gestão integrada de recursos (CA 3)</p> <p>Mobilizar os recursos necessários a formação dos seus profissionais pessoal docente e não docente (CA 4; CA 6)</p> <p>Promova a formação científica e o desenvolvimento profissional (CA 2)</p> <p>Proporcionar aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional (CA 12)</p> <p>Participar em atividades de aperfeiçoamento profissional (CA 13)</p> <p>Lógica de formação permanente (CA 2)</p> <p>Implementar a formação inicial e continua no âmbito da gestão dos processos (CA 5)</p> <p>Atribuir as estruturas de orientação e supervisão educativa a responsabilidade de estabelecerem e avaliarem anualmente planos de formação adequados as necessidades da escola (CA 5)</p> <p>o alargamento de competências e a especialização dos colaboradores da Escola (CA 8)</p> <p>Apoiar as iniciativas individuais e institucionais de alargamento da qualificação dos colaboradores que prestam serviço na Escola, (CA 8)</p> <p>Alargamento da qualificação nomeadamente através da frequência de Especializações ou Pós-Graduações que visem o desenvolvimento de competências pertinentes para a missão da Escola (CA 8)</p> <p>Apoiar o desenvolvimento contínuo dos profissionais da Escola, docentes e não-docentes, (CA 8)</p> <p>Medidas facilitadoras do acesso a formação contínua e especializada. (CA 8)</p> <p>Cuidando da qualificação e diversificação dos recursos humanos internos (CA 8)</p> <p>Apoiar a formação especializada ou pós-graduada dos recursos humanos docentes, (CA 8)</p> <p>Apoiar a formação tendo em vista atingir, a qualificação acrescida de pelo menos um terço do corpo docente. (CA 8)</p> <p>Contribuir para a formação contínua dos docentes e não docentes (CA 10)</p> <p>Apoiar uma qualificação acrescida com, pelo menos mais um nível de ensino não superior face à situação atual (CA 8)</p> <p>Investir na qualificação técnica e tecnológica de todos os recursos humanos internos, (CA 8)</p> <p>Definir e implementar planos de formação contínua dos seus recursos humanos, (CA 8)</p> <p>Desenvolvimento de ações de formação «fazendo», tendo a escola como o cerne da</p>

	<p>aplicação dos conhecimentos adquiridos. (CA 9)</p> <p>Mobilizar os recursos necessários à formação (CA 3)</p> <p>Promover e dinamizar a formação dos membros da Escola nas áreas científico-didáticas/departamentais, no quadro das suas competências estratégico-pedagógicas (CA 10)</p> <p>Promover a realização de ações, seminários e workshops sobre supervisão pedagógica para os docentes que não tenham formação especializada e exerçam funções nessa área (CA 10)</p> <p>Promover a realização de sessões de trabalho/ações sobre a motivação para a prática docente (CA 10)</p> <p>Definir, autorizar e promover a participação da escola em projetos de formação de docentes. (CA 13)</p> <p>Promover exposições, conferências, debates, seminários, congressos e outras realizações (CA 13)</p>
Contribuir para o Desenvolvimento local/regional (11 CA, 24 UR)	<p>Urna visão de desenvolvimento do agrupamento bem inserida nas condições reais do território (CA 6)</p> <p>O apoio das autarquias locais (CA 3)</p> <p>Integrando no currículo nacional, as componentes locais e regionais, nas disciplinas de Geografia e História do 3.º ciclo (CA 4)</p> <p>Mobilizar recursos locais (CA 9)</p> <p>Necessidades formativas do meio empresarial, identificadas na Carta Educativa (CA 12)</p> <p>Reforçar a missão específica da Escola no território em que esta inserida (CA 8)</p> <p>Orientar a Escola para uma missão clara, específica e qualificada de desenvolvimento educativo do território, no quadro da Carta Educativa do concelho (CA 8)</p> <p>Aumentar os níveis de qualificação das populações locais (CA 8)</p> <p>Promover o envolvimento institucional da Escola no território (CA 8)</p> <p>Na ótica do interesse social, cultural e económico do território em que esta inserida, (CA 8)</p> <p>Promoção e dinamização cultural, através de iniciativas voltadas para a meio local (CA 8)</p> <p>Confira benefícios inequívocos à envolvente social e económica (CA 10)</p> <p>Institucionalizar a colaboração da Escola e com entidades locais e regionais, nomeadamente através de protocolos de cooperação, (CA 8)</p> <p>Desenvolvimento de um programa local de orientação e informação (CA 9)</p> <p>Dar parecer, na rede escolar, no que respeita à definição da área de influência da Escola (CA 11)</p> <p>Relacionamento pouco desenvolvido com as autarquias locais (CA 9)</p> <p>abertura do espaço escolar ao exterior – Projetar a Escola na comunidade (CA 11)</p> <p>Investir na projeção da escola na comunidade e na mobilização de vontades e recursos (CA 11)</p> <p>Promover realizações e iniciativas de apoio aos valores culturais locais (CA 13)</p> <p>Participando na defesa do património local (CA 13)</p> <p>Criar condições que garantam que o agrupamento possa constituir um Pólo de desenvolvimento da comunidade escolar e, consequentemente, de Concelho (CA 15)</p> <p>Contribuir para o desenvolvimento e a valorização da identidade cultural do território local (CA 1)</p> <p>Disponibilizar os recursos da Escola ao meio, nomeadamente, no âmbito de protocolos a estabelecer com entidades locais ou grupos de cidadãos. (CA 8)</p> <p>As parcerias alargadas, nomeadamente com as autarquias locais; (CA 10)</p>
Estabelecer diálogos colaborativos (10 CA, 17 UR)	<p>Estabelecimento de um Dialogo e colaboração permanentes, com entidades representativas do meio para a realização das atividades (CA 2)</p> <p>Estabelecimento de um Dialogo e colaboração permanentes, com entidades representativas do meio para efetivar as orientações provenientes da Carta educativa Concelhia (CA 2)</p> <p>Estabelecimento de um Dialogo e colaboração permanentes, com entidades representativas do meio para efetivar as orientações provenientes do Conselho Municipal de educação (CA 2)</p> <p>A proximidade e o trabalho em conjunto da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico (CA 3)</p> <p>Manter com as entidades representativas do meio social envolvente um dialogo e colaboração permanentes. (CA 4; CA 9)</p> <p>Dialogo e colaboração permanentes que permitam à Escola mobilizar recursos acrescidos para a realização das suas atividades (CA 4)</p> <p>Manter com o Agrupamento/Escola um relacionamento institucional direto e colaborante, no quadro da delimitação de competências decorrente da Lei e do presente contrato. (CA 6; CA 9; CA 11; CA 13; CA 14; CA 15)</p> <p>Aprofundar o diálogo com a sociedade civil, (CA 7)</p> <p>Reforçar a função socializadora do agrupamento, através do desenvolvimento de sinergias com a sociedade civil (CA 7)</p>

Dar sustentabilidade à utilização dos equipamentos (11 CA, 18 UR)	<p>Manter com a autarquia um diálogo permanente e construtivo com vista à celebração de protocolos e de parceria efetiva (CA 14)</p> <p>Manter com o M.E. um relacionamento institucional direto e colaborante (CA 14)</p>
	Instalações, espaços e equipamentos são em geral adequados (CA 1)
	<p>Gerir racionalmente os equipamentos e materiais (CA 1)</p> <p>Planificar a utilização dos espaços escolares (CA 3)</p> <p>Apetrechar salas por áreas disciplinares, (CA 2)</p> <p>Como ponto forte...Excepcionais instalações, a nível da EBI (CA 6)</p> <p>Boas instalações e, em geral, bom material e espaços educativos. (CA 5)</p> <p>Tem espaços aprazíveis, (CA 14)</p> <p>Qualificar os diversos espaços de trabalho (CA 5)</p> <p>Gerir as suas instalações e equipamentos numa lógica de serviço à comunidade e de preservação do património do estado (CA 8)</p> <p>Adaptando-a aos equipamentos existentes e a instalação de dispositivos de iluminação de consumo reduzido (CA 8)</p> <p>Apostando num equipamento energeticamente sustentado no recurso a energias renováveis. (CA 8)</p> <p>Proceder à substituição de material irrecuperável ou obsoleto (CA 9)</p> <p>Alienar bens que se tornem desnecessários, em condições especiais e nos termos previstos na lei. (CA 9)</p> <p>Autorizar a alienação, de acordo com a Lei, de móveis, máquinas e outros equipamentos não necessárias ao funcionamento da Escola, desde que mesma obtenha parecer favorável da DRE... (CA 10)</p> <p>Determinar... a hierarquia de prioridades na utilização de espaços, tendo em conta, nomeadamente, a tipologia/dimensão pedagógica da escola (CA 12)</p> <p>A qualidade e estado de manutenção das instalações e restantes recursos educativos (CA 13)</p> <p>Reestruturar os espaços físicos da escola sede (CA 14)</p> <p>Modernizar os equipamentos de acordo com as novas necessidades de ensino/aprendizagem. (CA 14)</p>
Fazer acordos sobre os equipamentos (9 CA, 22 UR)	<p>A DRE... compromete-se a equipar os laboratórios da escola sede, (CA 4)</p> <p>A DRE... compromete-se a renovar o pavimento do ginásio; (CA 4; CA 8)</p> <p>A DRE... compromete-se a atribuir um conjunto de computadores para a gestão pedagógica e modernização dos serviços administrativos. (CA 4)</p> <p>A DRE...compromete-se calendarizar, em articulação com a empresa Parque Escolar, as intervenções na escola. (CA 8)</p> <p>A DRE...compromete-se a requalificar e diversificar os espaços de formação existentes (CA 8)</p> <p>A DRE...compromete-se a apetrechar a Escola dos equipamentos necessários a sua cobertura integral por ligações de rede sem fios, bem como dos servidores de rede e ligações externas de Banda Larga (CA 8)</p> <p>A DRE...compromete-se a promover a modernização dos equipamentos e mobiliários e a valorização dos espaços de trabalho do pessoal docente e não docente. (CA 8)</p> <p>A DRE...compromete-se a proceder a renovação integral da rede interna de distribuição de água e a reestruturação da rede e das instalações elétricas, (CA 8)</p> <p>A DRE...compromete-se a dotar a Escola de um Pavilhão Gimnodesportivo (CA 8)</p> <p>A DRE...compromete-se a executar uma intervenção integrada de valorização dos espaços desportivos exteriores já existentes, (CA 8)</p> <p>A DRE...compromete-se a projetar e executar, uma intervenção no atual Bloco ..., que contemple instalação de um auditório com 300 lugares, palco e anexos de apoio, (CA 8)</p> <p>A DRE...compromete-se a fazer a valorização e modernização dos espaços de convívio e dos serviços de apoio neles instalados (CA 8)</p> <p>A DRE... compromete-se a calendarizar a intervenção para a modernização da escola de forma a concretizar os objetivos propostos, (CA 14; CA 15)</p> <p>participar na construção do Pavilhão Desportivo da Escola no âmbito das ações de modernização das Escolas Secundárias, de acordo com a respetiva calendarização a estabelecer pela DRE...e em articulação com a Empresa Parque Escolar (CA 10)</p> <p>A DRE... compromete-se a Promover a construção do Pavilhão Desportivo da Escola, no âmbito das ações de modernização das Escolas Secundárias e da respetiva calendarização a estabelecer em articulação com a Empresa Parque Escolar (CA 10)</p> <p>Dar prioridade na execução das medidas previstas no Programa de Modernização das Escolas Secundárias, que proporcionem a melhoria das condições de funcionamento da escola e do trabalho dos professores (CA 5; CA 11)</p>

	Tomar as medidas necessárias que visem a disponibilização por parte do Ministério da Agricultura dos terrenos contíguos à escola, indispensáveis à construção do Pavilhão Multiusos (CA 11)
	Atuar a nível Patrimonial, de modo a dispor do seu património, em benefício de reinvestimentos na escola, sem outras limitações para além das estabelecidas por lei (CA 12; CA 13)
Ceder as instalações escolares (5 CA, 6 UR)	Gerir a utilização dos espaços e instalações escolares do agrupamento, mediante regras e critérios (CA 2)
	Definir critérios e regras de utilização dos espaços e instalações escolares (CA 4)
	Ceder as instalações escolares, a título gratuito ou oneroso, à comunidade para a realização de atividades culturais, desportivas, cívicas, ou de reconhecida necessidade, (CA 4)
	Ceder, a título oneroso ou gratuito, para a realização de atividades culturais, desportivas, cívicas ou de convívio social, (CA 8)
	Autorizar a utilização de espaços e instalações escolares pela comunidade local. (CA 6)
	Ceder instalações da Escola, para o desenvolvimento de atividades nas áreas da Cultura e do Desporto, desde que as mesmas não provoquem constrangimentos à Escola (CA 10)
Proceder à melhoria dos espaços e equipamentos (3 CA, 9 UR)	Melhorar a qualidade dos espaços, humanizando-os (CA 1)
	Proceder à realização de obras na rede de abastecimento de gás (CA 1)
	Proceder e supervisionar as obras de requalificação e apetrechamento das salas previstas (CA 15)
	Proceder e supervisionar as obras de requalificação e apetrechamento da Biblioteca Escolar (CA 15)
	Construir e apetrechar laboratórios de C. Físico-químicas e Naturais (CA 1)
	Aumentar o número de computadores por aluno, de forma a atingir ou ultrapassar a meta nacional de dois alunos por computador (CA 11)
	A reconversão de uma sala de aula num “pequeno anfiteatro” com condições para a sua utilização como sala de audiovisuais (CA 11)
	A capacidade de realização de pequenas obras de reconversão de espaços para utilização de alunos e de gabinetes de trabalho para professores (CA 11)
	A construção de um Espaço Multiusos / Pavilhão Gimnodesportivo para reuniões, eventos culturais e prática de educação física e desporto, necessário desde 1993, sendo a única escola do Concelho sem ginásio ou pavilhão para a prática da educação Física (CA 11)
Melhorar os resultados escolares (15 CA, 43 UR)	Aumentam em 5% o n.º de alunos que transitam de ano com sucesso a todas as disciplinas (CA 2)
	Melhorar os resultados da Escola (CA 14)
	Reduzir anualmente em 5% o insucesso em todas as disciplinas na Av. Interna (CA 2)
	Aumentar a taxa global de sucesso escolar em 10%. (CA 3; CA 12)
	Manter num intervalo de 5% o diferencial entre os resultados das avaliações externas e internas, no 4.º, 6.º e 9.º ano (CA 3)
	Aumentar a taxa global de sucesso de 87% para 95%. (CA 4)
	Aumentar a taxa de sucesso pleno de 63% para 80%. (CA 4)
	Aumentar a taxa global de sucesso em 5%, relativamente aos resultados obtidos nas Provas de Aferição e Exames Nacionais. (CA 6)
	Superar os resultados desta Escola (CA 6)
	Reforçar, em 5%, a taxa de qualidade do sucesso, em cada ano (CA 7)
	Aumentar a taxa global de sucesso escolar para níveis superiores a média regional. (CA 8)
	Obter taxas globais de aprovação superiores às da região...no 3.º ciclo do ensino básico, logo que regulada a entrada de alunos no 7.º ano. (CA 8)
	Aumentar a atual média global de aproveitamento, quer no ensino básico, quer o ensino secundário (3,78 e 14,06, respetivamente) (CA 11)
	Garantir taxas globais de aprovação no 10.º ano superiores a 85% e superiores a 80% em todos os cursos, até ao ano de 2009/10 e subir aquelas taxas em 7% até 2010/11. (CA 8)
	Garantir taxas globais de aprovação no 11.º ano superiores a 93% e superiores a 87% em todos os cursos, até ao ano de 2009/10 e subir aquelas taxas em 3% até 2010/11. (CA 8)
	Garantir taxas de conclusão do 12.º ano dos cursos qualificantes superiores a 85%. (CA 8)
	Obter nos exames nacionais entre os alunos internos dos cursos orientados para o prosseguimento de estudos, médias de exame superiores a média nacional. (CA 8)
	Aumentar a taxa global de sucesso escolar do 1.º ciclo de 94% para 98% (CA 9)
	Aumentar a taxa global de sucesso escolar do 2.º ciclo de 88% para 92% (CA 9)
	Aumentar a taxa global de sucesso escolar do 3.º ciclo de 91% para 95% (CA 9)
	Valorizando no currículo dos alunos a transição para a vida adulta (CA 4)
	Aumentar a taxa de transição no 5.º ano, ... (73,4 a 100%) (CA 1)

	Aumentar a taxa de transição no 7.º Ano para 65% em 2007/2008 (CA 1)
	Aumentar a taxa de transição no 8.º e 9.º ano para 80% em 2007/2008 (CA 1)
	Aumentar a taxa global de sucesso escolar em 2007/08, do 7.º ano dos atuais 70% (média dos dois últimos anos) para 73%; (CA 5)
	Aumentar a taxa global de sucesso escolar em 2008/09, do 7.º ano de 73% para 76%, e a taxa do 8.º ano de 63% (média dos dois últimos anos) para 69%; (CA 5)
	Aumentar a taxa global de sucesso escolar em 2009/10, do 7.º ano de 76% para 79%, a taxa do 8.º ano de 69% para 72%, e a taxa do 9.º ano de 56% (média dos dois últimos anos) para 65%. (CA 5)
	Melhorar a taxa de sucesso no 10.º ano em 3% ao ano durante a vigência do presente contrato (CA 5)
	Reduzir, em 5% a taxa global de insucesso, por ciclo, durante a vigência do presente contrato (CA 7)
	Melhorar em 2%, por ano letivo, o nível de sucesso no 3.º Ciclo (CA 10)
	Melhorar em 3%, por ano letivo, o nível de sucesso no ensino secundário (CA 10)
	Reduzir em 0,5 valores/ano a diferença entre a classificação interna e a classificação dos exames nas disciplinas em que existe uma maior discrepância, nomeadamente em Física e Química A e História A; (CA 10)
	Aumentar em 5% a taxa anual de conclusão do 12º ano (CA 11)
	Reforçar em 10% as taxas de qualidade do sucesso, no 3º ciclo: pelo aumento do número de classificações superiores a 3 nas diferentes disciplinas do currículo (CA 12)
	Reforçar em 10% as taxas de qualidade do sucesso no ensino secundário: pelo aumento de classificações superiores a 14 valores nas diferentes disciplinas do currículo (CA 12)
	Reforçar em 10% as taxas de qualidade do sucesso no 12º ano: pelo aumento das classificações obtidas nos exames (CA 12)
	Reforçar em 10% as taxas de qualidade do sucesso no 3.º ciclo e no ensino secundário: pelo aumento do número de alunos com sucesso a todas as disciplinas (CA 12)
	A melhoria de resultados escolares nas disciplinas bienais de Físico-química A e de Inglês (CA 13)
	A melhoria de resultados escolares nas disciplinas trienais de matemática A e português (CA 13)
	Aumentar o sucesso escolar com principal incidência nas disciplinas em que se registam os mais baixos índices de aproveitamento nomeadamente, língua portuguesa, matemática e inglês (CA 15)
	Comprometer-se a organizar, monitorizar e avaliar a lecionação das aulas relativas às disciplinas onde se tem verificado maiores taxas de insucesso escolar língua portuguesa., matemática e inglês (CA 15)
	Aumentar para 90% a percentagem de alunos que terminam o ensino básico aprovados em todas as disciplinas (CA 11)
Atingir metas nas línguas (10 CA, 21 UR)	Aproximar os resultados do agrupamento dos resultados nacionais em 5% no exame de língua portuguesa (CA 2)
	Aumento anual de 5% de sucesso na língua portuguesa no 5.º ano (CA 1)
	Alcançar 80% do sucesso em língua portuguesa no 7.º ano, no prazo do contrato (CA 1)
	Alcançar 80% do sucesso em língua portuguesa, no prazo do contrato (CA 1)
	Aumentar a taxa de sucesso na língua estrangeira I, inglês, à saída do ensino básico em 10% (CA 3)
	Introduzir 2.ª língua no 5.º ano (CA 2)
	Aumentar a taxa de sucesso de inglês de 76% para 90% (CA 4)
	Aumentar a taxa de sucesso na língua portuguesa de 81% para 90% (CA 4)
	Superar os resultados nacionais na disciplina de português (CA 6)
	Reduzir, em 5%, em cada ano, o insucesso nas áreas estruturantes de língua portuguesa (CA 7)
	Reduzir no prazo de vigência deste contrato, em 30% o insucesso nas áreas estruturantes de língua portuguesa (CA 12)
	As taxas específicas a atingir de sucesso escolar nas provas de aferição de português no 4.º ano de 85% de níveis iguais ou superiores a 3 (CA 9)
	As taxas específicas a atingir de sucesso escolar de português no final do 5.º ano entre 80 a 85% (CA 9)
	As taxas específicas a atingir de sucesso escolar de português no final do 6.º ano entre 85% a 90% (CA 9)
	As taxas específicas a atingir de sucesso escolar nas provas de aferição de português no 6.º ano de 85% de níveis iguais ou superiores a 3 (CA 9)
	As taxas específicas a atingir de sucesso escolar de português no final do 7.º ano entre 80% a 90% (CA 9)
	As taxas específicas a atingir de sucesso escolar de português no final do 8.º ano entre 80% a 90% (CA 9)

<p>Atingir metas na matemática (10 CA, 21 UR)</p>	<p>As taxas específicas a atingir de sucesso escolar de português no final do 9.º ano entre 80% a 90% (CA 9)</p> <p>As taxas específicas a atingir de sucesso escolar nos exames nacionais de português no 9.º ano de 90% de níveis iguais ou superiores a 3 (CA 9)</p> <p>Reduzir em 0,2 valores/ano a diferença entre o nível interno e o nível de exame nas disciplinas de língua portuguesa (CA 10)</p> <p>Urna forte preocupação com o enriquecimento cultural, em particular com o português (CA 15)</p> <p>Aproximar os resultados do agrupamento dos resultados nacionais em 5% no exame de língua portuguesa (CA 2)</p> <p>Aumento anual de 5% de Sucesso na língua portuguesa no 5.º ano (CA 1)</p> <p>Aproximar anualmente a média da classificação interna em 5% e na matemática. Em 15% à média externa da escola (CA 2)</p> <p>Aproximar os resultados do agrupamento dos resultados nacionais em 3% no exame de matemática (CA2)</p> <p>Alcançar 60% do sucesso em matemática no 9.º ano, no prazo do contrato (CA 1)</p> <p>Alcançar na avaliação externa da matemática a do 9º ano uma taxa global de sucesso de 60%. (CA 3)</p> <p>Aumentar a taxa de sucesso na matemática de 73% para 90% (CA 4)</p> <p>Superar os resultados nacionais na disciplina de matemática. (CA 6)</p> <p>Reduzir no prazo de vigência deste contrato, em 30% o insucesso nas áreas estruturantes da matemática (CA 12)</p> <p>Reduzir, em 5%, em cada ano, o insucesso nas áreas estruturantes, a matemática (CA 7)</p> <p>As taxas específicas a atingir de sucesso escolar nas provas de aferição de matemática no 4.º ano de 85% de níveis iguais ou superiores a 3 (CA 9)</p> <p>As taxas específicas a atingir de sucesso escolar de matemática no final do 5.º ano entre 80 a 85% (CA 9)</p> <p>As taxas específicas a atingir de sucesso escolar nas provas de aferição de matemática no 6.º ano de 75% de níveis iguais ou superiores a 3 (CA 9)</p> <p>As taxas específicas a atingir de sucesso escolar de matemática no final do 6.º ano entre 80% a 85% (CA 9)</p> <p>As taxas específicas a atingir de sucesso escolar de matemática no final do 7.º ano entre 70% a 80% (CA 9)</p> <p>As taxas específicas a atingir de sucesso escolar de matemática no final do 8.º ano entre 70% a 80% (CA 9)</p> <p>As taxas específicas a atingir de sucesso escolar de matemática no final do 9.º ano entre 80% a 90% (CA 9)</p> <p>As taxas específicas a atingir de sucesso escolar nos exames nacionais de matemática no 9.º ano de 80% de níveis iguais ou superiores a 3 (CA 9)</p> <p>Reduzir em 0,2 valores/ano a diferença entre o nível interno e o nível de exame nas disciplinas de matemática (CA 10)</p> <p>Reduzir em 0,5 valores/ano a diferença entre a classificação interna e a classificação dos exames nas disciplinas em que existe uma maior discrepância, nomeadamente em matemática A (CA 10)</p> <p>Melhorar os resultados da avaliação externa em matemática, no ensino básico, atingindo uma taxa de sucesso próxima dos 80% (CA 11)</p> <p>Obter uma correlação positiva elevada (coeficiente de correlação próximo de 1) entre os resultados da classificação interna e a dos exames (CA 11)</p> <p>Melhorar os resultados da matemática no ensino básico (CA 11)</p>
<p>Organizar os planos curriculares para melhorar as aprendizagens (6 CA, 11 UR)</p>	<p>Dispor dos tempos da área curricular de estudo acompanhado para reforçar a aprendizagem das disciplinas que revelem mais necessidade (CA 4)</p> <p>Organizar um sistema interno de parcerias e pares pedagógicos, reforçando a concretização do conceito de área curricular, (CA 11)</p> <p>Projetos que melhorem as condições de ensino e aprendizagem, em benefício dos alunos (CA 11)</p> <p>Pondo em pratica projetos específicos, para melhorar a aprendizagem dos alunos, expressos no PCA e nos PCT (CA 4)</p> <p>Decidir do funcionamento de projetos nas disciplinas de menor sucesso, com o objetivo de otimizar o desempenho dos alunos nas mesmas (CA 10)</p> <p>Garantir, de uma forma coerente e sustentada, uma progressiva melhoria das aprendizagens dos alunos, (CA 7)</p> <p>Metodologias de trabalho que contribuam para que as aprendizagens ganhem maior significado para os alunos (CA 7)</p>

	<p>Criar espaços curriculares mais alargados e articulados (CA 7)</p> <p>Operacionalização contextualizada das situações de aprendizagem definidas (CA 7)</p> <p>Meios tecnológicos como instrumentos facilitadores da aprendizagem (CA 8)</p> <p>Otimizando um modelo pedagógico centrado em objetos de ensino e aprendizagem dos alunos, que permitam eficácia, em termos de resultados escolares; (CA 12)</p>
Majorar as aprendizagens na língua portuguesa e na matemática (4 CA, 6 UR)	<p>Assumir a língua portuguesa e a Matemática como basilares (CA 2)</p> <p>Transversalidade da língua portuguesa e da matemática no desenvolvimento de competências transversais (CA 1)</p> <p>Dar continuidade à estratégia no 2.º e 3.º ciclo nas áreas língua portuguesa. e Matemática (CA 2)</p> <p>Desenvolver competências do cálculo e do raciocínio matemático (CA 2)</p> <p>Progressiva melhoria...com uma particular incidência em áreas estruturantes do conhecimento, como a Língua Portuguesa e a Matemática (CA 7)</p> <p>Particular incidência em áreas estruturantes do conhecimento como língua portuguesa e matemática (CA 12)</p>
Combater/Diminuir o insucesso e abandono (11 CA, 28 UR)	<p>Combater o abandono escolar (CA 5; CA 10)</p> <p>Diminuir as taxas de abandono (CA 8)</p> <p>Atingir ou aproximar a abandono de 0%. (CA 8; CA 9)</p> <p>Manter o nível de 0 % relativamente ao abandono escolar no ensino básico (CA 10)</p> <p>Garantir taxas de abandono escolar precoce inferiores a 1%. (CA 8)</p> <p>Conter a taxa de saída antecipada abaixo de 15% ate ao ano letivo 2009/1 0 e reduzi-la para menos de 10% ate 2010/11. (CA 8)</p> <p>Garantir taxas de abandono escolar durante o ano letivo inferiores a 15%, entre os alunos matriculados no 10º ano, até ao ano de 2009/10, e reduzi-la para menos de 10% ate ao ano de 2010/11 (CA 8)</p> <p>Aproximar as taxas de segundas matrícula no 10º ano para níveis equivalentes a 100% dos alunos retidos no 10º ano no ano letivo anterior (CA 8)</p> <p>Garantir taxas de abandono escolar durante o ano letivo inferiores a 10%, entre os alunos matriculados no 11 º ano, ate ao ano de 2009/1 0 e reduzi-la para menos de 7% ate ao ano de 2010/11 (CA 8)</p> <p>Qualificar os jovens e reduzir o abandono escolar no ensino secundário (CA 10)</p> <p>Reduzir o insucesso escolar (CA 5)</p> <p>Propor a adequação do plano curricular (disciplinas e carga horária) da(s) turma(s) constituídas por alunos com insucesso acumulado com idade 2 anos superior a idade padrão (CA 4)</p> <p>Melhorar a qualidade do sucesso dos alunos nas disciplinas que registam taxas de insucesso académico mais elevadas (CA 4)</p> <p>Combater o insucesso e o abandono escolar pela adoção de medidas eficazes de diferenciação pedagógica em sala de aula (CA 7; CA 12)</p> <p>Combater o insucesso e o abandono escolar pela criação de ofertas formativas diversificadas (CA 12)</p> <p>Diminuir o número de alunos que ingressam no mercado de trabalho sem qualificação profissional (CA 4)</p> <p>Melhorar as estratégias de encaminhamento com vista ao aumento do grau de satisfação dos jovens condição necessária a uma integração com sucesso no mundo do trabalho (CA 7)</p> <p>Criar condições que assegurem a consolidação da ausência de Abandono Escolar. (CA 6)</p> <p>o despiste atempado de casos que iniciem abandono (CA 7)</p> <p>Melhorar os níveis de sucesso dos alunos dos cursos orientados para a qualificação profissional de jovens, (CA 8)</p> <p>Integração e dinamização de equipas interdisciplinares empenhadas na investigação dos fatores estruturais geradores de abandono/insucesso escolares (CA 9)</p> <p>O projeto "...", ambicioso e inovador no combate ao insucesso escolar no ensino básico (CA 10)</p> <p>Diminuir em 50 % a taxa de retenção do ensino básico (CA 11)</p> <p>Combater o insucesso e o abandono escolar assegurando aos alunos, os recursos essenciais às necessidades de aprendizagem; (CA 12)</p> <p>Taxas de retenção relativamente elevadas em alguns anos de escolaridade (CA 14)</p> <p>Diminuir em 10% as taxas de insucesso escolar (CA 13)</p>
Promover o êxito escolar (11 CA, 27 UR)	<p>Assegurar o cumprimento com sucesso do percurso escolar educativo (CA 4)</p>

UR)

Progresso sustentado (CA 1)
Organizar e gerir a sua integração social e o seu sucesso educativo (CA 8)
Melhoria da qualidade do sucesso educativo expressa nos resultados de avaliação das aprendizagens (CA 4)
Dar resposta a necessidades identificadas que afetem o sucesso escolar dos alunos (CA 4)
Cooperação entre os docentes, com vista a obtenção dos melhores resultados dos seus alunos. (CA 14)
Melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida na melhoria da qualidade do sucesso educativo (CA 4)
Reconhecimento e a valorização do sucesso individual ou coletivo (CA 6)
Promover caminhos de sucesso com vista ao cumprimento da escolaridade obrigatória (CA 5)
Fomentar o sucesso educativo, (CA 10)
Propor ao Conselho Pedagógico a instituição de prémios para os alunos que se distingam a nível cívico, académico e desportivo, (CA 5)
Abrangendo cursos de aperfeiçoamento e formação em áreas a considerar, bem como bolsas de estudo, eventualmente no estrangeiro. (CA 5)
Instituir prémios anuais de mérito a alunos que tenham revelado níveis de desempenho bons e muito bons, ao nível das aprendizagens (CA 7)
Pela instituição de prémios anuais de mérito (CA 12)
Integrar, em cada ano letivo, 10% dos alunos do ensino básico do Agrupamento no Quadro de Mérito; (CA 9)
Consolidar as condições necessárias à manutenção dos níveis de sucesso dos alunos (CA 8)
Frequentam os cursos orientados para o prosseguimento de estudos superiores, através de atividades de ligação com instituições do Ensino Superior (CA 8)
Reforçar as possibilidades de ingresso nas 1.^{as} opções no ensino superior (CA 12)
Garantia na aposta do sucesso escolar, (CA 8)
Possibilitando uma interação que reforce o sucesso educativo (CA 10)
Valoriza o sucesso académico dos seus alunos (CA 14)
Valoriza o sucesso social dos seus alunos (CA 14)
Aumentar a taxa global de sucesso escolar para 95%. (CA 14)
Criar condições que assegurem um percurso educativo dos alunos de acordo com parâmetros de sucesso (CA 15)
Cumprimento das tarefas e deveres inerentes à aquisição de competências académicas que garantam o seu sucesso escolar (CA 15)
Garantir taxas de empregabilidade a 6 meses e 1 ano superiores a média global obtida nas Escolas do ensino regular da região, entre os diplomados dos cursos qualificantes. (CA 8)
Com ênfase nos resultados académicos (CA 15)

**ANEXO VIII - MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO DOS
NORMATIVOS**

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR	Documentos legais		
					DL n.º 115-A/98	Portaria n.º 1260/2007	DL n.º 75/2008
Processo de contratualização da autonomia	Operacionalização dos contratos	Cumprir etapas	Fazer a organizar e administrar	7	x	x	x
			Fazer a gestão dos recursos humanos	5	x	x	x
			Participar na gestão do currículo	4	x	x	x
			Fazer a gestão financeira	4	x	x	x
		Respeitar a regulação	Monitorizar o processo	5	x	x	
			Cumprir as regras e regulamentos	4		x	
			Promover acompanhamento	3		x	
		Estruturar a matriz	Caracterizar o ponto de partida	5	x	x	
			Determinar objetivos, competências e compromissos	3		x	
		Seguir princípios	Promover a igualdade e a justiça social	5	x		x
			Elaborar compromissos e testar instrumentos	3	x		x
			Seguir as determinações da candidatura	Preencher requisitos antecedentes à assinatura	13	x	x
	Assegurar a possibilidade de concretização do CA			6	x		x
	Transferência de competências	Fazer negociações	Negociar acordos e distribuir competências	8	x	x	x
			Escolher parceiros e elencar responsabilidades	6	x	x	x
		Traçar objetivos e metas	Cumprir o serviço público	6	x	x	x
			Promover a integração e o desenvolvimento	6	x		x
			Contribuir para o êxito	2		x	

**ANEXO IX - MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO DOS CONTRATOS
DE AUTONOMIA**

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Freq N=15 UE	(%)	UR
Competências promovidas nos CA	Nas organizações escolares	Sistematização pedagógica e financeira	Monitorizar o desempenho da escola	15	100	45
			Gerir os momentos de autonomia	15	100	39
			Angariar e gerir o financiamento suplementar	14	93,3	34
			Administrar autónoma e racionalmente o OE	13	86,7	31
			Assumir funções no domínio organizacional	12	80,0	17
			Dar à escola competências organizacionais	11	73,3	22
			Sistematizar e gerir a variedade curricular	10	66,7	20
			Monitorizar os percursos de melhoria dos alunos	10	66,7	18
			Organizar apoios educativos	9	60,0	22
			Conduzir a escola/agrupamento pelo PEE/PEA	8	53,3	15
		Organizar as AEC	5	33,3	12	
		Planificação	Gerir os RH para garantir as atividades	15	100	33
			Proceder à autoavaliação	15	100	20
			Garantir a ocupação dos alunos	12	80,0	26
			Definir critérios para a formação de turmas	11	73,3	26
			Instituir os horários escolares	11	73,3	17
			Promover o trabalho em equipa	9	60,0	12
			Fazer a distribuição de horários e outras tarefas	8	53,3	10
			Investir na compensação de aulas	8	53,3	15
			Dar atenção às práticas profissionais	7	46,7	10
			Fazer a gestão do crédito horário	7	46,7	16
		Inovação e transformação	Avaliar as práticas pedagógicas	6	40,0	7
			Elaborar o plano de formação	5	33,3	9
			Caminhar na lógica da inovação	14	93,3	27
			Fomentar a cultura das TIC	10	66,7	20
			Dimensionar o processo ensino-aprendizagem	9	60,0	17
			Incentivar a educação para a cidadania	8	53,3	12
			Criar instrumentos para acompanhar/recuperar os alunos	8	53,3	12
			Dar continuidade aos atores pedagógicos	8	53,3	10
			Valorizar projetos e interdisciplinaridade	7	46,7	14
	Contribuir para a aquisição de competências		7	46,7	9	
	Fomentar a articulação vertical/horizontal	6	40,0	13		
	Valorizar a biblioteca escolar/centro de recursos educativos	6	40,0	8		
	Promover ACC	5	33,3	9		
	Adequar o ensino/aprendizagem às características dos alunos	5	33,3	7		
	Promover as aprendizagens dos alunos estrangeiros	5	33,3	5		
Incentivar para um espírito investigativo e científico	4	26,7	10			
Promover competências de leitura	4	26,7	7			
Promover competências artísticas	3	20,0	7			
Apoiar o desporto escolar	3	20,0	6			
Nas direções	Tomada e adoção de decisões	Tomar decisões com legitimidade	15	100	22	
		Fazer concertação sobre os recursos humanos e crédito horário	14	93,3	24	
		Reconhecer as lideranças no modelo escolar	10	66,7	20	
		Definir e clarificar objetivos	9	60,0	13	
		Adotar decisões partilhadas	9	60,0	11	
		Designar os órgãos de gestão intermédia	7	46,7	11	
		Escolher adaptando a variedade do molde curricular	7	46,7	11	
		Ter prioridades na organização da escola	4	26,7	6	

Compromissos assumidos nos CA	Resolução de problemas	Identificar dificuldades/fragilidades/fraquezas	13	86,7	49	
		Identificar situações de abandono e insucesso escolares	8	53,3	11	
		Reconhecer uma articulação insuficiente dos órgãos /documentos	6	40,0	9	
		Procurar soluções para dificuldades	5	33,3	10	
		Levantar/identificar necessidades de formação	5	33,3	9	
		Identificar e responder a expectativas	4	26,7	7	
	Na comunidade educativa	Intervenção relacional	Abranger e envolver a comunidade educativa	15	100	32
			Promover o envolvimento das famílias e EE	10	66,7	34
			Valorizar o profissionalismo dos atores	7	46,7	11
			Promover relações harmoniosas na comunidade educativa	6	40,0	10
			Proporcionar o envolvimento dos docentes	4	26,7	7
	Intervenção social e participativa	Apoiar uma estratégia social	11	73,3	23	
		Referenciar situações de risco	5	33,3	11	
		Promover/desenvolver os órgãos associativos estudantis	2	13,3	4	
	Compromissos assumidos nos CA	Nos princípios e valores	Equidade e justiça social	Ampliar e diversificar a oferta formativa	11	73,3
Promover a igualdade de oportunidade				10	66,7	27
Assegurar a prática de apoios para a inclusão				9	60,0	13
Garantir a existência de serviço de psicologia e orientação				9	60,0	13
Clareza e objetividade			Promover a responsabilidade e a razão	8	53,3	17
			Promover uma escola agregadora de culturas	6	40,0	6
			Promover e melhorar/diversificar as qualificações	5	33,3	13
			Apostar na aprendizagem pelas novas oportunidades	3	20,0	7
Ética e respeito		Fazer alastrar uma cultura de avaliação	14	93,3	32	
		Governar o calendário/horário/tempo escolar	13	86,7	37	
		Seguir os princípios dos instrumentos de autonomia	9	60,0	17	
		Divulgar a informação	9	60,0	15	
		Cumprir a escola pública	12	80,0	19	
		Prestar serviços de qualidade	10	66,7	26	
Na cooperação multilateral		Diversidade de protocolos/parcerias	Garantir a qualidade no ensino prestado	9	60,0	18
			Promover o gosto de pertencer à escola	7	46,7	12
			Valorizar o exercício de funções	5	33,3	10
			Cumprir o currículo nacional	4	26,7	6
Na cooperação multilateral		Multiplicação de redes	Celebrar protocolos na ótica da diversidade	12	80,0	31
			Estabelecer parcerias/protocolos para a GRH	12	80,0	18
			Estabelecer e rentabilizar parcerias	11	73,3	32
Na cooperação multilateral	Utilização/manutenção dos equipamentos	Protocolar a formação do pessoal	10	66,7	10	
		Estabelecer protocolos para estágios	6	40,0	8	
		Contribuir para a formação contínua de professores	11	73,3	24	
		Contribuir para o desenvolvimento local/regional	11	73,3	34	
Na procura de resultados	Contributos para o conhecimento	Estabelecer diálogos colaborativos	10	66,7	17	
		Dar sustentabilidade à utilização dos equipamentos	11	73,3	18	
		Fazer acordos sobre os equipamentos	9	60,0	22	
		Ceder as instalações escolares	5	33,3	6	
		Proceder à melhoria dos espaços e equipamentos	3	20,0	9	
	Caminhos para o sucesso	Melhorar os resultados escolares	Melhorar os resultados escolares	15	100	43
			Atingir metas nas línguas	10	66,7	21
			Atingir metas na matemática	10	66,7	21
			Organizar os planos curriculares para melhorar as aprendizagens	6	40,0	11
			Majora as aprendizagens na língua portuguesa e na matemática	4	26,7	6
Caminhos para o sucesso	Combater/Diminuir o insucesso e abandono	Combater/Diminuir o insucesso e abandono	11	73,3	28	
		Promover o êxito escolar	11	73,3	27	

**ANEXO X - TRANSFORMAÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTO
EM INDICADORES DAS ENTREVISTAS AOS DIRETORES**

Indicador	Unidade de Registo
<p>Através duma liderança distribuída (3 entrevistas, 17 UR)</p>	<p>Não acho que esteja estabilizado, acho que depende muito do tipo de liderança e diretivas das instituições (ENTREVISTA 1)</p> <p>A chamada liderança partilhada que faz com que as pessoas possam criar o que acho que é melhor, mas demora mais tempo e é mais complicado (ENTREVISTA 1)</p> <p>Não fica em regulamento interno porque esse é um documento que pode ser lido por qualquer pessoa e essa diretiva é interna e portanto não é do interesse da comunidade em geral, mas fica em princípios gerais do projeto educativo (ENTREVISTA 1)</p> <p>Há pessoas que se limitam a cumprir o que a direção define, há outros que seguem linhas orientadoras da direção fruto de uma discussão, as pessoas têm de se expor e há pessoas que não o fazem (ENTREVISTA 1)</p> <p>A comunidade é uma coisa tão grande que há subgrupos e formas de estar diferentes (ENTREVISTA 1)</p> <p>Nós seguimos várias linhas de orientação e de estratégia (ENTREVISTA 2)</p> <p>Ainda não chegámos completamente à meta final, mas para lá caminhamos. (ENTREVISTA 2)</p> <p>Temos trabalhado em termos focais em cada um dos pilares referidos tentando não perder o controlo (ENTREVISTA 2)</p> <p>Isso estava dentro do projeto da direção e tinha de ser cumprido, mas eu preferi ir “apertando o leque” porque se depois começássemos a ter o projeto da direção e outras coisas, dispersávamo-nos muito. Assim, apercebi-me que o melhor a fazer seria integrar tudo (ENTREVISTA 2)</p> <p>Uma vez que aquilo estava no plano diretor e eu tinha alguma resistência para o seu cumprimento, decidi pô-lo como instrumento de departamento. (ENTREVISTA 2)</p> <p>As nossas linhas de orientação, o nosso lema é crescermos uns com os outros e apostarmos num desenvolvimento global da escola, mas no nosso local (ENTREVISTA 2)</p> <p>Já existe uma orientação e linhas de desenvolvimento e de crescimento o mais sustentável possível, mas ainda existem inúmeras dificuldades na sua implementação e concretização (ENTREVISTA 2)</p> <p>Eu não punha essa “liderança sustentável” só ao nível dos diretores porque todos somos líderes sustentáveis na nossa sociedade (ENTREVISTA 2)</p> <p>Assim, eu alargava-a a todos tendo, no entanto, prioridades como as lideranças de topo e intermédias (ENTREVISTA 2)</p> <p>A nossa equipa, não só é sensível a esta implementação, como também tem uma prática variada neste sentido (ENTREVISTA 3)</p> <p>Não tem um nome específico, é um instrumento didático-pedagógico. Dá liberdade a cada departamento para “fazer como entende” (ENTREVISTA 2)</p> <p>A decisão/influência da direção é da maior importância, é o motor para a implementação e é por isso que a Direção deve estar sensibilizada (ENTREVISTA 3)</p>
<p>Através da promoção do desenvolvimento local (2 entrevistas, 10 UR)</p>	<p>Primeiro, o próprio contrato de autonomia é feito numa base de desenvolvimento local (ENTREVISTA 3)</p> <p>A sua existência surge de uma necessidade local aliada ao desenvolvimento socioeconómico da região (ENTREVISTA 3)</p> <p>Fizemos o contrato de autonomia para conseguir arranjar soluções para podermos fazer fixação - fixar os alunos, fixar o interesse dos alunos na escola - ou seja, desenvolvimento não só do ponto de vista regional, mas principalmente local (ENTREVISTA 3)</p> <p>Já numa componente mais regional, mas também local porque é uma região virada para o turismo com pouca ou quase nenhuma atividade industrial e uma atividade comercial meramente local e tradicional (ENTREVISTA 3)</p> <p>Daí eu dizer que o próprio contrato não só tem por base e objetivo o desenvolvimento local como depois acaba por ter bases e objetivos de desenvolvimento pessoal, intelectual e científico (ENTREVISTA 3)</p> <p>Valorizamos também a possível potencialização do desenvolvimento local através do artesanato ou gastronomia, talvez por nos sentirmos um pouco isolados socioeconomicamente (ENTREVISTA 3)</p> <p>A longo prazo não lhe sei dizer, mas a curto e imediato vai de certeza e já se nota. Por exemplo, nos nossos critérios de concurso público para receção de bens, o primeiro é se é de qualidade e o segundo é se é local (ENTREVISTA 3)</p> <p>Estas preocupações, que têm a ver com o desenvolvimento local, com o transporte, com o preço dos combustíveis (ENTREVISTA 3)</p> <p>Portanto a organização deixa de ser a dois e passa a ser a três também com uma perspetiva de regionalização (ENTREVISTA 1)</p> <p>É assim possível identificar logo uma prática de desenvolvimento sustentável na tentativa de fixação das pessoas na sua própria realidade aproveitando-se todos os recursos humanos</p>

<p>Através da capacidade de mobilização para a EDS (2 entrevistas, 3 UR)</p>	<p>existentes na região (ENTREVISTA 3)</p> <p>Nós podemos ir mais longe, somos capazes de o fazer e trabalhamos para isso, não podemos ficar sempre no mesmo, temos de ser todos mobilizados e aderir (ENTREVISTA 2)</p> <p>A curto prazo já estão a acontecer alterações. Como este trabalho se faz há muito tempo e tem a ver com projetos anteriores ao contrato de autonomia, os próprios “miúdos” já têm uma consciência para o desenvolvimento sustentável muito forte e há muitas coisas que já se fazem de forma muito natural (ENTREVISTA 3)</p> <p>Penso também que a aquisição dessa cultura passa sobretudo pelas práticas (ENTREVISTA 3)</p>
<p>Através da influência sobre os parceiros (1 entrevista, 5 UR)</p>	<p>As câmaras acham que é politicamente correto apoiar estas iniciativas então fazem-no desde que não tenham muitos custos independentemente de o investimento ser claramente rentável a longo prazo (ENTREVISTA 3)</p> <p>Quanto às empresas que recebem alunos em estágio, a maior parte é receptiva. Por exemplo, nós temos muitos alunos em estágio na área de hotelaria e neste momento, nesta região, já se nota uma grande consciência ambiental em inúmeras situações nesta atividade económica (ENTREVISTA 3)</p> <p>Coisas simples, muitas de marketing, mas que existem, estão inscritas, por exemplo, na forma de autocolantes ou protocolos de procedimentos a adotar e isso é importante, senão mesmo essencial para os “miúdos”. (ENTREVISTA 3)</p> <p>Há mesmo dois grupos com quem trabalhamos que têm uma política ambiental muito forte (ENTREVISTA 3)</p> <p>É importante que eles vejam que os valores defendidos enquanto escola também o são no mercado de trabalho (ENTREVISTA 3)</p>
<p>Através da promoção da aprendizagem intergeracional (1 entrevista, 3 UR)</p>	<p>Temos ainda um curso de educação formação de jardinagem que está a ser alargado para a terceira idade (ENTREVISTA 1)</p> <p>Os “miúdos” vão arranjando os espaços verdes da escola durante o ano e neste momento, em resultado de uma parceria com a Junta, já começámos a trazer a população sénior da zona para contactar e trabalhar com eles (ENTREVISTA 1)</p> <p>O que achamos ser também uma forma de inovar e ultrapassar a cultura europeia/norte americana que vê o “velho” como alguém que já está “fora de prazo”, que não tem uso, aproximando-nos de outras culturas que vêem o “velho” como sinal de sabedoria, como acontece, por exemplo, na América Latina (ENTREVISTA 1)</p>
<p>Através de promoção do trabalho colaborativo (3 entrevistas, 4 UR)</p>	<p>Enquanto no primeiro o apoio educativo é feito através de determinados instrumentos que têm como fim promover uma melhor prática pedagógica e um maior e melhor trabalho colaborativo (ENTREVISTA 2)</p> <p>Cada um dos grupos pegou nos projetos científicos de acordo com os seus interesses permitindo-se assim aos “miúdos” crescerem como seres humanos pegando em vários tipos de temáticas (ENTREVISTA 3)</p> <p>Temos dificuldade em competir com isso e se calhar a resposta não está em competir, mas sim associarmo-nos a elas, no entanto, nunca deixaremos de ser “pequenos” e “momentâneos” (ENTREVISTA 3)</p> <p>Vou fazer aqui uma introdução, há uns anos eu era vice-presidente e fiz cerca de 95% do contrato de autonomia de primeira geração. Nessa altura ninguém sabia o que era o contrato, não havia um modelo e foi complicado criar um sem qualquer tipo de referência, tanto que o contrato de autonomia que foi assinado foi a 9.ª versão (ENTREVISTA 1)</p>
<p>Através da motivação para comportamentos sustentáveis (2 entrevistas, 16 UR)</p>	<p>O facto de o país estar “assim” pode, no entanto, ser uma boa oportunidade para começar a pensar nessa necessidade da sustentabilidade (ENTREVISTA 1)</p> <p>Ao ler algumas coisas sobre o desenvolvimento sustentável apercebi-me que este está muito ligado à Educação Ambiental e também a muitas questões éticas e cívicas (Entrevista 1)</p> <p>Não posso dizer que tenhamos seguido como chavão a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, mas surgiu sem dúvida como uma questão de atitude (ENTREVISTA 1)</p> <p>Isto poder-se-ia tornar mesmo uma intervenção a curto e a longo prazo sempre com a intenção de pouparmos mais e mais através de comportamentos sustentáveis (ENTREVISTA 1)</p> <p>Dizer que vai haver um corte não nos obriga a pensar. Para mim a sustentabilidade não vem “de cima”, vem das pessoas que estão “em baixo” e portanto mais do que obrigar eu tenho é de lhes provocar comportamentos (ENTREVISTA 1)</p> <p>É como faz um treinador de futebol. Um treinador de futebol não pode dizer aos jogadores para “fazer assim” porque durante o jogo não é ele que está em campo. O que pode fazer é</p>

	<p>dar-lhe situações o mais ricas possível e deixar o jogador “fazer os filmes dele” (ENTREVISTA 1)</p> <p>O que interessa é que tenhamos muitos “filmes” e depois que ajamos de acordo com o que aprendemos (ENTREVISTA 1)</p> <p>Para mim só há duas formas de mudar comportamentos, ou é pela “carteira”, ou é pela “barriga” (ENTREVISTA 1)</p> <p>Não mudamos comportamentos só porque outra pessoa diz que é o que se deve fazer, mas sim porque vemos que aquela mudança nos vai dar algo em troca (ENTREVISTA 1)</p> <p>O que se pode fazer é mostrar que um certo tipo de visão ou perspectiva será bom para as pessoas ou pela “carteira” ou pela “barriga” (ENTREVISTA 1)</p> <p>As pessoas têm de encarar isto como se fosse a sua casa (ENTREVISTA 1)</p> <p>Porque eu não consigo eliminar todo o lixo do mundo, mas consigo eliminar o lixo da minha rua (ENTREVISTA 1)</p> <p>Mais importante que as metas para nós era a questão dos comportamentos (ENTREVISTA 3)</p> <p>Apesar disso uma coisa que nunca se negou foi a vontade dos “miúdos” em querer mudar, a consciencialização de desenvolvimento sustentável que os próprios “miúdos”, no seu crescimento (ENTREVISTA 3)</p> <p>Valorizamos especialmente as questões dos meios de transporte utilizados nas visitas de estudo ou saídas sendo a utilização do comboio a preferencial por este passar perto da escola e por estar ligado à vila (ENTREVISTA 3)</p> <p>Eu acho que estes pequenos exemplos mostram que a população escolar já está a interiorizar estas filosofias e a mudar a própria política de atuação Entrevista 3)</p>
Através de manifestações simbólicas (2 entrevistas, 8 UR)	<p>Um dos exemplos é o “Instrumento Pedagógico” um trabalho anual que os diversos departamentos têm de desenvolver, aplicar e depois finalizar, divulgando-o em termos interdepartamentais ou à escola (ENTREVISTA 2)</p> <p>Esta é uma diretriz do projeto educativo e que nós temos tentado cumprir ao máximo, começando por criar a cultura e o hábito (ENTREVISTA 2)</p> <p>Com o combate à indisciplina e ao insucesso, potenciar também a imagem da escola (ENTREVISTA 2)</p> <p>Eu acredito que temos condições para nos irmos a enquadrar nesses critérios apresentando já mesmo alguma qualidade, na minha opinião, acima da média. Alcançar o topo é o nosso desejo enquanto escola (ENTREVISTA 2)</p> <p>Tanto no plano de atividades como no projeto educativo o enquadramento parece ser claro, a própria questão da cegonha, que é o símbolo da escola, é nítida (ENTREVISTA 3)</p> <p>A questão da cegonha aparece aí. Recordámos na altura, há quinze anos atrás, que era um animal em recuperação de espécie e neste momento ela é perfeitamente aceitável como um símbolo que existe e que é importante para nós porque apareceu naquele momento em que estávamos a discutir essa matéria e porque há todo um processo à sua volta de preservação (ENTREVISTA 3)</p> <p>Aquela simbologia de desenvolvimento é também muito importante para os “miúdos”, quer se queira quer não, a imagem fica guardada (ENTREVISTA 3)</p> <p>Somos a única escola na região que usa papel reciclado mesmo nos ofícios e isso é importante mesmo no sentido de criar identidades (ENTREVISTA 3)</p>
Através da promoção dos valores de sustentabilidade (2 entrevistas, 5 UR)	<p>Este é realizado não só numa lógica de justiça e equidade como o projeto “...”, mas também numa lógica de globalização, o olhar para todos e saber onde todos estamos e onde todos podemos chegar (ENTREVISTA 2)</p> <p>Achámos que a mobilização que faltava não era mais do que existir algo palpável, alguma coisa que os alunos pudessem ver, ouvir, tocar e que ao mesmo tempo que desenvolvesse competências de atitude (ENTREVISTA 2)</p> <p>Um trabalho que penso que toda a gente faz no dia-a-dia com respeito por determinado tipo de valores e princípios (ENTREVISTA 3)</p> <p>Descobrimos, há uns anos num outro projeto educativo, que havia uma falha de valores, na forma como as pessoas se comportavam e na forma como os próprios “miúdos” pensavam e começámos a dar importância a coisas que pareciam mais pequenas, mas que eram muito mais importantes (ENTREVISTA 3)</p> <p>É por isso que nós, enquanto escola, apostamos na EDS desde cedo, porque queremos formar profissionais que vivam com estes valores e porque os nossos alunos também podem ser os professores do futuro (ENTREVISTA 3)</p>
Através da influência sobre familiares e outros (1 entrevista, 4 UR)	<p>Acho mais difícil porque a voz deles ali é muito pequena. No entanto, eles conseguem, sem dúvida, influenciar a sua família (ENTREVISTA 3)</p> <p>Chegam a casa com um conhecimento suportado científica e civicamente, passam a ser muito críticos em relação aos comportamentos dos seus familiares que respeitando esse</p>

	<p>conhecimento demonstrado, acabam por adotá-lo (ENTREVISTA 3)</p> <p>Para mim, são os “miúdos” que podem influenciar mais as pessoas a mudar mentalidades e comportamentos nas práticas do dia-a-dia (ENTREVISTA 3)</p> <p>O melhor marketing é feito através dos “miúdos” porque eles são muito exigentes e muito rigorosos naquilo em que acreditam e se conhecerem um conceito que aceitam como verdadeiro, eles assumem-no como deles e transmitem-no depois à sua família (ENTREVISTA 3)</p>
<p>Através da realização de estudos técnicos em favor da sustentabilidade dos equipamentos e materiais (2 entrevistas, 4 UR)</p>	<p>Faz-se um estudo e descubro quantas torneiras podemos mudar com aquele dinheiro (ENTREVISTA 1)</p>
	<p>Depois faz-se outro estudo para saber quais vou mudar porque tenho, vamos imaginar, 500 torneiras e só posso transformar 10 e vou tentar fazê-lo da forma que mais me rentabilize o dinheiro (ENTREVISTA 1)</p> <p>Portanto eu não posso simplesmente dizer a uma pessoa para utilizar o <i>toner</i> económico, eu tenho de dizer que o <i>toner</i> económico traz mais vantagens (ENTREVISTA 1)</p> <p>O uso de materiais já existentes e a reutilização e reciclagem de equipamentos surge, hoje em dia, não só por necessidade, mas também porque já se considera que esta política é melhor para o mundo (ENTREVISTA 3)</p> <p>O que se diz hoje em dia é “segundo uma média calculada, pode gastar até (...) euros em eletricidade e outro tanto em água durante 3 anos na sua escola/agrupamento, este é o <i>plafond</i>”. Ora, esta abordagem, na minha opinião, não estimula à mudança de comportamentos, não mostra benefícios (ENTREVISTA 1)</p> <p>Isto sim criava um estímulo, uma preocupação diferente, porque neste momento a preocupação que temos é fruto da nossa educação ou de sensibilidades, mas não nos obriga a ter um esquema (ENTREVISTA 1)</p> <p>Atualmente, se eu gastar (...) euros em eletricidade o que é que me vai acontecer? O CA permite mexer entre rubricas num mesmo bloco por isso não existe uma preocupação económica (ENTREVISTA 1)</p> <p>Criar estes estímulos foi algo que tentámos fazer no Contrato de primeira geração, mas fomos verdes e não o conseguimos, no entanto, vamos insistir nesta ideia ao realizar no próximo Contrato (ENTREVISTA 1)</p> <p>Poderiam em vez disso dizer “de tudo o que for poupado relativamente ao <i>plafond</i> estabelecido 50%, 60% ou 70% pode ser gerido em materiais pedagógicos”, (Entrevista 1)</p> <p>Eu porque fico com uma percentagem do dinheiro poupado para poder utilizar em materiais escolares e você porque poupou nessa área e redirecionou o dinheiro poupado para outra onde era necessário (ENTREVISTA 1)</p> <p>Eu acho que sim, por exemplo, se adotássemos a sugestão que dei anteriormente e dos (...) euros dados eu poupasse (...) euros através de boas práticas, tanto eu quanto a tutela ganhariam (ENTREVISTA 1)</p> <p>Assim, a preocupação financeira dos contratos, que é de extrema importância, poderia ser ainda maior (Entrevista 1)</p> <p>Um acordo deste tipo estimular-me-ia a procurar soluções de poupança e investir nelas (ENTREVISTA 1)</p> <p>Por exemplo, se eu ficasse com (...) euros do dinheiro poupado para investir eu poderia optar (ENTREVISTA 1)</p> <p>Em vez de dizer “vai haver um corte de 20%” optaria por dizer “você gastou isto assim de tudo o que poupar metade é para si para gastar com certas regras em materiais pedagógicos” (ENTREVISTA 1)</p>
<p>Através da simplificação dos documentos (1 entrevista, 5 UR)</p>	<p>Sim, o PAA hoje é muito mais cuidado (ENTREVISTA 1)</p>
<p>Através da rentabilização dos conhecimentos (3</p>	<p>Por exemplo, antigamente o PAA podia atingir as duzentas páginas e devido a essa extensão exagerada ninguém ligava muito àquilo (ENTREVISTA 1)</p> <p>Ou seja, você pegando no calendário sabe o que se está a passar em qualquer escola do agrupamento. É muito mais simples, mais rápido e mais curto (ENTREVISTA 1)</p> <p>O PAA era, no fundo, um somatório de atividades propostas que não eram selecionadas, é também por isso que o PA era tão extenso (ENTREVISTA 1)</p> <p>Hoje o nosso PAA é basicamente um calendário com uma página ou duas em que vamos colocando as atividades (Entrevista 1)</p> <p>Se tivermos esta parceria os parceiros “obrigam-nos” a planear e monitorizar e também a cumprir o que já está planeado o que proporciona ao mesmo tempo algum progresso às escolas nesta área (ENTREVISTA 2)</p>

entrevistas, 6 UR)	
	<p>A existência de parcerias tornou-se assim um dos fatores que influencia a seleção dos projetos juntamente com o facto de o projeto se apresentar dentro destes quatro vetores já referidos (ENTREVISTA 2)</p> <p>Encontramos muita receptividade, mas a diferentes níveis. As juntas de freguesia são receptivas porque estão mais próximas, percebem o que queremos e o que é preciso (ENTREVISTA 3)</p> <p>Os “miúdos” percebem que aqueles conceitos, por vezes tão teóricos, dados na escola existem na prática fora da escola (ENTREVISTA 3)</p> <p>O protocolo que se faz com a escola é muito diferente do protocolo que se fizer com a escola-câmara (ENTREVISTA 1)</p> <p>Nós aliás gostamos sempre de trabalhar com gente de fora pois ainda temos alguma dificuldade em planear os projetos (ENTREVISTA 2)</p>
Através de decisões colegiais (1 entrevista, 6 UR)	<p>Há, eu acho que há porque, hoje, as escolas, graças aos agrupamentos, têm uma serie de parceiros com várias competências e que nos ajudam sobretudo a encontrar soluções para os diferentes problemas que surgem (ENTREVISTA 1)</p> <p>Há um exemplo muito feliz que gosto muito de dar que é o do Jardim Zoológico. O Jardim Zoológico há uns anos esteve para fechar, mas conseguiu sobreviver graças ao apadrinhamento dos animais, o leão é do Sporting, a águia é do Benfica, ou seja, toda a gente contribui com um pouco (ENTREVISTA 1)</p> <p>Um Contrato se for a três é muito mais fácil para todos porque passamos a ter mais ajudas (ENTREVISTA 1)</p> <p>Não sou eu que faço os contratos de autonomia agora, há o conselho geral e eu não quero ter esse poder, mas eu só aceitaria assinar um contrato de autonomia se tiver esse alargamento por uma questão de estratégia (ENTREVISTA 1)</p> <p>Neste contrato de autonomia de segunda geração continuo a defender que não pode ser só assinado com o Ministério da Educação até porque legalmente o enquadramento, quer do pré-escolar, quer do primeiro ciclo, do edificado e das atividades do “Aprender a Brincar” e das AEC é da câmara portanto isto tem de ser uma <i>Troika</i> (ENTREVISTA 1)</p> <p>A própria câmara pedagogicamente ainda “mete o bedelho” na sala de aula. Se nós fizermos um alargamento do contrato de autonomia o combate passa a ser mais forte, estamos os três no mesmo barco (ENTREVISTA 1)</p>
Fazer projetos/atividades para implementar a EDS (2 entrevistas, 9 UR)	<p>O contrato de autonomia vem de um projeto educativo muito agarrado à Carta da Terra que foi o projeto educativo anterior ao contrato e onde fomos “beber” uma quantidade de conceitos que tinham a ver com uma educação para o desenvolvimento sustentável (ENTREVISTA 3)</p> <p>O objetivo primeiro era que houvesse uma consciencialização de todos os alunos do agrupamento e de toda a população escolar de que era possível fazermos uma evolução como seres humanos a partir destes conceitos adormecidos ou mesmo novos para alguns (ENTREVISTA 3)</p> <p>Por incrível que pareça, a maior parte dos projetos que surgiram, logo no primeiro ano, foram projetos que tinham a ver com a realidade deles, o seu dia-a-dia, a sua terra, o sítio onde moravam (ENTREVISTA 3)</p> <p>Acabaram por ganhar pelas disciplinas e pelos projetos em que se envolviam principalmente dentro do programa “Eco-Escolas” que começa no quinto e termina no nono ano (ENTREVISTA 3)</p> <p>No âmbito do ambiente, estamos envolvidos no programa “Eco-Escolas”, sendo que este também tem uma vertente de cidadania (ENTREVISTA 2)</p> <p>O convite para participar no programa “Eco-Escolas” surgiu depois de ter ido assistir a um congresso sobre a EDS o que também me influenciou a aceitar e a tentar que nos envolvêssemos em mais projetos direcionados para o ambiente pois até então só tínhamos algumas atividades isoladas (ENTREVISTA 2)</p> <p>Trabalhámos ainda no “...” como projeto dentro deste pilar para alertar e sensibilizar para os “Objetivos do Milénio”, um projeto diferente do anteriormente referido, menos estruturado, que confere mais autonomia à escola (ENTREVISTA 2)</p> <p>Por último, ainda dentro deste pilar do ambiente, temos o projeto “Bandeira Azul” (ENTREVISTA 2)</p> <p>Um outro exemplo e que surge também por uma questão de necessidade tem a ver com a política de reutilização que os diferentes projetos adotam (ENTREVISTA 3)</p>
Fazer projetos/atividades para implementar a educação para a cidadania (2 entrevistas, 7 UR)	<p>Em relação à cidadania, o nosso foco, este ano, foi o projeto “...” feito em parceria com a “...” desenvolvido pelos alunos e que culminou com um julgamento feito pelos próprios num tribunal na presença de um Juiz e de advogados efetivos, projeto este que esperamos continuar a desenvolver nos próximos anos (ENTREVISTA 2)</p>
	<p>A par deste pilar pedagógico temos os projetos mais transversais à cidadania aos quais</p>

	<p>também damos bastante importância o que se nota nos próprios documentos que a escola tem divulgado e na nossa orientação alargando esses projetos (ENTREVISTA 2)</p> <p>Criámos ainda, dentro do âmbito da cidadania, um clube de teatro há cerca de dois anos (Entrevista 2)</p> <p>Com este objetivo e tentando-se o desenvolvimento de competências na área do saber estar e do saber relacionar-se com os outros, consegui que a escola tivesse um professor de teatro que dava duas horas semanais de aula tendo-se concretizado a peça “A (...) Brilha”, concebida e representada integralmente pelos alunos (ENTREVISTA 2)</p> <p>O segundo projeto mais direcionado para as competências de cidadania (ENTREVISTA 2)</p> <p>O contrato de autonomia vem de um projeto educativo muito agarrado à Carta da Terra que foi o projeto educativo anterior ao Contrato e onde fomos “beber” uma quantidade de conceitos que tinham a ver com uma educação para a cidadania (ENTREVISTA 3)</p> <p>O Contrato acabou por servir de suporte aos projetos que existiam, isto é, sistematizou-os, organizou-os e deu-lhes um objetivo comum que nos ajudou especialmente em duas áreas sendo uma a Formação Cívica (ENTREVISTA 3)</p>
<p>Desenvolver projetos com fins pedagógicos (1 entrevista, 11 UR)</p>	<p>A primeira é apoiar e promover os projetos que dizem respeito à prática pedagógica porque somos uma escola com algum insucesso (ENTREVISTA 2)</p> <p>Assim, e desde que aqui estou, há cerca de dois anos, nota-se uma preocupação crescente com este aspeto e tem ocorrido o nascimento de variados projetos neste sentido (ENTREVISTA 2)</p> <p>Ainda outros projetos que promovem o desenvolvimento das competências pessoais e de convivência (ENTREVISTA 2)</p> <p>No fundo a escola tem como mote “o saber, o saber fazer, o saber estar e o saber conviver” e os projetos partem deste quatro pilares tendo todos igual importância (ENTREVISTA 2)</p> <p>Ainda dentro deste pilar pedagógico temos, por exemplo, um outro projeto que investe na remodelação dos apoios e das salas de estudo tendo este mais a ver com a forma como nos estruturamos e organizamos (ENTREVISTA 2)</p> <p>O projeto (...) desenvolve-se assim ao nível de apenas algumas atividades porque foi esse o compromisso estabelecido com a sua equipa (ENTREVISTA 2)</p> <p>Participámos ainda no projeto “Jovem Repórter para o Ambiente” que serviu principalmente para alargar e potenciar a imagem da escola (ENTREVISTA 2)</p> <p>Depois temos o desporto escolar, mas que é mais institucional e ainda outros projetos mais pequeninos (ENTREVISTA 2)</p> <p>Achámos que isto ainda não estava completo, que nos faltava uma força que atraísse os alunos e assim concorremos a um projeto da (...) para a formação de um grupo musical tendo-nos sido disponibilizado, ao termos passado para a segunda fase do projeto, um patrocínio de (...) mil euros para financiarmos os instrumentos. Estamos a lutar imenso para que este projeto chegue à terceira fase (ENTREVISTA 2)</p> <p>A par deste, também concorremos a um projeto de leitura associado à biblioteca para fazer uma coisa transversal feito também pelos departamentos tal como o “Instrumento Pedagógico” de monitorização, mas mais direcionado para os alunos em vez daquela preocupação pelo lado dos profissionais. Concorremos assim à (...) e também ganhámos (ENTREVISTA 2)</p> <p>Estes projetos são dois acréscimos que queremos manter, o primeiro mais direcionado para o sucesso escolar e o saber no fundo, as competências do Pisa (ENTREVISTA 2)</p>
<p>Desenvolver atividades específicas (1 entrevista, 5 UR)</p>	<p>De todas as práticas e atividades que surgem, centramo-nos mais em dois ou três projetos que entendemos ser os mais importantes ou os em que há mais necessidade de se apostar e consolidar sendo um desses projetos dentro do pilar pedagógico, por exemplo, o já referido “Instrumento Pedagógico” (ENTREVISTA 2)</p> <p>Dentro deste programa, participámos este ano letivo na atividade “o Natal é amarelo” e ganhámos o 2.º lugar e 2000 € (ENTREVISTA 2)</p> <p>Entre outras atividades, os alunos saíram duas vezes à rua, no final do 2.º período, e distribuíram folhetos com informação sobre a escola com o objetivo de interagir com a comunidade (ENTREVISTA 2)</p> <p>A nível de atividades que emergem porque estão enquadradas de alguma forma num ou noutro projeto e que fazem parte do PAA (ENTREVISTA 2)</p> <p>Atividades como a comemoração do dia da árvore, do dia do fumador e conferências prestadas pela equipa externa à escola (ENTREVISTA 2)</p>
<p>Formar cidadãos conscientes (3 entrevistas, 13 UR)</p>	<p>Ou seja formar cidadãos conscientes que utilizem os recursos do nosso mundo pensando na herança a deixar às gerações seguintes (ENTREVISTA 1)</p> <p>Tornaram quase exclusivamente da responsabilidade da Formação Cívica, e passar a formar civicamente (ENTREVISTA 1)</p> <p>Educar é a descoberta guiada e nós não estamos a ser educados “de cima” (ENTREVISTA 1)</p> <p>Ainda, a nível de Formação Cívica e mesmo Área e Projeto que sendo disciplinas</p>

	<p>transversais não têm programas tão estruturados como outras, estamos a pensar sair um pouco da resolução dos problemas escolares ligados especialmente ao comportamento (ENTREVISTA 1)</p> <p>Porque não conseguimos estar a planear atividades para daqui a seis meses ou daqui a um ano quando há um “miúdo” que, por exemplo, rouba um telemóvel. Nesses momentos os papéis deixam-se para trás porque o fulcral é sempre o aluno (ENTREVISTA 1)</p> <p>Apoiar e promover os projetos porque somos uma escola com falta de comportamentos adequados o que, por sua vez, também se relaciona com o insucesso (ENTREVISTA 2)</p> <p>Direcionado para combater a indisciplina por este ser um dos grandes problemas desta escola que apresenta 42% de alunos carenciados, ou seja, 42% de alunos cujas famílias têm um rendimento abaixo do nacional, sendo que os restantes alunos estarão ao nível do rendimento nacional ou um bocadinho acima (ENTREVISTA 2)</p> <p>A valorização de conceitos sustentáveis amplos e que têm a ver com a questão da cidadania (ENTREVISTA 3)</p> <p>A preocupação em saber de onde é que vêm os produtos sob o ponto de vista até do conceito de comércio justo e do rejeitar algum tipo de produtos que não venham de comércio justo ou que venham de situações menos corretas sob o ponto de vista dos Direitos Humanos (ENTREVISTA 3)</p> <p>A longo prazo, achamos que o trabalho que se faz tem como principal objetivo criar cidadãos conscientes, um trabalho que penso que toda a gente faz no dia-a-dia - a criação de cidadanias mais fortes (ENTREVISTA 3)</p> <p>Eu acho que o primeiro passo tem de ser dado sempre na escola não só porque a formação desde tenra idade mostra-se mais eficaz, mas também porque lá trabalham muitos adultos que podemos influenciar (ENTREVISTA 3)</p> <p>A verdade é que o conceito de cidadania, hoje em dia, está muito politizado (ENTREVISTA 3)</p> <p>É se cidadão se se envolver nas coisas do dia-a-dia, mas de um ponto de vista político filosófico e mesmo partidário e não de intervenção, de melhoria das condições de vida das populações (ENTREVISTA 3)</p>
<p>Dar interdisciplinaridade às áreas do plano curricular (2 entrevistas, 6 UR)</p>	<p>O que queremos fazer no futuro, que eu acho que é mais rico, mas vai demorar muito tempo, é tornar as atividades transversais, ou seja, deixaria de haver a atividade do português ou a atividade da matemática e passa a ser uma atividade transversal a várias disciplinas (ENTREVISTA 1)</p> <p>Depois, numa leitura mais atenta do Contrato, encontramos a questão do reforço da Informática desde o primeiro ciclo até ao nono ano, o reforço da língua estrangeira e o reforço da segunda língua estrangeira (ENTREVISTA 3)</p> <p>Quando achámos que a Formação Cívica estava muito desmembrada organizámo-la, sistematizámo-la e demos-lhe uma linha diretora criando documentos orientadores e entregando-a a um professor próprio que não o diretor de turma (ENTREVISTA 3)</p> <p>A outra área tratou-se da Área de Projeto e da sua transformação em projeto científico. Pedia-se aos “miúdos” investigação, pesquisa, filtragem, ordenação de pesquisa e relação de conteúdos (ENTREVISTA 3)</p> <p>Dávamos um exemplo muito engraçado na altura de um “miúdo” que encontrava uma moeda em casa do avô fazendo um trabalho científico sobre a história dessa moeda, como é que essa moeda apareceu lá, quem é que a teria deixado cair, etc. (ENTREVISTA 3)</p> <p>Isso está em muito relacionado com a EDS porque há todo um processo que os obriga a pensar no porque de estarem aqui, de terem feito o que fizeram, no que é que querem fazer e de que forma, como conseguir preservar essa moeda e tudo isto num projeto científico que os obrigava a defenderem todas essas respostas com bases científicas, com recurso à literatura e a alguma informação protocolar sobre metodologia de investigação (ENTREVISTA 3)</p>
<p>Motiva para alternativas sustentáveis (2 entrevistas, 8 UR)</p>	<p>Apostar em transformar as torneiras atuais em torneiras com temporizador (ENTREVISTA 1)</p> <p>E como lhe falo das torneiras poderia também estar a falar de muitos outros matérias em que podemos investir como, por exemplo, o tipo de papel utilizado em todo o agrupamento (ENTREVISTA 1)</p> <p>Tem, mas por isso eu acho que a própria direção também devia ser estimulada na adoção desses comportamentos, deveria haver um esquema assumido da tutela (ENTREVISTA 1)</p> <p>Por exemplo, a utilização de materiais recicláveis (ENTREVISTA 3)</p> <p>Um último exemplo muito significativo foi o critério utilizado na escolha dos manuais escolares - a apresentação de conceitos de desenvolvimento sustentável corretos. Assim, por exemplo, havia preferência por manuais em papel reciclado (ENTREVISTA 3)</p> <p>Há pequenas modificações, coisas muito pequeninas, que já se vão notando. Como exemplos, as torneiras, que eram uma preocupação de toda a gente, já têm todas fluxómetro</p>

	(ENTREVISTA 3) Este ano, estando cada vez mais em voga as energias renováveis, criámos uma horta pedagógica a energia solar tendo mesmo ganho um prémio (Entrevista 1) Neste momento a única coisa que não estamos a fazer, mas que penso que será algo a fazer a curto prazo, talvez mais um ano, é a compostagem dos resíduos orgânicos (Entrevista 3)
Reduz o consumo de papel (2 entrevistas, 5 UR)	Por exemplo, queríamos diminuir o consumo do papel, que é um dos nossos maiores gastos (ENTREVISTA 1) No início deste ano, decidimos fazer <i>pens</i> personalizadas para os “miúdos” para que eles pudessem transportar os documentos que necessitam evitando assim o excesso de papel (ENTREVISTA 1) Depois de calculados os <i>plafonds</i> decidi não os aplicar porque não queria mudar a prática no 3.º período, mas preparem-se porque no início do próximo ano, primeiro dia do primeiro período, toda a gente terá um <i>plafond</i> que eu espero vir a diminuir (Entrevista 1) É muito mais fácil deixar de gastar papel se eu disser que a informática é melhor e não por conceito e portanto as estratégias passavam por contornar algumas vertentes que foram surgindo (ENTREVISTA 3) Já não temos papel para limpar as mãos nas casas de banho (ENTREVISTA 3)
Tem preocupações com o ambiente (2 entrevistas, 4 UR)	Em termos de Educação Ambiental, na nossa escola a preocupação é crescente e surge também por solicitações externas (ENTREVISTA 1) Transpondo essa leitura para o nosso dia-a-dia enquanto instituição, identifiquei que ligamos bastante, talvez até mesmo de uma forma sistémica, às questões ambientais. (ENTREVISTA 1) E foram-se eliminando produtos do bar que achávamos desadequados sob o ponto de vista ambiental (ENTREVISTA 3) O objetivo é melhorar as condições de vida das populações futuras (ENTREVISTA 3)
Adota medidas criativas para a sustentabilidade (1 entrevistas, 6 UR)	Um pormenor muito interessante, nós temos uma mola que fecha a porta do nosso gabinete e que é uma mera garrafa de água, uma coisa artesanal, mas que preserva e é uma solução fácil para um problema difícil que é ter uma porta fechada, fechar uma porta automaticamente. Isto cria nas pessoas uma prática muito corrente (ENTREVISTA 3) Outros exemplos incluem o escrevermos só a caneta de tinta permanente (ENTREVISTA 3) Separar no próprio gabinete os resíduos o que chama a atenção de todos incluindo os “miúdos” que, quer queiramos quer não, são os melhores veículos para criar e divulgar hábitos (ENTREVISTA 3) Um outro exemplo é o facto de usarmos em toda a escola papel reciclado há cerca de 15 anos. Foi uma luta enorme porque ninguém queria, ninguém gostava daquele papel e agora toda a gente o usa e aceita-o perfeitamente (ENTREVISTA 3) Ninguém usa papel branco lá na escola e tem uma vantagem, quando os nossos documentos chegam sabem que é nosso (ENTREVISTA 3) No fundo, com o que quisermos evidenciar, são mesmo colocadas em documentos oficiais e em anúncios públicos o que lhes confere importância efetiva (ENTREVISTA 3)
Está atento ao desperdício (1 entrevista, 4 UR)	Eu acho o problema é que às vezes nós somos um bocado líricos. Por exemplo, esta escola não tem <i>plafond</i> de fotocópias e os gastos nesse aspeto sempre foram elevadíssimos (ENTREVISTA 1) O único problema é que vamos poupar sem termos uma grande referência porque nem sequer temos grande noção do quanto gastamos durante o ano em resmas de papel e isso é preocupante (ENTREVISTA 1) Eu penso que isto é um negócio, é uma forma de ver. O Estado existe e não existe. O Estado em si não tem dinheiro, o dinheiro sai de si e sai de mim portanto se eu tenho de poupar eu tenho estudar o que estou a gastar, não posso dizer que estou a gastar de mais sem ter a certeza e não posso saber no que posso poupar sem saber no que gasto mais (ENTREVISTA 1) Achámos que o problema não poderia continuar e fizemos um estudo dos <i>plafonds</i> em função das disciplinas (ENTREVISTA 1)
Faz avaliação dos projetos/atividades (3 entrevistas, 10 UR)	Avalio no final do ano (ENTREVISTA 1) Escolhi um grupo pedagógico formado por todos os diretores de estabelecimento e professores e no final do ano avaliamos as atividades sendo que o parâmetro de avaliação não é muito orientado é mais aberto e basicamente cinge-se aos objetivos pedagógicos (ENTREVISTA 1) Para a escolha das propostas é que já seguimos outros parâmetros. Por exemplo, em Julho fizemos uns dez pedagógicos para uma avaliação detalhada das propostas (ENTREVISTA 1) O que nós fazemos agora é ver a pertinência da atividade e o seu <i>timing</i> (ENTREVISTA 1) Estando, neste momento, padronizada e sendo feita a nível final com relatório de avaliação

	<p>interna e a nível periódico em cada um dos períodos tendo os departamentos de apresentar o levantamento estatístico, a análise estatística das disciplinas (ENTREVISTA 2)</p> <p>Falta-me uma avaliação mais consistente (ENTREVISTA 2)</p> <p>Querendo chegar a uma avaliação em que exista a interpretação dos dados, caminhando assim para a melhoria, com mais consciência (ENTREVISTA 2)</p> <p>Há um recurso na escola que se encarrega dessa avaliação, uma folha padronizada em que todos têm de descrever o seu projeto, objetivos e metodologias, mas que não tem o detalhe do anterior (ENTREVISTA 2)</p> <p>Os outros [projetos] todos de que falei são transversais àqueles pilares que definimos o que se torna mais difícil de avaliar concretamente (ENTREVISTA 2)</p> <p>Na avaliação que se faz do Projeto Educativo e das atividades que se desenvolvem esse pormenor aparece muito em conta (ENTREVISTA 3)</p> <p>Até ao ano passado não tínhamos grandes áreas de monitorização departamental e isso começou com alguma resistência, nem sempre chegando a tempo, nem sempre tido sido feita da melhor maneira (ENTREVISTA 2)</p> <p>Nos outros projetos já referidos o controlo a monitorização com esta minúcia não tem sido feita (ENTREVISTA 2)</p> <p>Os projetos estão descritos numa folha que é comum, que apresenta os objetivos a atingir e indicadores para medir se esses objetivos foram cumpridos como, por exemplo, quantos alunos foram (ENTREVISTA 2)</p> <p>Sobre a implementação destes projetos, muitos nascidos o ano passado tendo sido melhorados ao longo deste ano fazendo-se atualmente um esforço enorme para que sejam sustentáveis durante algum tempo, sempre achámos que nos falta qualquer coisa (ENTREVISTA 2)</p> <p>Quanto ao “Instrumento Pedagógico” que é um projeto dos departamentos, mas também do PEE, faz-se essa monitorização (ENTREVISTA 2)</p> <p>Falei-lhe sobre o primeiro [projeto] porque é de extrema importância em termos de monitorização dos resultados e da indisciplina que a escola tem (ENTREVISTA 2)</p>
<p>Monitoriza os projetos/atividades (1 entrevista, 6 UR)</p>	<p>Este é assim um instrumento que tem como função contribuir para a melhoria o que também tem a ver com a forma como a EDS trabalha e como trabalha todo o mundo hoje em dia com vista ao desenvolvimento sustentável (ENTREVISTA 2)</p> <p>A noção é a de que “o Diretor faz tudo” e, para o próximo ano, como precisavam de poupar em vez de sermos cinco, somos quatro o que vai ser muito complicado de gerir (ENTREVISTA 1)</p> <p>Na minha opinião isto deveriam ser dez ou doze pessoas a gerir a escola como se fosse uma empresa, sem terem componente letiva (ENTREVISTA 1)</p> <p>Por exemplo, como e quando é que você avalia a prática pedagógica? É na reunião que faz uma vez por mês das 17h às 19h? Você tem de ter alguém com créditos firmados que vá ver quando lhe apetece, onde lhe apetece, sempre que lhe apetece essa prática e isso não existe (ENTREVISTA 1)</p>
<p>Necessidade de tempo (2 entrevistas, 14 UR)</p>	<p>O problema de se colocar tantas funções na escola e nos professores é que se fica sem tempo para outras coisas muito mais importantes (ENTREVISTA 1)</p> <p>Nós, antigamente, na autoavaliação fazíamos estatísticas de coisas que depois não serviam para nada. Fazia-se estatísticas, por exemplo, da profissão dos pais o que não era importante para a prática pedagógica e também se averiguava o tempo que os “miúdos demoravam a chegar à escola que não sendo modificável não nos deveria interessar (ENTREVISTA 1)</p> <p>Porque é que vamos perder tanto tempo com isso se eu não posso modificar determinadas coisas? Até porque eu tenho uma escola sobrelotada (ENTREVISTA 1)</p> <p>Quarta à tarde não tenho aulas por causa das reuniões e à segunda e à quinta a partir das 15h não tenho aulas porque tenho as salas abertas para os apoios (ENTREVISTA 1)</p> <p>Portanto isto está tão compactado que não me interessa o tempo que o “miúdo” demora porque eu não posso mudar a minha política (ENTREVISTA 1)</p> <p>É há muita estatística com esta “inutilidade”, pega-se em muitas coisas que não servem para nada (ENTREVISTA 1)</p>
<p>Défice de autonomia</p>	<p>No primeiro ano teve alguma dificuldade, mas foi feito, e este ano o levantamento estatístico já está feito e bem, mas falta-nos dar um outro passo que é o mais importante (ENTREVISTA 2)</p> <p>Este é o objetivo mais difícil, mas é também a meta que me conduz porque saber que houve x% de negativas aqui ou acolá é importante, mas é ainda mais importante relacionar e perceber o que é que podemos melhorar e o que é que podemos fazer (ENTREVISTA 2)</p> <p>Muitos destes momentos ocorrem ao longo do ano inteiro, mas a altura forte da planificação é quando não há alunos (ENTREVISTA 1)</p> <p>Isso implica muito trabalho e tempo e implica também a reunião entre vários professores e hoje em dia cada vez se reúne menos, hoje é muito difícil o professor de Inglês estar junto do professor de Educação Física. Existem as reuniões de departamento, mas não há espaço para as reuniões interdepartamentais (ENTREVISTA 1)</p> <p>É por isso que a autonomia deveria reverter, deveríamos ficar com quem entendemos que</p>

na seleção de pessoal (1 entrevista, 7 UR)	<p>melhor serve a escola, mas enquanto uns têm de ficar outros que deveriam ficar não o podem porque a escola não tem lugar (ENTREVISTA 2)</p> <p>Faltava-nos estes acrescentos que esperamos conseguir e ao mesmo tempo manter o “Eco-Escolas” o que só se conseguirá se houverem pessoas. As pessoas é que fazem as coisas, se elas não existirem não se faz nada e é para nós, mas sobretudo connosco que elas se fazem (ENTREVISTA 2)</p> <p>Isto causa-me algumas interrogações e para mim a resposta está na política educativa, existem algumas coisas que nela têm de mudar como a atual política de recrutamento de recursos (ENTREVISTA 2)</p> <p>Existe muita energia não aproveitada o que é injusto não só para quem despende, mas também para a sociedade que não a aproveita (ENTREVISTA 2)</p> <p>É uma oportunidade que estamos a desperdiçar não tendo esse direito. Não podemos ter esta política de recrutamento de recursos! É maltratar os recursos e as pessoas que se empenham (ENTREVISTA 2)</p> <p>Tem de haver, como já referi, alterações na política de recrutamento de recursos sob o ponto de vista do pessoal docente e até do pessoal não docente, mas sobretudo do pessoal docente. Esta para mim é a alteração principal e que entendo que deve ser encarada com seriedade (ENTREVISTA 2)</p> <p>Move-me agora a preocupação de que, se para o ano a professora a quem eu entreguei isto não estiver mais cá, a escola possa perder esta mais-valia no âmbito destes pilares que referi (ENTREVISTA 2)</p>
Dificuldade em passar a mensagem (3 entrevistas, 7 UR)	<p>O problema é que algumas pessoas em casa também não têm esse comportamento (ENTREVISTA 1)</p> <p>Todos têm que perceber que isso é bom e eu, infelizmente, não sei se consigo fazer isso (ENTREVISTA 1)</p> <p>Ideias que enquanto sociedade infelizmente ainda não estão sistematizadas (ENTREVISTA 1)</p> <p>Por isso considero que existem práticas individuais e pessoas que “vão por arrasto” (ENTREVISTA 1)</p> <p>Falta-nos aquilo que dê coesão, que leve à participação e mobilização, quer dos alunos, quer dos professores especialmente no que diz respeito aos alunos (ENTREVISTA 2)</p> <p>As práticas das pessoas têm sido o mais complicado de mudar, especialmente na cozinha, mas foi-se conseguindo até porque muitas das práticas anteriores, hoje em dia, já são mal vistas (ENTREVISTA 3)</p> <p>Nos últimos três anos, este trabalho trouxe-nos uma questão importante que era passar da teoria à prática o que foi complicado porque era necessário fazer-se essa passagem de uma forma prática e realmente efetiva que não fosse só o tentarmos fazer alguns projetos que não estavam interligados como os que tínhamos na altura (ENTREVISTA 3)</p>
Dificuldade em medir resultados (1 entrevista, 4 UR)	<p>Sim, estão incluídos, mas não se conseguem medir. Mede-se o que foi conseguido, mas não se mede o resultado concreto daquele projeto que é onde ainda não conseguimos chegar (ENTREVISTA 2)</p> <p>Mas ainda não conseguimos medir o nível em que cada projeto contribuiu, estamos nesse caminho, queremos evoluir para melhor (ENTREVISTA 2)</p> <p>Espero e só posso acreditar que têm de acontecer, mas infelizmente quando olho para os resultados vejo-os iguais no caso dos resultados educativos ou mesmo a baixar no caso dos resultados escolares (ENTREVISTA 2)</p> <p>Não vale a pena fazer levantamento estatístico se este não puder contribuir para a melhoria (ENTREVISTA 2)</p>
Metas pouco explícitas (1 entrevista, 3 UR)	<p>Não, elas [metas] foram sempre invisíveis e digo isto porque não chegam aos alunos, ficam nas “camadas” intermédias (ENTREVISTA 3)</p> <p>Nunca foram visíveis mesmo por opção, por exemplo, quando tivemos o anterior projeto educativo baseado na Carta da Terra não houve um entendimento correto daquilo que se pretendia então achámos que o mais natural e estrategicamente melhor para a aplicação deste projeto era não existirem metas visíveis, mas sim metas subjetivas e entendíveis que as pessoas sabiam que estavam lá subjacentes (ENTREVISTA 3)</p> <p>Apesar de ser claro, não surge como uma meta nem apresenta estratégias, aparece-nos porque é evidente (ENTREVISTA 3)</p>
Ausência de formação inicial integradora da EDS (1 entrevista, 6 UR)	<p>O que eu acho que falta para a implementação de uma cultura de sustentabilidade é uma formação inicial de professores nesta área (ENTREVISTA 3)</p> <p>Conceitos como desenvolvimento sustentável ou comércio justo, conceitos mundialmente aceites pela ONU, pela UNICEF e por uma outra quantidade de entidades internacionais, deveriam vir logo incutidos e trabalhados quando o professor chega à escola, sem grandes dogmatismos, sem grandes radicalismos, sem grandes extremismos, mas deve-se introduzir</p>

	<p>e não o vejo a ser introduzido pelos menos nos casos que conheço a nível das escolas de formação de professores desta região (ENTREVISTA 3)</p> <p>É uma matéria que se põe de lado porque estamos a falar de conceitos que têm a ver com cidadania que é, para mim, a base do desenvolvimento sustentável, e outras questões mais radicais que tenham a ver com outros conceitos políticos de guerra e paz e desenvolvimento económico versus desenvolvimento ecológico (ENTREVISTA 3)</p> <p>Pôr essas questões á discussão nas universidades é essencial porque não se pode aceitar que cheguem professores acabados de formar com idades compreendidas entre os vinte cinco e os trinta anos que não tenham opinião sobre esta temática e que nunca tenham pensado sobre isso (ENTREVISTA 3)</p> <p>Isto assusta-me porque só consigo pensar em duas razões para que aconteça, ou estavam só concentrados na sua formação que seria inócua relativamente a esta matéria e também estavam distraídos em relação às informações que a sociedade estava a dar, ou nunca tinham pensado no seu futuro enquanto humanidade (ENTREVISTA 3)</p> <p>Portanto, para mim, para que a EDS se estabeleça completamente é fundamental uma formação inicial dos nossos professores nestas matérias que fomente não só o conhecimento destes conceitos, mas sobretudo a sua prática (ENTREVISTA 3)</p>
Necessidades de formação contínua (1 entrevista, 6 UR)	<p>Outra sugestão que também considero importante é a de uma maior ou melhor formação, embora nos possamos interrogar se a formação às vezes implica ou não uma melhor prática pois às vezes podemos ter muita formação e falharmos na prática (ENTREVISTA 2)</p> <p>Ressalvando isso, que não sei como é que se resolve, o que estou a dizer é que a formação dos professores também não é a melhor, ou seja, os Centros, ou pelo menos o Centro a que a escola pertence não tem muita formação e começa apenas agora a dar algum espaço para responder às especificidades daquilo que me parece importante (E ENTREVISTA 2)</p> <p>Falha-nos enquanto escola apresentar uma cultura de formação de desempenho organizacional (ENTREVISTA 2)</p> <p>O que não nos é familiar são conhecimentos que têm de fazer parte de qualquer organização como a liderança, a gestão de equipas, a missão e a visão, tudo o que faz alinhar uma escola. Sem isto não sei se formação noutras áreas lá chegaria (ENTREVISTA 2)</p> <p>Com formação de desempenho organizacional, formação orientada para as questões de organização escolar e do desempenho, talvez pudéssemos ir um bocadinho mais longe (ENTREVISTA 2)</p> <p>É como a avaliação de desempenho. Tanto o avaliador como o avaliado devem conhecer a avaliação de desempenho, todos têm de saber o enquadramento dessa avaliação que não é meramente o legal, é o perceber como é que nós podemos, através de uma avaliação, melhorar. Eu acho que é esse o nível que falta na formação (ENTREVISTA 2)</p>
Escassez de reconhecimento do trabalho da escola (1 entrevista, 2 UR)	<p>Podemos fazer campanhas de sensibilização através de panfletos ou outras atividades, que são importantes para chamarmos a atenção das pessoas, mas que acabam por passar despercebidas quando comparadas com grandes campanhas nacionais tipo o (...) (ENTREVISTA 3)</p> <p>Há ainda aqui um momento que é muito difícil e que surge quando a nossa prática se torna corrente e maioritariamente ou mesmo totalmente aceitável, podendo tornar-se uma rotina (ENTREVISTA 3)</p>
Insuficiências nas parcerias (1 entrevista, 2 UR)	<p>Levanta-se porém um problema quando falamos de parceiros privados. O problema é que a Lei do Mecenato é muito pouco utilizada porque os seus benefícios são pequenos, não rende, não vale a pena (ENTREVISTA 1)</p> <p>Numa das versões fizemos um CA que não era só a dois porque achámos que tinha lógica que a Câmara Municipal também fizesse parte, no entanto essa versão não foi aceite (ENTREVISTA 1)</p>

**ANEXO XI - MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO DAS
ENTREVISTAS AOS DIRETORES**

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Freq N=3 UE	(%)	UR	
Potencialidades para a implementação da EDS na organização escolar	Cultura organizacional	Na expansão de política local	Através duma liderança distribuída	3	100	17	
			Através da promoção do desenvolvimento local	2	66,7	10	
			Através da capacidade de mobilização para a EDS	2	66,7	3	
			Através da influência sobre os parceiros	1	33,3	5	
	Nos valores e comportamentos	Através da promoção da aprendizagem intergeracional	1	33,3	3		
		Através da promoção do trabalho colaborativo	3	100	17		
		Através da motivação para comportamentos sustentáveis	2	66,7	10		
		Através de manifestações simbólicas	2	66,7	3		
	Contratualização da autonomia	Na alocação de recursos	Através da promoção dos valores de sustentabilidade	1	33,3	5	
			Através da influência sobre familiares e outros	1	33,3	3	
Através da realização de estudos técnicos em favor da sustentabilidade dos equipamentos e materiais			2	66,7	4		
Através do estímulo ao financiamento			1	33,3	11		
Nas atribuições às parcerias	Através da simplificação dos documentos	Através da rentabilização dos conhecimentos	1	33,3	5		
		Através de decisões colegiais	3	100	6		
Implementação da EDS na organização escolar	Espaço curricular	Na transversalidade disciplinar	Através de decisões colegiais	1	33,3	6	
			Fazer projetos/atividades para implementar a EDS	2	66,7	9	
			Fazer projetos/atividades para implementar a educação para a cidadania	2	66,7	7	
			Desenvolver projetos com fins pedagógicos	1	33,3	11	
	No desenvolvimento do plano de estudos	Desenvolver atividades específicas	Desenvolver atividades específicas	1	33,3	5	
			Formar cidadãos conscientes	3	100	13	
	Espaço organizacional	No domínio da gestão	Dar interdisciplinaridade às áreas do plano curricular	2	66,7	6	
			Motiva para alternativas sustentáveis	2	66,7	8	
			Reduz o consumo de papel	2	66,7	5	
			Tem preocupações com o ambiente	2	66,7	4	
Adota medidas criativas para a sustentabilidade	Está atento ao desperdício	Adota medidas criativas para a sustentabilidade	1	33,3	6		
		Está atento ao desperdício	1	33,3	4		
Obstáculos à implementação da EDS na organização escolar	Quadro institucional	Nos recursos	Faz avaliação dos projetos/atividades	3	100	10	
			Monitoriza os projetos/atividades	1	33,3	6	
	Na organização da escola	Metas pouco explícitas	Necessidade de tempo	2	66,7	14	
			Déficit de autonomia para recrutamento de pessoal adequado	1	33,3	7	
	Quadro regional	Na preparação dos profissionais	Dificuldade em passar a mensagem	3	100	7	
			Dificuldade em medir resultados	1	33,3	4	
		Na comunidade educativa	Insuficiências nas parcerias	Metas pouco explícitas	1	33,3	3
				Ausência de formação inicial integradora da EDS	1	33,3	6
Necessidades de formação contínua	1	33,3	6				
Escassez de reconhecimento dado ao trabalho da escola	1	33,3	2				
Insuficiências nas parcerias	1	33,3	2				