

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Descentralização de competências na área da gestão curricular
e pedagógica como estratégia de promoção do sucesso escolar

Estudo de Caso

Jesuína Maria Silva Miranda Pereira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Administração Escolar

Orientador:

Professor Doutor Luís Capucha, Professor Auxiliar,
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Março, 2017

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, o Professor Luís Capucha, pelo contributo das suas críticas e sugestões e pelo incentivo ao longo do percurso.

Ao ISCTE-IUL e aos professores do Curso, a formação proporcionada e a disponibilidade demonstrada.

A todos os que colaboraram nos trabalhos realizados na parte curricular do ciclo.

Ao Município de Óbidos e ao Agrupamento de Escolas de Óbidos, pela colaboração no processo de recolha de dados.

Aos elementos da Câmara Municipal e do Parque Tecnológico de Óbidos e aos professores e presidentes das Associações de Pais das Escolas de Óbidos, pela forma como me receberam e pela colaboração no processo de recolha de dados.

À minha filha e aos meus amigos, pelo incentivo e apoio à realização do estudo.

Os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O trabalho de investigação procurou analisar a execução das novas competências em educação pelos atores municipais e escolares, enquadradas pelo Decreto-lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, e pelo Contrato Interadministrativo de Delegação de Competências, com enfoque no modo como articulam as responsabilidades contratualizadas e na meso-abordagem do desenvolvimento do currículo e da organização pedagógica da escola conducentes a uma melhoria do sucesso e desempenho escolares.

O Município onde se realizou o trabalho de investigação há muito que pretendia desenvolver um projeto educativo municipal que contribuísse para colmatar as necessidades educativas que colocavam em relevo taxas de insucesso escolar preocupantes - traduzidas, fundamentalmente, por elevadas taxas de retenção e de saída antecipada do sistema educativo -, uma reduzida oferta de cursos de formação profissional e a inexistência do ensino secundário.

A análise empreendida permite afirmar que os itinerários educativos municipais ocorridos antes do Contrato, como os eixos de intervenção da Carta Educativa, constituíram-se como facilitadores da execução do Contrato e que a autonomia contratualizada foi essencial para a construção de um modelo educativo próprio e de um projeto educativo territorial. Reconhecemos que as novas áreas curriculares apostam na criatividade e inovação, no desenvolvimento de competências e abordagens transversais, na gestão autónoma do currículo e na diferenciação pedagógica. Também a implementação do modelo pedagógico “Equipas Educativas” ao promover uma mudança organizacional contribuiu para a melhoria dos resultados e processos escolares. É de realçar o investimento na formação, o trabalho colaborativo dos professores e uma metodologia de investigação-ação na abordagem da prática.

Palavras-chave: descentralização da educação, autonomia da escola, componentes curriculares de base local, gestão flexível do currículo, organização pedagógica da escola, Equipas Educativas, sucesso escolar

ABSTRACT

The present study sought to analyse the method of implementation of the new educational competences by the various school and municipality members. The referred competences are mentioned in “Decreto-lei nr. 30/2015” of 12th February and in the Interadministrative Contract of Delegation of Competences. The present approach gives special attention to the way the commissioned responsibilities were managed, to the development of the curriculum and to the pedagogical organisation of the school, seeking to improve success and school performance.

The municipality where the present study was conducted has intended to develop an educational programme for a long time. There were several educational needs of the municipality which conveyed high lack of success, high retention rates and school dropout. Thus, the main goal of this programme was to provide a solution to those needs and broaden the offer of courses from a professional area, as well as opening secondary teaching.

Through the conducted analysis it is possible to say that not only the educational municipality itineraries previous to the Contract, but also the intervention of the “Carta Educativa”, became facilitators of the goals of the Contract. It is also pertinent to say that the commissioned autonomy was essential to building a new school educational model as well as a territorial school educational project. We know the new curricular areas are all about creativity and innovation, about competence development and global approach, about curriculum self-management and pedagogical differentiation. The change the pedagogical model called “Educational Teams” brought contributed to the improvement of results and school processes. We emphasize the investment in teacher training, collaborative and reflective work and a research-action methodology.

Key-words: decentralising education, school autonomy, local base curricular components, flexible management of the curriculum, school pedagogical organisation, Educational Teams, school success

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	v
ÍNDICE	vii
GLOSSÁRIO DE SIGLAS	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. O insucesso escolar como um problema de política educativa	5
2. Descentralização de competências no domínio do currículo como estratégia de promoção do sucesso e desempenho escolares – definição de uma problemática	7
2.1. Contextos de decisão curricular: Componentes curriculares regionais e locais	7
3. O desenvolvimento do currículo como estratégia de promoção do sucesso e desempenho escolares	8
3.1. O que deve ser entendido quando se fala de currículo escolar	8
3.2. A oferta educativa e formativa como estratégia global em matéria de sucesso e desempenho escolares	9
3.3. A construção local do currículo centrada na organização pedagógica da escola	11
4. Descentralização educativa e autonomia da escola: Propósitos de eficiência e de democratização da sociedade	11
4.1. O debate sobre a descentralização do sistema educativo	11
4.2. As competências dos municípios em matéria de educação	13
4.3. A autonomia da escola: Dos normativos às práticas	16
5. Organização e gestão curricular e pedagógica nos últimos 30 anos: Itinerários de experiências pedagógicas de abertura do currículo ao meio local e de práticas de autonomia curricular e pedagógica	17
5.1. Primeira Fase (1989 – 2000)	18
5.2. Segunda Fase (2001-2011)	19
5.3. Terceira Fase (2011 – 2015)	21
CAPÍTULO II – MODELO DE ANÁLISE E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	23
1. Para a construção de um modelo analítico	23
2. Opções metodológicas	24
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS	27
1. Contribuição de itinerários educativos ocorridos na última década para a operacionalização da execução das competências em educação delegadas no âmbito do Contrato	27

2. Percepções sobre a importância da existência do Contrato na execução de competências delegadas na área da gestão curricular e pedagógica	35
3. Operacionalização da execução das competências delegadas no Contrato na área do desenvolvimento do currículo e da organização pedagógica pelos agentes e entidades locais.....	40
3.1. Delegação de competências do Município no Agrupamento e no CME	40
3.2. Acompanhamento e assessoria do processo de execução de competências	41
3.3. Articulação e diálogo entre entidades e agentes educativos locais.....	42
4. Desenvolvimento do currículo no novo modelo de educação territorial	44
4.1. Organização e gestão curriculares	44
4.2. A organização pedagógica da escola por Equipas Educativas.....	49
5. Evolução dos processos organizacionais e do sucesso e desempenho escolares	50
5.1. Evolução dos processos organizacionais	50
5.2. Evolução do sucesso e desempenho escolares.....	53
CONCLUSÃO	57
FONTES.....	63
BIBLIOGRAFIA	65
ANEXOS	I
Anexo A - Quadro 1 – Competências dos CME e atribuições e competências gerais dos municípios no domínio educativo	I
ANEXO B – Modelo de análise dos processos de produção do currículo local e dos dispositivos pedagógicos de promoção do sucesso e desempenho escolares tendo em conta os modos de operacionalização das competências em educação pelos agentes e entidades locais	III
ANEXO C – Guiões das entrevistas.....	IV
ANEXO D - Perfis dos Entrevistados	XVII

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

AE/E – Agrupamento de Escolas/Escola não Agrupada

AE – Agrupamento de Escolas de Óbidos; Agrupamento

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEFM – Contrato de Educação e Formação Municipal de Óbidos; Contrato Interadministrativo de Delegação de Competências; Contrato

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CUE - Conselho da União Europeia

DGEEC – Direção Geral das Estatísticas da Educação e Ciência

EC – European Commission

IGE / IGEC – Inspeção-Geral da Educação / Inspeção-Geral da Educação e Ciência

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MIPSE - Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PE – Projeto Educativo das Escolas de Óbidos

PEM - Projeto Educativo Municipal

PEEM – Projeto Estratégico Educativo Municipal

PEEO – Projeto Estratégico Para a Educação de Óbidos

PISA – Programme for International Student Assessment

INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade do século XX, os sistemas educativos centralizados têm mostrado a sua incapacidade e inadequação de lidar com a massificação escolar, a heterogeneidade discente e dos contextos escolares, e o transbordamento da missão da escola (Nóvoa, 2005:16).

Por isso, nas últimas décadas, a grande maioria de países da Europa e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), com base no pressuposto de que a transferência de competências para o nível local pode incrementar a eficácia, a eficiência, a qualidade e a equidade dos sistemas educativos, tem assumido a descentralização e a autonomia das escolas como orientadores das políticas educativas, não deixando de perseguir objetivos de melhoria.

Apesar da tendência internacional para a descentralização da educação, a “governança do sistema de ensino em Portugal está centralizada. O Ministério da Educação é responsável por definir o currículo, os exames nacionais, o recrutamento e colocação de professores, e o orçamento na educação pré-escolar, nos ensinos básico e secundário, e no ensino superior” (OCDE, 2014a:14). E no que se refere à descentralização da educação para os municípios, embora se reconheça uma tendência nas políticas educativas de transformação do município de um mero executor marginal da política educativa estatal em promotor de políticas educativas locais, traduzidas por “projetos educativos comuns à escola e ao território” (Machado, 2014:88), a ação tem sido centrada, predominantemente, na dimensão administrativa da educação.

Todavia, com a publicação recente do Decreto-lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, que estabelece um novo quadro de transferência de competências, na área da educação, a serem contratualizadas através do Contrato de Educação e Formação Municipal (CEFM), entre a administração central, o município e os agrupamentos de escolas, procura-se alcançar uma rutura paradigmática com o que tem sido a natureza das competências transferidas para os municípios e para as escolas. Isto é, para além dos domínios do planeamento educativo e da gestão dos recursos físicos e humanos não docentes, já descentralizados, as autarquias são chamadas ao exercício de novas competências, agora, no domínio da gestão curricular e pedagógica, podendo decidir até 25% do currículo e sobre dispositivos de promoção do sucesso escolar e de estratégias de apoio aos alunos, em colaboração com as escolas (Art.º 8.º).

O recente enquadramento legal pode surgir, assim, como uma janela de oportunidade para o sistema educativo concretizar, de forma efetiva, os princípios previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) relativos à democratização do ensino, garantindo o direito à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Isto é, cumprir o

alargamento da escolaridade obrigatória de 12 anos ou até à idade de 18 anos, convergir para as taxas de abandono escolar precoce e de retenção escolar da OCDE, e fazer suas as metas da Estratégia «Europa 2020».

O trabalho que estamos a realizar, conducente à dissertação de mestrado, tem como temática a análise da execução das novas competências em educação, no âmbito da gestão curricular e pedagógica, pelos atores municipais e escolares, com enfoque no modo como articulam as responsabilidades contratualizadas e na meso-abordagem do currículo e da organização pedagógica da escola.

Tendo em conta o debate sobre os eventuais contributos da municipalização para a melhoria do sistema educativo e quando há hoje “um quadro de maior complexidade nos papéis e funções atribuídas” ao ministério da educação, às autarquias e às escolas na “concretização das políticas públicas” (Rodrigues, 2010: 260), o estudo encontra a sua justificação no contributo que poderá dar para as transformações e melhorias dos projetos curriculares e pedagógicos nacionais, regionais, locais ou de escola, traduzidas no que mais importa em educação, que é o desenvolvimento de aprendizagens significativas pelos alunos, traduzidas em sucesso escolar e na capacidade real de mobilidade socioeconómica ascendente, promovendo a equidade e a eficácia do sistema educativo.

O trabalho está organizado em três capítulos, intitulados *Enquadramento Teórico*, *Modelo de Análise e Metodologia de Investigação*, e *Análise e Discussão de Dados Recolhidos*.

No primeiro capítulo procurou-se uma fundamentação teórica da problemática do insucesso escolar, no contexto de políticas educativas recentes de descentralização local da educação e de autonomia da escola, que colocam os atores educativos no centro da decisão curricular e da organização pedagógica da escola.

A estruturação da abordagem teórica seguiu três vetores: i) traçou-se a evolução dos resultados escolares desde os anos 80, situando Portugal no contexto dos países da União Europeia e da OCDE, e discutindo de que forma o desenvolvimento do currículo baseado no local e centrado na organização pedagógica da escola pode contribuir para resolver o problema do insucesso escolar, no sistema educativo português; ii) procurou-se identificar as tendências para a descentralização dos sistemas educativos, apontando vantagens e constrangimentos, e fazendo, para Portugal, uma breve resenha das medidas de política de descentralização da educação para os municípios, evidenciando os marcos legislativos mais relevantes e fazendo uma análise crítica da participação dos municípios na educação; iii) realizou-se um balanço dos processos de construção de autonomia da escola e fez-se o enquadramento normativo da organização e gestão curricular, nos últimos 30 anos, discutindo-se sobre experiências pedagógicas de abertura do currículo ao meio local e

práticas de autonomia curricular e pedagógica, encontrando um conjunto de pontos fortes e constrangimentos comuns na concretização dos normativos.

No segundo capítulo, relativo à operacionalização do estudo, procura-se clarificar os objetivos do trabalho, apresentar o modelo analítico e delinear o procedimento metodológico adotado.

No terceiro capítulo é apresentada a componente empírica do estudo de caso de um município com Contrato de Educação e Formação Municipal. Neste ponto, apresentam-se os resultados obtidos que são analisados e discutidos, à luz do modelo analítico delineado.

Seguidamente ensaiam-se notas conclusivas desta investigação, discutindo-se as limitações do estudo e sinalizando-se possíveis linhas de investigação futuras.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O INSUCESSO ESCOLAR COMO UM PROBLEMA DE POLÍTICA EDUCATIVA

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) determinou, em 1986, o alargamento da escolaridade obrigatória de seis para nove anos. Com a promoção da democratização do ensino, o sistema educativo debateu-se com inúmeras dificuldades relacionadas com a implementação do alargamento da escolaridade obrigatória, traduzidas em elevados níveis de abandono e de retenção, determinando que milhares de jovens tivessem saído da escola sem terem concluído com êxito o 9.º ano.

Nos últimos 30 anos, e assumindo como indicadores para a operacionalização dos resultados escolares (Lemos, 2013:156) indicadores de participação - taxas de acesso, frequência e abandono/desistência - e indicadores de aproveitamento - taxas de aprovação/reprovação, transição/retenção e diplomação -, percebemos que os primeiros têm evoluído mais positivamente que os segundos, embora ambos estejam ainda longe da média da OCDE.

Deste modo, a taxa de escolarização real tem evoluído de forma muito lenta, não tendo sido atingida ainda a cobertura total do sistema (86,3% para o 3.º ciclo do ensino básico, em 2014),¹ o que a ter sido cumprida a LBSE deveria ter ocorrido em 1995. Quanto à taxa de abandono escolar precoce, evoluiu de 50%, em 1992, para 13,7%, em 2015, tendo ocorrido uma diminuição mais acentuada a partir de 2008 (34,9%).² É de realçar que a União Europeia, com uma média de 11,9% de abandono escolar precoce em 2014, define os 10% como meta para 2020, o que exige a Portugal a continuação dos esforços no sentido da convergência.

No que se refere aos indicadores de aproveitamento, as taxas de escolarização bruta³ em 2008, para os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, foram, respetivamente, 113,3%, 123,2% e 130,8%, o que indicia uma elevada taxa de retenção para o ensino básico. O desvio etário que se verifica é provocado pelos alunos que ficaram retidos pelo menos uma vez. Em 2014, apesar das taxas de escolarização bruta para os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, respetivamente, 104,2%, 117% e 113,6%, terem diminuído significativamente, regista-se ainda uma elevada taxa de retenção dos alunos no ensino básico.

¹ A taxa de escolarização real é a percentagem de alunos matriculados no ensino pré-escolar, básico ou secundário, em idade normal de frequência desse ciclo, face à população dos mesmos níveis etários. Consultado em <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+real+de+escolariza%c3%a7%c3%a3o+e+forma%c3%a7%c3%a3o+total+e+por+sexo-1350>; acedido em março de 2016.

² Consultado em <http://www.pordata.pt/Europa/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%c3%a7%c3%a3o+e+forma%c3%a7%c3%a3o+total+e+por+sexo-1350>; acedido em março de 2016.

³ A taxa de escolarização bruta é a percentagem de alunos ou alunas matriculados no ensino pré-escolar, básico ou secundário face à população em idade normal de frequência desses níveis de ensino. Consultado em <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+bruta+de+escolariza%c3%a7%c3%a3o+por+n%c3%advel+de+ensino-434>; acedido em março de 2016.

No que respeita ao ensino secundário, embora a evolução da taxa de escolarização real nos anos 2005, 2009, 2013 e 2014, respetivamente, 59,8%, 68,1%, 73,6% e 74,3%, mostre bem a projeção dos efeitos da democratização do acesso à escola desde que se instituiu a escolaridade obrigatória de nove anos, o insucesso escolar no final do ensino secundário (12.º ano) é muito elevado, com taxas de retenção/abandono, em 2013-2014, de 35% nos Cursos Científico-Humanísticos / Cursos Gerais, de 21% nos Cursos Tecnológicos e de 33% nos Cursos Profissionais.⁴

Se bem que os indicadores de aproveitamento tenham vindo a melhorar, a retenção escolar atual continua a ser um problema que assume uma expressão preocupante a nível nacional. No PISA 2012, cerca de 34,3% dos jovens de 15 anos em Portugal repetiram pelo menos um ano, contra a média da OCDE de 12% (OCDE, 2014a:6).

Em Portugal, apesar da retenção escolar estar enquadrada na lei como uma medida a ser aplicada “a título excepcional”, na prática, a situação é mais frequente do que seria de prever, tendo em conta o seu caráter de excepcionalidade. Na comunidade educativa predomina a convicção de que repetir um ano é benéfico para a aprendizagem dos alunos (Eurydice, 2011:58).

Por outro lado, estudos internacionais mostram que a retenção escolar ou o abandono escolar precoce são mais acentuados nas classes socioeconómicas mais desfavorecidas (OCDE, 2014a:6; EC, 2015:6) e que o impacto do contexto socioeconómico no desempenho, por exemplo, em matemática, de estudantes de 15 anos de idade em Portugal está acima da média da OCDE, respetivamente, 19,6% e 14,8% (OCDE, 2014a:5).

O estudo “Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares” (DGEEC, 2016:2) realizado em Portugal confirma que o nível socioeconómico dos agregados familiares é preditor do sucesso escolar e que “as assimetrias regionais se traduzem em desempenhos significativamente diferentes dos vários distritos”. O estudo assinala que “a disparidade de resultados é muito acentuada, especialmente tendo em atenção que uma das funções do ensino público é nivelar as oportunidades entre os alunos de diversas origens” (*idem*:5), isto é, promover a equidade de resultados no sistema educativo.

Com a Lei n.º 89/2009, de 27 de agosto, que determina o alargamento da escolaridade obrigatória de nove para 12 anos ou até à idade dos 18 anos, o problema da retenção escolar poderá agudizar-se, pois os alunos que terminam o 9.º ano com dificuldade irão prosseguir estudos de nível secundário.

⁴ DGEE, *Estatísticas da Educação 2012-2013*. Consultado em http://w3.dgeec.mec.pt/dse/eef/indicadores/Indicador_4_6.asp; acedido em março de 2016. Não há dados publicados para o ano 2014/2015, ano de conclusão do 12.º ano para os alunos que entraram na escolaridade obrigatória de 12 anos, a frequentar o 7.º ano de escolaridade em 2009/2010.

2. DESCENTRALIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO DOMÍNIO DO CURRÍCULO COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DO SUCESSO E DESEMPENHO ESCOLARES – DEFINIÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA

Apesar da LBSE prever desde 1986, para além do estabelecimento dos planos curriculares a nível nacional, a “existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais”, no ensino básico, e de “componentes com características de índole regional e local”, no ensino secundário, “justificadas pelas condições socioeconómicas” (Art.º 50.º), o currículo nacional tem sido muito extenso, segmentado em disciplinas, sem espaços curriculares que permitam, de forma efetiva, a adequação do ensino ao contexto socioeconómico e cultural dos alunos e aos seus perfis de aprendizagem.

Sobre a existência de um currículo nacional, que veicula “um conhecimento que é oficial, prescrito e formal”, Pacheco (2003:10) refere que “o currículo nacional, com todas as suas vantagens e/ou desvantagens culturais, não deixa de ser um instrumento de diferenciação e de exclusão social enquanto os conteúdos, que integrem esse currículo, e a escolaridade não forem amplamente discutidos em função dos seus sentidos social, cultural e educativo”.

Neste sentido, e como já referimos, são apontados como preditores de sucesso educativo o nível socioeconómico dos agregados familiares (Cf. OCDE, 2014a; EC, 2015; DGEEC, 2016), identificando-se um conjunto de “fatores e dinâmicas associadas ao desajustamento entre a linguagem tradicional da escola e o capital cultural das famílias e dos alunos” (Álvares, 2014:70).

O currículo, ao ter um valor simbólico, funciona como “uma iniciação ao cânone social e é nessa medida que evita a exclusão”. De qualquer modo, “a escola deve fazer uma gestão do currículo multicultural sem deixar de garantir o comum da vida social e económica” (Roldão, 2015:10,11). Neste sentido, o currículo escolar básico, para além de garantir o acesso aos códigos da cultura dominante, deve acolher “os saberes de outras matrizes culturais” (Roldão, 2014:133). Assim, as componentes locais dos currículos escolares podem, “sem pôr em causa o currículo nacional”, constituir uma mais-valia e contribuir para um processo de aprendizagem mais rico e pedagogicamente adequado” (CNE, 2012a:58).

2.1. CONTEXTOS DE DECISÃO CURRICULAR: COMPONENTES CURRICULARES REGIONAIS E LOCAIS

Consideram-se três contextos / níveis de decisão curricular: político-administrativo, no âmbito da administração central; de gestão, no âmbito da escola e da administração regional; e de realização, no âmbito da sala de aula. O currículo é, assim, um processo contínuo de decisão que ocorre em diferentes contextos / níveis de decisão, entre as perspetivas macro e microcurricular, apresentando cada um deles, diferentes fases e etapas de concretização (Pacheco, 1996:68).

Em Portugal, a decisão curricular ainda continua muito centralizada, carecendo o sistema educativo de orientações claras para a diversificação, de forma a poder harmonizar um programa nacional com as componentes curriculares locais. Em 2012, o CNE recomendava que, existindo “orientações distintas, mas não antagónicas, umas no sentido de uma escola «única e nacional» e outra, complementar desta, que permite inserir na escola componentes e «especializações» de carácter e âmbito municipal ou local”, a relação entre elas “não pode prescindir, para não pôr em causa a harmonização e rentabilização de recursos e esforços, de uma clarificação dos âmbitos dos programas e dos projetos aos vários níveis de decisão” (CNE, 2012a:58).

Muitos são os autores que sustentam a importância da gestão flexível do currículo e da autonomia curricular para a melhoria do sucesso escolar (Formosinho e Machado, 2014a:92; Bolívar, 2012:19; CNE, 2012b:237; Roldão, *idem*).

Na maioria dos países da Europa, respondendo a uma tendência internacional de descentralização de competências em educação, a autonomia curricular⁵ tem vindo progressivamente a ser incrementada nos sistemas educativos, diminuindo o peso das decisões a nível central no currículo:

“In all European countries, a situation in which school curricula have been devised at central level with no input whatever from local authorities or schools has entirely given way to one in which curricular content is finalised in several stages involving schools and teachers to a significant degree (Eurydice, 2008:69).

Em Portugal, e ainda a título experimental, o Estado central, com a medida de política formalizada no Decreto-lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, reconhece que a descentralização de competências, para os municípios e as escolas, nas áreas da gestão curricular e pedagógica, pode potenciar ganhos de eficiência e eficácia no combate ao insucesso escolar.

3. O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DO SUCESSO E DESEMPENHO ESCOLARES

3.1. O QUE DEVE SER ENTENDIDO QUANDO SE FALA DE CURRÍCULO ESCOLAR

A conceituação de currículo, ao decorrer de opções teóricas que refletem à partida “formas distintas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade” (Pacheco, 2003:33), contempla modelos científicos de interpretação da realidade, valores, perspetivas sociais e políticas que determinam o que deve ser aprendido pelas crianças e jovens num determinado momento histórico.

⁵ Entendemos por autonomia curricular, no contexto do enquadramento legal da organização e gestão do currículo, as margens de decisão das escolas sobre o que se ensina, o como e o para quê.

Neste sentido, o currículo escolar deve ser entendido como um conjunto de aprendizagens que a sociedade considera que os jovens precisam de adquirir, reconhecendo-se os propósitos de educar e de qualificar. É essencial que o aluno compreenda os conceitos básicos necessários à estruturação das diferentes áreas do conhecimento, que saiba aceder a esse conhecimento e que o use na leitura que faz do mundo, para nele intervir (Roldão, 2015:9).

Mas, o mais importante do currículo é garantir as aprendizagens que devem ser comuns (Roldão, 2015:10). Sebastião (2007:109) refere-se “à concretização real de um conjunto mínimo de aprendizagens básicas pela totalidade do universo discente”. O currículo deve, assim, providenciar “o acesso ao conhecimento, às competências e aos processos que vão permitir a igualdade social em termos de conhecimento, que não é sinónimo de conteúdos puros e duros” (Roldão, *idem*).

Nos últimos anos, muitos países da OCDE reformularam os currículos com base no conceito de ‘competência-chave’ e ‘resultados de aprendizagem’, substituindo uma organização curricular baseada em conteúdos das disciplinas, por uma arquitetura curricular complexa construída, em parte, por competências e abordagens transversais.

As competências-chave relacionam-se com a língua materna, a matemática, as ciências, as línguas estrangeiras, a educação para o empreendedorismo, as tecnologias de informação e comunicação, e a educação para a cidadania (EC/EACEA/Eurydice, 2012:19). Os países europeus têm priorizado de forma diversa o investimento na promoção da aquisição destas competências, desenvolvendo estratégias nacionais que podem, por exemplo, envolver apenas uma delas, ficando as restantes, na maioria dos casos, dependentes de iniciativas locais (*idem*:14).

A par das competências-chave, a OCDE propõe, ainda, o desenvolvimento de “competências-complexas” (“21st century skills”) que requerem estratégias de avaliação baseadas em desempenhos de tarefas (“performance based tasks”), como as apresentações orais, redações, experiências, projetos, tarefas colaborativas, aplicações na vida real, resolução de problemas ou portfólios.

3.2. A OFERTA EDUCATIVA E FORMATIVA COMO ESTRATÉGIA GLOBAL EM MATÉRIA DE SUCESSO E DESEMPENHO ESCOLARES

De acordo com o Conselho da União Europeia, a oferta educativa e formativa relaciona-se duplamente com estratégias globais em matéria de abandono escolar precoce. No que diz respeito a medidas de prevenção que têm por objetivo reduzir o risco de abandono escolar precoce antes que os problemas surjam, a otimização da oferta em termos de ensino e formação permite melhorar os resultados da aprendizagem e eliminar os obstáculos ao sucesso escolar. Já as medidas de intervenção que procuram evitar o abandono escolar

precoce, relacionam-se com a qualidade do ensino e da formação prestados nos estabelecimentos de ensino (CUE,2011:4,5).

No devir das conclusões finais do Conselho da União Europeia sobre o EF 2020 (2010), o Programa Nacional de Reformas para 2014 recomenda que Portugal atue no sentido de “melhorar a qualidade e relevância do sistema de ensino para o mercado de trabalho, a fim de reduzir o abandono escolar precoce e abordar a questão das baixas taxas de desempenho do ensino”, assim como, “reduzir a falta de correspondência das competências relativamente ao mercado de trabalho, designadamente melhorando a qualidade e a capacidade de atração do ensino e formação profissionais e incentivando a cooperação com o setor empresarial” (CUE, 2014:8).

Em Portugal, a percentagem da população, entre os 25 e os 64 anos com o ensino profissional de nível secundário ou o pós-secundário não-superior é baixa (14,2%), quando comparada com a de países como a França (30,2%), a Itália (30,9%), a Finlândia (38,7%), ou a Alemanha (56,2%), e o mesmo acontece com o ensino regular de nível secundário ou o pós-secundário não-superior (OCDE, 2012:41).

Por outro lado, quanto à empregabilidade dos cursos profissionais de nível secundário, 26,6% dos jovens encontravam-se a procurar emprego passado mais de um ano de terem terminado os estudos no ano letivo 2012-2013.⁶

No sentido de melhorar estes indicadores, um dos objetivos do Programa Lisboa 2020 é aumentar o número de jovens diplomados em modalidades de ensino e formação profissional, com reforço da formação em contexto de trabalho, para uma formação significativa de quadros médios especializados, envolvendo as autarquias locais e associações, serviços da administração central, instituições de ensino e formação profissional, associações empresariais, sindicatos e empresas.⁷

Na maioria dos países da União Europeia, os cursos de educação e formação profissional já mostram boas taxas de empregabilidade, graças a medidas promotoras da melhoria do desempenho, da qualidade e da atratividade do ensino e formação profissionais que foram tomadas no período de 2011-2014.⁸

Assim, a tomada de decisões sustentadas sobre a oferta de educação e formação profissional, com capacidade para lidar com a heterogeneidade cultural e social, e medidas de apoio social podem contribuir, de forma efetiva, para a melhoria dos processos e resultados escolares e a integração no mercado de trabalho.

⁶ DGEE/MEC, OTES: Inquérito “Jovens no pós-secundário 2014” (Consultado em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=256&fileName=Jovens_possecundario_2014_final.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=256&fileName=Jovens_possecundario_2014_final.pdf) e acedido em maio de 2016).

⁷ Consultado em <http://lisboa.portugal2020.pt/np4/67.html> e acedido em maio de 2016.

⁸ Consultado em [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52015XG1215(02)) e acedido em maio de 2016.

3.3. A CONSTRUÇÃO LOCAL DO CURRÍCULO CENTRADA NA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

A perspetiva de uma melhoria dos processos e dos resultados escolares passa pela alteração de regras da organização escolar. Isto é, “as mudanças sensíveis e que provocam efeitos nos modos de aprender dos alunos (e dos docentes) requerem que se altere, pelo menos, uma das variáveis-chave dessa gramática: o modo de gestão do currículo prescrito, o modo de organizar os grupos de alunos em turmas, a forma de alocar os professores aos alunos, o modo de gerir os tempos e/ou os espaços de ensino e aprendizagem e os modos de trabalhar dos professores (e dos alunos)” (Formosinho *et al.*, 2016).

Sendo o currículo, no seu *modus operandi*, uma produção organizacional, registre-se que as lideranças assumem um papel determinante (Roldão, 2014:137), pois a capacidade de um estabelecimento de ensino para melhorar depende, de forma relevante, de equipas diretivas com capacidade de desenvolver e mobilizar recursos para a construção da capacidade interna de melhoria (Bolívar, 2012:49). Neste sentido, também se fala de liderança distribuída e de uma abordagem colaborativa, no trabalho com os professores (Hargreaves, 2003:177).

Embora os processos de planeamento e desenvolvimento do currículo devam assumir como “foco unificador para a melhoria”, “a prática docente quotidiana” na sala de aula, não devem, contudo, limitar-se ao trabalho individual desenvolvido pelo professor. A investigação reunida nas últimas décadas recentra a melhoria do ensino-aprendizagem ao nível da escola, como uma tarefa coletiva ou conjunta, e que requer uma “assessoria curricular”, entendida como um processo de apoio às escolas na reconstrução local do currículo (Bolívar, 2012:170 e 171).

4. DESCENTRALIZAÇÃO EDUCATIVA E AUTONOMIA DA ESCOLA: PROPÓSITOS DE EFICIÊNCIA E DE DEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE

4.1. O DEBATE SOBRE A DESCENTRALIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO

Em Portugal, desde os finais dos anos 70 vários normativos têm vindo a enquadrar a transferência de atribuições e de competências do Ministério da Educação (ME) para os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (doravante designados de escolas) e para os municípios, assumindo o pressuposto de que a descentralização promove a qualidade da educação e a eficácia do sistema educativo.

Segundo alguns autores, os sistemas educativos requerem uma outra forma de organizar e gerir a educação, uma outra forma de “governance” (Barroso, 2006:61), que passa pela participação dos municípios, das famílias e de outros parceiros (Bolívar, 2012:180-182; 2014:111,112), o que determina novas dinâmicas na distribuição de poder e de capacidade de decisão a diferentes níveis do sistema.

Num estudo recente, a OCDE (2012) aponta diversas razões para se realizar a descentralização:

“There are many reasons for changes in patterns of decision making and responsibility, and they vary from country to country. The most common reasons to decentralise decision making are increased efficiency and improved financial control; reduced bureaucracy; increased responsiveness to local communities; more creative management of human resources; improved potential for innovation; and the creation of conditions that provide better incentives for improving the quality of schooling” (p.502).

Todavia, muitos são os autores que assinalam as vantagens da centralização e os constrangimentos dos processos de descentralização e dão exemplos de experiências que não correram bem. Segundo Barroso, a existência de diversos “espaços de microrregulação local produz um efeito ‘mosaico’ no interior do sistema educativo nacional que contribui para acentuar não só a sua diversidade, mas também, como muitos autores referem a sua desigualdade (2006: 59).

Um exemplo recente, que ilustra bem os constrangimentos associados aos processos de descentralização educativa, relaciona-se com a implementação da medida de política formalizada no Decreto-lei n.º 144/2008, de 28 de julho, que embora estabeleça um quadro bastante mais alargado de competências em educação dos municípios, prevaleceu no território nacional um regime dual, em que coexistiram dois modelos de gestão local da educação: 41% dos municípios celebraram contratos de execução com o ME, aderindo ao novo modelo, enquanto a maioria (59%) permaneceu com o modelo anterior, mais centralizado, em que tanto as escolas como o ME eram responsáveis pela execução das competências referidas no normativo (Seabra *et al.*, 2012).

Da avaliação desta medida de política, fica a recomendação de que para evitar o aprofundamento das assimetrias e das desigualdades regionais e locais, devem estar previstos sistemas eficazes de acompanhamento e monitorização que, para além da função de regulação do sistema educativo, consigam evitar que os municípios que não possuem recursos ou que não os consigam mobilizar sejam prejudicados.

Num estudo recente da OCDE sobre quem toma as decisões chave nos sistemas educativos, em 36 países Portugal continua a ser um dos países, entre 12, onde há o predomínio da decisão a nível central (78%), em que a decisão a nível local é mínima e em alguns domínios inexistente. Portugal situa-se abaixo da média da OCDE nos quatro domínios estudados – organização do ensino, gestão de pessoal, planeamento e estruturas, e gestão de recursos (2012: 502,504).

Quanto às escolas portuguesas, embora a capacidade de tomada de decisões tenha aumentado nos últimos anos, chegando em 2011 a 22% no 3.º ciclo do ensino básico, os valores ainda estão longe da média de 41% da OCDE (EC, 2015:15).

Segundo a OCDE, “é importante alargar a autonomia das escolas, providenciando apoios e criando condições que capacitem as escolas ao nível local e regional e melhorem a

utilização dos recursos financeiros” (2014a:4). Segundo esta organização, Portugal enfrenta desafios para garantir que todos os alunos completem o ensino obrigatório de nível secundário e para proporcionar a todos os alunos uma educação de qualidade e inclusiva relevante para as necessidades do mercado de trabalho (*idem*). A promoção da autonomia da escola é, assim, uma parte importante da estratégia para melhorar o desempenho dos alunos e reduzir as taxas de abandono escolar precoce (EC, 2015:8).

4.2. AS COMPETÊNCIAS DOS MUNICÍPIOS EM MATÉRIA DE EDUCAÇÃO

Numa breve síntese do quadro atual de atribuições e competências em educação dos municípios e do que tem sido a intervenção municipal, podemos começar por eleger, em termos legislativos, dois marcos significativos no âmbito da descentralização⁹ e da municipalização¹⁰ da educação: a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (LBSE), e a Lei n.º 159/99, de 14 de setembro.

A LBSE, de 14 de outubro, na medida em que enuncia como princípio organizativo para o sistema educativo “a descentralização, desconcentração e diversificação de estruturas e ações educativas” de forma a “proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (art.º 3.º).

A Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, na medida em que estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais e fixa as regras de delimitação da intervenção da administração central e da administração local, sistematizando e clarificando competências em educação já previstas em legislação anterior, por exemplo, no que diz respeito à construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar e das escolas do 1.º ciclo do ensino básico, e introduzindo novas competências, como sejam as relacionadas com a elaboração da carta escolar e a criação dos conselhos locais de educação. O ponto 3 do artigo 19.º enumera ainda muitas outras responsabilidades dos órgãos municipais, no que se refere à rede pública, relacionadas com os transportes escolares, gestão de refeitórios e ação social escolar na educação pré-escolar e no ensino básico, alojamento de alunos, atividades complementares de ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico, apoio à educação extra-escolar e gestão do pessoal não docente de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.

O Decreto-lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, veio suprir uma lacuna existente na Lei n.º 159/99, de transferência efetiva de competências para os municípios, relativamente aos

⁹ Podemos entender por descentralização a transferência de atribuições do Estado central para entidades autónomas.

¹⁰ No que se refere à municipalização, ocorre a transferência de competências que pertenciam à esfera do Estado central para o município.

Conselhos Municipais de Educação (CME) (designação doravante utilizada para os Conselhos Locais de Educação) e à elaboração da carta educativa (designação doravante utilizada para a carta escolar), ambos de execução obrigatória. Esta legislação veio mudar o paradigma da intervenção autárquica existente nos 20 anos anteriores, passando o CME a executar competências não só no que respeita a recursos materiais e humanos, mas a poder coordenar a política educativa local e a deliberar sobre uma série de matérias educativas (art.º 3.º).

Neste sentido, é interessante realçar que, embora as agendas e os temas discutidos nos CME reportem para os processos de operacionalização do normativo propriamente dito, abordando-se temas obrigatórios como os regimentos internos dos CME, a carta educativa, a rede escolar e o funcionamento das escolas, há da parte de cada CME prioridades de agenda no tratamento de determinados assuntos. A maioria dos municípios discute os temas da escola a tempo inteiro (91%), do ensino / formação profissional (82%), dos transportes escolares (73%), dos projetos educativos (64%) e do sucesso / insucesso (64%) (Cruz,2012a:186).

Com o Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, viu-se reforçada a participação das autarquias no Conselho Geral, órgão de direção estratégica dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, ao qual cabe a aprovação do projeto educativo, a eleição do diretor e a participação no seu processo de avaliação.¹¹

O Decreto-lei n.º 144/2008, de 28 de julho, é o último decreto que efetiva o alargamento e o aprofundamento do quadro de transferência de atribuições e competências para os municípios em matéria de educação, de acordo com o regime previsto na Lei n.º 159/99, de 14 de setembro. Procede à transferência para os municípios das atribuições e competências em matéria de educação relacionadas com a gestão do pessoal não docente (competências alargadas no caso da educação pré-escolar e do 1.º ciclo e totalmente novas no caso dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico); as atividades de enriquecimento curricular (AEC) no 1.º CEB; e a gestão do parque escolar estendida ao 2.º e 3.º CEB.

Na formulação desta medida de política, realçamos a emergência de dois instrumentos de intervenção inéditos na administração local do sistema educativo: a contratualização a estabelecer entre a administração central, os municípios e as escolas (os contratos de execução), o que determinou a existência de compromissos assumidos entre as partes intervenientes, e o acompanhamento e a monitorização do processo. Ambos os instrumentos

¹¹ Nos anos 90 surgem normativos que alargam as responsabilidades dos municípios em matéria educativa, acentuando a intervenção autárquica nas escolas públicas: participação nos órgãos de direção da escola, no conselho de escola, com o Decreto-lei n.º 172/1991, de 10 de maio, e na assembleia de escola, com o Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio; e proposta e parecer sobre a constituição de agrupamentos de escolas e parecer sobre a celebração de contratos de autonomia das escolas, também com o Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

permitiram a criação de processos que contribuíram para a prestação de contas e a regulação do próprio sistema.

Outro aspeto interessante desta medida de política foi o facto de ter sido formulada após três anos de experiências de execução das competências pelos municípios e dos mesmos começarem a intervir em domínios, como o curricular, por exemplo, em que antes estavam afastados. No ano letivo de 2006-2007, no âmbito do Programa de Generalização do Inglês e de outras AEC, a Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP)¹² referia que 98,9% dos estabelecimentos ofereciam gratuitamente o ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos, 42,8% oferecem Inglês nos 1.º e 2.º anos, 85% ensino da música, 94,3% Atividade Física e Desportiva e 98,6% Apoio ao Estudo (CAP, 2006:5). As Câmaras Municipais reforçaram o seu empenhamento nas AEC, representando 89% das entidades promotoras (apenas 15 municípios, em todo o país, não o foram).

Recentemente, com a publicação do Decreto-lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, é estabelecido um regime experimental de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio de funções sociais, em desenvolvimento do regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, aprovado pela Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro. Os CEFM prevêem a descentralização de competências na área do currículo e da organização pedagógica da escola e encontram-se em fase de implementação em 15 municípios, de várias regiões do País, envolvendo 10% da população, 10% dos estudantes e 10% das turmas, o que, segundo a tutela, constitui uma “dimensão suficiente para ser um projeto que se multiplique”, e de cujos resultados se possa “tirar ilações em relação ao conjunto do País”.¹³

Finalmente, com o Decreto-lei n.º 72/2015, de 11 de maio, procedeu-se a alterações importantes, há muito sugeridas, na composição dos CME, que passam a integrar os diretores dos AE/E, e nas competências dos CME, que passam a participar no processo de elaboração e de atualização do Plano Estratégico Educativo Municipal (PEEM); a deliberar a constituição de uma comissão permanente com a função de acompanhamento e articulação entre o município e os AE/E, e ainda, a poder emitir pareceres com carácter vinculativo (art.º 9.º).

¹² A CAP é constituída por representantes do ME – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e Direções Regionais de Educação – e por peritos pertencentes à Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI), à Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), ao Conselho Nacional das Associações de Professores de Educação Física (CNAPEF) e à Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF).

¹³ In <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministro-adjunto-e-do-desenvolvimento-regional/mantenha-se-atualizado/20150326-madr-descentralizacao-educacao.aspx>.

Com base na legislação mais relevante, aplicável a todos os municípios, fez-se o enquadramento das competências dos CME e das atribuições e das competências dos municípios em matéria de educação, o qual se encontra sistematizado no Quadro 1 (ver anexo A).

Mas a participação dos municípios na educação vai além do cumprimento das competências decretadas. Pinhal (2013:139,140) fala de “não-competências” ou “extracompetências”, abrangendo quer o que não está previsto no quadro de competências, quer as intervenções que excedem os níveis de concretização determinados por lei. No âmbito de uma ou de outras estão, a título de exemplo, a própria criação dos Conselhos Locais de Educação, o conjunto de diligências realizadas ao nível da criação de escolas profissionais, da formação de pessoal da educação e dos projetos socioeducativos (Fernandes, 1996:119; Pinhal, 2013:141; Almeida, 2014:25).

Exemplo desta missão de intervenção autárquica são os projetos educativos municipais, que resultaram da dupla constatação de que a ação dos municípios, fundamentalmente ‘instrumental’ e ‘dispersa e difusa’, deveria dar lugar a uma ação estratégica, que diagnosticasse os pontos fortes e fracos do território, as ameaças e as oportunidades, e que definisse metas a alcançar nos domínios mais relevantes (Alves e Vieira, 2014:101).

A auscultação, o envolvimento e a participação dos agentes educativos e de outros participantes mostra-se fundamental para o sucesso destes projetos, que são desenvolvidos por equipas técnicas do município, frequentemente apoiadas por consultores de universidades (*idem*:113).

4.3. A AUTONOMIA DA ESCOLA: DOS NORMATIVOS ÀS PRÁTICAS

Desde a primeira vez que foi formulado um quadro orientador da “autonomia da escola” – com o Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro -, definindo-a como a “capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (Art.º 2.º), que a mobilização da autonomia no quotidiano das organizações escolares tem vindo a constituir-se como um desafio para todos os atores envolvidos, desde a administração central à comunidade educativa, percebendo-se a polissemia do conceito, através da diversidade da práxis escolar.

Sobre o balanço dos processos de construção de autonomia, a construção da autonomia nas escolas tem sido confrontada com sucessivos constrangimentos político-administrativos que advêm de um modelo de administração central apresentado “como onipotente, onisciente e devorador das potencialidades autonómicas dos níveis ‘inferiores’ da administração educacional” (Azevedo, 2010:10). Vários autores apontam a pouca capacidade de decisão das escolas ante quadros legais muito normativos, rígidos e prescritivos (Abrantes *et al.* 2013:39; Azevedo, 2010:9; Batista, 2012: 272, 273; Torres,

2011:96;). Todavia, importa sublinhar que apesar das limitações apontadas, distinguem-se organizações escolares que têm conseguido maximizar as suas margens de autonomia e desenvolver projetos próprios (Torres, 2011:100).

Perante “um quadro normativo e administrativo rígido” que reduz a autonomia das escolas, um conjunto de diretores de AE/E defende, em alternativa, uma “autonomia flexível e diferenciada para cada escola/agrupamento”, ensaiada através de um modelo de autonomia por contrato¹⁴ (CNE, 2012b:233).

A governação da escola por contrato é uma forma de concretizar o exercício da autonomia da escola, negociando-se os objetivos de ação, a calendarização e uma corresponsabilização na alocação dos recursos materiais e financeiros. Deste modo, o contrato opõe-se “à pura descentralização sem contrapartidas”, e apela a uma lógica de ação que conjugue o movimento *top-down* de disposição do território, concebido no quadro do Estado-nação, com reivindicações ou iniciativas de tipo *bottom-up* que se instituem atualmente em nome do local”, segundo “uma conceção que valoriza a diversidade e integra as diferenças e especificidades organizacionais” (Formosinho *et al.*, 2010:67).

Deste modo, o Estado reconhece à escola a capacidade de gerir melhor os recursos educativos na concretização do seu projeto educativo, sendo-lhe reconhecidos diferentes níveis de competência e de responsabilidade, de acordo com os objetivos e o plano de ação apresentado e a capacidade demonstrada” (*idem*: 33), “abrangendo diversos domínios, da gestão de recursos humanos e materiais à organização do ensino e do currículo.”¹⁵

Todavia, o processo de contratualização tem sido muito lento. Entre 1998 e 2006 apenas uma escola tinha estabelecido um contrato de autonomia com a administração central e 22 escolas tinham-no feito até 2010. Em 2014, o número de contratos de autonomia cresceu para 212, representando, somente, 26% dos AE/E (OCDE, 2014a:14; EC, 2015:6).

5. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA NOS ÚLTIMOS 30 ANOS: ITINERÁRIOS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE ABERTURA DO CURRÍCULO AO MEIO LOCAL E DE PRÁTICAS DE AUTONOMIA CURRICULAR E PEDAGÓGICA

Recorrendo a pesquisa bibliográfica e webgráfica sobre a temática, pudemos identificar, entre os finais da década de oitenta e a atualidade, três fases que correspondem a sucessivas alterações curriculares e ao desenvolvimento de diferentes experiências pedagógicas de abertura do currículo ao meio local e de autonomia curricular e pedagógica.¹⁶

¹⁴ A figura de governação da escola por contrato é introduzida pelo Decreto-lei n.º115-A/98, de 4 de maio, e retomada no Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que estabelece o regime atual de administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

¹⁵ Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto.

¹⁶ Sobre autonomia curricular ver nota 5.

Apesar dos projetos curriculares se desenvolverem em função dos contextos culturais, sociais e económicos de cada escola e de cada turma, mostrando uma grande diversidade de referentes, práticas e materiais que expressam localmente os normativos legais, identificamos um conjunto de pontos fortes e de constrangimentos comuns na concretização dos mesmos.

5.1. PRIMEIRA FASE (1989 – 2000)

Neste período, podemos destacar como experiência pedagógica de abertura da escola ao meio local, a Área-Escola, criada na sequência da reforma curricular de finais dos anos 80, pelo Decreto-lei n.º 286/89, de 26 de agosto.

No âmbito da reflexão partilhada sobre os currículos do ensino básico, “as potencialidades da Área-Escola no campo da flexibilização curricular, são maioritariamente reconhecidas, e indicados numerosos temas transversais possíveis” (Roldão *et al.*, 1997:65).

Quanto às dificuldades e limitações referidas são “sobretudo atribuídas a fatores extrínsecos (tempo, espaços, condições) e a dificuldades resultantes de atitudes, hábitos e formação dos professores que não os levam a orientar-se para atividades colaborativas” (*idem*). É interessante assinalar que as críticas levantadas já se referiam “à dificuldade em cumprir os programas face à sua extensão”, referindo os professores que se optassem por uma “prática pedagógica diferente” do “tradicional”, o programa ficaria “muito mais por dar” (Seabra *et al.*, 1998:83)

Ainda nos anos 90, no sentido de contrariar o abandono e o insucesso escolares, “a autonomia e a diferenciação das escolas foi promovida através de programas de incentivo à qualidade da educação, que podiam ser adotados pelas escolas” (Formosinho *et al.*, 2010: 60). Um exemplo destes programas é o *Programa de Educação para Todos* (PEPT-2000)¹⁷ que integrou, em 1997, o projeto de gestão flexível dos currículos do ensino básico, com o propósito de resolver nas escolas problemas no domínio da gestão dos currículos.¹⁸

Apesar das oportunidades formais possibilitadoras de gestão flexível do currículo nacional, Roldão (1999:41), no final da década de 90, referia que, ao contrário de muitos países desenvolvidos da Europa e da América, Portugal tem uma “tradição de definição central de programas nacionais, a *executar* de forma idêntica em todas as escolas do país, com escasso campo de gestão para cada situação e contexto real de atuação do professor e da escola a que pertence”.

¹⁷ O *Programa de Educação para Todos* (PEPT-2000) foi criado pela Resolução de Conselho de Ministros n.º 29/91, de 16 de maio e vigorou até ao ano 2000.

¹⁸ Despacho n.º 4848/97 (2.ª série), de 30 de julho.

5.2. SEGUNDA FASE (2001-2011)

No âmbito da reorganização curricular do ensino básico e do ensino secundário, enquadradas, respetivamente, pelos Decretos-lei n.ºs 6/2001 e 7/2001, de 18 de janeiro, foram criadas áreas curriculares não disciplinares, entre elas a Área de Projeto e a Formação Cívica, que vieram, de certa forma, ocupar o lugar da Área-Escola no ensino básico. Tratava-se de espaços curriculares abertos, promotores do desenvolvimento de competências transversais, sem conteúdos atribuídos, mas com carga horária definida.

No contexto destes normativos, o currículo é definido como um conjunto de aprendizagens, conjugando o conhecimento de referência com um conjunto de competências essenciais e estruturais, num “processo flexível de procura de respostas diferenciadas e apropriadas às necessidades e características de cada aluno, escola ou região”, através da elaboração de projetos curriculares de escola ou de turma que integram componentes locais ou regionais (Formosinho, 2010:51).

Apesar das reformas e reorganizações curriculares ensaiadas, Portugal continuou a ser um país marcado pelo centralismo do currículo nacional (Pacheco, 2009:58), como se percebe nas alegações feitas pelas escolas ao Grupo de Trabalho do Projeto de Desenvolvimento e Autonomia das Escolas,¹⁹ quando referem que “a excessiva regulamentação da componente curricular limita a possibilidade de introduzir nos projetos curriculares de escola componentes locais ou cursos diferentes dos superiormente previstos” (Formosinho *et al.*, 2010:40).

Por outro lado, o processo de implementação das áreas curriculares não disciplinares primou “pela ausência de dispositivos eficazes de difusão e acompanhamento da inovação a nível nacional, gerando uma situação de incompreensão dos objetivos e uma significativa deriva nas práticas” (CNE, 2010:9).

Entretanto, os normativos que enquadravam a organização curricular por competências e as áreas curriculares não disciplinares foram revogados em 2011, havendo quem defenda que a revogação tenha sido “determinada por critérios económicos e não por questões educativas e pedagógicas (CNE, 2011:60), sendo reconhecido o papel significativo que tiveram na aquisição e desenvolvimento de competências dos alunos (Benavente, 2014:5; Santos, 2016:9).

Na maioria dos países europeus, há um currículo mínimo obrigatório que contém o mínimo exigido para todos os alunos, sendo as escolas ou outras entidades locais a decidir sobre as restantes componentes do currículo (Eurydice, 2008:18). Em Portugal, pelo

¹⁹ Grupo de Trabalho criado por despacho da Ministra da Educação, em 31 de julho de 2006, para proceder ao estudo de “realocação de competências do ME a nível institucional (Escola ou Agrupamento)”.

contrário, os planos de estudos têm sido definidos pela administração central para as escolas do país, com exceção das regiões autónomas que no ensino básico apresentam adaptações regionais, e de algumas escolas que apresentam adaptações próprias.

Quanto à organização do ensino, nos países europeus, as decisões são predominantemente tomadas nas escolas. Em Portugal, apenas 56% das decisões sobre organização pedagógica - percursos educativos dos alunos, agrupamento dos alunos, escolha de manuais e *software*, métodos de ensino, critérios de avaliação interna dos alunos e apoio educativo - são tomadas ao nível da escola, para uma média de 75% nos países da OCDE e de 80% na Comunidade Europeia (OCDE, 2012: 503 e 513), pelo que a autonomia pedagógica é ainda limitada.

O estabelecimento centralizado de estratégias e normas de aplicação uniformes em todas as escolas - o facto de a turma constituir a unidade organizativa básica do agrupamento de alunos, ou a organização do ensino e da aprendizagem por etapas anuais -, dificulta a contextualização de medidas de promoção do sucesso escolar pelos AE/E.

Todavia, não obstante a expressão das políticas de autonomia à escala nacional, são conhecidas algumas boas práticas relacionadas com programas e projetos inovadores de apoio ao sucesso escolar, como o Projeto Fénix²⁰ (Moreira, 2013), o Projeto TurmaMais²¹ (Verdasca, 2014:17-38) e as Escolas de Tipologia Híbrida²² (Ponte, 2010).

Em Portugal, neste período foram adotadas como estratégias preventivas centradas no sistema, o alargamento da escolaridade obrigatória e a expansão do ensino profissional na escola pública (Álvares, 2014:105 e 107). As políticas educativas foram dominadas pela

²⁰ O Projeto Fénix surgiu no Agrupamento Campo Aberto, Beiriz, em 2008, para os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico, e assenta num modelo organizacional de escola que permite dar um apoio mais personalizado, quer aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, ou outra identificada pela escola de acordo com a taxa de sucesso, quer a alunos com elevadas taxas de sucesso. De uma forma sucinta, este modelo consiste na criação das Turmas Fénix - ninhos – que funcionam no mesmo tempo letivo da turma de origem, o que permite não sobrecarregar os alunos com tempos extra de apoio educativo. Uma vez cumpridos os objetivos, os alunos regressam à sua turma de origem (Consultado em <http://www.dge.mec.pt/fenix>; acedido em maio de 2016).

²¹ No ano letivo 2000-2001 a Escola Secundária com 3.º Ciclo Rainha Santa Isabel, de Estremoz, iniciou experimentalmente no 7.º ano de escolaridade a Gestão Flexível do Currículo, evoluindo em 2002-2003 para o Projeto TurmaMais. Este Projeto, para o ensino básico, funciona como uma plataforma rotativa de todos os alunos das turmas de origem, agregando os alunos em grupos de trabalho homogéneos, reduzindo assim a heterogeneidade das turmas de origem (Consultado em <http://www.turmamais.uevora.pt/docs/ART/C4.pdf> e <http://www.turmamais.uevora.pt/tm.php>; acedido em maio de 2016).

²² O Projeto Escolas de Tipologia Híbrida, para o ensino básico, teve início no ano letivo 2009-2010 e fim previsto para o ano letivo 2012-2013. Este projeto, para o ensino básico, tem como princípios orientadores o trabalho colaborativo, liderança partilhada, reflexão curricular, diferenciação pedagógica e interação entre as escolas envolvidas e a universidade, que as apoia na construção, monitorização e na avaliação do desenvolvimento deste dispositivo (Consultado em http://www.ie.ulisboa.pt/portal/page?_pageid=406,1330733&_dad=portal&_schema=PORTAL; acedido em maio de 2016).

aposta na diversificação das ofertas educativas, através dos currículos alternativos e dos cursos de educação e formação (CEF), sobretudo para o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e pelo alargamento dos cursos profissionais, em particular, nas escolas públicas do ensino secundário, embora sujeita a aprovação pela administração central (Abrantes *et al.*, 2013:40,41).

5.3. TERCEIRA FASE (2011 – 2015)

O Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho (alterado pelo Decreto-lei n.º 91/2013, de 10 de junho), sobre organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, preconiza uma reforma curricular que propõe um conceito de currículo centrado num conjunto de conteúdos e objetivos dos programas definidos centralmente, os quais referenciam os conhecimentos e as capacidades a adquirir pelos alunos. Passa a valorizar um núcleo duro de disciplinas, protagonizado pelo Português e pela Matemática, deixando cair as áreas curriculares não disciplinares e a concetualização do currículo como um conjunto de competências a desenvolver.

Por isso, embora preconize teoricamente o reforço da autonomia curricular, pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo através da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado às características próprias e integrado no projeto educativo - em que a escola passa a poder decidir sobre a duração das aulas e a distribuição da carga letiva por disciplina, a oferta educativa ou a propor disciplinas de caráter facultativo com conteúdos curriculares próprios (Art.º 3.º) -, reduz na prática a margem de manobra das escolas.

No que se refere aos contratos de autonomia, com a Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, o discurso vai também no sentido de uma maior autonomia curricular e pedagógica, que se processa pela atribuição de competências em domínios como a adaptação e diversificação das ofertas formativas; a inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional; a oferta de cursos com planos curriculares próprios; e a “adoção de procedimentos inovadores e diferenciados de gestão pedagógica” (Art.º 4.º).

Todavia, em entrevistas realizadas a diretores de escola sobre o exercício da autonomia curricular sob contrato, os constrangimentos apontados são vários, referindo que “as áreas fundamentais se encontram centralizadas e as margens de atuação das escolas constrangidas por orientações e regulamentos centrais” e que há “um currículo nacional a cumprir” (Batista, 2012:273,274).

Apesar da ideia de reforço da autonomia curricular veiculada nos normativos, diversos autores têm mostrado discordância relativamente ao modelo atual de fechamento do currículo no ensino básico, com a sobrevalorização de um núcleo duro de disciplinas (reforço da

aprendizagem a Português e a Matemática, aumentando o número total de horas letivas ao longo dos três ciclos do ensino básico), menorizando a área das expressões e a formação cívica, e suprimindo a Área de Projeto no 2.º e 3.º ciclos, desde 2011 (Benavente, 2014:5,7; 2015:8; Roldão, 2015:10; Santos, 2016:8,9). No ensino secundário, a Área de Projeto e a disciplina de Formação Cívica foram suprimidas, respetivamente, em 2011 e 2012

Fernandes refere-se ao "chamado estreitamento ou afunilamento do currículo, que consiste na tendência para que o ensino se centre no que supostamente sai nos exames. (...) Consequentemente, as disciplinas que não são examinadas perdem o seu estatuto, a sua importância e esvaziam-se" (2014:16 e 17).

Também as provas finais e os exames nacionais, com os resultados divulgados e comparados em rankings anuais, têm vindo a constituir-se como poderosos instrumentos de uniformização das práticas letivas e de convergência entre os critérios de avaliação interna e externa.

A convergência de vozes na comunidade educativa refere-se, também, à inadequada extensão e uniformidade dos programas (Benavente, 2015a:4; Benavente, 2015b:57; Roldão, 2015:9; CNE, 2015:8 e 9) e à perspetiva de que as avaliações externas, podendo ser utilizadas com vantagem para aferir os sistemas educativos, não são a melhor estratégia para melhorar o ensino e a aprendizagem (Benavente, 2014:9; Fernandes, 2014:18). Portugal, entre 2011 e 2015, era um dos poucos países da Comunidade Europeia, com provas finais no 1.º e no 2.º Ciclos.

Uma das causas apontadas para a elevada taxa de retenção escolar relaciona-se com a existência de um "currículo prescritivo, balizado por programas excessivamente extensos e por correspondentes metas curriculares anuais e, ainda, por provas de avaliação externa que incidem sobre toda a extensão dos programas", o que "impede a flexibilização do currículo e dos programas, bem como a criação de momentos de consolidação das aprendizagens e recuperação das áreas menos conseguidas" (CNE, *idem*).

Todavia, o panorama poderia ter mudado com a Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro - em que as escolas com contrato de autonomia podem gerir até 25% do seu currículo, ao "criar e ampliar planos curriculares próprios ou oferecer disciplinas de enriquecimento ou complemento do currículo" (Art.º 4.º) -, se tivessem sido criadas condições no sistema educativo para a flexibilização do currículo. Isto é, o enquadramento legislativo atual requer a explicitação, com a maior brevidade possível, de um currículo mínimo obrigatório, que contenha o mínimo exigido para todos os alunos, e que formalize o perfil de saída do aluno após 12 anos de escolaridade e do contributo de cada disciplina para esse perfil.²³

²³ No âmbito do debate alargado lançado pelo Ministério da Educação sobre o *Currículo do século XXI*, o documento "Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória" encontra-se em consulta pública até ao dia 13 de março de 2017 em <http://dge.mec.pt/perfil>.

CAPÍTULO II – MODELO DE ANÁLISE E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No âmbito da metodologia de investigação, a construção do modelo analítico, que orienta a pesquisa no terreno, beneficiou tanto da lógica da reflexão teórica e crítica, como da lógica da análise de conteúdo. Deste modo, procedemos, no capítulo I, não só à revisão bibliográfica apresentada sobre o papel da gestão curricular e pedagógica e algumas das suas principais abordagens no combate ao insucesso escolar, como à análise de conteúdo da legislação tanto no que se refere à organização e gestão curricular e pedagógica, nos últimos 30 anos, como à evolução do quadro de delegação de competências em educação do Estado nos Municípios, com ênfase no que respeita às novas competências, na área da gestão flexível do currículo e no desenvolvimento do currículo de base local.

1. PARA A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO ANALÍTICO

Tendo em atenção as questões da investigação “*Como vão os agentes e entidades locais (Municípios e os AE) operacionalizar a execução de competências contratualizadas?*” e “*Como vai ser preconizado o desenvolvimento do currículo e a organização pedagógica da escola, no sentido da promoção do sucesso e desempenho escolares?*”, adotou-se uma abordagem teórica em que colocámos o (in)sucesso escolar em relação com o desenvolvimento do currículo local e o tipo de organização pedagógica da escola, e estes com a descentralização local de competências para os municípios.

A questão norteadora da pesquisa foi a de perceber as relações que se estabelecem entre a operacionalização da execução das novas competências, nas áreas da gestão curricular e pedagógica pelos agentes e entidades locais (Município e AE/E), a organização e gestão do currículo local e a organização pedagógica dos AE/E, capazes de promover o sucesso escolar. Para compreendermos aquelas relações, e tendo como referência a problemática que desenvolvemos anteriormente, construímos, seguindo o método hipotético-dedutivo (Quivy e Campenhoudt, 1998:138), o modelo que apresentamos e que nos orientou na pesquisa empírica.

Nas relações teóricas que estabelecemos, assumimos um esquema causal segundo o qual o fenómeno do insucesso escolar, traduzido pelas elevadas taxas de abandono escolar precoce e de retenção escolar, é concebido como função – naturalmente que parcial, dada a complexidade do problema - de outro fenómeno, a uniformização do currículo prescrito e das estruturas de organização pedagógica da escola. Por isso, procurar-se-á analisar a evolução dos resultados escolares e das mudanças organizacionais da escola (*domínio da evolução dos processos organizacionais e resultados escolares*), tendo em conta as opções realizadas sobre o desenvolvimento do currículo (*domínio da organização e gestão curricular*) e de

dispositivos/estruturas de organização pedagógica da escola (*domínio da organização e gestão pedagógica*), decorrentes dos modos de execução das competências em educação enquadrados pelo CEFM (*domínio da operacionalização da execução de competências pelos agentes e entidades locais*).

O modelo analítico (ver anexo B) traduz a articulação destes domínios com enfoque na análise dos processos de organização e gestão curricular e pedagógica da escola, pelos agentes e entidades locais (Município e AE) promotores do sucesso e desempenho escolares.

Apresentam-se de seguida, os domínios e respetivas categorias de análise tidos em conta na investigação.

Domínios de Análise	Categorias
Operacionalização da execução de competências pelos agentes e entidades locais	Perceções sobre a importância da existência do Contrato Deliberação/execução da Matriz de Responsabilidades Articulação e diálogo entre agentes e entidades locais
Organização e gestão do currículo	Gestão flexível do currículo Produção do currículo de base local
Organização e gestão pedagógica da escola	Dispositivos/estruturas de organização pedagógica do trabalho dos alunos Dispositivos/estruturas de organização pedagógica do trabalho dos professores
Evolução dos processos organizacionais e resultados escolares	Perceções sobre o impacto das mudanças curriculares e organizacionais no sucesso e desempenho escolares Evolução dos indicadores de desempenho escolar previstos no Contrato (taxas de abandono escolar precoce, taxas de transição)

2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Com o intuito de proceder à operacionalização do modelo de análise, optou-se pela realização de um *estudo de caso* num município com CEFM, em que o Município e o AE partilham responsabilidades na área da gestão curricular e pedagógica.

A investigação, de âmbito qualitativo, enquadra-se numa abordagem interpretativa construtivista que pretende documentar um determinado contexto, em que as ações dos sujeitos ganham significado, concorrendo desta forma para uma melhor compreensão de outros casos para os quais se possa transferir este conhecimento (Meirinhos e Osório, 2010:50). Poderá servir, eventualmente, como o primeiro estudo de caso de uma série de estudos, ou como piloto para a pesquisa de casos múltiplos (Bogdan e Biklen, 1994:79).

No que se refere à recolha de informação e técnicas de análise, a orientação inicial do estudo de caso aponta para múltiplas fontes de evidência, que podem incluir o uso de análise de documentos, de entrevistas abertas e fechadas, análise quantitativa de dados registados, e observações de campo diretas (Yin, 1993:67). O recurso a múltiplas fontes de evidência também permite o processo de triangulação de dados, o que contribui para aumentar a fiabilidade da informação. Isto é, colocada a mesma questão, se todas as fontes indicarem as mesmas respostas, os dados foram triangulados com sucesso (Yin, 1993:69).

Para acedermos aos discursos dos atores municipais e escolares, com responsabilidades profissionais na execução das competências atribuídas, e aos produtos curriculares e pedagógicos produzidos, elegemos como técnicas de recolha de dados a análise de conteúdo e a entrevista semiestruturada.

No que diz respeito aos documentos de forma textual, a atenção incidiu sobre a correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo de análise da investigação (Quivy e Campenhoudt, 1998:203). Os documentos selecionados foram a Carta Educativa, o Contrato de Execução, o PEEO, o Contrato Interadministrativo de Delegação de Competências de Óbidos, o Plano Estratégico Educativo Municipal 2016-2020, o Projeto Educativo 2016-2020 e o Relatório de progresso da execução do Contrato N.º 557/2015, de 28 de julho.

A entrevista apresenta-se como um instrumento potente quando se trata de apreender fenómenos como as representações, expectativas, motivações e atitudes dos sujeitos (Ghiglione e Matalon, 2001:68). A opção pela entrevista semidiretiva justifica-se por poder proporcionar a obtenção de um material discursivo fiável, por corresponder ao que os respondentes pensam, e válido, porque se encontra de acordo com as intenções da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas a informantes-chave selecionados entre os atores municipais e escolares, nomeadamente: vereadora da educação, subdiretor do Agrupamento, coordenadores de departamento, coordenadores das Equipas Educativas, ex-presidente e atual presidente da associação de pais e encarregados de educação, diretor do Parque Tecnológico, técnicos superiores de educação do Município e elementos responsáveis pela articulação entre o Município e o Agrupamento. Os guiões das entrevistas encontram-se no anexo C e os perfis dos entrevistados no anexo D.

Para o registo dos dados, e uma vez que a sua qualidade aumenta com o registo exato das respostas do entrevistado, foi pedida autorização para a gravação de cada entrevista, pelo que todas as entrevistas foram gravadas em áudio. Foram realizadas 12 entrevistas com um tempo total de 10 horas e 3 minutos.

No que se refere ao tratamento de dados, “a análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais” (Vala, 2001:101).

Como a análise de conteúdo não tem sentido se não for orientada para um objetivo, a intervenção do investigador apoia-se necessariamente em pressupostos que são estranhos ao próprio *corpus* e que se baseiam tanto no quadro concetual que utiliza, como naquilo que este pretende fazer com os resultados do seu trabalho. Se, por um lado, se utiliza um procedimento dedutivo em relação ao levantamento das mensagens do texto em relação aos objetivos propostos e à(s) hipótese(s) inicialmente colocada(s), por outro lado, recorre-se a um procedimento indutivo que permitirá, tal como afirma Vala, estabelecer um plano de categorias que releva simultaneamente da problemática teórica e das características concretas dos materiais em análise, as categorias emergentes (2001:112).

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

Da análise de conteúdo do *corpus* das entrevistas surgiram evidências relacionadas com itinerários educativos que ocorreram na última década e que contribuíram para a operacionalização das competências delegadas no CEFM. Muitas das competências educativas, fundamentalmente, as relacionadas com o desenvolvimento dos projetos da Fábrica da Criatividade – e que Pinhal (Cf. 2013:139,140) designa de “extracompetências” - já eram executadas pelo Município antes do Contrato. Por isso, criámos a categoria “Contribuição de itinerários educativos ocorridos na última década” que está integrada no domínio “Operacionalização da execução de competências pelos agentes e entidades locais”.

1. CONTRIBUIÇÃO DE ITINERÁRIOS EDUCATIVOS OCORRIDOS NA ÚLTIMA DÉCADA PARA A OPERACIONALIZAÇÃO DA EXECUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS EM EDUCAÇÃO DELEGADAS NO ÂMBITO DO CONTRATO

No que se referia às necessidades educativas do Município, o diagnóstico realizado colocou em relevo a existência de preocupantes taxas de insucesso escolar, traduzidas, fundamentalmente, por elevadas taxas de retenção (taxa variável entre 16% e 19%) e de saída antecipada do sistema educativo (segundo dados do INE, em 2001, a taxa variável situava-se ente 30% e 39%)²⁴, assim como uma reduzida oferta de cursos de formação profissional e a inexistência do ensino secundário. A elevada taxa de analfabetismo no concelho (14%, para uma média nacional de 9%, em igual período)²⁵, a elevada taxa de saída antecipada e a reduzida procura escolar nos escalões a partir dos 15 anos eram também indicadores preocupantes. Sobre este período, um dos entrevistados refere:

“Quando vim dar aulas para Óbidos tive consciência que este era um mundo completamente à parte... Temos ideia de Óbidos enquanto um centro turístico, cosmopolita e de facto é isso, mas a realidade, a realidade é profunda e é completamente diferente, o que nós temos aqui é uma realidade muito, muito rural... no fundo, havia em Óbidos duas velocidades, duas realidades e tínhamos alunos com muitas dificuldades, mas por outro lado, também, com muitas competências... as nossas referências locais eram pobres, faltava-nos massa crítica, então tínhamos mesmo de apostar na educação. Só apostando na educação, conseguiríamos estar a projetar o território a longo prazo.”²⁶

Numa procura de soluções centrada na rentabilização de recursos e na criação de experiências de ensino que se constituíssem como oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, as orientações políticas do Município cedo convergiram para o

²⁴ “Por saída antecipada entende-se o total de indivíduos com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, que, no momento censitário não concluíram o 3.º Ciclo e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário”, em Carta Educativa de Óbidos, p. 3.

²⁵ Em <http://www.pordata.pt/Municipios/Taxa+de+analfabetismo+segundo+os+Censos+total+e+por+sexo-721>.

²⁶ Entrevistado A.

desenvolvimento de um projeto educativo local, que culminou com a assinatura do Contrato Interadministrativo:

“Eu diria que a primeira referência política que existe em Óbidos sobre esta questão surge já em 2003, quando o anterior Presidente da Câmara começa a referir nos seus discursos sobre a política educativa para o território, a necessidade de existir uma maior autonomia em Óbidos para a gestão da educação. Já antes de 2009, começamos a desenvolver algumas reuniões com os ministros da educação da altura, onde apresentávamos uma proposta de como é que nós entendíamos que deveria ser a gestão da educação num território. Ou seja, a forma como é que ela deveria ser descentralizada localmente para a escola ou para o Município. Nós fizemos vários estudos na altura, falamos com a Maria de Lurdes Rodrigues, com a Isabel Alçada e depois terminou, de facto, com o Nuno Crato. Nós entendíamos que era mais fácil em Óbidos, porque temos apenas um agrupamento e esse agrupamento e a direção desse agrupamento também entendia que fazia todo o sentido trabalharmos em conjunto nesta política educativa para o território.”²⁷

A Carta Educativa, elaborada há 10 anos atrás, surge como um primeiro documento estratégico educativo para a construção de um Projeto Educativo Local advogando uma política educativa “ancorada nas expressões Autonomia, Descentralização e Territorialização”. Preconiza “a passagem de um modelo centralizado de administração da educação para um modelo onde se atribuem competências e poderes para o nível local (das escolas, dos agrupamentos de escola e dos territórios educativos), de modo a que assim se possam desenvolver dinâmicas autónomas nas organizações educativas, com vista à construção de um Projeto Educativo Local”, de “cooperação interinstitucional a nível local” (p.3).

Este documento define três eixos de intervenção estratégica em educação, os quais aparecem também referidos nas entrevistas, nomeadamente: a construção de uma rede educativa ligada a uma visão comunitária e de desenvolvimento económico do território, em que é proposto o encerramento de todas as escolas do 1.º CEB e a construção de três complexos escolares (escolas do 1.º e 2.º CEB) estrategicamente localizados no território de Óbidos (p.8) (Eixo 1):

“Lembro-me de o Presidente anterior ao atual ter ido visitar uma escola do 1.º Ciclo, e ficar pasmado por visitar a sua escola, a escola onde tinha andado, e vê-la igual a quando ele foi aluno, concretamente, a escola do Arelho. Igual, a mesma, e passados tantos anos, a mesma disposição das carteiras, lá estavam, o mesmo quadro de lousa, as mesmas coisas. E aí fez-se um clic. Então tudo mudou e a escola ficou para trás? E a escola, na nossa terra, ficou para trás? Foi aí, provavelmente, que começou todo um investimento, a construção de todo este novo parque, Complexos escolares, depois a reestruturação da escola Josefa d’Óbidos, que foi o último grande passo. Estávamos por 2005, início de 2006.”²⁸

“Eu recorde-me na altura de ter pensado muito no assunto. O que é que iríamos fazer ao retirar as escolas do 1.º Ciclo das aldeias? E no fundo, quais eram as mais-valias? E as mais-valias eram, precisamente, podermos oferecer a todas as crianças uma outra educação, uma outra capacidade que não tínhamos com esta dispersão e isso foi o que contou, mas tínhamos consciência de que era necessário essas crianças nas aldeias, então houve o compromisso de

²⁷ Entrevistado D.

²⁸ Entrevistado B.

se manterem todos os Jardins de Infância e daí que a nossa tipologia seja diferente, seja 1.º e 2.º Ciclo nos Complexos escolares.”²⁹

O aumento da qualidade dos sistemas de educação e formação ocorreria através do reforço da autonomia da escola - nomeadamente “aproveitar o processo de construção dos contratos para identificar e descobrir as zonas de liberdade, os campos curriculares, programáticos, pedagógicos que potenciem o desenvolvimento do projeto educativo de escola” (p.25) -, do desenvolvimento de programas de promoção do sucesso escolar e de aprendizagens na área das Ciências, da Matemática e das Tecnologias de Informação e Comunicação, e o “reforço das ligações com o mundo do trabalho, da investigação e da sociedade em geral” (p.28) (Eixo 2):

“Nós andamos há cerca de 10 anos com a ambição de termos um projeto educativo próprio... a educação pública infelizmente está vocacionada para o aluno médio, trabalha-se o aluno médio e nesse sentido, não damos tanta atenção ao aluno mais fraco, mas sobretudo, ao bom aluno... o bom aluno é sempre desacompanhado... nós temos a consciência que não podemos ensinar todos da mesma maneira... isto tem uma continuidade, no fundo, continua a estratégia educativa, a visão educativa que foi iniciada há 12 anos, embora com algumas diferenças.”³⁰

Quanto ao incentivo de todos à educação e à formação, a aposta seria na diversificação da oferta de cursos de formação com equivalência a níveis de ensino, da oferta de cursos de pós-graduação e da aposta no ensino secundário incluindo novos cursos profissionais (Eixo 3).

Uma das linhas de atuação prevista no Eixo 2 de intervenção da Carta Educativa, nomeadamente, proceder ao “alargamento do quadro de competências dos diversos órgãos com funções educativas ao nível local” (p.25), é concretizada através do Contrato de execução³¹ estabelecido, em 2009, entre o ME e a Câmara Municipal de Óbidos. Neste âmbito, são definidas as condições de transferência para o Município das atribuições a que se referem as alíneas a), c) e d) do artigo 2.º do Decreto-lei n.º 144/2008, de 28 de julho, nomeadamente, o Município assume a competência de gestão do pessoal não docente das escolas básicas e da educação pré-escolar, estando prevista a transferência de 43 funcionários; de implementação das AEC no 1.º CEB, para 507 alunos e a tempo integral – cabendo ao ME a sua tutela pedagógica, orientações programáticas e definição do perfil de formação e habilitações dos professores - e de construção e ampliação das escolas básicas e secundárias, assim como do seu apetrechamento e manutenção.

Uma vez concluída a construção e gestão dos novos complexos escolares que abriram em 2008 e em 2010, nomeadamente Arcos, Alvito e Furadouro, as questões pedagógicas e curriculares, que dominavam o Eixo 2 de intervenção da Carta Educativa, passaram a ser o foco. Neste sentido, foi intenção do Município desenvolver um modelo educativo e de escola

²⁹ Entrevistado A.

³⁰ *Idem.*

³¹ Contrato 197/2009, de 23 de julho.

municipal que integrasse uma visão de desenvolvimento económico e urbano do território. Neste projeto de escola Municipal, a “comunidade educativa coincide com a comunidade local, que se constitui como território educativo na intervenção e interação dos diversos vetores do processo educativo”, pelo que a escola passa a apresentar um “projeto educativo local” em vez de um “projeto educativo autónomo” (Faria, 2010:10). O discurso dos entrevistados converge neste sentido, referindo-se a este respeito:

“Óbidos desenvolveu-se muito nestes últimos dez, treze anos e este desenvolvimento deve-se à área da cultura, à área do turismo, mas também à área da educação. Ou seja, nós olhávamos para a educação como uma base e não podíamos pensar que estávamos a desenvolver um território na área da economia, da cultura e do turismo sem olhar para a educação. O nosso objetivo era potenciar nos nossos alunos competências, aprendizagens e sucessos que lhes permitissem prosseguir ou não os estudos, mas saberem que tinham um território onde podiam regressar, onde podiam estar, criar o seu próprio negócio e estar cá.”³²

Em linha com a intenção de construir uma “escola municipal”, pretendia-se implementar um “conceito educativo próprio assente num projeto que emanasse da comunidade e que juntasse algumas das melhores práticas internacionais” (Faria, 2010:10). Neste sentido, o conhecimento de modelos de educação e de escola de países como a Finlândia, a Dinamarca, a Suécia, a Itália, entre outros, contribuiu para o estabelecimento de parcerias, das quais se destaca o município de Reggio Emilia (Itália). Este município, tal como Óbidos, integrava a rede Clusters Criativos em Áreas de Baixa Densidade do programa europeu Urbact II (2007-2013).

O reconhecimento da criatividade e inovação como eixo de intervenção estratégica do Município no território, e mais concretamente na educação, está presente em todos os discursos dos entrevistados. Dois deles referem:

“Houve toda uma estratégia de desenvolvimento do território, na área da criatividade e da inovação...Criou-se aquilo a que se chamou a *Fábrica da Criatividade* - isso vinha muito na sequência de Reggio Emilia, em que eles também tinham uma espécie de Fábrica de Criatividade – vinha não apenas enquanto AEC mas esse programa estava na escola durante todo o dia a servir os alunos ou porque estavam sem professor ou porque eram as horas de almoço, isto em relação ao 1.º Ciclo.... Quando nós estamos com a Fábrica da Criatividade nos complexos escolares estamos ao nível do 1.º Ciclo, mas estamos também no 2.º Ciclo, na medida em que os complexos escolares estão assim organizados. A Fábrica da Criatividade, as AEC, o Crescer Melhor, que era todo o tempo de prolongamento, já estava nesta metodologia de educação pela arte e pela criatividade.”³³

“Os Ateliês e muitos outros projetos na alçada daquilo que é a Fábrica da Criatividade são ofertas específicas e diferenciadoras das escolas de Óbidos. Daquilo que nós sabemos, tudo o que tem a ver com o apelar à criatividade, e principalmente logo desde o início do percurso escolar, faz com que as crianças tenham outras formas de apreender as coisas, abram a mente para outras realidades e isso é muito positivo.”³⁴

³² Entrevistado D.

³³ Entrevistado A.

³⁴ Entrevistado M.

Assim, o que estava previsto no projeto *Escola Municipal de Óbidos. Um Ensaio para o Futuro* (2010) começa a ser levado à prática, no ano letivo 2010-2011, com um ensaio experimental numa sala do pré-escolar do Jardim de Infância do Arelho. O projeto envolvia um educador de infância e um professor do 1.º CEB - sem componente letiva, situação possível, como referiu o entrevistado D, devido a “um pacote de autonomia” dado pelo Ministério da Educação, com uma turma do 1.º ano. Para além de proceder à articulação da metodologia, áreas de conteúdo e instrumentos dos dois contextos educativos, estava previsto que o professor ficasse com a turma em 2011-2012 e desenvolvesse uma pedagogia centrada na criança e em princípios construtivistas, na criatividade e na inovação (Faria, 2010). Todavia, o projeto não se generalizou às escolas do 1.º Ciclo do Concelho devido às dificuldades sentidas pelo professor em desenvolver um modelo de ensino de natureza construtivista:

“O projeto foi bastante interessante no pré-escolar com o professor, o que não correu bem foi a transição para o 1.º ano. O professor precisava de uma formação mais continuada e um apoio mais específico, nós na altura não lhe conseguimos dar resposta... Percebemos que não estávamos preparados, no 1.º Ciclo, que os professores não estavam preparados e o projeto terminou. No Jardim de Infância, o projeto continuou de apoio à educadora. Houve uma mudança de práticas extraordinária das duas educadoras, com a parceria com Reggio Emilia.”³⁵

Apesar deste projeto não ter sido consequente, Município e Agrupamento continuam com a intenção de desenvolverem um projeto educativo conjunto e elaboram, em 2012, o *Plano Estratégico Para a Educação de Óbidos* (PEEO, 2012), que assenta nos quatro princípios orientadores do projeto *Escola Municipal de Óbidos. Um Ensaio para o Futuro* e pretende generalizar a intervenção do Município no AE.

O PEEO assume como missão conjunta “criar uma sociedade educadora, através da implementação de um modelo de educação criativa adaptado às necessidades do futuro, envolvendo as crianças/alunos no seu próprio processo de aprendizagem e privilegiando o educador/professor e a sua formação contínua, nomeadamente no que se refere à implementação de práticas pedagógicas inovadoras” e “garantir um papel ativo e participativo da comunidade educativa no desenvolvimento de um modelo de cooperação integrador, reconhecendo o seu papel para alcançar o sucesso educativo” (PEEO, 2012:4).

No PEEO é realçado que a “educação deve assumir uma ação mais inovadora, com uma forte liderança do sistema, um currículo local sólido e orientado para o sucesso educativo” (*idem*).

Destacam-se como estratégias de ação, entre outras, a aposta “em metodologias socioconstrutivistas na gestão curricular e no desenho da prática pedagógica”; a organização da pedagogia em torno de projetos que se articulem entre si” ou de “novas abordagens de ensino-aprendizagem que possibilitem dar resposta às necessidades, interesses e

³⁵ Entrevistado D.

preferências de aprendizagem dos alunos”; a “construção de projetos pedagógicos e curriculares inovadores que respondam aos desafios da *Abordagem Óbidos Criativa*³⁶”; a “utilização dos diferentes espaços e projetos do programa *Fábrica da Criatividade*, como instrumentos de apoio à aprendizagem”; e o “desenvolvimento de contratos de autonomia com o ME que viabilizem o desenvolvimento de projetos inovadores, identificando zonas de liberdade nos conteúdos curriculares, programáticos e pedagógicos”, estando previsto o desenvolvimento de um currículo local (pp.7 e 8). A este respeito, um dos técnicos de educação do Município refere:

“Nós no ano de 2009-2010 tivemos um plano de formação muito específico para eles, que lhes dessem competências para trabalhar dentro da escola em colaboração ou não, ou com trabalho autónomo com alunos, desde o Jardim de Infância até ao Secundário. Começaram a desenvolver projetos inicialmente nas atividades de enriquecimento curricular, depois no ano seguinte, já as inserimos no currículo. Por exemplo, o *Atelier* começou a fazer parte do currículo do 1.º Ciclo. No 2.º Ciclo, os professores de Português, História, Ciências, Matemática definiam quantas horas é que gostariam de ir ao *Atelier* desenvolver projetos. Depois do *Atelier*, começamos também a ter cinema de animação dentro do currículo. E isto desde 2010 até 2015, até ao Contrato.”³⁷

No último relatório de avaliação externa do Agrupamento, no âmbito do domínio *Prestação do Serviço Educativo*, realça-se o contributo de projetos como o *Redescobrir Óbidos*, *Horta na Escola*, *Story Center* e *Amor e Moda* para a contextualização curricular em todos os níveis de educação e ensino e do projeto *Atelier Criativo*, como uma mais-valia na promoção de aprendizagens significativas em diversas áreas curriculares, conseguida devido à articulação e planificação de um trabalho conjunto realizado por docentes do Ensino Básico, animadores e artistas plásticos, embora se sinalize a falta de articulação em termos de sequencialidade de conteúdos entre os técnicos que dinamizam as atividades e os docentes que lecionam as disciplinas correspondentes (IGEC, 2015:7,8).

Na realidade, o PEEO vinha dar corpo a uma reivindicação do Município por uma parceria que “superasse a disponibilização de recursos e que privilegiasse uma visão educativa para o território, traduzida por um programa educativo integrado” (2012:10). Porém, e apesar de muitos professores aderirem aos recursos educativos proporcionados pelo Município, nunca foi possível antes do Contrato concretizar um projeto pedagógico conjunto, como é referido abaixo:

³⁶ Óbidos escolheu a criatividade como eixo da sua estratégia de desenvolvimento, criando estruturas de apoio ao empreendedorismo, orientado para as empresas das áreas criativas, como a cultura, a comunicação, a informática, a arquitectura, o design e a gastronomia (*Abc – Apoio de Base à Criatividade*), o *Parque Tecnológico de Óbidos*, orientado para as indústrias criativas, e a Rede de Investigação, Inovação e Conhecimento de Óbidos (RIICO), que visa conhecer e caracterizar o território, de modo a fornecer instrumentos técnicos e científicos de apoio ao planeamento e gestão, a nível cultural, ambiental e económico. Ver também <http://jornaldascaldas.com/livro-revela-estrategia-de-obidos-para-a-educacao>.

³⁷ Entrevistado D.

“No entanto, tínhamos um forte problema. Primeiro, começou-se a falar em municipalização da educação e havia uma resistência muito grande por parte do Agrupamento, por parte dos professores, que viam na Câmara um poder que queria imiscuir-se na escola e então as lutas que nós conhecemos e portanto havia nas escolas, na altura ainda não era agrupamento, dois programas, dois planos, havia o plano de cada um dos complexos, mais tarde do Agrupamento, e havia o da Câmara, mas nunca se cruzavam. Nós tínhamos, por exemplo, os nossos animadores a trabalhar num projeto que era o *Story Center*, que era feito pelas crianças na escola através da Fábrica da Criatividade, que pegava em conteúdos programáticos, mas nunca havia articulação com o professor titular de turma ou com o conselho de turma, precisamente, porque tínhamos esses dois programas paralelos. A Inspeção várias vezes referiu isso. Este último relatório ainda referia isso, nitidamente eram visíveis duas velocidades na escola... O Município há muito que tentava uma escola, chamávamos-lhe sempre escola territorial, mas foi rotulada escola municipal.³⁸ Não conseguimos nunca. Nunca foi possível, houve sempre alguns entraves.”³⁹

De qualquer forma, o Município de Óbidos tem desempenhado na última década o papel de parceiro educativo central, mobilizando outros parceiros na implementação do projeto educativo local. Os relatórios de avaliação externa realizados nos dois últimos ciclos de avaliação referem-se à Câmara Municipal de Óbidos como “um parceiro estratégico do Agrupamento na disponibilização de recursos humanos, materiais e financeiros, essenciais no desenvolvimento da autonomia e ao cumprimento das metas traçadas” (IGEC, 2010:4) ou como “um parceiro fundamental ao nível dos projetos promovidos, que beneficiam as dinâmicas pedagógicas e enriquecem as aprendizagens” (IGEC, 2015:5).

De entre as parcerias estabelecidas com o Município, destacamos a Gulbenkian, o Parque Tecnológico, a Escola de Hotelaria e Turismo, o Instituto Politécnico de Leiria e a Universidade Católica (Carta Educativa, 2006; Faria, 2010; PEEO, 2012). Neste sentido, vai o discurso dos entrevistados:

“Em 2008, todo o serviço de educação do município começou a trabalhar dentro das Escolas e dos Jardins de Infância e começamos a deparar-nos com uma escola bastante tradicional que para nós não estava a responder e não iria responder àquilo que estava a ser a estratégia de desenvolvimento do nosso concelho. O que começamos por definir foi um programa de intervenção. Começamos no Jardim de Infância do Arelho. Fomos procurar parceiros estratégicos, encontramos Reggio Emilia, com a qual estabelecemos um programa europeu com financiamento, o que permitiu que educadores e também professores do 1.º Ciclo pudessem ir para Reggio e que especialistas de Reggio Emilia estivessem em Óbidos e pudessem dar formação a eles.”⁴⁰

“Começámos a trabalhar em conjunto com outros modelos pedagógicos, com Reggio Emilia, mais tarde, com El Rupra. Começaram-se a criar parcerias, contrataram-se animadores e deu-se formação a esses animadores, quer no contacto com outras metodologias, lá fora, quer através da contratação de uma bolsa de formação, na altura em conjunto com a Gulbenkian, para, efetivamente, lhes dar ferramentas e competências para educar pela arte, em relação às AEC, porque era onde podíamos intervir.”⁴¹

³⁸ Ver *Escola Municipal de Óbidos. Um Ensaio para o Futuro* (2010), em http://www.escolasdobidos.com/escola_municipal/um%20ensaio%20para%20o%20futuro_final.pdf.

³⁹ Entrevistado A.

⁴⁰ Entrevistado D.

⁴¹ Entrevistado A.

No sentido de promover o desenvolvimento de um modelo educativo “mais eficaz”, o PEEO (2012:7) previa a criação da comissão científica da *Abordagem Óbidos Criativa*, que se propunha implementar estudos de investigação e de investigação-ação sobre os projetos desenvolvidos nas escolas e Jardins de Infância. Esta comissão integrava elementos associados a Centros de Investigação, Instituições do Ensino Superior, nomeadamente Universidades e Politécnicos, investigadores individuais e outras instituições educativas e culturais.

Desde o início que as lideranças do Município e do Agrupamento entenderam que a discussão da visão de educação para Óbidos devia ser alargada aos diversos agentes educativos e sociais. Por isso, e pela decisão de que o processo devia ser acompanhado pela Universidade, tiveram um papel crucial na implementação de um processo participado, encontrando soluções para a elaboração de um projeto educativo para o território:

“Era preciso discutir a nossa estratégia de educação, a nossa visão de educação com todos os atores, com o Agrupamento, sobretudo, mas com a própria comunidade. E o que é que começámos a fazer? Começámos a trabalhar o PEM, já com vista ao PEEM, mas num trabalho de sensibilização, de levantar a discussão, num trabalho de querermos que houvesse uma forte participação. Nós começámos há dois anos, a fazer um conjunto de reuniões, muitas reuniões, foi um ano e tal, muitas reuniões, com pais... Nas escolas, as reuniões com os pais, quer gerais, quer de anos, quer de Complexos, com os professores, com os atores, as forças económicas, etc. Eu disse “nós”, eu, enquanto vereadora, o presidente da Câmara, mas o diretor do Agrupamento também estava sempre connosco. Portanto, a reunião era pelos três.”⁴²

“Depois de todo o parque reestruturado vieram, então, as questões pedagógicas, as questões que levaram uma discussão muito longa, com ajudas, obviamente, externas, uma discussão que não foi pacífica, esta territorialização da educação, este estar atento à nossa especificidade. Eu lembro-me de grandes sessões de esclarecimento com pais, com toda a comunidade. Polémicas, sem dúvida, grandes sessões de esclarecimento, pavilhões cheios de pais, sessões que acabaram, às vezes, mal, porque não é fácil, era mudança o que se preconizava. Com avanços, com recuos, mas que agora foi consubstanciada com esta assinatura... Houve uma marca que ficou sempre em Óbidos, e se calhar foi a chave do sucesso - agora podemos falar em sucesso, este ano, depois de todo um caminho percorrido -, foi sempre o facto de as mudanças serem muito participadas e muito construídas pelos atores, isso foi.”⁴³

“...fruto de uma parceria, que já estava a ser feita, com a Universidade Católica e que já vinha de há uns anos a esta parte, acompanharam todo este processo”.⁴⁴

A realização das *I Jornadas Pedagógicas* em 2015,⁴⁵ promovidas pelo Município e pelo Agrupamento, em parceria com a Universidade Católica, que integrou trabalho prévio e que antecedeu a formulação do Contrato, reuniu educadores de infância e professores do

⁴² Entrevistado A.

⁴³ Entrevistado B.

⁴⁴ Entrevistado C.

⁴⁵ O programa integrou a análise de projetos de promoção do sucesso escolar, como o Projeto Turma Mais, Projeto Fénix, Equipas Educativas e Turmas Contíguas (Consultado em http://www.fep.Porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/Programa_jornadas_pedagogicas_obidos.pdf e acedido em dezembro de 2016).

Agrupamento que discutiram estratégias e modelos pedagógicos com vista à definição de um modelo pedagógico que pudesse responder à especificidade de Óbidos:

“Nós temos esta autonomia para fazermos diretamente este ajuste à nossa realidade e foi precisamente aí que começou, com o Contrato Interadministrativo, que nos permite um Projeto Educativo pensado no território educativo de Óbidos. A mobilização para a construção deste ideário começa nas *I Jornadas Pedagógicas* com todos os educadores e professores. Numa parceria entre o Agrupamento, o Município e a Universidade Católica do Porto, foram apresentados e discutidos vários modelos pedagógicos com o objetivo de responder aos desafios lançados no Projeto Educativo.”⁴⁶

Como último ponto deste capítulo, não podemos deixar de referir o papel que o CME tem tido na política educativa local, ao aprovar a constituição do Agrupamento de Escolas de Óbidos, em setembro de 2004, e a Carta Educativa, em 2006. Porém, é com o Decreto-lei n.º 72/2015, de 11 de maio, que este órgão vê reforçadas as suas competências, pela possibilidade do Contrato Interadministrativo atribuir caráter vinculativo aos pareceres do CME:

“O Município sempre esteve muito presente na escola, nos órgãos em que poderia estar. Era o Conselho Geral, onde sempre esteve muito presente e sempre foi muito ativo, interventivo nessa área. E durante algum tempo, e porque estávamos ainda à espera da regulação das novas competências que foram dadas ao CM, o CME em Óbidos, durante algum tempo, ele esteve quase estagnado. Ele renasceu agora e com muita força, com muita vontade de dar consequência a todas as competências que lhe foram dadas com o Decreto-Lei n.º 72/2015.”⁴⁷

Os eixos de intervenção estratégica da Carta Educativa têm vindo a orientar a política educativa local, sendo o Município reconhecido como um parceiro central na educação em Óbidos, que colabora em diversas atividades do Projeto Educativo do Agrupamento (IGEC, 2010; 2015). Também o trabalho em rede desenvolvido com parceiros nacionais e internacionais tem contribuído para delinear projetos inovadores de intervenção curricular e pedagógica (Faria, 2010; PEEO, 2012), pelo que, quando o Contrato foi formalmente estabelecido, muitas das competências já tinham sido ensaiadas pelo Município e pelo Agrupamento, o que constituiu uma mais-valia na operacionalização da execução da Matriz de Responsabilidades, ganhando tempo aos outros municípios que fazem parte deste projeto piloto.⁴⁸

2. PERCEÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EXISTÊNCIA DO CONTRATO NA EXECUÇÃO DE COMPETÊNCIAS DELEGADAS NA ÁREA DA GESTÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA

O Contrato é estabelecido num período em que se fala de municipalização a nível nacional, havendo muito receio que o Município se imiscuisse no trabalho dos professores, o que criou muitas resistências, como a seguir é referido:

⁴⁶ Entrevistado C.

⁴⁷ Entrevistado A.

⁴⁸ Os entrevistados A e B referem que o estabelecimento do Contrato de Execução em 2009 e a conclusão da intervenção nos equipamentos escolares em 2014 libertou o Município para as “questões pedagógicas”.

“A grande preocupação e o grande medo dos professores era que a escola perdesse a sua autonomia e que a Câmara viesse tomar poder sobre a escola. Este era o grande receio dos professores, era o nosso grande receio. E ouvia muitas vezes as pessoas a dizer ‘Ah, então é a Câmara que vai tomar conta disto?!’ Na altura, dizia-se ‘Ah, então é a Câmara que vai contratar os professores?’ E portanto, havia aqui um grande medo e um grande receio que isso viesse a acontecer.”⁴⁹

Segundo um dos entrevistados, inicialmente, o processo de discussão pré-contrato entre a escola e o Município não foi pacífico, pois o Município punha em questão modos de funcionamento da escola, relacionados com a sua própria especificidade. Refere, também, o grande receio dos professores, que entretanto foi acalmado, com o facto de o seu vínculo laboral continuar na dependência da Administração Central:

“Houve vozes contra, algumas situações de receio. O Município assumiu primeiramente todo o processo. Não podia ser assim. A Direção também estava expetante. Não havia conhecimento mútuo. Pensavam que a escola devia funcionar de uma maneira, mas não funciona. Mas a pouco e pouco as coisas foram-se interligando até chegar a este Contrato.”⁵⁰

Por isso, a formalização do Contrato foi muito importante para legitimar a entrada do Município no Agrupamento e tornar possível, apesar dos receios e da resistência dos professores, a execução partilhada de competências nos domínios do desenvolvimento do currículo e da organização pedagógica, até agora adstritas ao ME e à escola. Uma das lideranças refere a este respeito:

“O contrato, como eu dizia no início, legitima e responsabiliza. Nesse sentido, é um ponto de partida fundamental. Sem contrato ficamos em terra de ninguém. Ou seja, como até agora. O Município até ajudava, até ia fazendo, até propunha e do outro lado até aceitavam, ou vice-versa, mas nunca havia um comprometimento. O contrato veio legitimar, legitimar todas as partes e veio responsabilizar.”⁵¹

Nesta medida, o processo de formulação do Contrato, ao requerer documentos estratégicos e a explicitação de uma matriz de responsabilidades educativas, veio envolver, responsabilizar e comprometer os atores locais no desenvolvimento do Projeto Educativo Municipal, o qual veio a servir mais tarde de referência para o Plano Estratégico Educativo Municipal, documento estratégico do Contrato. Um dos aspetos mais importantes referido pelos entrevistados, que estão desde o início do processo e que participaram na elaboração do PEM, relaciona-se com a construção de uma estratégia educativa conjunta de intervenção e ao mesmo tempo de uma relação de confiança entre o Município e o Agrupamento. Como é dito:

“Após a vinda da Inspeção houve um relatório feito por esta, onde era referido quais os pontos positivos e os pontos negativos e as melhorias que o Agrupamento teria de fazer. O próprio Município preocupava-se e preocupou-se com isso, de forma que o próprio Município pudesse também ser implicado naquilo que eram os pontos mais fracos do Agrupamento. Eu pertenci a esse grupo e foi aí que encontramos as grandes áreas de intervenção. Na altura, tínhamos sete, oito e depois consideramos que elas eram muitas e tentamos aglutiná-las em quatro ou cinco.

⁴⁹ Entrevistado H.

⁵⁰ Entrevistado F.

⁵¹ Entrevistado A.

Foi após o PEM que se avançou para o Contrato Interadministrativo, sempre num diálogo constante.”⁵²

Pelo facto do processo ser participado e de o Município passar a maior parte das competências delegadas para o Agrupamento e para o CME, o receio da municipalização foi-se esbatendo, daí que o carácter formal da delegação de competências patente na Matriz de Responsabilidades não seja muito valorizado pelos entrevistados. Todavia, os responsáveis pela execução do Contrato concordam com a importância deste instrumento para a clarificação dos papéis dos atores e para o desenvolvimento sustentado de um projeto educativo a longo prazo:

“De facto, já trabalhávamos numa dinâmica de trabalho conjunto e de entendimento. Isso, já. Não foi por vir formalizado no Contrato. Aliás, as próprias rúbricas, as competências foram alvo de acerto, de discussão nos órgãos próprios. Houve uma matriz de competências que foi discutida e a partir daí clarificaram-se os campos, algumas dúvidas, porque há sempre nestes processos. Estando formalizado, obviamente que é totalmente diferente. Agora, valeu muito, também, para o pôr em prática, toda uma experiência que já tínhamos, todo um trabalho conjunto.”⁵³

“Em termos de matriz de competências, o Município, que trabalhou este Contrato Interadministrativo, desde o primeiro momento, teve uma preocupação. Este deve ser um projeto que vamos iniciar, mas que vai muito para além deste executivo. Portanto, aquilo que cada um de nós iniciar, temos de garantir que vá para além de. As competências que aqui são delegadas são passadas para o Município e o Município passou-as para o CME.”⁵⁴

O contributo do Contrato reconhecido como mais importante foi a autonomia contratualizada entre a Administração Central e o Município, o que permitiu a implementação de um modelo de educação próprio e de um projeto de escola territorial. Embora o reforço da descentralização e da autonomia constituísse uma orientação da política educativa local, nunca foi possível ao Agrupamento estabelecer um contrato de autonomia para a melhoria da qualidade da educação e do sucesso escolar. Apesar dos esforços para concretizar a estratégia referida na Carta Educativa, nomeadamente, a de “aproveitar o processo de construção dos contratos para identificar e descobrir as zonas de liberdade, os campos curriculares, programáticos, pedagógicos” (2006:25), nunca foi possível estabelecer um contrato que satisfizesse os requisitos de todas as partes, como a seguir é referido:

“Tivemos algumas reuniões no ME para nos organizarmos nesse sentido, só que efetivamente, o contrato de autonomia não nos dava a autonomia que nós achávamos que deveria ser. Ou seja, a autonomia que está prevista ou que estava prevista nos contratos de autonomia era uma autonomia relativa e não era a resposta àquilo que nós precisávamos, não era de todo. Nós queríamos ir além do que estava previsto no contrato de autonomia e as negociações com o ministro Nuno Crato foram no sentido de ok podemos fazer um contrato, mas que teria de ir para além do que normalmente fazem com as escolas. E fizemos as negociações entre o Município, o Agrupamento e o Ministério, no sentido de definir, efetivamente, as alíneas e as competências

⁵² Entrevistado H.

⁵³ Entrevistado B.

⁵⁴ Entrevistado A.

que passariam para o Município e para a escola. E depois, essa negociação terminou com o Contrato de 2015.”⁵⁵

O contrato de autonomia não permitia, efetivamente, a construção de um projeto educativo com uma visão integrada de desenvolvimento do território. Isto é, após uma década de experiências pedagógicas de abertura da escola ao meio, o Contrato permitiu “desenvolver um conceito/modelo de educação próprio, assente num projeto que emane da comunidade e se dissemine em conjunto com algumas das melhores práticas nacionais e internacionais, procurando coletivamente um modelo de excelência para o concelho” (PEEM, 2016:4). A este respeito o entrevistado A refere:

“Nunca foi possível, houve sempre alguns entraves e o Contrato Interadministrativo veio-nos permitir, pela primeira vez, que houvesse um único projeto educativo no Município e que deixasse de haver dois programas paralelos, que pudéssemos trabalhar em conjunto.”⁵⁶

Outro dos aspetos mais valorizados pela existência do Contrato é a possibilidade, proporcionada pelo Município, de assessoria técnica do projeto de organização pedagógica e curricular do Agrupamento, realizada pela Universidade Católica. A assessoria insere-se numa das prioridades do Município, que reconhece a importância do conhecimento académico e do apoio técnico-pedagógico na construção de um modelo de educação ajustado às especificidades do território:

“Se o Contrato não tivesse existido, nós seríamos uma escola como qualquer outra escola do país. Acho que não teria havido nenhuma diferença. Estaríamos ainda num modelo educativo fechado em sala de aula, sendo o professor a debitar a sua própria matéria e os alunos, os que aprendem, aprendem, e os que não aprendem, não aprendiam. A própria escola não tem facilidade em encontrar soluções para os seus próprios problemas. E isto é pertinente quando falamos de insucesso e de indisciplina escolar.”⁵⁷

Ponto forte da existência do Contrato é, também, a gestão eficiente dos recursos, o que é referido pela maioria dos entrevistados:

“Nós temos uma obrigação, que é fazer mais e melhor com o mesmo dinheiro. Esse é o princípio, é um desafio. Mas nós tínhamos a consciência de que era possível. É possível fazer mais e melhor sem gastarmos mais. Foi o nosso compromisso e é isso que estamos a fazer. Coisas tão simples, em termos de compras, por exemplo, o leite escolar, papel, enfim, essas coisas, o facto de estarmos nós a comprar através da plataforma, fica muito mais barato do que quando era a escola a adquirir.”⁵⁸

“Quando entramos no Contrato Interadministrativo, onde estão inseridas as NEE, o nosso protocolo deixou de ser com as CERCI ou seja deixámos de ser CRI, para passar a ter como parceiro a Câmara Municipal. Portanto, neste momento, o nosso parceiro é a Câmara Municipal. E isso fez com que, com o mesmo dinheiro, conseguisse contratar mais um técnico, tenho uma psicóloga educacional, que na altura não tinha, e aumentei para tempo inteiro mais três técnicos. Portanto, foi ótimo.”⁵⁹

⁵⁵ Entrevistado D.

⁵⁶ Entrevistado A.

⁵⁷ Entrevistado H.

⁵⁸ Entrevistado A.

⁵⁹ Entrevistado H.

“Fruto de uma parceria que já vinha de há uns anos a esta parte, a Universidade Católica acompanhou todo o processo. E de facto, há que dizê-lo, não fosse o suporte financeiro do Município, o Agrupamento não teria possibilidades de estabelecer este protocolo com a Universidade.”⁶⁰

As evidências mostram uma gestão mais eficaz dos recursos, fundamentalmente traduzida pela rentabilização de serviços e bens que já existiam, pela prestação de novos serviços e/ou novos bens, por tempos de resposta mais ajustados às necessidades e pela possibilidade de decidir as prioridades, o que vai de encontro a uma das premissas subjacente ao Contrato, de que as políticas de proximidade trazem maior eficácia e eficiência aos serviços prestados.

Mesmo assim, e apesar da autonomia contratualizada, algumas lideranças afirmam que a autonomia ainda não é plena e que ainda existem constrangimentos:

“Há uma palavra pela qual sempre se lutou e que resume tudo isto, maior autonomia e que ainda não está conseguida plenamente, mas que foi sempre este caminho, termos alguns corredores de autonomia. Não é uma autonomia por autonomia. É uma autonomia pensando no nosso território.”⁶¹

“Tem mais autonomia, mas eu gostava que ainda tivesse mais... Gostaria que houvesse um processo de contratação de alguns professores. O Ministério impõe-nos um concurso, mas quem está na experiência de gestão sabe que muitas vezes gostaríamos de trabalhar outra vez com alguns professores, que fizeram um bom trabalho. E muitas vezes não é possível. Isso seria um aspeto muito relevante, dois ou três professores. Mas não podemos fazer isso.”⁶²

“As coisas deviam ser ainda mais flexíveis e estarmos um pouco mais desligados do Ministério. Era isso que eu queria. Nós não podemos fazer determinadas coisas, porque estamos balizados. Gestão curricular, por exemplo. Porque não mudar determinado tipo de conteúdos? Os exames são os exames, mas... mexer mais, dar uma volta com as turmas, já que é o Município, mas não. Estamos constrangidos com aquilo que é imposto em termos de turmas, do número de alunos por turma, o orçamento e tudo isso. Às vezes, dizem “Então, mas isto não é uma escola municipal?” Pois, mas é o Ministério que nos obriga a isto, isto e isto. Não podemos fugir a determinado tipo de situações. Eu ambicionava que com o Município pudessemos caminhar de uma forma mais independente relativamente às balizas do Ministério.”⁶³

O desenvolvimento do currículo e a organização pedagógica da escola são áreas da administração da educação que se encontram ainda, em grande medida, na dependência do Ministério da Educação, principalmente no que se refere ao cumprimento obrigatório de todos os conteúdos do currículo nacional e à forma rígida de organização dos alunos, que continua a ser a turma e com um número de alunos definido pelo Ministério.

⁶⁰ Entrevistado C.

⁶¹ Entrevistado B.

⁶² Entrevistado F.

⁶³ *Idem.*

3. OPERACIONALIZAÇÃO DA EXECUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DELEGADAS NO CONTRATO NA ÁREA DO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO E DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA PELOS AGENTES E ENTIDADES LOCAIS

3.1. DELEGAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DO MUNICÍPIO NO AGRUPAMENTO E NO CME

A Matriz de Responsabilidades, que consta do Anexo II do Contrato, põe em evidência a repartição de responsabilidades acordadas entre o MEC, o Agrupamento e o Município, colocando o Agrupamento e o Município no centro da deliberação/execução das competências no domínio do *Desenvolvimento do currículo*, pois em 19 ações concretas, o MEC delibera sobre uma, o currículo nacional, enquanto o Município e o Agrupamento deliberam/executam, individualmente ou em conjunto, 18 ações.

“As competências que aqui são delegadas são passadas para o Município, e o Município vai ter de as passar para a comunidade. Como é que isto é feito? Através do CME. Portanto, há um reforço das competências através do CME.”⁶⁴

Sobre o processo de delegação de competências do Município no Agrupamento, podemos perceber que a Matriz de Responsabilidades foi um documento amplamente discutido pelos professores, em sede de grupo de recrutamento e de departamento, o que contribuiu para estabelecer uma relação de confiança entre o Município e o Agrupamento:

“Da Direção seguiu para o Conselho Pedagógico, depois foi para os departamentos e grupos de recrutamento, onde houve discussão. Foi aprovado em Conselho Pedagógico e depois no Conselho Geral.”⁶⁵

“E depois, há outro fator aqui, muitíssimo importante. As competências que foram delegadas no Município, o Município devolveu-as à escola. E ao devolver essas competências à escola, à comunidade educativa acrescenta uma alínea fundamental ao Contrato Interadministrativo para que haja garantias de sucesso e continuidade. Estamos a falar da confiança. Ou seja, há confiança no Agrupamento: Direção, Professores, Pessoal não Docente, toda a comunidade que neste momento participa e partilha das mesmas preocupações.”⁶⁶

Da análise realizada à Matriz de Responsabilidades, apesar do Agrupamento deliberar/executar a maioria das competências (15 pelo Agrupamento e cinco pelo Município, havendo duas que partilham), sobressai o papel consultivo e deliberativo do CME, que emite parecer ou parecer obrigatório e vinculativo em relação à realização de oito ações/competências. Neste contexto, é de realçar que os pareceres obrigatórios e vinculativos do CME⁶⁷ estão adstritos a todas as competências que o Município delibera/executa individualmente (3) e a uma competência cuja execução é partilhada por ambos, respetivamente: a *definição de componentes de base local, incluindo as ofertas de formação profissional e atividades de complemento*; a *planificação das componentes do*

⁶⁴ Entrevistado A.

⁶⁵ Entrevistado F.

⁶⁶ Entrevistado C.

⁶⁷ Contrato Interadministrativo de Óbidos, Cláusula 14^a, pontos 3 e 4.

ensino profissional e formação em contexto de trabalho; a implementação de projetos, experiências e inovações pedagógicas; e a definição de dispositivos de promoção do sucesso escolar e de estratégias de apoio aos alunos.

No que respeita ao domínio *Organização pedagógica*, embora o Agrupamento delibere, o destaque no CME mantém-se: em relação às quatro ações concretas, entre deliberações/execuções e consultas, o Agrupamento delibera três, mas o CME emite três pareceres, um vinculativo, que vai para a *Definição das regras de constituição de turmas*, o que denota a importância do agrupamento de alunos na organização pedagógica da escola.

A centralidade do CME na tomada de decisões sobre a definição da oferta de formação profissional e atividades de complemento e do ensino profissional e formação em contexto de trabalho denota a importância da comunidade educativa na gestão local da educação, ligada a um conceito de desenvolvimento social e económico do concelho.

Se bem que seja o CME a assumir a tomada de decisões sobre a definição das componentes curriculares de base local, é o Agrupamento que delibera sobre a definição de conteúdos, metodologias, atividades e avaliação destas componentes. Neste contexto, são as estruturas de gestão pedagógica, como o Conselho Pedagógico onde estão representados os departamentos disciplinares, que assumem a tomada de decisões curriculares e pedagógicas, o que denota o reconhecimento da especificidade das funções técnico-pedagógicas da escola.

Quanto à “Implementação de projetos, experiências e inovações pedagógicas, em função dos recursos humanos disponibilizados” e “Definição de dispositivos de promoção do sucesso escolar e de estratégias de apoio aos alunos”, o Município e o Agrupamento acordaram o exercício conjunto das competências através da implementação e desenvolvimento do *Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE)*.

3.2. ACOMPANHAMENTO E ASSESSORIA DO PROCESSO DE EXECUÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Por outro lado, e consciente de que as mudanças em educação são lentas e devem ser consistentes, o Município e o Agrupamento decidiram enveredar por uma parceria que enquadrasse o acompanhamento e a assessoria técnico-pedagógica da execução de competências na área do currículo e da organização pedagógica da escola:

“Nós tivemos, desde o início, a preocupação, de que, independentemente de quem estiver à frente do executivo, isto inicia e é para continuar. Por outro lado, não se fazem experiências destas, não se podem fazer experiências em educação e depois voltar tudo atrás, ou andarmos aqui a experimentar, no sentido de não termos bem a certeza do que estamos a fazer, de ensaiar. Então, é necessário que haja uma equipa que faça um apoio científico-pedagógico e técnico de todo o processo. Nós temos connosco uma equipa da Católica do Porto, ajudou-nos a iniciar o processo e tem-se mantido connosco.”⁶⁸.

⁶⁸ Entrevistado A.

“Nós, juntamente com a Universidade. E aqui, foi o Município em parceria com o Agrupamento, que protocolou com a Universidade toda a intervenção a nível de capacitação pedagógica e científica, para que - e nossa primeira preocupação - fosse dada formação e, sobretudo, segurança e confiança ao Pessoal Docente e Não Docente para poderem encetar um caminho diferente e uma prática pedagógica diferenciadora.”⁶⁹

Neste sentido, o Município em parceria com o Agrupamento estabeleceram um protocolo de cooperação com a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica para a implementação e desenvolvimento do *Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar* (MIPSE), através de uma experiência de inovação pedagógica e curricular, as *Equipas Educativas*. A pertinência deste acompanhamento é sublinhada no discurso dos docentes:

“Posso falar-lhe, por exemplo, das Equipas Educativas que é a grande mudança em termos daquilo que é o currículo, em termos daquilo que são as práticas e de mudança das práticas pedagógicas. Para nós tem sido uma mais-valia. Não basta, as coisas não se fazem por decreto, não é? Quando falamos de gestão flexível do currículo é muito giro dizer que todos devem aprender de maneira diferente, mas não nos podemos esquecer que existe dificuldades ao nível dos professores de como fazer, até porque em termos da sua licenciatura e da sua formação pessoal não era essa a formação de base. Não basta as pessoas virem com chavões, o que é a diferenciação curricular, o que é a gestão flexível do currículo, mas sim como é que isso se faz. E eu que ando por todo o Agrupamento, enquanto coordenadora vou a todos os Complexos, vou ao 1º Ciclo, vou ao Pré-Escolar, a grande dificuldade dos professores é como é que isto se faz. E tivemos com as Equipas Educativas, a oportunidade de termos formação nesta área. Os formadores são excelentes, vêm fazer observação de aulas, vêm fazer observação de práticas, há grupos de discussão.”⁷⁰

No trabalho de acompanhamento e de assessoria desenvolvidos, sobressaem procedimentos de validação e de regulação das práticas para a melhoria efetiva de resultados e de processos escolares. Por estar orientado para “capacitar conjuntamente os professores e as escolas a serem melhores” (Bolívar, 2012:159) tem sido crucial na mobilização dos professores do Agrupamento para a mudança.

3.3. A ARTICULAÇÃO E DIÁLOGO ENTRE ENTIDADES E AGENTES EDUCATIVOS LOCAIS

O Projeto Educativo do Agrupamento está estreitamente ligado ao Plano Estratégico Educativo Municipal e ao Contrato Interadministrativo de Delegação de Competências. Reconhece-se uma linha de continuidade nos objetivos, nas estratégias, nos recursos e nas metas delineadas entre o PEEM e o PE.

“É muito importante e foi o trabalho destes últimos dois anos. Foi basicamente esta tríade de PEEM, PE e depois o PAA. Todos eles foram participados, amplamente participados, discutidos com comissões de trabalho, depois com pequenas conclusões que eram levadas a grupos maiores, também para colocarem ali a sua marca, a sua opinião. Ter um PEEM, um PE e depois um PAA, tudo em sintonia, são as bases para este entendimento, para estes resultados. Mais

⁶⁹ Entrevistado C.

⁷⁰ Entrevistado H.

importante do que o Contrato Interadministrativo, propriamente dito, em que está tudo delimitado na matriz de competências, é o termos conseguido isto. Foi fundamental.”⁷¹

A metodologia adotada na elaboração do PEEM e do PE foi convergente, quer pela adoção de comissões de trabalho pedagógico e de monitorização/avaliação, quer pela participação de uma grande diversidade de atores escolares, municipais e outros. No PE, participaram: das Escolas D’Óbidos todos os representantes do Conselho Geral, o Diretor, todos os elementos da Direção e Assessorias, o Conselho Pedagógico e todos os Grupos Disciplinares, as Associações de Pais e Encarregados de Educação dos três Complexos Escolares e da Escola Josefa de Óbidos, a Associação de Estudantes e uma representação mais alargada de alunos de todas as Escolas; do Município de Óbidos, a Vereação da Educação, o Gabinete Municipal de Educação e o representante do Pessoal não Docente; das instituições de ensino superior a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa e o Instituto Politécnico de Leiria (PE,2016:5).

No que se refere à articulação entre o Município e o Agrupamento, nomeadamente, na gestão de recursos humanos e materiais, desde 2008 que o Gabinete de Educação da Câmara se mudou para o Complexo dos Arcos, circulando os técnicos pelos diferentes equipamentos: atelieristas, animadores e técnicos superiores de educação dão apoio direto ou indireto a professores e a alunos. Por outro lado, os coordenadores de estabelecimento dos diferentes complexos, estando em contacto com a Direção e esta com o CME, contribuem também para a articulação em rede das entidades e dos atores. Mas o elemento chave da comunicação entre Município e Agrupamento, que foi introduzido com o Contrato, passa pelo trabalho de um professor, que já tinha lecionado no Agrupamento:

“A metodologia de trabalho que aqui foi criada, no fundo, passa pela figura de um interlocutor que faz a ligação do Agrupamento com o Município, estabelecendo as pontes e diálogos necessários a entendimentos, nas competências que estão delegadas. Óbidos pensou, neste caso, que deveria ser um professor a fazer este tipo de diálogo, porque um professor conhece a realidade da escola.”⁷²

“Já tínhamos um Gabinete de Educação no Agrupamento, que é da Câmara, com técnicos da Câmara, e temos agora um elemento, que faz parte desta Comissão de Acompanhamento, que faz esta articulação entre o Agrupamento e a própria Câmara para a consecução das competências que foram delegadas.”⁷³

Relativamente aos projetos propostos pela Câmara, são apresentados à escola e postos à discussão no Conselho Pedagógico:

“A Câmara nunca deliberou nada que os professores não fossem ouvidos e o seu discurso era sempre este. Quando havia decisões a tomar, e eu estava no Conselho Pedagógico, todos os projetos que a Câmara Municipal queria vir a implementar, todos os professores tiveram a

⁷¹ Entrevistado B.

⁷² Entrevistado C.

⁷³ Entrevistado A.

possibilidade de serem ouvidos. E isto veio sossegando as pessoas. Acho que todo o processo, na minha opinião pessoal, decorreu com muito bom senso.”⁷⁴

No que se refere à articulação entre o Agrupamento, o Município e o Parque Tecnológico, o Contrato não veio trazer nova dinâmica, continuando o trabalho conjunto. A comunicação ocorre muitas vezes de forma informal entre lideranças, professores e técnicos destas entidades, para além de formalmente terem assento no Conselho Geral e/ou no CME.

4. DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NO NOVO MODELO DE EDUCAÇÃO TERRITORIAL

A análise dos resultados escolares entre 2011 e 2015 mostrou que globalmente “o Agrupamento apresenta resultados em linha com o esperado, mas com oscilações, em alguns casos muito significativas, chegando em anos sucessivos a passar de acima para aquém dos valores esperados e vice-versa. Assim, ainda que as variáveis do contexto do Agrupamento sejam globalmente desfavoráveis, a falta de consistência nos desempenhos dos alunos coloca em causa os processos de ensinar e de aprender desenvolvidos em contexto de sala de aula, designadamente em termos da respetiva adequação à especificidade das turmas” (IGEC, 2015: 3).

Este diagnóstico, assim como o decorrente dos relatórios de autoavaliação e avaliação interna do Agrupamento, mobilizou lideranças, educadores, professores e outros atores do Município para a discussão de um modelo de organização e gestão curricular e pedagógica que respondesse às mudanças curriculares, pedagógicas e organizacionais requeridas, de modo a promover melhores resultados e processos escolares. Durante o primeiro ano do Contrato, mais do que importar um modelo já existente, pretendeu-se construir um modelo flexível e aberto, evitando “a noção de um modelo definitivo e acabado” e ao mesmo tempo, validando “o discurso coletivo com responsabilidade e comprometimento na decisão (PE, 2016:3).

Neste capítulo vamos apresentar o modelo de organização curricular e pedagógica em construção visto pelos atores educativos e discutir os modos como responde ao PEEM e à missão/visão da escola, nomeadamente, a de atribuir carácter prioritário “à mudança de paradigma na educação, através do desenvolvimento de estratégias que conduzam a uma maior autonomia da escola, a um modelo de educação assente na criatividade e inovação e ao desenvolvimento de projetos territoriais” (*idem*:27).

4.1. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO CURRICULARES

A abordagem de um novo modelo de educação territorial, intimamente ligado a uma visão de desenvolvimento económico, social e cultural do território, requereu a construção de

⁷⁴ Entrevistado H.

novos equipamentos e a requalificação de outros, tendo sido construídos três complexos escolares estrategicamente localizados no território de Óbidos (com o 1.º e o 2.º CEB) e realizada a requalificação da EB2,3/S Josefa de Óbidos. Esta nova rede educativa permite que as crianças e os jovens do concelho permaneçam no Agrupamento ao longo dos diferentes ciclos de educação e formação e que fosse desenvolvido um projeto educativo municipal, que seria difícil de concretizar no contexto anterior de uma rede educativa em que as escolas do 1.º CEB se encontravam dispersas.⁷⁵

As soluções curriculares, pedagógicas e organizacionais que têm vindo a tomar lugar no Agrupamento no primeiro ano do Contrato, estão formalizadas no PE, que está em linha com os eixos de intervenção do PEEM, e visam a melhoria do sucesso e desempenho escolar dos alunos, a melhoria das práticas pedagógicas e o crescente envolvimento da comunidade educativa na gestão do sistema educativo local (PE, 2016:27).

O investimento na criatividade e na inovação é o primeiro eixo de intervenção do PE e do PEEM e está refletido nas matrizes curriculares do Agrupamento através de novas áreas disciplinares que utilizam os projetos da Fábrica da Criatividade (o Atelier, o Óbidos Anima, o Story Centre, o MyMachine ou o de-Code-academia de programação)⁷⁶ e outros, como o CriArte⁷⁷, como recursos pedagógicos e curriculares no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

No 1.º CEB, a Oferta Complementar traduz-se numa hora de coadjuvação entre o professor titular e um animador dos projetos da Fábrica da Criatividade Óbidos Anima, Story Center e MyMachine, e na área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, uma hora de coadjuvação com o Atelier Criativo:

“Nós, já há algum tempo, temos áreas que são coadjuvadas com técnicos do Município. Por exemplo, a Oferta Complementar e o Atelier Criativo. Aproveitamos a Oferta Complementar para trabalhar conteúdos das Metas e também locais e é uma hora no 1.º Ciclo. Na área da expressão plástica temos o atelierista que trabalha em coadjuvação com o professor titular e na Oferta Complementar também. Na parte da Oferta Complementar temos um animador. Aqui em Óbidos, há já muitos anos que há animadores nas escolas do 1.º Ciclo. As nossas escolas têm 1.º e 2.º Ciclo e cada turma tem um animador que pode partilhar com outra turma. Acompanha sempre os alunos nas tarefas diárias, mas também na Oferta Complementar é com o seu animador e desenvolvem, em conjunto com o seu professor, um determinado tema a abordar. Normalmente escolhem temas que estão relacionados com o meio local.”⁷⁸

⁷⁵ Referência explícita feita pelos entrevistados A, B e J.

⁷⁶ Em 2010, Óbidos iniciou o projeto dos ateliers e em 2011, com o apoio da Fundação Reggio Children, consolidou esta abordagem com a Fábrica da Criatividade, que é um programa criado pelo serviço de educação do Município, com intervenção na escola e na comunidade. Ver <http://escolasdobidos.com/fabrica-da-criatividade/>

⁷⁷ “A implementação desta nova Oferta de Escola pretende dar resposta à necessidade de desenvolver competências de literacia digital, potenciando um conjunto de recursos, que se pretendem disponibilizar, a saber: mesas interativas, *tablets* e quadros interativos. O projeto pretende motivar os alunos para as novas tecnologias, numa perspetiva utilitária e criativa, articulando sinergias com o atelier criativo” (PE, 2016:14).

⁷⁸ Entrevistado G.

Os projetos da Fábrica da Criatividade surgem por iniciativa do Município e do Parque Tecnológico e pretendem, também, responder aos desafios da *Abordagem Óbidos Criativa*⁷⁹:

“A ideia foi de o Parque Tecnológico ser um parceiro com projetos, um parceiro de fazer coisas, que para nós, friamente, é o papel que precisamos que a escola tenha, ponto. E foi mesmo assim. Não tivemos uma perspetiva nem uma abordagem particularmente solidária. Não foi essa a lógica, mas foi estratégico na altura. A ideia foi essa. Vamos fazer três projetos que correspondem a três necessidades que nós identificamos no Parque e que nos podem ser interessantes, também, nesta relação. O primeiro de todos foi o MyMachine, em que as crianças criam uma máquina para resolver os seus problemas. Para nós, isto é muito importante do ponto de vista da comunicação, da criatividade enquanto recurso, da interligação de todos os níveis de ensino – 1.º Ciclo, ensino profissional (secundário) e ensino superior – e de ligação às empresas. (...) O segundo projeto é a Academia deCode, que é uma academia de programação, dos 6 aos 18 anos. E estas áreas, nos próximos anos, vão ser um fator decisivo, não só para as empresas, como para as cidades. (...) E o outro projeto é o Story Center, que é um projeto um bocadinho mais sofisticado e complexo, porque tem muito trabalho de conteúdos e esse tem sofrido inúmeras reviravoltas. A ideia é colocar os alunos a contar a história de Óbidos num Centro Interpretativo, esse é o princípio básico.”⁸⁰

Por outro lado, o Agrupamento, o Município e o Parque Tecnológico têm assumido o desenvolvimento de projetos em rede com outras escolas, empresas e organizações,⁸¹ em áreas prioritárias, como a educação criativa, a programação e robótica ou a área das STEAM (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática),⁸² aproveitando linhas de financiamento como os programas Erasmus+, Horizonte 2020 ou Portugal 2020.

O segundo e o terceiro eixos de intervenção do PE e do PEEM sobre a promoção do sucesso educativo e prevenção do abandono escolar precoce concretiza-se na matriz curricular do Ensino Básico através da nova área disciplinar “Equipas Educativas”. Esta área curricular é dinamizada no âmbito do projeto MIPSE (Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar) que, em alternativa a um “modelo escolar uniforme”, propõe “a criação de tempos e espaços de aprendizagem flexíveis e direcionados para as necessidades específicas que os diferentes alunos vão evidenciando” (Cabral, 2016:7 e 8)

“Desenvolvem um trabalho que pode ser diferente, que pode ser semelhante, que pode ser novo ou de sistematização. Pode ser para colmatar dúvidas ou dificuldades, e eles podem até nem se aperceber que estão a colmatar dificuldades. De uma forma geral, os alunos gostam muito de trabalhar nas Equipas e logo à partida, com alunos motivados o trabalho corre melhor.”⁸³

O Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos, em articulação com a Câmara Municipal de Óbidos e com a Universidade Católica Portuguesa, implementou o MIPSE no ano letivo

⁷⁹ *Idem* nota 36.

⁸⁰ Entrevistado J.

⁸¹ As parcerias estabelecidas com o Parque Tecnológico, o Instituto Politécnico de Leiria e escolas profissionais, como o CENFIM e o CENCAL, são apontadas como oportunidades na análise SWOT realizada no PEEM (2016:30).

⁸² Os entrevistados F e J referem um novo projeto do Agrupamento em parceria com o Parque Tecnológico e uma empresa da região, na área da engenharia aeroespacial.

⁸³ Entrevistado G.

2015/2016, numa primeira fase no Complexo dos Arcos, no 1.º Ciclo e nos 5.º e 6.º anos e, na Escola Josefa de Óbidos, no 7.º ano de escolaridade. No ano letivo 2016/2017 foi alargado a todo o 1.º e 2.º Ciclos de todos os Complexos e ao 8.º ano da Escola Josefa de Óbidos:

“Em relação às Equipas Educativas do 1.º CEB, começámos o ano anterior sem saber muito bem em que é que consistia, o que é que era suposto. Era mesmo um trabalho de início, de desbravar, digamos assim. O ano passado foi mesmo o ano zero. Começámos a trabalhar em conjunto, organizámos os recursos existentes para duas horas letivas semanais para o 1.º Ciclo. Para o 2.º Ciclo, apenas no Complexo dos Arcos, os grupos organizados com alunos do 5.º e do 6.º anos, não há turmas, são distribuídos pelos recursos humanos existentes. Têm bastante tempo porque condensaram todos os apoios e a formação cívica. São seis horas por semana.”⁸⁴

No 1.º CEB, as horas de Apoio ao Estudo e meia hora de Estudo do Meio vertem integralmente para as Equipas Educativas, totalizando duas horas; o mesmo acontece com as horas de Apoio ao Estudo e Educação para a Cidadania no 2.º CEB, num total de seis horas. Estes tempos do horário semanal dos alunos são tempos de Gestão Autónoma do Currículo (GAC) e integram a nova área curricular. Quanto ao 3.º CEB, os projetos estruturantes definidos em Equipa são participados por todas as disciplinas, cabendo a organização metodológica às disciplinas de Português, Matemática, Inglês, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas e Educação Física, que formam o núcleo principal da Equipa Educativa. A disciplina de Educação para a Cidadania foi também integrada nas Equipas.

A organização da pedagogia em torno de projetos que se articulam entre si e de novas abordagens de ensino-aprendizagem possibilita dar resposta às necessidades, interesses e preferências de aprendizagem dos alunos e dinamiza a gestão flexível do currículo.

“Temos uma equipa por semana da uma e meia às três e meia. À 2ª feira temos o 1.º ano, com 52 alunos. Então, como é que nos organizamos? Vamos ver os recursos humanos e físicos que existem. Temos as duas docentes titulares de turma, uma professora de apoio educativo, uma professora de educação especial e temos um atelierista. Com estes cinco elementos de recursos humanos, vamos distribuir os alunos e fazer um trabalho diferenciado, para desenvolver um domínio (das metas curriculares). Nós optámos por no 1.º período fazer um foco apenas num domínio, também para vermos resultados e onde era mais necessário colmatar dificuldades. Todos os anos de escolaridade foram para Português, na oralidade, na leitura ou na escrita dependendo do ano de escolaridade.”⁸⁵

Uma análise realizada às Matrizes Curriculares para o Ensino Básico 2016/2017 permite identificar novas áreas curriculares, a referir:

- O 1.º CEB, enquadrado pelo Decreto-lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, apresenta uma nova área curricular – Equipas Educativas (2h), que no ano letivo 2016/2017 têm mais duas horas letivas em coadjuvação com o Inglês (que passou a curricular nos 3.º e 4.º anos); a Oferta Complementar em coadjuvação com os projetos Obidos Anima, Story Centre e MyMachine (1h) e as Expressões artísticas em coadjuvação com o Ateliê Criativo (1h).

⁸⁴ Entrevistado G.

⁸⁵ *Idem.*

- O 2.º CEB, enquadrado pelo Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, apresenta uma nova área curricular, as Equipas Educativas (6h).
- O 3.º CEB (7.º e 8.º anos), enquadrado pelo Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, apresenta uma nova área curricular, as Equipas Educativas; a Oferta de Escola *CriArte* (em conjunto com as TIC; 2x45'), e a Oferta Complementar *Educação Para a Cidadania* (45'). No ano 2017/2018, de acordo com o Projeto Educativo, todo o ensino básico estará a trabalhar em Equipas Educativas.

Porém, a oferta educativa não se esgota nesta proposta de novas áreas curriculares. Em articulação com o ensino regular, identificamos uma grande diversidade de atividades de complemento curricular e no tempo de prolongamento (1.º e 2.º CEB), para além dos cursos básicos de iniciação à dança (1.º CEB) e de música (2.º e 3.º CEB) e do ensino vocacional nas áreas de informática, restauração e jardinagem (3.º CEB). No ensino secundário, em articulação com o ensino regular (cursos científico-humanísticos de ciências e tecnologias, artes visuais, línguas e humanidades), onde temos o teatro como atividade de enriquecimento curricular, é disponibilizado o curso secundário de música, e no âmbito do ensino secundário dos cursos profissionais, os cursos de técnico de gestão e programação de sistemas informáticos (em articulação com o parque tecnológico de Óbidos), técnico de restauração - cozinha/pastelaria (em colaboração com a associação nacional de pasteleiros “foodlab” e com a escola superior de hotelaria e turismo) e técnico de apoio à gestão desportiva, todos eles com 600 horas de formação em contexto de trabalho.

A oferta de cursos do ensino vocacional e profissional faz-se integrada numa visão de desenvolvimento social e económico do território. As entidades e os agentes educativos locais refletem sobre a oferta educativa que permite uma melhor integração dos jovens no mercado de trabalho e a sua fixação na região, e realçam o papel importante do atual enquadramento de delegação de competências no ajustamento dos currículos dos cursos.⁸⁶

Realça-se também a orientação vocacional realizada por técnicos especializados, alguns deles integrados em equipas:

“Há orientação vocacional na escola, já havia. É uma psicóloga que faz isso. Mas mais do que esse trabalho que é feito no SPO, esta equipa multidisciplinar, o tal NIMO⁸⁷ de que falei, tem também essa função. O NIMO tem a preocupação de ir percebendo no tecido territorial, quer económico, quer cultural, quer turístico, quais são as necessidades. Nós, em função do território em que estamos, houve a aposta na cozinha restauração e que já se tornou uma formação de referência. A nova Josefa tem uma cozinha e um laboratório de última geração para este curso vocacional, que é uma forte aposta.”⁸⁸

⁸⁶ Entrevistados A e J.

⁸⁷ Ver Projeto NIMO (Núcleo de Intervenção Multidisciplinar de Óbidos) em <http://escolasdobidos.com/servicos/nimo-nucleo-de-intervencao-multidisciplinar-de-obidos/>

⁸⁸ Entrevistado A.

4.2. A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA POR EQUIPAS EDUCATIVAS

O plano de melhoria do Agrupamento de Óbidos, que “assenta em novos compromissos pedagógicos orientados para respostas diversificadas, que respeitem as diferenças de aprendizagem com o objetivo de elevar os padrões de desempenho dos alunos” (PE, 2016:20), requer uma nova forma de organizar o trabalho dos professores e dos alunos e de pensar o currículo. A operacionalização do Projeto MIPSE assenta num modelo de organização pedagógica - as *Equipas Educativas* - que altera “algumas das regras do modelo escolar tradicional (todos os alunos a aprender sempre no mesmo espaço, no mesmo tempo, com o mesmo professor e, tendencialmente, da mesma forma), equacionando formas diferenciadas e, portanto, mais eficazes, de organizar a escola para o sucesso escolar” (Cabral, 2016:90).

Cada equipa educativa tem um coordenador que faz a gestão do trabalho conjunto. A equipa educativa é constituída pelos docentes de todas as disciplinas lecionadas no universo de alunos de um determinado ano ou de anos de escolaridade sequenciais e é corresponsável pelo ensino-aprendizagem em alguns tempos do horário semanal dos alunos – os tempos de gestão autónoma do currículo (GAC). Nestes momentos semanais, os alunos em grupos de dimensão e configuração variáveis, seguindo uma metodologia de trabalho de projeto e dinamizando espaços de gestão flexível do currículo, trabalham de forma diferenciada e em áreas também diferenciadas, conforme os objetivos a atingir. É importante realçar que para além dos professores das disciplinas e do professor do ensino especial, integram estas equipas, animadores, atelieristas, terapeutas, psicólogos e assistentes sociais.

“Começámos pela organização em grupos. Primeiro verificámos os recursos que temos naquele dia, àquela hora, para aquelas duas turmas, por ano de escolaridade. Portanto, a equipa do 1.º ano trabalha em conjunto, duas turmas trabalham em conjunto com mais recursos humanos. Os alunos são um todo, daquele ano, independentemente da turma a que pertencem. Os professores titulares avaliam as dificuldades e as aptidões dos alunos. Normalmente, os grupos rodam semanalmente pelos diferentes técnicos e professores, não se mantêm estanques. Mas pode haver situações em que não, conforme. A equipa é que decide. Partilhamos também o que é que resultou e o que é que não resultou com todos os outros, com a outra equipa. Não têm os mesmos alunos, mas partilhamos.”⁸⁹

A construção conjunta de respostas mais eficazes para os alunos requer trabalho colaborativo sistemático entre os elementos da Equipa, pelo que é necessário tempo para reunir. O 1.º CEB reúne cento e vinte minutos de quinze em quinze dias e o 2.º e 3.º CEB todas as semanas noventa minutos.

“No tempo que temos quinzenalmente para preparar trabalho, planificamos em conjunto e preparamos trabalho para os 15 dias seguintes. Nós, em reunião de Equipa, é que definimos a metodologia e os materiais que vamos usar. Umhas vezes são os mesmos para todos os grupos,

⁸⁹ Entrevistado G.

outras vezes são diferentes. Depende das dificuldades dos alunos. Cada grupo pode não estar organizado exatamente da mesma forma.”⁹⁰

As dimensões organizacionais das *Equipas Educativas* referenciadas por Formosinho e Machado (2014a:98;2016:36), nomeadamente o agrupamento flexível dos alunos, a integração curricular e as equipas multidisciplinares vão emergindo do discurso dos entrevistados, como temos vindo a evidenciar neste capítulo.

5. EVOLUÇÃO DOS PROCESSOS ORGANIZACIONAIS E DO SUCESSO E DESEMPENHO ESCOLARES

5.1. EVOLUÇÃO DOS PROCESSOS ORGANIZACIONAIS

A reorganização pedagógica da escola como estratégia de promoção da melhoria de processos e resultados escolares está hoje bem documentada e enforma vários projetos de promoção do sucesso escolar em Portugal, como foi referido na primeira parte deste trabalho (Cf. Formosinho, 2016; Roldão, 2014; Bolívar, 2012).

A nova organização pedagógica do Agrupamento requereu a alteração do organograma com a criação de assessorias técnicas e pedagógicas, do departamento de Educação Especial e de novas estruturas coordenativas, nomeadamente, a Coordenação das Equipas Educativas e a Coordenação de projetos e clubes:

“Uma das alterações que fizemos com a criação de novas estruturas coordenativas foi chamar as lideranças intermédias a mais responsabilidades. Inclusivamente, foram criadas novas assessorias técnico-pedagógicas para responder aos desafios do modelo educativo de territorialização que pretendemos implementar. Esta reorganização do organograma tem assumido um papel fundamental na elaboração quer do PEEM quer do PE, através de várias reuniões com todos os representantes do Agrupamento e da comunidade escolar.”⁹¹

Este novo planeamento permitiu uma maior e melhor exequibilidade da nova orgânica do Agrupamento, pois reforça a participação das lideranças na gestão pedagógica, aproxima o poder decisório das situações e introduz procedimentos de autoavaliação. “É preciso chamar as lideranças de gestão intermédia a assumir responsabilidades e compromissos estratégicos com implicações diretas e consequentes nas aprendizagens de todos os alunos” (PE, 2016:95).

No contexto do modelo Equipas Educativas, para que possa ocorrer a reorganização pedagógica e curricular da escola é necessário que haja um “suporte organizacional que potencie o agrupamento flexível dos alunos, o desenvolvimento de projetos de gestão integrada do currículo e a formação de equipas multidisciplinares de professores” (Formosinho e Machado, 2009:12; 2014a:102). No caso concreto do Agrupamento, no primeiro ano de implementação das Equipas Educativas, o trabalho de organização dos grupos de alunos e de planificação e organização dos tempos de Gestão Autónoma do

⁹⁰ Entrevistado G.

⁹¹ Entrevistado C.

Currículo exigido aos professores ultrapassou em muito o seu horário e exigiu da parte da Direção um grande esforço organizativo dos horários, incluindo os tempos para a formação e para o trabalho colaborativo de planificação e de organização realizado pelas Equipas:

“Temos tido algumas dificuldades. Nem poderia ser de outra forma. Porém, realçamos dois aspetos fundamentais: por um lado, o profissionalismo dos professores e pessoal não docente que trabalham connosco. Têm sido inexcedíveis, não só na compreensão do projeto que está a ser implementado, mas sobretudo na vontade de construir um Projeto Educativo diferenciador. Por outro lado, o contributo crítico e construtivo que temos recebido do Agrupamento e da Comunidade na redefinição do próprio projeto. Poderia haver aqui alguma indiferença e poderia haver aqui algum alheamento. Mas efetivamente não foi isso que se verificou. Há um empenhamento de toda a comunidade em querer fazer mais e melhor.”⁹²

O reconhecimento da importância deste novo modelo na promoção do sucesso escolar vem também dos educadores de infância do Agrupamento, que querem ver as Equipas Educativas alargadas à Educação Pré-escolar:

“Nós já tínhamos andado, há dois ou três anos, a pedir formação a nível de avaliação das crianças no Pré-Escolar. Nós queríamos melhorar a nossa forma de trabalhar. Mas não havia Equipas para o Pré-Escolar. Colocámos a questão à direção: Qual é o contributo do Pré-Escolar para a promoção do sucesso educativo? Acabou por se verificar, que realmente não houve capacidade para integrar o pré-escolar neste novo modelo. O que vamos fazer primeiro é formação. Já estivemos a conversar com a Professora Doutora Maria do Céu Roldão para ver a hipótese de integrar o Pré-Escolar. Faz sentido. Estamos em Agrupamento e estamos completamente *outsiders* em relação a esta questão.”⁹³

Efetivamente, a formação de professores e a assessoria técnico-pedagógica que tem vindo a ser realizada pela Universidade Católica tem sido essencial na mudança organizacional da escola. A sala de aula fechada deu lugar a uma *praxis* colaborativa, reflexiva e centrada numa metodologia de investigação-ação que vai permitindo o desenvolvimento profissional dos professores e ao mesmo tempo, a aferição do próprio dispositivo organizacional e pedagógico.⁹⁴

Todavia, há alguns receios que ainda persistem, associados à falta de informação, à falta de trabalho conjunto e ao muito trabalho requerido pelos projetos:

“Há colegas que sentem um certo receio, às vezes também por falta de informação, de tempo de trabalho em conjunto, penso que é mais isso. Acho que as intenções são muito honestas, são muito sinceras da parte da autarquia, são muito válidas e querem o maior sucesso e melhorar as condições. A nível de alguns coordenadores há um certo receio, eles acham que é uma situação um bocado lírica, pois quem está cá com os alunos no dia a dia é que sabe as dificuldades que passa. As pessoas vêem isso com alguma dificuldade. Eu, em alguns aspetos, também. Porque não é tão linear quanto isso. Os professores têm pouco tempo, há imensos projetos, que depois têm os seus *timings*, os processos... Houve muita reação negativa quando foi a celebração deste Contrato.”⁹⁵

⁹² Entrevistado C.

⁹³ Entrevistado I.

⁹⁴ Entrevistados C, F, G, H e I.

⁹⁵ Entrevistado I.

De qualquer forma, ao mesmo tempo que surgem os receios, educadores e professores acreditam que, com as Equipas Educativas terão oportunidade de concretizar o projeto antigo da “Escola Municipal” (Cf. Faria, 2010), de proceder à articulação da metodologia, áreas de conteúdo e instrumentos dos dois contextos educativos, a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB:

“As Equipas Educativas seriam uma mais-valia para o nosso trabalho e para as crianças, principalmente, na articulação com o 1.º Ciclo, trabalhar ao máximo com os professores para fazer a sequencialização do percurso das crianças, porque no fundo, as crianças estão três anos connosco e depois passam para o primeiro ciclo e elas não vão “tabua rasa”. Já têm uma série de aprendizagens por que passaram no Jardim de Infância, uma série de trabalho que é preciso dar continuidade e não é preciso começar tudo de novo. Esta continuidade é muito importante e o Pré-Escolar tem uma mais valia enorme que são as Orientações Curriculares.”⁹⁶

Sobre este modelo educativo municipal, os pais e encarregados de educação reconhecem a vantagem dos projetos da Fábrica da Criatividade⁹⁷ e da mudança das práticas educativas, que permitem o desenvolvimento da criatividade, a contextualização curricular, a interdisciplinaridade e a diferenciação pedagógica, mas assinalam alguma dificuldade no funcionamento das Equipas Educativas, e a pouca comunicação com os pais, que muitas vezes não compreendem o sentido das atividades que os seus educandos dizem desenvolver:

“Tem sido difícil aos pais aperceberem-se da finalidade concreta das Equipas Educativas e como o trabalho está a ser desenvolvido. Quando o projeto foi iniciado gerou-se alguma confusão, porque não era perceptível como é que as coisas funcionavam na prática. Os próprios pais começaram a perguntar aos filhos o que é que faziam, onde é que estavam e as informações eram algo contraditórias, uns diziam que era muito bonito e faziam atividades diferentes e outros diziam que estavam sempre no mesmo sítio a fazer a mesma coisa e que não percebiam o porquê nem a finalidade das atividades em causa. Embora esta situação tenha melhorado um pouco, pelo menos em relação ao início, há uma sensação geral de que para os mais pequenos (1.º CEB, 2.º CEB) o projeto está a funcionar com alguns resultados positivos, mas por outro lado está um bocado confuso para os maiores (3.º CEB).”⁹⁸

Quanto às perceções dos alunos sobre o projeto Equipas Educativas, o inquérito realizado mostra resultados bastante positivos. A título de exemplo, referimos dois descritores, com uma concordância de 98% e 97%, respetivamente, “O trabalho que desenvolvo nos tempos das equipas educativas tem-me feito aprender mais” e “Nos tempos das Equipas Educativas aprendo coisas de várias disciplinas” (Cabral e Alves, 2016:95).

Neste primeiro ano do Contrato, foram identificados no discurso dos entrevistados vários constrangimentos à implementação dos processos de melhoria subjacentes aos novos compromissos curriculares, pedagógicos e organizacionais (MIPSE e Fábrica da Criatividade;

⁹⁶ Entrevistado I.

⁹⁷ O entrevistado M refere a mais-valia dos projetos da Fábrica da Criatividade, mas assinala a falta de avaliação da eficácia destes projetos, que já existem há anos.

⁹⁸ Entrevistado L.

Cláusula 6.^a Objetivos estratégicos),⁹⁹ que passamos a referir: falta de recursos humanos disponíveis nas Equipas Educativas e currículos nacionais extensos¹⁰⁰; orçamentos limitados a uma gestão dos alunos por turma e a impossibilidade de alterar conteúdos do currículo nacional e reconduzir docentes que não fazendo parte do quadro de escola, mostraram bom trabalho e deveriam continuar a poder contribuir para o desenvolvimento das metas, rentabilizando assim o percurso de formação realizado;¹⁰¹ a impossibilidade de o atelierista assumir a hora de coadjuvação com a turma sem o professor titular estar presente, o que o libertaria para mais uma hora de trabalho colaborativo na Equipa Educativa;¹⁰² o facto das Equipas Educativas no 2.º CEB não fazerem parte da componente letiva,¹⁰³ dificulta a organização de tempos de trabalho comuns e aumenta a sobrecarga de trabalho não letivo dos professores que não têm redução da componente letiva por idade.¹⁰⁴

No relatório de progresso da execução do contrato,¹⁰⁵ recomenda-se que o Ministério da Educação diligencie junto dos serviços competentes no sentido de implementar medidas que possam ultrapassar os constrangimentos referidos pelos entrevistados, nomeadamente: a libertação do professor titular para as Equipas Educativas durante a hora de coadjuvação com o atelierista; o reforço do crédito horário (mantendo os compromissos assumidos no âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar); a contratação de docentes para as áreas em défice; a recondução de docentes e a equiparação do tempo de trabalho colaborativo das Equipas Educativas do 2.º CEB a tempo letivo.

5.2. EVOLUÇÃO DO SUCESSO E DESEMPENHO ESCOLARES

Na realidade, “existe uma multiplicidade de ‘sucessos escolares’ e poucas vezes eles são devidamente explicitados, desocultando os sentidos que subjazem aos variados enunciados”: é o que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa; é a quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos; é o resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão previstos; é uma dinâmica que envolve vários atores e se ocupa de condições de aprendizagem eficaz por parte de todos os alunos e de cada um em particular (Azevedo, 2014:40).

O objeto de estudo deste trabalho não inclui a abordagem dos diferentes sentidos de sucesso escolar. Por isso, vamos adotar para a discussão dos resultados e desempenho escolar os indicadores que estão previstos no Contrato e aos quais está indexado o

⁹⁹ Contrato Interadministrativo de Delegação de Competências.

¹⁰⁰ Entrevistado L.

¹⁰¹ Entrevistado F.

¹⁰² Entrevistados A e B.

¹⁰³ Entrevistado C.

¹⁰⁴ Artigo 79.º do Estatuto da Carreira Docente.

¹⁰⁵ Relatório de Progresso de Execução do Contrato N.º 557/2015, de 28 de julho.

desempenho escolar. Segundo a Cláusula 41.^a do Contrato Melhoria de desempenho e sem prejuízo de indicação de metas específicas mais exigentes no Plano Estratégico Educativo e de indicadores que atendam às especificidades locais, as Partes do Contrato obrigam-se à melhoria do desempenho educativo nos seguintes indicadores: percentagem de alunos em abandono ou risco de abandono escolar; classificações das provas finais e dos exames nacionais; variação anual das classificações das provas finais e exames nacionais e taxa de retenção.

Considera-se existir melhoria do desempenho dos indicadores referidos quando: a diferença entre a média das classificações obtidas nos exames e provas nacionais do ensino básico no ano que se conclui e no ano transato seja superior à diferença registada nas médias nacionais; a diferença entre a média das classificações obtidas nos exames do ensino secundário no ano que se conclui e no ano transato seja superior à diferença registada nas médias nacionais; exista redução da percentagem de alunos em abandono ou em risco de abandono escolar face ao ano transato e exista redução da taxa de retenção face ao ano transato ou manutenção desta caso seja zero.

Assim, tendo em contas os indicadores referidos, houve um indicador não cumprido e dois indicadores que foram cumpridos, nomeadamente:¹⁰⁶

- a diferença entre a média das classificações obtidas nos exames e provas nacionais do ensino básico¹⁰⁷ no ano 2015/2016 e no ano 2014/2015 foi inferior (-0,30) à diferença registada nas médias nacionais (-0,13), pelo que este indicador não foi cumprido;

- a diferença entre a média das classificações obtidas nos exames do ensino secundário¹⁰⁸ no ano 2015/2016 e no ano 2014/2015 foi superior (10,3) à diferença registada nas médias nacionais (7,87);

- existe redução da percentagem de alunos em abandono ou em risco de abandono escolar face ao ano 2014/2015, tendo-se mantido uma taxa de zero.

Também houve melhoria nas taxas de transição entre 2014/2015 e 2015/2016, no 2.º e 3.º CEB e no ensino secundário, respetivamente, 89,5%/96,8%; 75,4%/87,8% e 50%/60,3%. Porém, no 1.º CEB houve uma diminuição da taxa de transição de 97,3% para 91,4%.

“Nós, dos quatro indicadores, já cumprimos três: melhores resultados nos exames do ensino secundário, com uma média positiva relativamente ao ano anterior; abandono escolar na taxa zero, fruto da definição em parceria com a comunidade das formações profissionais e vocacionais propostas e melhoramos também as taxas de transição no 2.º, 3.º Ciclos e Secundário. Não cumprimos o indicador das provas e exames nacionais do Ensino Básico a nível do Português e da Matemática, por umas décimas. Mas efetivamente, não cumprimos.”¹⁰⁹

¹⁰⁶ Fontes: Plataforma BI.MEC.PT; Relatório de progresso da execução do Contrato n.º 557/2015, de 28 de julho.

¹⁰⁷ Escala nível 1 ao nível 5.

¹⁰⁸ Escala 200 pontos.

¹⁰⁹ Entrevistado C.

A par destes indicadores, não queremos todavia deixar de referenciar algumas evidências emergentes nos discursos dos entrevistados, que se posicionam nas terceira e quarta dimensões de sucesso escolar assinaladas por Azevedo (*idem*). Tanto os professores entrevistados como o presidente da associação de pais e encarregados de educação referem-se à importância dos processos escolares e à relevância que os mesmos devem assumir no processo de ensino-aprendizagem nas escolas de Óbidos:

“Para mim, o processo é mais importante do que os resultados finais, porque como lhe digo, a nossa massa crítica é de um baixo nível socioeconómico e cultural. Como disse há pouco, muitas vezes as pessoas não olham para Óbidos assim, não percebem. Se me perguntar ‘Preocupa-a o sucesso escolar, as notas? Preocupam-na as percentagens?’ Eu pessoalmente posso dizer: ‘Não, não me preocupo’. Porque para mim isso não é o mais importante. Porque há aqui barreiras, que muitas vezes nós não conseguimos ultrapassar, é quando uma grande franja de alunos não quer estudar. Eles não querem, eles não gostam da escola, a escola não lhes diz nada.”¹¹⁰

“A área que mais preocupa os pais é a área do sucesso escolar. Como é óbvio, todos os pais querem que as suas crianças tenham sucesso na vida escolar. O que é sucesso para cada um é que pode ser muito diferente. Enquanto para mim não é tanto as notas do meu filho, mas ele ter uma vida curricular saudável, na qual são passados valores de cidadania e de responsabilidade, para outro pai se calhar é mais importante a nota.”¹¹¹

Um dos professores refere que seria interessante e proveitoso, do ponto de vista do conhecimento, acompanhar o percurso académico dos alunos da escola de Óbidos que estiveram integrados neste modelo educativo, pois muitas das aprendizagens desenvolvidas não são avaliadas nas provas e exames nacionais, embora sejam facilitadoras de um bom desempenho no ensino superior.¹¹²

Apesar de não haver ainda evidências relativamente a resultados que sejam estáveis e que venham contrariar as oscilações nos resultados assinaladas nos relatórios de avaliação externa, têm sido apresentados resultados positivos relativamente aos processos, tanto organizacionais como ao nível das aprendizagens dos alunos (Alves, 2016).

De qualquer forma é necessário “dar tempo ao tempo para efetivamente perceber se esta foi uma boa aposta.”¹¹³

¹¹⁰ Entrevistado H.

¹¹¹ Entrevistado M.

¹¹² Entrevistado A.

¹¹³ Entrevistado M.

CONCLUSÃO

O Município onde se realizou o estudo há muito que pretendia desenvolver um projeto educativo municipal que contribuísse para colmatar as necessidades educativas, que em 2001 colocavam em relevo a existência de preocupantes taxas de insucesso escolar, traduzidas, fundamentalmente, por elevadas taxas de retenção (taxa variável entre 16% e 19%) e de saída antecipada do sistema educativo (segundo dados do INE, em 2001, a taxa variável situava-se ente 30% e 39%), assim como uma reduzida oferta de cursos de formação profissional e a inexistência do ensino secundário. Neste sentido, a Carta Educativa (2006) e o Contrato de Execução (2009) são dois exemplos da intervenção estratégica municipal orientada por uma política educativa ancorada nas expressões “Autonomia, Descentralização e Territorialização” e que antecedeu o atual Contrato Interadministrativo de Delegação de Competências (2015).

Ao longo deste trabalho, analisámos a execução das novas competências em educação pelos atores municipais e escolares, delegadas pelo Decreto-lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, e enquadradas pelo Contrato Interadministrativo de Delegação de Competências, com enfoque no modo como articulam as responsabilidades contratualizadas e na meso-abordagem do desenvolvimento do currículo e da organização pedagógica da escola conducentes a uma melhoria do sucesso e desempenho escolares.

O percurso efetuado procurou responder às questões da investigação enunciadas no Capítulo II, adotando uma abordagem teórica em que colocámos o (in)sucesso escolar em relação com o desenvolvimento do currículo local e o tipo de organização pedagógica da escola, e estes com a descentralização local de competências para os municípios. Assumimos um esquema causal segundo o qual o fenómeno do insucesso escolar, traduzido pelas elevadas taxas de abandono escolar precoce e de retenção escolar, é concebido como função – naturalmente que parcial, dada a complexidade do problema - de outro fenómeno, a uniformização do currículo prescrito e das estruturas de organização pedagógica da escola.

Por hora, intentamos a sistematização dos resultados obtidos.

1. Sobre a operacionalização da execução das competências contratualizadas

Os eixos de intervenção estratégica da Carta Educativa (2006) têm orientado na última década a política educativa local. A par da construção de novos equipamentos escolares, têm vindo a ser delineados projetos inovadores de intervenção curricular e pedagógica no Agrupamento, pelo que, muitas das competências educativas, fundamentalmente as relacionadas com o desenvolvimento dos projetos da Fábrica da Criatividade, já eram executadas pelo Município antes do Contrato. Esta experiência de trabalho conjunto constituiu uma mais-valia na operacionalização da execução da Matriz de Responsabilidades, ganhando tempo aos outros Municípios que fazem parte deste projeto piloto.

1.1. A formalização do Contrato é reconhecida como muito importante para legitimar a entrada do Município no Agrupamento e tornar possível, apesar dos receios e da resistência dos professores, a execução partilhada de competências nos domínios do desenvolvimento do currículo e da organização pedagógica, até agora adstritas ao Ministério da Educação e à escola. Por outro lado, o processo de formulação do Contrato, ao requerer documentos estratégicos e a explicitação de uma matriz de responsabilidades educativas, potenciou a intervenção conjunta e ao mesmo tempo, a construção de uma relação de confiança entre o Município e o Agrupamento. Os responsáveis pela execução do Contrato reconhecem a importância da Matriz de Responsabilidades como um instrumento clarificador dos papéis dos atores e potenciador do desenvolvimento de um projeto educativo a longo prazo.

1.2. As lideranças do Município e do Agrupamento, ao entenderem que a discussão da visão de educação devia ser alargada aos diversos agentes educativos e sociais, tiveram um papel crucial na implementação de um processo participado e de trabalho em rede, com parceiros nacionais e internacionais, encontrando soluções para a elaboração de um projeto educativo municipal. Uma das parcerias, reconhecida pela comunidade educativa como essencial para a génese deste projeto, foi a estabelecida com a Universidade Católica do Porto que acompanhou todo o processo de discussão do modelo de educação para o território.

1.3. A autonomia contratualizada permitiu a implementação de um modelo de educação próprio e de um projeto de “escola municipal” há muito ensaiado, mas nunca conseguido, devido à falta de enquadramento legal. Neste sentido, o CEFM veio possibilitar o que um contrato de autonomia não permitia: a construção de um projeto educativo territorial. Porém, as lideranças reconhecem que a autonomia ainda não é plena e que ainda existem constrangimentos, nomeadamente no que se refere ao cumprimento obrigatório de todos os conteúdos do currículo nacional e à forma rígida de organização dos alunos, que continua a ser a turma e com um número de alunos definido pela administração central. Também referem a impossibilidade de contratação e de recondução de professores.

De qualquer forma, a autonomia conseguida permite, a par de uma gestão de prioridades, uma melhor gestão dos recursos, o que vai de encontro a uma das premissas subjacente ao Contrato, de que as políticas de proximidade trazem maior eficácia e eficiência aos serviços prestados. Por exemplo, a assessoria técnica do projeto de organização pedagógica e curricular do Agrupamento, realizada pela Universidade Católica, insere-se numa das prioridades do Município, que reconhece a importância do conhecimento académico e do apoio técnico-pedagógico na construção de um modelo de educação ajustado às especificidades do território. A melhoria traduz-se, fundamentalmente, pela rentabilização de serviços e bens que já existiam, pela prestação de novos serviços e/ou novos bens e por tempos de resposta mais ajustados às necessidades.

1.4. Apesar do Agrupamento deliberar/executar a maioria das competências, sobressai o papel consultivo e deliberativo do CME, que emite parecer ou parecer obrigatório e vinculativo em relação à definição da oferta de formação profissional e atividades de complemento e do ensino profissional e formação em contexto de trabalho, o que denota a importância da comunidade educativa na gestão local da educação, ligada a um conceito de desenvolvimento social e económico do concelho.

Por outro lado, se bem que seja o CME a assumir a tomada de decisões sobre a definição das componentes curriculares de base local, é atribuído ao Conselho Pedagógico, onde estão representados os departamentos disciplinares, a deliberação sobre a definição de conteúdos, metodologias, atividades e avaliação destas componentes, o que evidencia o reconhecimento da especificidade das funções técnico-pedagógicas deste órgão da escola.

Quanto à “implementação de projetos, experiências e inovações pedagógicas, em função dos recursos humanos disponibilizados” e à “definição de dispositivos de promoção do sucesso escolar e de estratégias de apoio aos alunos”, o Município e o Agrupamento acordaram o exercício conjunto destas competências, o que permitiu a implementação e desenvolvimento do Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE).

1.5. A linha de continuidade conseguida nos eixos de intervenção do Plano Estratégico Educativo Municipal e do Projeto Educativo do Agrupamento, no que respeita aos objetivos, estratégias, recursos e metas delineadas, é reconhecida como uma condição necessária para a consecução dos objetivos estratégicos do Contrato Interadministrativo de Delegação de Competências. A articulação conseguida nestes documentos estratégicos consubstanciou-se na metodologia adotada, que apelou à participação de uma grande diversidade de atores escolares, municipais e outros e que recorreu a comissões de trabalho pedagógico e de monitorização/avaliação, reconhecendo a importância do trabalho colaborativo e de uma liderança partilhada/distribuída.

Também a articulação entre o Município e o Agrupamento beneficiou de trabalho conjunto realizado desde 2008, em que o Gabinete de Educação da Câmara se mudou para uma das escolas, circulando os técnicos pelos diferentes equipamentos. Por outro lado, os coordenadores de estabelecimento dos diferentes estabelecimentos do Agrupamento, estando em contacto com a Direção e esta com o CME, contribuem também para a articulação em rede das entidades e dos atores.

No âmbito deste ponto, reconhece-se como elemento chave da comunicação entre Município e Agrupamento, introduzido com o Contrato, o trabalho de um professor, que é o elo de ligação entre a Câmara e o Agrupamento, estabelecendo todas as pontes e os diálogos necessários à execução das competências delegadas.

2. Sobre o novo modelo de educação territorial: a organização e gestão curricular e pedagógica

2.1. O investimento na criatividade e na inovação, sendo o primeiro eixo de intervenção do PEEM e do PE, está refletido nas matrizes curriculares do Agrupamento através de novas áreas disciplinares que utilizam os projetos da Fábrica da Criatividade (o Atelier, o Óbidos Anima, o Story Centre, o MyMachine ou o de-Code-academia de programação) e outros, como o CriArte, como recursos pedagógicos e curriculares no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Percebemos que, tal como em muitos países da OCDE, as componentes de base local foram construídas com base no conceito de “competência-chave”, “competência-complexa” e abordagens transversais (Cf. C/EACEA/Eurydice, 2012:19).

Para a concretização do projeto educativo, o Agrupamento, o Município e o Parque Tecnológico têm assumido o desenvolvimento de projetos em rede com outras escolas, empresas e organizações, em áreas prioritárias, como a educação criativa, a programação e a robótica ou a área das STEAM (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática), aproveitando linhas de financiamento como os programas Erasmus+, Horizonte 2020 ou Portugal 2020. Outras parcerias estabelecidas com o Parque Tecnológico, o Instituto Politécnico de Leiria e escolas profissionais como o CENFIM e o CENCAL são apontadas como oportunidades na análise SWOT realizada no PEEM. Reconhecemos que a oferta de cursos do ensino vocacional e profissional faz-se integrada numa visão de desenvolvimento social e económico do território. As entidades e os agentes educativos locais refletem sobre a oferta educativa que permite uma melhor integração dos jovens no mercado de trabalho e a sua fixação na região, e realçam o papel importante do atual enquadramento de delegação de competências no ajustamento dos currículos dos cursos, contribuindo desta forma para “reduzir a falta de correspondência das competências relativamente ao mercado de trabalho” e “incentivando a cooperação com o setor empresarial” (Cf. CUE, 2014:8).

2.2. O segundo e o terceiro eixos de intervenção do PEEM e do PE sobre a promoção do sucesso educativo e prevenção do abandono escolar precoce concretizam-se na matriz curricular do Ensino Básico através da nova área curricular “Equipas Educativas”, o modelo pedagógico dinamizado no âmbito do projeto MIPSE. As Equipas Educativas constituíram-se como uma dinâmica organizacional capaz de integrar a gestão flexível do currículo e de criar espaços de diferenciação pedagógica.

Sobre este modelo educativo municipal, os pais e encarregados de educação reconhecem a vantagem dos projetos da Fábrica da Criatividade e da mudança de práticas educativas que permitem o desenvolvimento da criatividade, a contextualização curricular, a interdisciplinaridade e a diferenciação pedagógica, mas assinalam alguma dificuldade no funcionamento das Equipas Educativas, e a pouca comunicação com os pais, que muitas

vezes não compreendem o sentido das atividades que os seus educandos dizem desenvolver.

3. Sobre a evolução dos resultados e processos escolares

Na evolução dos processos escolares destaca-se o contributo dado pela reorganização do organigrama do Agrupamento, com as novas coordenações de projetos e de Equipas Educativas, pela articulação que estabelecem com as diversas estruturas de gestão pedagógica.

A formação de professores e a assessoria técnico-pedagógica que tem vindo a ser realizada pela Universidade Católica são dois eixos fundamentais na mudança organizacional da escola. No trabalho de acompanhamento e assessoria desenvolvidos sobressaem procedimentos de validação e de regulação das práticas para a melhoria efetiva de resultados e de processos escolares. Por estar orientado para uma *praxis* colaborativa e centrado numa metodologia de investigação-ação na abordagem à prática vai permitindo o desenvolvimento profissional dos professores e ao mesmo tempo, a aferição do próprio dispositivo organizacional e pedagógico.

No primeiro ano do Contrato foram assinalados vários constrangimentos à implementação dos processos de melhoria subjacentes aos novos compromissos curriculares, pedagógicos e organizacionais, nomeadamente: falta de recursos humanos disponíveis nas Equipas Educativas; currículos nacionais extensos; orçamentos limitados aos agrupamentos de alunos por turma; a impossibilidade de alterar conteúdos do currículo nacional e de reconduzir professores que tiveram formação e que participaram nos projetos; a impossibilidade de o atelierista assumir a hora de coadjuvação com a turma sem a presença do professor titular, o que o libertaria para mais uma hora semanal de trabalho colaborativo na Equipa Educativa; o facto das Equipas Educativas no 2.º CEB não fazerem parte da componente letiva, o que dificulta a organização de tempos de trabalho comuns e aumenta a sobrecarga de trabalho não letivo dos professores que não têm redução da componente letiva por idade.

Adotando para a discussão dos resultados e desempenho escolar os indicadores que estão previstos no Contrato, podemos afirmar que globalmente ocorreu uma melhoria no desempenho nas provas e exames nacionais e nas taxas de transição. Porém, não há ainda evidências relativamente a resultados que sejam estáveis e que venham contrariar as oscilações nos resultados assinaladas nos relatórios de avaliação externa e em outros documentos do Agrupamento. De qualquer forma, os resultados são positivos relativamente aos processos, tanto organizacionais como ao nível das aprendizagens dos alunos.

Sobre os contributos para a reflexão teórica e temáticas de investigação

Realça-se a relação de confiança construída durante o processo, essencial ao desenvolvimento de um projeto de longo prazo. Sobre a descentralização de competências para os Municípios, no âmbito de uma generalização deste projeto-piloto, é enfatizada a necessidade – para salvaguardar a qualidade do processo e a consecução dos objetivos – de os municípios, incluindo os AE/E, terem vontade própria para aderirem ao projeto, poderem ter acompanhamento técnico-pedagógico e criarem-se mecanismos que garantam um processo participado.

No que se refere ao currículo nacional, há que salientar a necessidade de serem estabelecidas as grandes linhas de um currículo para o século XXI, que enquadre o “Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória” e que possa acomodar uma autonomia curricular traduzida por uma gestão local do currículo até 25%.

O conhecimento sobre o contributo da descentralização de competências em educação para os Municípios como estratégia de promoção do sucesso e desempenho escolares pode beneficiar de outros estudos qualitativos que envolvam Municípios com vários AE/E, assim como de estudos quantitativos suscetíveis de generalização de resultados. Interessante seria também investigar os percursos escolares dos alunos integrados nestas novas áreas curriculares.

Para terminar, não queremos deixar de referir que o desafio para Portugal, se traduz no “reforço das capacidades a nível local e da escola para potenciar uma educação de qualidade” (Cf. OCDE, 2014:14). As escolas portuguesas adquiriram mais capacidades de tomada de decisões nos últimos anos, chegando a 22% no 3.º ciclo do ensino básico em 2011, embora a média da OCDE seja de 41% (OCDE, *idem*:15). Segundo Rodrigues (2014:87), “tanto as escolas como os professores necessitam, para responder aos desafios da escolaridade obrigatória, de instrumentos organizacionais e de autonomia profissional que permitam concretizar políticas de diversificação pedagógica, curricular e programática. As políticas de educação enfrentam o desafio de implementação de processos de qualidade no funcionamento das escolas”, cabendo a estas “a ‘obrigação’ de criar mecanismos e garantir a participação efetiva das autarquias”.

FONTES

Decreto-lei n.º 77/84, de 8 de março - Estabelece o regime da delimitação e da coordenação das atuações da administração central e local em matéria de investimentos públicos.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo - Estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio - Define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 159/99, de 14 de setembro - Estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais, bem como de delimitação da intervenção da administração central e da administração local.

Decreto-lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro - Tem por objeto os conselhos municipais de educação, regulando as suas competências, a sua composição e o seu funcionamento.

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

Decreto-lei n.º 144/2008, de 28 de julho - Desenvolve o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação.

Decreto-lei n.º 55/2009, de 2 de março – Estabelece o regime jurídico aplicável à atribuição e ao funcionamento dos apoios no âmbito da ação social escolar.

Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho – Procede à alteração ao Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto - Define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 91/2013, de 10 de junho - Procede à primeira alteração ao Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho - Concretiza os princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro – Estabelece as regras a aplicar à gestão flexível do currículo pelas escolas com contratos de autonomia.

Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio - Concretiza os princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, designadamente no que diz respeito à organização do ano letivo e estabelece, ainda, orientações a observar na organização dos tempos escolares dos alunos e na operacionalização da Oferta Complementar.

Decreto-lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro – Estabelece o regime de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio de funções sociais, em desenvolvimento do regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais, aprovado pela Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro.

Decreto-lei n.º 72/2015, de 11 de maio – Procede à terceira alteração ao Decreto-lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, alterado pelas Leis n.ºs 41/2003, de 22 de agosto, e 6/2012, de 10 de fevereiro, que regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, Paulo, Susana da Cruz Martins e Telma Caixeirinho (2013), “Sucesso, gestão e avaliação. Um novo capítulo nas políticas educativas em Portugal”, em Luísa Veloso (coord.), *Escolas e Avaliação Externa. Um Enfoque nas Estruturas Organizacionais*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.
- Afonso, Almerindo Janela (1999), “A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público”, *Inovação*, 12, pp.121-137.
- Almeida, Valdemar (2014), “Projetos Educativos Municipais e Promoção do Sucesso Educativo”, em Joaquim Azevedo e José Matias Alves (orgs.), *Município, Território e Educação. A Administração Local da Educação e da Formação*, Porto, Universidade Católica Editora, pp.25-38.
- Álvares, Maria (coord.) (2014), *Combate ao Abandono escolar Precoce: Políticas e práticas – Relatório Final do projeto*, Lisboa, ISCTE Instituto Universitário de Lisboa.
- Alves, José Matias (dir.) (2016), *Cadernos de Trans_ formação - Ousar ser autor em tempos de crise*, Porto, Universidade Católica, Faculdade de Educação e Psicologia (Consultado em http://escolasdobidos.com/download/documentos/cadernos_desafios.pdf e acedido em fevereiro de 2016).
- Alves, José Matias e Ilídia Vieira (2014), “Os Projetos Educativos Municipais. O caso da área metropolitana do Porto”, em Joaquim Machado, José Matias Alves, António Sousa Fernandes, João Formosinho e Ilídia Vieira, *Municípios, Educação e Desenvolvimento Local. Projetos Educativos Municipais*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, Joaquim (2010), “Prefácio”, em João Formosinho, António Sousa Fernandes, Joaquim Machado e Henrique Ferreira, *Autonomia da Escola Pública em Portugal*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, pp.9-11.
- Azevedo, Joaquim (2014), “Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores”, em Joaquim Azevedo e José Matias Alves (orgs.), *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, Porto, Universidade Católica Editora, pp.39-54.
- Barroso, João (2006), “O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local”, em João Barroso (org.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores*, Lisboa, Educa, pp. 41-70.
- Batista, Susana Paiva Moreira (2012), *Descentralização educativa e autonomia das escolas: para uma análise da situação de Portugal numa perspetiva comparada*, ISCTE-IUL, Lisboa (tese de doutoramento).
- Batista, Susana (2014), “Políticas de Descentralização para o Nível Local: Sentidos de Evolução do Papel dos Municípios na Educação”, em Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*, vol. 2, Lisboa, Almedina, pp. 405-420.
- Benavente, Ana (2014), *O Estado da Educação num Estado Intervencionado Portugal - 2014*, Lisboa, Observatório de Políticas de Educação e de Formação, CES, UC, CeIED, ULH (Consultado em <http://www.op-edu.eu/media/relatorios/Op-Edu-Relatorio-2014.pdf>; acedido em setembro de 2015).
- Benavente, Ana e Paulo Peixoto (coord.) (2015a), *Estado Social, uma Escola Mais Desigual – 2015*, Lisboa, Observatório de Políticas de Educação e de Formação, CES, UC, CeIED, ULH (Consultado

- em http://www.ces.uc.pt/ficheiros2/files/RELATORIO_OP_EDU_2015.pdf; acedido em outubro de 2015).
- Benavente, Ana, Sandra Queiroz e Graça Aníbal (2015b), “Crise, Austeridade e Educação em Portugal (2011-2014)”, em *Investigar em Educação*, n.º 3, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.49-62 (Consultado em <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/87>; acedido em outubro de 2015).
- Bogdan, Robert e Sari Biklen (1994), *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto, Porto Editora.
- Bolívar, António (2012), *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, António (2014), “Melhorar os processos e os resultados educativo: o que nos ensina a investigação”, em Joaquim Azevedo e José Matias Alves (orgs.) *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, Porto, Universidade Católica Editora, pp.107-121.
- Cabral, Ilídia (2016), “Nota Introdutória”, em José Matias Alves (dir.), *Cadernos de Trans_ formação - Ousar ser autor em tempos de crise*, Porto, Universidade Católica, Faculdade de Educação e Psicologia, pp.7-8 (Consultado em http://escolasdobidos.com/download/documentos/cadernos_desafios.pdf e acedido em fevereiro de 2016).
- Cabral, Ilídia e José Matias Alves (2016), “Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE) - A voz dos alunos”, em *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 16, Porto, Universidade Católica Editora pp. 81-113 (Consultado em http://escolasdobidos.com/download/documentos/artigo_MIPSE.pdf e acedido em janeiro de 2016).
- Canário, Rui (2007). “Multiplicar as oportunidades educativas”, em *AAVV, Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Carmo, Hermano e Manuela Malheiro Ferreira (1998), *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Carta Educativa de Óbidos* (2006) (Consultado em <http://www.cm-obidos.pt/downloads/listdocuments.aspx?x=126> e acedida em abril de 2016).
- CE (Conselho de Escolas) (2015), Parecer n.º 1/2015, *O Programa “Aproximar Educação” e os Contratos de Educação e Formação Municipal* (Consultado em http://www.cescolas.pt/wp-content/uploads/2015/02/Parecer_01_2015_Municipalização.pdf; acedido a 23 de fevereiro de 2015).
- CNE (2010), *Parecer Sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico*, CNE, Lisboa.
- CNE (2011), *Parecer Sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico* (n.º 1/2011), CNE, Lisboa. Consultado em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/RCEnsinoBsico.pdf>; acedido em abril de 2016).
- CNE (2012a), “Recomendação sobre Autarquias e Educação” (Recomendação n.º 6/2012), em *Pareceres 2012*, Lisboa, CNE, pp.51-64 (Consultado em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/345-13_Pareceres_2012.pdf).

- CNE (2012b), “Um Mapa da descentralização e da Autonomia em Portugal”, em *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*, Lisboa, CNE, pp.229-247 (Consultado em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE_2012_Web3.pdf; acedido em setembro de 2015).
- CNE (2015), *Recomendação sobre Retenção Escolar no Ensino Básico e Secundário*, Lisboa, CNE (Consultado em <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/990-recomendacao-sobre-retencao-escolar-no-ensino-basico-e-secundario>; acedido em março de 2015).
- Contrato N.º 557/2015, de 28 de julho (Contrato Interadministrativo de Delegação de Competências de Óbidos) (Consultado em <http://www.escolasobidos.net/ciadc/doc/contrato.pdf>; acedido em maio de 2016).
- Contrato N.º 197/2009, de 23 de julho (Consultado em <https://dre.tretas.org/dre/1421622/contrato-197-2009-de-23-de-julho>; acedido em setembro de 2016).
- Cruz, Maria Clara Monteiro Freire da (2012a), *Conselhos Municipais de Educação: Política Educativa e Ação Pública*, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa (tese de doutoramento).
- Cruz, Maria Clara Monteiro Freire da (2012b), “Conselhos Municipais de Educação, espaços privilegiados para a gestão local da educação”, em Conselho Nacional de Educação, *Estado da Educação 2012*, Lisboa, CNE (Consultado em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/estado-da-educacao>; acedido em novembro de 2014).
- CUE (Conselho da União Europeia) (2009), “Conclusões do Conselho de 12 de maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»)", em *Jornal do Conselho da União Europeia* (2009/C 119/02) (Consultado em [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pt/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pt/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN); acedido em abril de 2016).
- CUE (Conselho da União Europeia) (2011), “Recomendação do Conselho de 28 de junho de 2011 sobre as políticas de redução do abandono escolar precoce”, em *Jornal do Conselho da União Europeia* (2011/C 191/01) (Consultado em http://www.igfse.pt/upload/docs/2011/RECOMENDA_reducaoabandonoescolar.pdf; acedido em abril de 2016).
- CUE (Conselho da União Europeia) (2014), *Recomendação relativa ao Programa Nacional de Reformas para 2014 de Portugal e que formula um parecer do Conselho sobre o Programa de Estabilidade para 2014 de Portugal*, Bruxelas, COM (2014) 423 final (Consultado em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/95D6D6C4-3395-4E3B-8B16-06DD58C2F721/8130/csr_2014_portugal_pt.pdf; acedido em maio de 2016).
- DGEEC (Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência) (2016), *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares – 3.º Ciclo do Ensino Público Geral*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência (Consultado em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=602&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=602&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf); acedido em março de 2016).
- EC (European Commission) (2015), *Education and Training Monitor 2015 Portugal*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2012), *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*, Eurydice Report, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

- EC (European Council) (2010), *European Council 17 June 2010 Conclusions*, EUCO 13/10 (Consultado em <http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/95D6D6C4-3395-4E3B-8B16-06DD58C2F721/4561/115346.pdf>; acedido em maio de 2016).
- Eurydice (2008), *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*, Brussels, Eurydice European Unit.
- Eurydice (2011), *A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório na Europa. Legislação e Estatísticas*, Lisboa, Editor da versão portuguesa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação (Consultado em http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/126PT.pdf; acedido em abril de 2016).
- Fernandes, António Sousa (1996), “Os municípios portugueses e a educação. As normas e as práticas”, em João Barroso e João Pinhal, *A Administração da Educação - Os Caminhos da Descentralização*, Lisboa, Edições Colibri, pp.113-124.
- Fernandes, Domingos (2014), *Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: questões críticas de uma relação (im)possível*, Lisboa, CNE (Consultado em <http://hdl.handle.net/10451/16011>; acedido em fevereiro de 2016).
- Fialho, Isabel e José Verdasca (2012), “O projeto TurmaMais no cenário da eficácia e melhoria da escola”, em Isabel Fialho e José Verdasca (orgs.), *TurmaMais e Sucesso Escolar, fragmentos de um percurso*, Évora, CIEP-UE, pp. 17-44 (Consultado em <http://www.turmamais.uevora.pt/docs/ciep/L2.pdf> e acedido em 30 de maio de 2016).
- Formosinho, João e Joaquim Machado (2009), *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*, Porto, Porto Editora.
- Formosinho, João (2010), “A autonomia das escolas em Portugal-1987-2007”, em João Formosinho, António Sousa Fernandes, Joaquim Machado e Henrique Ferreira, *Autonomia da Escola Pública em Portugal*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, pp.43-55.
- Formosinho, João, António Sousa Fernandes e Joaquim Machado (2010), “Contratos de Autonomia para o Desenvolvimento das Escolas Portuguesas”, em João Formosinho, António Sousa Fernandes, Joaquim Machado e Henrique Ferreira, *Autonomia da Escola Pública em Portugal*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, pp.31-42.
- Formosinho, João, António Sousa Fernandes, Joaquim Machado e Henrique Ferreira (2010), “Democracia, Gestão e Autonomia da Escola - Governação Por Contrato”, em João Formosinho, António Sousa Fernandes, Joaquim Machado e Henrique Ferreira, *Autonomia da Escola Pública em Portugal*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, pp.57-69.
- Formosinho, João e Joaquim Machado (2014a), “As equipas educativas e o desenvolvimento da escola e dos professores”, em Joaquim Azevedo e José Matias Alves (orgs.), *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, Porto, Universidade Católica Editora, pp.91-106.
- Formosinho, João e Joaquim Machado (2014b), “Autonomia e Gestão Escolar”, em Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*, vol. 2, Lisboa, Almedina, pp.227-250.

- Formosinho, João e Joaquim Machado (2016), “Tipos de Organização dos alunos na Escola Pública”, em João Formosinho, João Matias Alves e José Verdasca (orgs.), *Nova Organização Pedagógica da Escola*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, pp. 19-38.
- Formosinho, João, José Matias Alves e José Verdasca (orgs.) (2016), *Nova Organização Pedagógica da Escola. Caminhos de Possibilidades*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Ghiglione, Rodolphe, Benjamin Matalon (2001), *O Inquérito. Teoria e Prática*, Oeiras, Celta.
- Hargreaves, Andy (2003), *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*, Porto, Porto Editora, Lda.
- IGEC (2010), *Relatório de Avaliação Externa das Escolas - Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos – Óbidos (2009-2010)* (Consultado em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRLVT/AEE_10_Ag_Josefa_Obidos_R.pdf; acessado em setembro de 2016).
- IGEC (2015), *Relatório de Avaliação Externa das Escolas 2014-2015 - Agrupamento de Escolas Josefa de Óbidos – Óbidos (2014-2015)* (Consultado em http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00/02&auxID=&newsID=1480#content; acessado em setembro de 2016).
- Lemos, Valter (2013), “Políticas Públicas de Educação - Equidade e sucesso escolar”, em *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 73, pp. 151-169.
- Machado, Joaquim (2014), “Cidade Educadora e Coordenação Local da Educação”, em Joaquim Machado, José Matias Alves, António Sousa Fernandes, João Formosinho e Ilídia Vieira, *Municípios, Educação e Desenvolvimento Local*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, pp.63-99.
- Magalhães, Justino (2013), “1. Atlas-Repertório dos Municípios na Educação e na Cultura em Portugal (1820-1986). Perspetiva histórica”, em Áurea Adão e Justino Magalhães (orgs.), *História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pp.13-52.
- Meirinhos, Manuel e António Osório (2010), “O estudo de caso como estratégia de investigação em educação”, em *EDUSER: revista de educação*, vol. 2 (2), pp.49-65.
- Moles, Abraham (1995), *As Ciências do Impreciso*, Porto, Edições Afrontamento.
- Moreira, Maria Luísa Pinho Teixeira das Neves Tavares (2013), *Projeto Fénix. Sentidos de um Projeto Emergente: A Constituição de Caminhos Conducentes ao Sucesso escolar*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa (tese de doutoramento).
- Nóvoa, António (2005), *Evidentemente. Histórias da Educação*, Porto, Edições Asa.
- Nóvoa, António (2007), “Percurso profissionais e aprendizagem ao longo da vida”, em Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação do Ministério da Educação, *Portugal 2007: Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia: Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, Lisboa, Ministério da Educação, pp.21-28.
- OCDE (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing (Consultado em <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>; acessado em setembro de 2015).

- OCDE (2014a), *Perspetivas das Políticas de Educação: Portugal*, OCDE (Consultado em http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pdf; acessado em janeiro de 2015).
- OCDE (2014b), *PISA 2012 Results in Focus What 15-year-olds know and what they can do with what they know*, OCDE (Consultado em <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>; acessado em fevereiro de 2015).
- Pacheco, José Augusto (1996), *Currículo: Teoria e Práxis*, Porto, Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2003), “Teorias Curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas regionais”, Conferência realizada no âmbito do Seminário *O Currículo Regional* (Consultado em http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/curriculo_Regional.pdf; acessado a 6 de abril de 2015).
- Pacheco, José Augusto (2009), “A Ressignificação do Currículo em Contextos de Globalização”, em Ana Sofia António, Elsa Estrela, Carla Galego e António Teodoro. (orgs.), *Educando o Cidadão Global. Globalização, Educação e Novos Modos de Governação*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas e Autores, pp.49-65. (Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/10405>; acessado em novembro de 2016).
- PE (2016), *Projeto Educativo das Escolas de Óbidos 2016-2020* (Consultado em <http://www.escolasobidos.net/index.php/doc-s/documentos-orientadores/5-projeto-educativo-2016-2020/file>; acessado em novembro de 2016).
- Pinhal, João (2013), “Os municípios e a oferta educativa”, em Áurea Adão e Justino Magalhães (orgs.), *História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pp.131-147.
- PEEO (Plano Estratégico Para a Educação de Óbidos) (2012), (Consultado em <http://www.cm-obidos.pt/downloads/listdocuments.aspx?x=126> e acessada em outubro de 2015).
- Ponte, João Pedro (coord.) (2010), *Relatório de Acompanhamento das Escolas de Tipologia Híbrida, Programa Mais Sucesso Escolar*, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Quivy, Raimond e LucVan Campenhoudt (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- Ribeiro, António Carrilho (1999), *Desenvolvimento Curricular*, Lisboa, Texto Editora.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2010), *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*, Lisboa, Almedina.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2014), “A construção do sistema democrático de ensino”, em Maria de Lurdes Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*, vol. 1, Lisboa, Almedina, pp.35-88.
- Roldão, Maria José, Luísa Nunes e Teodolinda Silveira (1997), *Reflexão Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico - Relatório do Projeto*, Lisboa, Ministério da Educação.
- Roldão, Maria do Céu (1999), *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e Práticas em Análise*, Porto, Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (2014), “Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados”, em Joaquim Azevedo e José Matias Alves (orgs.), *Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina*,

- Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, Porto, Universidade Católica Editora, pp.131-140.
- Roldão, Maria do Céu (2015), "Romper os pilares da homogeneidade", em *O Pátio*, Revista bimestral da EPM-CELP, n.º 94, pp.9-11.
- Seabra, Teresa, João Sebastião e Leonor Teixeira (1998), *Dinâmicas de mudança numa escola secundária. Estudo de Caso (Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP)*, Lisboa, Ministério da Educação.
- Seabra, Teresa, Renato Carmo, Inês Baptista e Ana Fontes (2012), *Avaliação da Descentralização de Competências de Educação para os Municípios*, Lisboa, Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência – Ministério da Educação e Ciência.
- Sebastião, João e Sónia Vladimira Correia (2007), "A democratização do Ensino em Portugal", em José Manuel Leite Viegas, Helena Carreiras e Andrés Malamud (orgs.), *Instituições e Política. Portugal no Contexto Europeu*, vol. I, Lisboa, Celta Editora, pp.107-136.
- Torres, Leonor Lima (2011), "A Construção de Autonomia num Contexto de Dependências: Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública", *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 32, pp.91-109.
- Vala, Jorge (2001), "A Análise de Conteúdo", em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- Yin, Richard (1993), *Applications of case study research*, Beverly Hills, CA, Sage Publishing.

ANEXOS

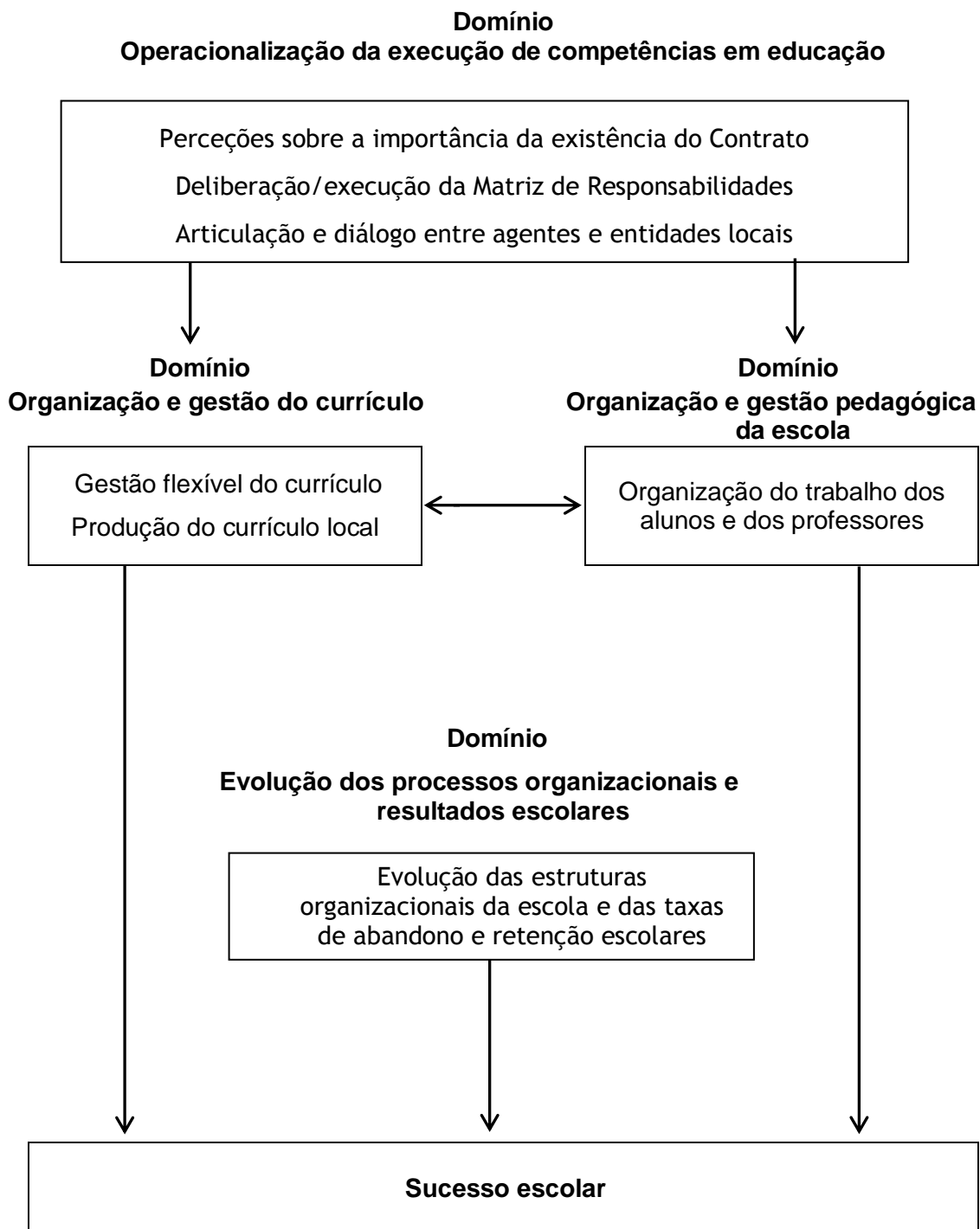
ANEXO A - QUADRO 1 – COMPETÊNCIAS DOS CME E ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS GERAIS DOS MUNICÍPIOS NO DOMÍNIO EDUCATIVO

Domínio	Competências dos CME	Atribuições e Competências dos Municípios
<p style="text-align: center;">Conceção e planeamento do sistema</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento do processo de elaboração e de atualização da carta educativa com vista à reorganização e reconfiguração da rede escolar pública e privada; - Participação na negociação e execução dos contratos de autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação dos CLE (Lei n.º 159/99); - Transferência de competências educativas para os CME (DL n.º 7/2003); Elaboração da carta escolar a integrar nos planos diretores municipais (Lei n.º 159/99); - Transferência de competências relativamente à elaboração da carta educativa (DL n.º 7/2003); - Proposta e parecer sobre a constituição de agrupamentos de escolas (DL n.º 115-A/98 e DR n.º 12/2000); - Participação na celebração dos contratos de autonomia das escolas e acompanhamento na concretização dos mesmos (DL n.º 75/2008 e Portaria n.º 265/2012).
<p style="text-align: center;">Construção e gestão de equipamentos e gestão de serviços e de recursos humanos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenções de qualificação e requalificação do parque escolar; - Coordenação do sistema educativo e articulação da política educativa com outras políticas sociais nas áreas, por exemplo, da formação e emprego. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção, manutenção e apetrechamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e das escolas do ensino básico (Lei n.º 159/99); - Gestão do parque escolar nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (Construção, manutenção e apetrechamento de estabelecimentos de ensino, dependente de contrato de execução (DL n.º 144/2008, Art.º 2.º e Art.º 8.º); - Gestão dos refeitórios dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico (Lei n.º 5/97 e Lei n.º 159/99); - Gestão do pessoal não docente das escolas básicas, incluindo as dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e da educação pré-escolar, dependente de contrato de execução (DL n.º 144/2008, Art.º 2 e Art.º 5.º).
<p style="text-align: center;">Apoio aos alunos, aos estabelecimentos de educação e ensino e à comunidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação do sistema educativo e articulação da política educativa com outras políticas sociais, nas áreas, por exemplo, da saúde e da ação social; - Adequação das diferentes modalidades de ação social escolar às necessidades locais, em particular no que se refere aos apoios sócio-educativos, à rede de transportes escolares e à alimentação; - Programas e ações de prevenção e segurança dos espaços escolares e seus acessos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar os transportes escolares (Lei n.º 159/99); - Garantir o alojamento aos alunos que frequentam o ensino básico, como alternativa ao transporte escolar, nomeadamente em residências, centros de alojamento e colocação familiar (Lei n.º 159/99); - Participar no apoio às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do ensino básico, no domínio da ação social escolar (Lei n.º 5/97 e Lei n.º 159/99); - Atribuições ao nível da ação social escolar nos 2.º e 3.º ciclos, de implementação de medidas de apoio sócio-educativo, gestão de refeitórios, fornecimento de refeições escolares e seguros escolares (DL n.º 144/2008, art.º 2.º e art.º 7.º); - Atribuições ao nível da ação social escolar na educação pré-escolar, ensinos básico e secundário; (apoios alimentares, nos transportes escolares e alojamento, auxílios económicos) (DL n.º 55/2009); - Atribuições em matéria da componente de apoio à família (fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário na educação pré-escolar) (DL n.º 144/2008, Art.º 2.º e Despacho n.º 14460/2008).

<p style="text-align: center;">Participação na educação e formação de crianças, jovens e adultos</p>	<p>-Medidas de desenvolvimento educativo, no âmbito do apoio a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, da organização de AEC, da qualificação escolar e profissional dos jovens e da promoção de ofertas de formação ao longo da vida, do desenvolvimento do desporto escolar, bem como do apoio a iniciativas relevantes de carácter cultural, artístico, desportivo, de preservação do ambiente e de educação para a cidadania.</p> <p>- Apreciação dos projetos educativos a desenvolver no município e da respetiva articulação com o Plano Estratégico Educativo Municipal (PEEM).</p> <p>- Participação no processo de elaboração e de atualização do PEEM.</p> <p>- Deliberação sobre a constituição de uma comissão permanente com a função de acompanhamento e articulação entre o município e os AE/E.</p>	<p>- Participar nas modalidades especiais de educação escolar (LBSE, art.º 21.º, número 6 e art.º 22.º, alínea b) do número 6;</p> <p>- Participar no apoio à educação extraescolar (LBSE, Art.º 26.º, número 5 e Lei n.º 159/99);</p> <p>- Apoiar o desenvolvimento de atividades complementares de ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico (Lei n.º 159/99);</p> <p>- Atribuições em matéria de atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, dependente de contrato de execução (DL n.º 144/2008, art.º 11.º e Despacho n.º 14460/2008);</p> <p>-Revisão da composição e das competências dos Conselhos Municipais de Educação (Decreto-lei n.º 72/2015).</p>
---	---	---

Fonte: Elaboração própria

ANEXO B – MODELO DE ANÁLISE DOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DO CURRÍCULO LOCAL E DOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO E DESEMPENHO ESCOLARES TENDO EM CONTA OS MODOS DE OPERACIONALIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS EM EDUCAÇÃO PELOS AGENTES E ENTIDADES LOCAIS



ANEXO C – GUIÕES DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTADOS A, B, C, D, E, F, G, H e I

Em primeiro lugar, quero agradecer a disponibilidade demonstrada para realizar esta entrevista, no âmbito da dissertação de mestrado que estou a desenvolver sob o título “Descentralização de competências para os municípios na área da gestão curricular e pedagógica como estratégia de promoção do sucesso e desempenho escolares”, no Curso de Mestrado em Administração Escolar, no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)

D	C	Questões
		Fale-nos das razões pelas quais avançaram para este projeto piloto na área da gestão curricular e pedagógica. O que esperavam alcançar? Estão a conseguir? Porquê?
Operacionalização da execução de competências pelos agentes e entidades locais	Perceção sobre a importância do Contrato na execução de competências na área da gestão curricular e pedagógica	<p>Qual a importância de existir um Contrato para a execução das competências delegadas, na área da gestão curricular e pedagógica, pelos atores municipais e escolares?</p> <ol style="list-style-type: none">1. De que forma, a existência do Contrato tem contribuído para a mobilização do compromisso, participação e envolvimento das entidades e dos agentes educativos?2. Qual tem sido a influência da <i>Matriz de Responsabilidades</i> acordada, na tomada de decisões curriculares e pedagógicas?3. No que se refere à execução das competências na área da gestão curricular e pedagógica, refira o aspeto mais positivo devido ao facto de existir um Contrato assinado entre as partes?4. No que se refere à execução das competências na área da gestão curricular e pedagógica, refira o aspeto mais negativo devido ao facto de existir um Contrato assinado entre as partes?

	Deliberação/execução das competências delegadas na Matriz de Responsabilidades	<p>De que forma tem ocorrido a execução das competências delegadas na Matriz de Responsabilidades?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais os atores municipais e escolares que têm liderado o que está previsto nas cláusulas do Contrato, na área do currículo e da gestão pedagógica? 2. Qual tem sido o papel do CME e dos órgãos de gestão da escola (Conselho Geral e Conselho Pedagógico) na execução das competências delegadas na área do currículo e da gestão pedagógica? 3. Quais dos atores e das entidades envolvidos se têm empenhado mais, no seu entender, na concretização das responsabilidades contratualizadas e as que apresentam défices? 4. Como tem sido assegurada a autonomia do AE? 5. Qual tem sido o <i>feedback</i> dos agentes educativos, relativamente à concretização do que está previsto no Plano Estratégico Educativo Municipal, na área da gestão curricular e pedagógica? 6. Conte os aspetos mais conseguidos do Contrato no que se refere à concretização das competências delegadas, na área da gestão curricular e pedagógica? 7. Conte os aspetos menos conseguidos do Contrato no que se refere à concretização das competências delegadas, na área da gestão curricular e pedagógica? 8. Qual o balanço que faz da execução do Contrato à data de hoje?
	Articulação e diálogo	<p>Como se processa a articulação e o diálogo entre o Município e o AE para a concretização do Contrato?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são os atores que intervêm na articulação e diálogo entre o Município e o AE? 2. Qual a metodologia de trabalho que tem sido adotada? 3. Como é decidida a agenda? 4. Como são realizados os processos de auscultação dos atores educativos municipais e escolares? 5. De que forma o <i>feedback</i> dos atores educativos tem contribuído para rever os modos de articulação e diálogo que vão mantendo? 6. Quais as dificuldades sentidas na articulação e diálogo estabelecidos entre o município e o AE? 7. Pode referir experiências particularmente positivas? 8. Pode referir experiências particularmente negativas?

Organização e gestão do currículo	Gestão flexível do currículo	<p>O que é que pretendem com a gestão flexível do currículo? Como é que têm realizado a gestão flexível do currículo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como se articularam os atores municipais e escolares para realizar a gestão flexível do currículo, tendo em conta que nesta matéria é o AE que delibera e o CME que emite parecer, algumas das vezes, vinculativo? 2. Quais os critérios que estiveram na base da programação das ofertas curriculares de base local, no âmbito da gestão flexível do currículo? 3. Como tem sido feita a gestão flexível e adaptada na lecionação do apoio ao estudo e da oferta complementar no 1.º Ciclo, e na organização das atividades de enriquecimento curricular? 4. Como se realiza a gestão da carga horária na lecionação do apoio ao estudo e da oferta complementar no 1.º Ciclo, e na organização das atividades de enriquecimento curricular? 5. Qual o contributo da programação das ofertas curriculares de base local, no âmbito da gestão flexível do currículo, para a concretização dos objetivos estratégicos do CEFM, no que se refere à melhoria do sucesso e desempenho escolar e das práticas pedagógicas? 6. Qual o contributo da gestão flexível e adaptada na lecionação do apoio ao estudo e da oferta complementar no 1.º Ciclo, e na organização das atividades de enriquecimento curricular, para a concretização dos objetivos estratégicos do CEFM, no que se refere à melhoria do sucesso e desempenho escolar e das práticas pedagógicas? 7. Quais foram as dificuldades sentidas na gestão flexível do currículo?
--	-------------------------------------	---

<p style="text-align: center;">Organização e gestão do currículo</p>	<p style="text-align: center;">Produção do currículo de base local</p>	<p>Com que propósitos e como se tem processado o desenvolvimento do currículo local? Quais foram os aspetos mais conseguidos e os aspetos menos conseguidos?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais os atores que estiveram envolvidos na produção do currículo de base local? 2. Como se articulou o Município e o AE para a definição das componentes curriculares de base local, incluindo as ofertas de formação profissional e vocacional e as atividades de complemento? 3. Qual o papel do CME neste processo? 4. Quais as componentes curriculares de base local que foram definidas para os ensinos básico e secundário? 5. Quais os critérios que estiveram na base da definição das componentes de base local? 6. Qual foi a metodologia adotada pelo município e pelo AE para a definição de conteúdos, metodologias, atividades e avaliação das componentes curriculares de base local, visto que ambos são responsáveis pela sua deliberação? 7. Como se realiza a gestão da carga horária das componentes de base local e do currículo nacional? 8. Quais foram os intervenientes na planificação anual das componentes do ensino profissional e formação em contexto de trabalho? 9. Quais foram as componentes do ensino profissional e formação em contexto de trabalho definidos pelo Município? 10. Quais os critérios que estiveram na base da planificação anual das componentes do ensino profissional e formação em contexto de trabalho? 11. Quais foram as dificuldades sentidas no desenvolvimento do currículo local? 12. Qual o balanço que faz, relativamente à produção do currículo local, tanto ao nível das aprendizagens (processos), como ao nível dos resultados escolares (produto)?
<p style="text-align: center;">Organização e gestão pedagógica da escola</p>	<p style="text-align: center;">Dispositivos/estruturas de organização pedagógica do trabalho dos alunos</p>	<p>Como é que tem sido organizado o trabalho pedagógico com os alunos?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De que forma a constituição temporária de grupos de alunos de homogeneidade relativa, constituiu uma estratégia de organização pedagógica do trabalho? 2. Quais foram os ciclos de estudos e níveis de ensino envolvidos? 3. Como é que têm sido definidos os dispositivos de promoção do sucesso escolar e as estratégias de apoio aos alunos? 4. Quais foram as estratégias de apoio definidas para alunos com dificuldade de aprendizagem? 5. Como é que têm sido organizadas e concretizadas as medidas de apoio socioeducativo para a melhoria do sucesso e desempenho escolar? 6. Qual é o envolvimento dos encarregados de educação (E.E.) neste projeto pedagógico? 7. Qual o <i>feedback</i>/nível de satisfação dos E.E.? 8. Qual o <i>feedback</i>/nível de satisfação dos alunos? 9. De que forma a nova organização pedagógica tem correspondido às expectativas de mais sucesso e melhor desempenho escolares?

<p style="text-align: center;">Organização e gestão pedagógica da escola</p>	<p style="text-align: center;">Dispositivos/estruturas de organização pedagógica do trabalho dos professores</p>	<p>Como tem sido organizado o trabalho pedagógico com os professores?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais os princípios que têm orientado o trabalho pedagógico dos professores? 2. Qual o contributo do trabalho colaborativo? 3. Qual o papel desempenhado por assessorias técnicas ou supervisão externas na organização e gestão pedagógica da escola? (De que forma a formação contínua dos atores municipais e escolares, ou o apoio e a assessoria técnica exterior, tem contribuído para o desenvolvimento do Contrato?) 4. De que forma o município, a direção e o conselho pedagógico se articulam na gestão pedagógica da escola? 5. De que forma os representantes dos grupos disciplinares e os coordenadores de departamento intervêm/participam na organização do trabalho dos professores e dos alunos? 6. Como tem sido desenvolvida a formação de professores, tendo em conta o projeto pedagógico que propõem? 7. Qual tem sido o envolvimento dos professores na conceção e no desenvolvimento do projeto pedagógico? 8. Qual o <i>feedback</i>/nível de satisfação dos professores? 9. Quais foram as dificuldades sentidas na implementação e no desenvolvimento de novas formas de organização do trabalho de alunos e de professores? 10. De que forma podemos entender a vinculação do parecer do CME, que delibera sobre a implementação de projetos, experiências e inovações pedagógicas no AE?
	<p style="text-align: center;">Evolução dos processos organizacionais e do sucesso e desempenho escolares</p>	<p style="text-align: center;">Perceção sobre o impacto das mudanças curriculares e pedagógicas no sucesso e desempenho escolar</p>
	<p style="text-align: center;">Evolução do sucesso e desempenho escolares</p>	<p>Como tem evoluído o sucesso e desempenho escolares, assim como as práticas pedagógicas?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como têm evoluído as taxas de abandono escolar e de transição no ensino básico e secundário? 2. Como têm evoluído as práticas pedagógicas no ensino básico e secundário?

ENTREVISTADO J

Em primeiro lugar, quero agradecer a disponibilidade demonstrada para realizar esta entrevista, no âmbito da dissertação de mestrado que estou a desenvolver sob o título “*Descentralização de competências para os municípios na área da gestão curricular e pedagógica como estratégia de promoção do sucesso e desempenho escolares*”, no Curso de Mestrado em Administração Escolar, no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).

D	C	Questões
		Fale-nos das razões pelas quais o Município de Óbidos avançou para este projeto piloto na área da gestão curricular e pedagógica. O que esperavam alcançar? Estão a conseguir? Porquê?
Operacionalização da execução de competências pelos agentes e entidades locais	Perceção sobre a importância do Contrato na execução de competências na área da gestão curricular e pedagógica	<p>Qual a importância de existir um Contrato para a execução das competências delegadas, na área da gestão curricular e pedagógica, pelos atores municipais e escolares?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De que forma, a existência do Contrato tem contribuído para a mobilização do compromisso, participação e envolvimento do Parque Tecnológico? 2. Qual tem sido a influência da Matriz de Responsabilidades acordada, na tomada de decisões curriculares e pedagógicas? 3. No que se refere à execução das competências na área da gestão curricular e pedagógica, refira o aspeto mais positivo devido ao facto de existir um Contrato assinado entre as partes? 4. No que se refere à execução das competências na área da gestão curricular e pedagógica, refira o aspeto mais negativo devido ao facto de existir um Contrato assinado entre as partes?
	Deliberação/execução das competências delegadas na Matriz de Responsabilidades	<p>De que forma tem ocorrido a execução das competências delegadas na Matriz de Responsabilidades?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais os atores municipais e escolares que têm liderado o que está previsto nas cláusulas do Contrato, na área do currículo e da gestão pedagógica? 2. Qual tem sido o papel do CME e dos órgãos de gestão da escola (Conselho Geral e Conselho Pedagógico) na execução das competências delegadas na área do currículo e da gestão pedagógica? 3. Quais dos atores e das entidades envolvidos se têm empenhado mais, no seu entender, na concretização das responsabilidades contratualizadas e as que apresentam défices?) 4. Como tem sido assegurada a autonomia do AE? 5. Qual tem sido o <i>feedback</i> dos agentes educativos, relativamente à concretização do que está previsto no Plano Estratégico Educativo Municipal, na área da gestão curricular e pedagógica? 6. Conte os aspetos mais conseguidos do Contrato no que se refere à concretização das competências delegadas, na área da gestão curricular e pedagógica? 7. Conte os aspetos menos conseguidos do Contrato no que se refere à concretização das competências delegadas, na área da gestão curricular e pedagógica? 8. Qual o balanço que faz da execução do Contrato à data de hoje?

	Articulação e diálogo	<p>Como se tem processado a articulação e o diálogo do PT com o Município e o AE, antes e depois do Contrato?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são os atores que intervêm na articulação e diálogo entre o Município e o AE? 2. Qual a metodologia de trabalho que tem sido adotada? 3. Como é decidida a agenda? 4. Como são realizados os processos de auscultação dos atores educativos municipais e escolares? 5. De que forma o <i>feedback</i> dos atores educativos tem contribuído para rever os modos de articulação e diálogo que vão mantendo? 6. Quais as dificuldades sentidas na articulação e diálogo estabelecidos entre o Município e o AE? 7. Pode referir experiências particularmente positivas? 8. Pode referir experiências particularmente negativas?
Organização e gestão do currículo	Gestão flexível do currículo	<p>Qual tem sido o contributo do PT em relação à concretização da gestão flexível do currículo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como se articularam os atores municipais e escolares para realizar a gestão flexível do currículo, tendo em conta que nesta matéria é o AE que delibera e o CME que emite parecer, algumas das vezes, vinculativo? 2. Quais os critérios que estiveram na base da programação das ofertas curriculares de base local, no âmbito da gestão flexível do currículo? 3. Como tem sido feita a gestão flexível e adaptada na lecionação do apoio ao estudo e da oferta complementar no 1.º Ciclo, e na organização das atividades de enriquecimento curricular? 4. Qual o contributo da programação das ofertas curriculares de base local, no âmbito da gestão flexível do currículo, para a concretização dos objetivos estratégicos do CEFM, no que se refere à melhoria do sucesso e desempenho escolar e das práticas pedagógicas? 5. Qual o contributo da gestão flexível e adaptada na lecionação do apoio ao estudo e da oferta complementar no 1.º Ciclo, e na organização das atividades de enriquecimento curricular, para a concretização dos objetivos estratégicos do CEFM, no que se refere à melhoria do sucesso e desempenho escolares e das práticas pedagógicas? 6. Quais foram as dificuldades sentidas na gestão flexível do currículo?

<p style="text-align: center;">Organização e gestão do currículo</p>	<p style="text-align: center;">Produção do currículo de base local</p>	<p>Qual tem sido a atuação do PT em relação à área do desenvolvimento do currículo no que se refere à Oferta de Escola, Oferta Complementar e Oferta de Formação Vocacional e Profissional?</p> <p>Qual o contributo do PT para a planificação e concretização das componentes do ensino profissional e formação em contexto de trabalho?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais os atores que estiveram envolvidos na produção do currículo de base local? 2. Como se articulou o Município e o AE para a definição das componentes curriculares de base local, incluindo as ofertas de formação profissional e vocacional e as atividades de complemento? 3. Qual o papel do CME neste processo? 4. Quais as componentes curriculares de base local que foram definidas para os ensinos básico e secundário? 5. Quais os critérios que estiveram na base da definição das componentes de base local? 6. Qual foi a metodologia adotada pelo município e pelo AE para a definição de conteúdos, metodologias, atividades e avaliação das componentes curriculares de base local, visto que ambos são responsáveis pela sua deliberação? 7. Quais foram os intervenientes na planificação anual das componentes do ensino profissional e formação em contexto de trabalho? 8. Quais foram as componentes do ensino profissional e formação em contexto de trabalho definidos pelo Município? 9. Quais os critérios que estiveram na base da planificação anual das componentes do ensino profissional e formação em contexto de trabalho? 10. Quais foram as dificuldades sentidas no desenvolvimento do currículo local? 11. Qual o balanço que faz, relativamente à produção do currículo local, tanto ao nível das aprendizagens (processos), como ao nível dos resultados escolares (produto)?
<p style="text-align: center;">Organização e gestão pedagógica da escola</p>	<p style="text-align: center;">Dispositivos/estruturas de organização pedagógica do trabalho dos alunos</p>	<p>Como é que tem sido organizado o trabalho pedagógico com os alunos?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De que forma a constituição temporária de grupos de alunos de homogeneidade relativa, constituiu uma estratégia de organização pedagógica do trabalho? 2. Quais foram os ciclos de estudos e níveis de ensino envolvidos? 3. Como é que têm sido definidos os dispositivos de promoção do sucesso escolar e as estratégias de apoio aos alunos? 4. Quais foram as estratégias de apoio definidas para alunos com dificuldade de aprendizagem? 5. Como é que têm sido organizadas e concretizadas as medidas de apoio socioeducativo para a melhoria do sucesso e desempenho escolar? 6. Qual é o envolvimento dos encarregados de educação (E.E.) neste projeto pedagógico? 7. Qual o <i>feedback</i>/nível de satisfação dos E.E.? 8. Qual o <i>feedback</i>/nível de satisfação dos alunos? 9. De que forma a nova organização pedagógica tem correspondido às expectativas de mais sucesso e melhor desempenho escolares?

<p style="text-align: center;">Organização e gestão pedagógica da escola</p>	<p style="text-align: center;">Dispositivos/estruturas de organização pedagógica do trabalho dos professores</p>	<p>Como tem sido organizado o trabalho pedagógico com os professores?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais os princípios que têm orientado o trabalho pedagógico dos professores? 2. Qual o contributo do trabalho colaborativo? 3. Qual o papel desempenhado por assessorias técnicas ou supervisão externas na organização e gestão pedagógica da escola? (De que forma a formação contínua dos atores municipais e escolares, ou o apoio e a assessoria técnica exterior, tem contribuído para o desenvolvimento do Contrato?) 4. De que forma o município, a direção e o conselho pedagógico se articulam na gestão pedagógica da escola? 5. De que forma os representantes dos grupos disciplinares e os coordenadores de departamento intervêm/participam na organização do trabalho dos professores e dos alunos? 6. Como tem sido desenvolvida a formação de professores, tendo em conta o projeto pedagógico que propõem? 7. Qual tem sido o envolvimento dos professores na conceção e no desenvolvimento do projeto pedagógico? 8. Qual o <i>feedback</i>/nível de satisfação dos professores? 9. Quais foram as dificuldades sentidas na implementação e no desenvolvimento de novas formas de organização do trabalho de alunos e professores? 10. De que forma podemos entender a vinculação do parecer do CME, que delibera sobre a implementação de projetos, experiências e inovações pedagógicas no AE?
<p style="text-align: center;">Evolução dos processos organizacionais e do sucesso e desempenho escolares</p>	<p style="text-align: center;">Perceção sobre o impacto das mudanças curriculares e pedagógicas no sucesso e desempenho escolares</p>	<p>Qual o impacto das mudanças curriculares e pedagógicas para a concretização dos objetivos estratégicos do CEFM, no que se refere ao sucesso e desempenho escolares e à melhoria da prática educativa?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o contributo das componentes curriculares de base local, do ensino profissional e da formação em contexto de trabalho, para a melhoria dos processos de aprendizagem, dos resultados escolares e da prática pedagógica? 2. De que forma a organização pedagógica do trabalho dos professores e dos alunos tem contribuído para a melhoria dos processos de aprendizagem, dos resultados escolares e da prática pedagógica? 3. De que forma as mudanças curriculares e pedagógicas implementadas vão de encontro às expectativas de alunos com diferentes níveis de desempenho? 4. De que forma o desenvolvimento do currículo tem influenciado a (re)organização pedagógica da escola?
<p style="text-align: center;">Evolução do sucesso e desempenho escolares</p>		<p>Como tem evoluído o sucesso e desempenho escolares, assim como as práticas pedagógicas?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como têm evoluído as taxas de abandono escolar e de transição no ensino básico e secundário? 2. Como têm evoluído as práticas pedagógicas no ensino básico e secundário?

ENTREVISTADOS L E M

Em primeiro lugar, quero agradecer a disponibilidade demonstrada para realizar esta entrevista, no âmbito da dissertação de mestrado que estou a desenvolver sob o título “*Descentralização de competências para os municípios na área da gestão curricular e pedagógica como estratégia de promoção do sucesso e desempenho escolares*”, no Curso de Mestrado em Administração Escolar, no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).

D	C	Questões
		Fale-nos das razões pelas quais o Município de Óbidos avançou para este projeto piloto na área da gestão curricular e pedagógica. O que esperavam alcançar? Estão a conseguir? Porquê?
Operacionalização da execução de competências pelos agentes e entidades locais	Perceção sobre a importância do Contrato na execução de competências na área da gestão curricular e pedagógica	<p>Qual a importância de existir um Contrato para a execução das competências delegadas, na área da gestão curricular e pedagógica, pelos atores municipais e escolares?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De que forma, a existência do Contrato tem contribuído para a mobilização do compromisso, participação e envolvimento dos pais e encarregados de educação? 2. Qual tem sido a influência da Matriz de Responsabilidades acordada, na tomada de decisões curriculares e pedagógicas? 3. No que se refere à execução das competências na área da gestão curricular e pedagógica, refira o aspeto mais positivo devido ao facto de existir um Contrato assinado entre as partes? 4. No que se refere à execução das competências na área da gestão curricular e pedagógica, refira o aspeto mais negativo devido ao facto de existir um Contrato assinado entre as partes?
	Deliberação/execução das competências delegadas na Matriz de Responsabilidades	<p>De que forma tem ocorrido a execução das competências delegadas na Matriz de Responsabilidades?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais os atores municipais e escolares que têm liderado o que está previsto nas cláusulas do Contrato, na área do currículo e da gestão pedagógica? 2. Qual tem sido o papel do CME e dos órgãos de gestão da escola (Conselho Geral e Conselho Pedagógico) na execução das competências delegadas na área do currículo e da gestão pedagógica? 3. Quais dos atores e das entidades envolvidos se têm empenhado mais, no seu entender, na concretização das responsabilidades contratualizadas e as que apresentam défices?) 4. Como tem sido assegurada a autonomia do AE? 5. Qual tem sido o feedback dos agentes educativos, relativamente à concretização do que está previsto no Plano Estratégico Educativo Municipal, na área da gestão curricular e pedagógica? 6. Conte os aspetos mais conseguidos do Contrato no que se refere à concretização das competências delegadas, na área da gestão curricular e pedagógica? 7. Conte os aspetos menos conseguidos do Contrato no que se refere à concretização das competências delegadas, na área da gestão curricular e pedagógica? 8. Qual o balanço que faz da execução do Contrato à data de hoje?

	Articulação e diálogo	<p>Como se tem processado a articulação e o diálogo entre o Município e o AE? Qual o contributo da Associação de Pais para a articulação entre as entidades e agentes educativos?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são os atores que intervêm na articulação e diálogo entre o Município e o AE? 2. Qual a metodologia de trabalho que tem sido adotada? 3. Como é decidida a agenda? 4. Como são realizados os processos de auscultação dos atores educativos municipais e escolares? 5. De que forma o <i>feedback</i> dos atores educativos/pais e encarregados de educação tem contribuído para rever os modos de articulação e diálogo? 6. Quais as dificuldades sentidas na articulação e diálogo estabelecidos entre o Município e o AE? 7. Pode referir experiências particularmente positivas? 8. Pode referir experiências particularmente negativas?
Organização e gestão do currículo	Gestão flexível do currículo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como se articularam os atores municipais e escolares para realizar a gestão flexível do currículo, tendo em conta que nesta matéria é o AE que delibera e o CME que emite parecer, algumas das vezes, vinculativo? 2. Quais os critérios que estiveram na base da programação das ofertas curriculares de base local, no âmbito da gestão flexível do currículo? 3. Como tem sido feita a gestão flexível e adaptada na lecionação do apoio ao estudo e da oferta complementar no 1.º Ciclo, e na organização das atividades de enriquecimento curricular? 4. Qual o contributo da programação das ofertas curriculares de base local, no âmbito da gestão flexível do currículo, para a concretização dos objetivos estratégicos do CEFM, no que se refere à melhoria do sucesso e desempenho escolar e das práticas pedagógicas? 5. Qual o contributo da gestão flexível e adaptada na lecionação do apoio ao estudo e da oferta complementar no 1.º Ciclo, e na organização das atividades de enriquecimento curricular, para a concretização dos objetivos estratégicos do CEFM, no que se refere à melhoria do sucesso e desempenho escolares e das práticas pedagógicas? 6. Quais foram as dificuldades sentidas na gestão flexível do currículo?

<p style="text-align: center;">Organização e gestão do currículo</p>	<p style="text-align: center;">Produção do currículo de base local</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais os atores que estiveram envolvidos na produção do currículo de base local? 2. Como se articulou o Município e o AE para a definição das componentes curriculares de base local, incluindo as ofertas de formação profissional e vocacional e as atividades de complemento? 3. Qual o papel do CME neste processo? 4. Quais as componentes curriculares de base local que foram definidas para os ensinos básico e secundário? 5. Quais os critérios que estiveram na base da definição das componentes de base local? 6. Qual foi a metodologia adotada pelo município e pelo AE para a definição de conteúdos, metodologias, atividades e avaliação das componentes curriculares de base local, visto que ambos são responsáveis pela sua deliberação? 7. Quais foram os intervenientes na planificação anual das componentes do ensino profissional e formação em contexto de trabalho? 8. Quais foram as componentes do ensino profissional e formação em contexto de trabalho definidos pelo Município? 9. Quais os critérios que estiveram na base da planificação anual das componentes do ensino profissional e formação em contexto de trabalho? 10. Quais foram as dificuldades sentidas no desenvolvimento do currículo local? 11. Qual o balanço que faz, relativamente à produção do currículo local, tanto ao nível das aprendizagens (processos), como ao nível dos resultados escolares (produto)?
<p style="text-align: center;">Organização e gestão pedagógica da escola</p>	<p style="text-align: center;">Dispositivos/estruturas de organização pedagógica do trabalho dos alunos</p>	<p>Como é que tem sido organizado o trabalho pedagógico com os alunos?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De que forma a constituição temporária de grupos de alunos de homogeneidade relativa, constituiu uma estratégia de organização pedagógica do trabalho? 2. Quais foram os ciclos de estudos e níveis de ensino envolvidos? 3. Como é que têm sido definidos os dispositivos de promoção do sucesso escolar e as estratégias de apoio aos alunos? 4. Quais foram as estratégias de apoio definidas para alunos com dificuldade de aprendizagem? 5. Como é que têm sido organizadas e concretizadas as medidas de apoio socioeducativo para a melhoria do sucesso e desempenho escolar? 6. Qual é o envolvimento dos encarregados de educação (E.E.) neste projeto pedagógico? 7. Qual o <i>feedback</i>/nível de satisfação dos E.E.? 8. Qual o <i>feedback</i>/nível de satisfação dos alunos? 9. De que forma a nova organização pedagógica tem correspondido às expectativas de mais sucesso e melhor desempenho escolares?

Organização e gestão pedagógica da escola	Dispositivos/estruturas de organização pedagógica do trabalho dos professores	<p>Como tem sido organizado o trabalho pedagógico com os professores?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais os princípios que têm orientado o trabalho pedagógico dos professores? 2. Qual o contributo do trabalho colaborativo? 3. Qual o papel desempenhado por assessorias técnicas ou supervisão externas na organização e gestão pedagógica da escola? (De que forma a formação contínua dos atores municipais e escolares, ou o apoio e a assessoria técnica exterior, tem contribuído para o desenvolvimento do Contrato?) 4. De que forma o município, a direção e o conselho pedagógico se articulam na gestão pedagógica da escola? 5. De que forma os representantes dos grupos disciplinares e os coordenadores de departamento intervêm/participam na organização do trabalho dos professores e dos alunos? 6. Como tem sido desenvolvida a formação de professores, tendo em conta o projeto pedagógico que propõem? 7. Qual tem sido o envolvimento dos professores na conceção e no desenvolvimento do projeto pedagógico? 8. Qual o <i>feedback</i>/nível de satisfação dos professores? 9. Quais foram as dificuldades sentidas na implementação e no desenvolvimento de novas formas de organização do trabalho de alunos e professores? 10. De que forma podemos entender a vinculação do parecer do CME, que delibera sobre a implementação de projetos, experiências e inovações pedagógicas no AE?
Evolução dos processos organizacionais e do sucesso e desempenho escolares	Perceção sobre o impacto das mudanças curriculares e pedagógicas no sucesso e desempenho escolares	<p>Qual o impacto das mudanças curriculares e pedagógicas para a concretização dos objetivos estratégicos do CEFM, no que se refere ao sucesso e desempenho escolares e à melhoria da prática educativa?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o contributo das componentes curriculares de base local, do ensino profissional e da formação em contexto de trabalho, para a melhoria dos processos de aprendizagem, dos resultados escolares e da prática pedagógica? 2. De que forma a organização pedagógica do trabalho dos professores e dos alunos tem contribuído para a melhoria dos processos de aprendizagem, dos resultados escolares e da prática pedagógica? 3. De que forma as mudanças curriculares e pedagógicas implementadas vão de encontro às expectativas de alunos com diferentes níveis de desempenho? ~ 4. De que forma o desenvolvimento do currículo tem influenciado a (re) organização pedagógica da escola?
Evolução do sucesso e desempenho escolares		<p>Como tem evoluído o sucesso e desempenho escolares, assim como as práticas pedagógicas?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como têm evoluído as taxas de abandono escolar e de transição no ensino básico e secundário? 2. Como têm evoluído as práticas pedagógicas no ensino básico e secundário?

ANEXO D - PERFIS DOS ENTREVISTADOS

Entrevistados	A	B	C	D	E	
Data de nascimento	21 de janeiro de 1966	27 de março de 1970	21 de agosto de 1970	11 de julho de 1979	6 de setembro de 1983	Características sociodemográficas
Sexo	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	
Naturalidade	Vila Nova de Paiva	Peniche	Bragança	Oliveira de Azeméis	Republica Federal Alemanha	
Nacionalidade	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	
Habilitações literárias	Licenciatura	Licenciatura em Teologia	Licenciatura	Mestrado em Ciências da Educação (Administração Educativa)	Mestrado em Ciências da Educação	
Profissão	Professora	Professor	Professor	Técnica Superior de Educação	Técnica Superior de Educação	
Cargo/Papel/Função desempenhado na operacionalização da execução das competências em educação delegadas no âmbito do CEFM	Vereadora da Educação	Subdiretor do AE Josefa de Óbidos	Articulação entre o Município e o AE Josefa de Óbidos	Articulação entre o Município e o AE Josefa de Óbidos Monitorização do Projeto Educativo e do Plano Estratégico Educativo Municipal	Técnica Superior de Educação Coordenação, Acompanhamento e Supervisão dos Projetos propostos pelo Município	

Entrevistados	F	G	H	I	J	
Data de nascimento	19 de junho de 1961	16 de maio de 1976	2 de setembro de 1961	18 de dezembro de 1961	21 de maio de 1973	Características sociodemográficas
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	
Naturalidade	Caldas da Rainha	Caldas da Rainha	São Pedro de Alva	Torres Vedras	Nazaré	
Nacionalidade	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa	
Habilitações literárias	Licenciatura em Geografia	Licenciatura em Ensino Básico	Mestrado	Licenciatura	Licenciatura	
Profissão	Professor	Professora (1.º CEB)	Professora (Ensino Especial)	Educadora de Infância	Licenciatura em História	
Cargo/Papel/Função desempenhado na operacionalização da execução das competências delegadas no CEFM no domínio do desenvolvimento do currículo e da organização pedagógica	<p>Coordenador do Departamento de Ciências Humanas e Sociais</p> <p>Assessor da Direção</p> <p>Elemento do Conselho Pedagógico</p>	<p>Coordenadora das Equipas Educativas - 1.º CEB</p> <p>Coordenadora do Complexo Escolar dos Arcos</p>	<p>Coordenadora do Departamento de Educação Especial</p> <p>Coordenadora do (NIMO) Núcleo de Intervenção Multidisciplinar de Óbidos</p> <p>Elemento do Conselho Pedagógico</p>	<p>Coordenadora do Departamento de Educação de Infância</p> <p>Elemento do Conselho Pedagógico</p>	<p>Diretor Executivo do Parque Tecnológico de Óbidos</p> <p>Elemento do Conselho Geral</p>	Variáveis pertinentes para a entrevista

Entrevistados	L	M				
Data de nascimento	13 de abril de 1968	22 de maio de 1976				Características sociodemográficas
Sexo	Masculino	Feminino				
Naturalidade	Óbidos	Caldas da Rainha				
Nacionalidade	Portuguesa	Portuguesa				
Habilitações literárias	12.º ano	Licenciatura em Gestão de Marketing				
Profissão	Empresário	Trabalhadora Independente				
Cargo/Papel/Função desempenhado na operacionalização da execução das competências delegadas no CEFM no domínio do desenvolvimento do currículo e da organização pedagógica	Ex-Presidente da Associação de Pais da Escola Josefa de Óbidos	Presidente da Associação de Pais da Escola Josefa de Óbidos Elemento do Conselho Municipal de Educação				Variáveis pertinentes para a entrevista