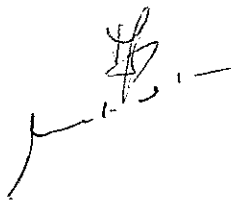



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

# Contrato de Autonomia





## CONTRATO DE AUTONOMIA



### Preâmbulo

Este contrato representa, uma proposta real de mudança para o Agrupamento de Moure e Ribeira do Neiva. Tem como principal orientação, uma aposta nas pessoas, porque são o ativo mais importante da escola, enfatizando-se neste contexto, o conceito de felicidade organizacional como um dos recursos que criam valor, em sintonia com o seu saber e em que, a riqueza do Agrupamento resultará, da sua eficaz gestão e aplicação.

Com base neste pressuposto, a filosofia de ensino adotada dará ênfase, não só às pedagogias mais tradicionais, mas também à construção e utilização de pedagogias alternativas, contextualizadas com a realidade e o perfil das crianças/alunos que o frequentam, de modo a encontrar soluções criativas que se tornem funcionais e que possibilitem, uma maior adaptabilidade e probabilidade de sucesso, na sua vida real.

A finalidade mais importante deste contrato é assim conseguir uma eficácia sustentável, que possibilite, nesta primeira caminhada, a sobrevivência do agrupamento face às dificuldades e constrangimentos que coabitam no ambiente educativo.

Os Princípios e valores que suportam a sua implementação estão explícitos na Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976, na redação que lhe foi dada pelas Leis Constitucionais n.ºs 1/82, de 30 de Setembro, 1/89, de 8 de Julho, 1/92, de 25 de Novembro, 1/97, de 20 de Setembro, 1/2001, de 12 de Dezembro, 1/2004, de 24 de Julho, e Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de Agosto e na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e pela Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, sendo os direitos e deveres dos alunos, pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação e autarquias locais, descritos no seu Regulamento Interno.

A sua missão ao apostar por um lado nas pessoas adultas (professores, psicólogos, assistentes operacionais, pessoal administrativos e todos aqueles que direta ou indiretamente se encontrem associados a este agrupamento), procura que essa valorização provoque o surgimento de ambientes mais acolhedores e resilientes, que incrementem o encontro de soluções criativas para os problemas, dando origem a novas possibilidades, que defendam os interesses da organização, protegendo neste sentido, o erro inteligente e o reconhecimento que o papel dos atores reflexivos, tem sobre a sua própria prática, tarefas e ações, com a realidade do agrupamento, fomentando a inovação e como tal a mudança possível, sempre para melhor.

Quanto aos alunos, pretendemos contribuir para o seu desenvolvimento integral e harmonioso, formando indivíduos autónomos com espírito crítico, sentido de justiça e responsabilidade, que assumam compromissos de forma a responder criativamente aos desafios futuros. Resumindo, procuramos que as crianças de hoje interiorizem e apliquem, os princípios de cidadania, otimizando as suas potencialidades naturais e desenvolvendo as que tem mais dificuldades. A nossa rede de operacionalização respeitará não só os alunos com dificuldades de aprendizagem, mas também todos os outros, incluindo neste campo também, as crianças sinalizadas ao nível da sobredotação.

## Contextualização

Tendo por base a carta educativa e o documento de redefinição dos territórios educativos de agregação dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do município de Vila Verde, o agrupamento de Moure e Ribeira do Neiva foi criado de comum acordo, pela fusão dos agrupamentos de escola de Ribeira do Neiva com o agrupamento de escolas de Moure.

O agrupamento em causa uniu a área educativa do agrupamento de Moure constituída por nove freguesias (Marrancos, Arcozelo, Carreiras de S. Tiago, Carreiras de S. Miguel, Freiriz, Escariz de S. Martinho, Escariz de S. Mamede, Parada de Gatim e Atiães) com a área educativa do agrupamento de Ribeira do Neiva da qual fazem parte sete freguesias (Duas Igrejas, Godinhaços, Pedregais, Azões, Rio Mau, Goães de Portela das Cabras). Atualmente, o agrupamento agregado tem uma população de 1675 alunos, dos quais mais de 70% beneficiam do apoio social escolar. Acompanhando este cenário de dificuldades económicas, que encontram também fundamento, nos anteriores projetos educativos, os pais e mães dos discentes são, na sua maioria, pessoas com pouca instrução académica, tendo como atividades principais a agricultura ou pequenos negócios por conta própria.

Neste sentido, pode-se afirmar com bastante certeza, dada a conjuntura económica e social vigente, que esta zona tem, uma identidade própria, que é sobretudo rural e como tal, deve ser compreendida de acordo com vários níveis de desintegração, nomeadamente a económica, social e cultural. Este aspeto é particularmente sensível, na medida em que, qualquer proposta de autonomia deve, ser coerente em primeiro lugar com esta realidade, de modo a não se comprometer logo à partida, as metas que se pretendem atingir, entre as quais, a ambição tão desejada, de sucesso académico por parte destes alunos.

O agrupamento dispõe de uma Quadro constituído por 126 docentes, tem ao seu serviço 56 Assistentes Operacionais e 8 Assistentes técnicos. Do quadro de docentes ressalva-se a relativa juventude e dinâmica refletida no desenvolvimento de projetos educativos, permitindo-se o desenvolvimento de um Plano Anual de Atividades complexo dos quais se podem destacar o desenvolvimento de projetos decorrentes de parcerias, como sejam o PRESS, o COMENIUS, a adesão ao projeto Eco escolas, escola eletrão, rede de bibliotecas escolares, entre outros. A relativa juventude dos docentes, nomeadamente nos grupos habilitados para a lecionação de matemática e português, limitam o número de horas para desenvolvimento de projetos educativos de complemento e apoio nestas disciplinas, variável apontada pelos docentes como fator condicionador de estabilidade ao nível das metas de aprendizagem e dos resultados, nas referidas disciplinas.

A comunidade educativa que compõe o nosso agrupamento, tem por pressuposto a transmissão de saberes e valores universais, regido pelo princípio da inclusão, que são cooperativamente partilhados entre os vários atores educativos. Deste modo a comunidade educativa promove, flexivelmente a integração social do aluno, através do desenvolvimento de atividades que visam o grau de integração no meio e conseqüentemente a responsabilização e o sucesso educativo dos mesmos.

É nesta relação biunívoca que vários são as parcerias e apoios que têm vindo a contribuir para garantir e promover o desenvolvimento pessoal, social e académico dos alunos. Salienta-se a o trabalho cooperativo com as entidades locais, o Montepío, a Associação de Pais e Encarregados de Educação, o Município, entre outros.

Importa referir que a complexidade da tarefa educativa exige, que o aluno na escola não seja apenas disciplinado, mas também que esteja motivado e seja aprendiz ativo. Na

construção desta dimensão, surge como variável preponderante, desde muito cedo, o papel dos pais, que atuam com parceiros neste processo de transmissão de saberes e valores.

### I. Resultado da avaliação interna

De acordo com os documentos disponíveis sobre a autoavaliação dos dois agrupamentos agregados, existe uma relação de proximidade sobre o perfil de aprendizagem dos alunos. Salientando-se neste contexto:

- 1) A existência de um maior desempenho, nas disciplinas expressivas (Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical, Educação Física ou Tecnologia da Informação e Comunicação), em oposição às disciplinas de estudo (destacando-se aqui a Matemática e a Língua Materna). Esta realidade é validada tanto pelo conjunto de avaliações feitas na perspetiva dos professores (nas avaliações de final de período), avaliações externas, nomeadamente pelos exames de final de ciclo, como por estudo locais no qual, se analisou o perfil de funcionamento cognitivo destas crianças (ver anexo I). Esta perspetiva é ainda corroborada pelos resultados em concurso externos, no contexto artístico<sup>1</sup>, musical e do desporto, áreas em que se estes alunos se têm demarcado;
- 2) A necessidade de utilização de pedagogias alternativas, que estabeleçam uma ligação afetiva com estas capacidades naturais, e que a partir delas, desenvolvam outras potencialidades (ver anexo II);
- 3) A implementação e realização com sucesso, de cursos CEFs que têm tido uma aceitação e participação importantes dos professores, alunos e da comunidade educativa, conseguindo-se resultados que nos alertam para outras práticas, menos canónicas utilizadas no ensino regular (ver anexo III);

Neste âmbito pretendemos implementar um modelo participativo que irá englobar por um lado, um *projeto visado* no qual, se especificam a missão, princípios, valores, metas e visão de futuro e por outro lado, um *projeto programado* enquadrado no plano estratégico, que operacionalizará as metas delineadas. Pretende-se com esta acção, envolver todos os atores do processo educativo na negociação, consensualidade e conflitualidade, de modo a aumentar a transparência e responsabilidade, na tomada de decisões partilhadas, realçando o nível cultural e pedagógico-didático.

Para tal o processo de autoavaliação incidirá em várias dimensões nomeadamente: i) capacidade de liderança transformacional; ii) cultura organizacional; iii) projeto educativo; iv) capacidade de autonomia do agrupamento; v) e gestão do capital humano. Todas estas

---

<sup>1</sup> Destacando aqui a título de exemplo, a Bienal de Arte de Vila Verde ou os Campeonatos de hóquei em patins, torneios de corta mato entre outros.

dimensões são descritas e esclarecidas na sua operacionalização, no plano de acção estratégico, por se considerar, que se situam nas áreas a melhorar.

Com base neste suporte estrutural e concetual da organização, ir-se-á construir um conjunto de caminhos possíveis que possibilitarão uma maior eficácia quanto:

1. Melhoria e uniformização dos resultados escolares.
2. Envolvimento dos encarregados de educação
3. Melhoria do processo de autorregulação do agrupamento;
4. Implementação de um sistema de supervisão e orientação pedagógica com sentido.

## II. Resultados da avaliação externa

Os agrupamentos que integram o atual agrupamento de Moure e Ribeira do Neiva, foram sujeitos à avaliação externa em 2008 e 2010, com os seguintes resultados, como mostra a tabela 1:

| Domínios   | Resultados da Avaliação externado Agrupamento de Moure (2008) | Resultados da Avaliação externado Agrupamento de Ribeira do Neiva (2010) |
|--|---|--|
| Resultados   | SUFICIENTE  | BOM  |
| Prestação do Serviço Educativo                       | BOM   | MUITO BOM  |
| Organização e gestão escolar                         | MUITO BOM   | MUITO BOM  |
| Liderança  | MUITO BOM   | MUITO BOM  |
| Capacidade de autorregulação melhoria do Agrupamento | BOM   | BOM  |

Tabela 1: comparação dos resultados da avaliação externa no agrupamento de Moure e no agrupamento de Ribeira do Neiva

No âmbito do desenvolvimento do regime jurídico de autonomia da escola, consagrada pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, e ao abrigo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com a nova redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, e pela Portaria n.º 265/2012, de 30 de Agosto, e demais legislação aplicável, o Ministério de Educação e Ciência (MEC), através da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) e o Agrupamento de Escolas de Moure e Ribeira do Neiva, celebram e acordam entre si o presente contrato de autonomia, que se rege pela regulação supra referida e ainda pelas cláusulas seguintes:

### Cláusula 1ª

#### Objetivos Gerais

Os objetivos gerais do contrato são:

Agrupamento de Escolas de Moure e Ribeira do Neiva

- 1) Garantir um serviço público de educação, com o horizonte da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso, que permitam manter a sobrevivência e a sustentabilidade do agrupamento;
- 2) Aplicar uma filosofia de liderança assente no conceito de responsabilidade e compromisso, tendo presente princípios e valores suportados por uma orientação ética, que possibilitem a transformação e a mudança organizacional;
- 3) Valorizar as pessoas porque são o ativo mais importante das escolas, apostando no seu bem-estar e felicidade na organização escolar assim como, num plano de formação com sentido;
- 4) Promover a implementação de pedagogias alternativas que facilitem a diferenciação pedagógica e a diversidade curricular com os recursos humanos e matérias e com as necessidades formativas dos alunos e do meio envolvente;
- 5) Desenvolver um plano que permita aferir uma avaliação de desempenho mais responsável, justa e transparente, sem prejuízo do cumprimento do disposto em lei sobre a matéria.
- 6) Desenvolver uma cultura de autorregulação com base num processo de autoavaliação que integre fatores de internos e externos.

#### Cláusula 2ª

##### Objetivos operacionais

Os objetivos operacionais são:

- 1) Manter a taxa de abandono escolar, no ensino básico, próxima do valor zero, assegurando a permanência dos alunos até ao final do terceiro ciclo;
- 2) Reduzir em 20% o diferencial entre a média de classificação interna de frequência e a média das classificações em provas finais nacionais.
- 3) Aproximar os resultados obtidos pelos alunos do agrupamento, em provas finais nacionais, da média nacional;
- 4) Aproximar os resultados da média final, relativamente às taxas de sucesso em todos os ciclos situada na última avaliação nos 90,5%, para uma taxa de sucesso de 91%;
- 5) Intensificar a oferta formativa do Agrupamento com recurso a projetos de natureza vocacional, percursos curriculares e envolvimento da comunidade ao nível da formação e educação de adultos sem prejuízo da rede escolar relativa à oferta educativa/formativa que venha a ser definida com os serviços competentes do MEC.
- 6) Desenvolver matriz curricular do agrupamento que garanta:
  - a. O cumprimento do currículo nacional,
  - b. Articulação entre todos os ciclos de ensino;
  - c. Integração de áreas curriculares de cariz local e regional respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional e utilizando os recursos humanos disponíveis no AE/E.

- d. Gestão eficiente das potencialidades do capital humano e das características físicas do agrupamento;
  - e. Gestão flexível do currículo.
- 7) Constituir-se como escola de referência numa comunidade de natureza rural, predominantemente agrícola e ambientalmente sustentável.
- 8) Envolvimento da comunidade da comunidade para a:
- a. Realização de objetivos e metas de aprendizagem;
  - b. Promoção e integração social;
  - c. Formação pessoal e cidadã.
- 9) Instituir nas rotinas organizacionais os mecanismos de regulação e controlo dos mecanismos organizações e dos resultados académicos

### Cláusula 3ª

#### Plano de ação estratégica

Tendo em vista a concretização dos objetivos previstos nas cláusulas anteriores, apresenta-se a operacionalização do Plano de Ação Estratégica, em respeito pela legislação em vigor, de acordo com os recursos humanos existentes na Escola e daqueles que venham a ser autorizados no âmbito da celebração do presente Contrato.

Plano de Ação Estratégica tem como referente cinco dimensões que assumirão a forma de subprojectos, sendo responsável pela sua implementação, desenvolvimento e avaliação. O conceito subjacente a este plano enquadra-se numa orientação pela Felicidade Organizacional porque se acredita, que sem um sistema que valorize a condição humana, não nos é possível gerar e incrementar valor, conhecimento, riqueza e talvez o ingrediente principal, autonomia. Com base neste pressuposto, as dimensões a dinamizar, monitorizar e avaliar são:

1. **A liderança e especificamente a liderança transformacional (LT)**, cujo enfoque se situa no envolvimento e motivação das pessoas conjugando nesta abordagem estratégica, a questão da proximidade que realça a solidariedade, os compromissos e responsabilidade de todos os atores envolvidos;
2. **A cultura do agrupamento (CA)**, que tem por finalidade a construção de uma organização que aprende, gere, aplica e partilha o conhecimento, aumentando neste sentido, a sua eficácia e eficiência;
3. **Projeto educativo (PE) com sentido**, que valorize as aprendizagens autênticas dos alunos, aproximando os saberes curriculares formais e informais, do seu currículo real, incluindo neste contexto as assessorias, a implementação de testes intermédios e a utilização de tutorias;
4. **Capacidade de autonomia do agrupamento (CAA)**, que resultará do cruzamento entre factores internos com factores externos através de uma análise S.W.O.T;



5. A gestão do capital humano (GCH), em que o referente surgirá de um portefólio de competências a atingir que será composto essencialmente por duas partes, uma geral e outra específica de acordo com as funções das pessoas envolvidas.

**Ações a Desenvolver no Plano de acção Estratégica-Agrupamento de Escola de Moure e Ribeira do Neiva**

| Projetos/atividades  | Recursos em Falta  | Recursos existentes   | Calendarização                            |
|--|--|---|---|
| <b>A - Gabinete de apoio ao aluno</b>                            | Necessidade de contratação de um psicólogo a tempo inteiro (recurso adicional a atribuir pelo MEC)   | -Existência de Psicólogo contratado a tempo parcial de 18 horas<br>- Gabinete a funcionar no âmbito do projecto PRESSE com a colaboração do Centro de Saúde de Vila Verde | A desenvolver ao longo de cada ano letivo |
| <b>B- Aulas de apoio Matemática e Língua Portuguesa e Inglês</b> | Necessidade de mais horas que podem ser utilizadas em sessões de apoio a estas disciplinas (22 horas para o grupo 230 e 22 horas para o grupo 200, se e enquanto elegíveis e financiáveis pelo POPH) | Apoios dos docentes de Português, Matemática e Inglês, embora não permitam cobrir a totalidade das necessidades nem dar um apoio eficaz                                   |   |
| <b>C- Implementação de Tutorias</b>                              | O remanescente das horas das atividades <u>B</u> podem ser rentabilizadas  | Limitada aos professores e seus horários  |   |
| <b>D- Cursos de Educação Formação de Jovens</b>                  | Apoio para alunos da educação especial. Docente do grupo 910, se e enquanto financiável pelo POPH.   | Os docentes colocados no grupo 910 são insuficientes.   |   |
| <b>E- Projetos de Natureza vocacional</b>                        | -----  | Apenas a intenção e abertura para a sua implementação e as estruturas físicas dos espaços.  |   |
| <b>F- Formação e educação de adultos</b>                         | -----<br>---   | Apenas a intenção e abertura para a sua implementação e as estruturas físicas dos espaços.  |   |

A estratégia a seguir neste processo segue cinco passos essenciais para cada uma das dimensões: i) recolha de dados; ii) transformação dos dados em informação; iii) transformação da informação em conhecimento; iv) transformação do conhecimento em saber e saber fazer; v) divulgação dos resultados. Paralelamente a esta sequência existirão momentos de análise, discussão e reflexão (de acordo com o cronograma apresentado), que

têm por objectivo provocar roturas e mudanças nas dimensões referidas no plano de ação. A metodologia utilizada enquadra-se neste contexto na investigação-ação, que tem por finalidades a criação de indivíduos que investigam e reflitam sobre a sua própria prática, adaptando-se às novas contingências que nos permitirão atingir as metas e objectivos propostos.

Importa também referir que as assessorias serão preferencialmente aplicadas nas disciplinas estruturantes nomeadamente, no apoio a língua portuguesa e matemática, utilizando-se como procedimento de monitorização dos desempenhos dos alunos, o recurso a testes intermédios. Estes dois elementos, assessorias e testes intermédios, podem ser aplicados em todos os níveis do ensino básico. Paralelamente a estas duas alternativas de apoio e diferenciação do ensino prevê-se também, o recurso a tutorias que podem ser implementadas tanto em alunos que apresentam insucesso como em alunos sinalizados ao nível da sobredotação com altos níveis de desempenho.

#### Cláusula 4ª

##### Competências reconhecidas à escola

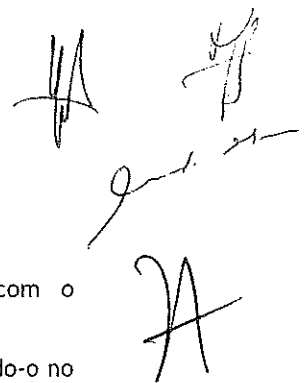
Com o presente contrato, o Ministério da Educação e Ciência reconhece ao Agrupamento de Escolas de Moure e Ribeira de Neiva as seguintes competências para o desenvolvimento da sua autonomia:

- I. Gestão e organização educacional
- II. Gestão de Recursos Humanos
- III. Gestão patrimonial, administrativa e financeira

##### I. Gestão e organização pedagógica

Para além do estabelecido legalmente, compete ao agrupamento, no âmbito da sua autonomia:

1. Reforçar a atividade experimental na Área de estudo do Meio, a partir do 3º ano.
2. Desenvolver, em consonância com as características e potencialidades físicas das instalações do agrupamento, nas áreas das Expressões e Tecnologia, um plano curricular próprio focalizado nas atividades agrícolas e de proteção ambiental, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional e utilizando os recursos humanos disponíveis no AE/E.
3. Reorganizar e articular, em situações pontuais, a abordagem dos conteúdos curriculares, segundo estruturas modulares flexíveis, minorando as consequências de uma grande diversidade e compartimentação de saberes, ao longo do ciclo no respeito pela matriz curricular do ensino básico / secundário;
4. Promover oferta educativa própria por parte do Agrupamento, traduzida por uma oferta complementar ao currículo nacional, em dimensões vocacionais profissionalizantes e artísticas, que depende de análise, caso a caso, por parte dos serviços do MEC.



5. Desenvolver as atividades do Plano anual em articulação sustentada com o desenvolvimento do currículo.
6. Dispor sobre a organização dos calendários, horários e tempos escolares, fixando-o no início do ano escolar, assegurando a totalidade de horas de lecionação a que o aluno tem direito, garantindo o cumprimento integral do número mínimo de dias de aulas e salvaguardando a guarda dos alunos durante todo o ano letivo; bem como do respeito pelo calendário de exames nacionais.
7. Decidir quanto à suspensão e substituição das aulas por outras atividades educativas de acordo com o Plano Anual em estrito cumprimento da legislação vigente.
8. Promover as diferentes modalidades de transferência, reposição e permuta de aulas ou outros serviços como rotina indispensável e fundamental para a qualidade do serviço educativo prestado em estrito cumprimento da legislação vigente.
9. Gerir a carga horária dos alunos tendo em conta não só o ano, a tipologia dos cursos mas igualmente a rentabilização dos espaços físicos.
10. Determinar, em articulação com as entidades competentes do Ministério da Educação e Ciência, o número total de turmas ou grupos por unidade orgânica, atendendo às características do espaços e natureza dos alunos envolvidos no cumprimento das disposições legais sobre a matéria.
11. Desenvolver mecanismos que permitam detetar, atempadamente, dificuldades de base, diferentes ritmos de aprendizagem ou outras necessidades dos alunos que exijam formas de apoio adequadas nos domínios psicológico e socioeducativo.
12. Proporcionar de modalidades de apoio ao estudo em função dos recursos humanos disponíveis no AE ou do recurso humano atribuído no âmbito do CA.
13. Proporcionar modalidades de apoio pedagógico acrescido às disciplinas de português e de matemática em função dos recursos humanos disponíveis no AE ou do recurso humano atribuído no âmbito do CA.
14. Proporcionar uma oferta própria de formação vocacional e profissional, em articulação com os serviços competentes do MEC.
15. Desenvolver de parcerias com entidades sociais, escolas e empresas com vista à concretização de estágios ou experiências de formação, adequados às necessidades dos alunos;
16. Desenvolver mecanismos de regulação das medidas previstas.

## II. Gestão de Recursos Humanos

1. Em caso de publicação de regulamentação específica (para CA) estabelecer parcerias com outras escolas e agrupamento para a gestão conjunta de pessoal docente, rentabilizando-se desta forma os horários sem componente letiva ou de componente insuficiente, desde que acordado com os respetivos órgãos de gestão e comunicado à entidade competente do Ministério da Educação e Ciência.
2. Efetuar a distribuição de serviço docente e não docente, de acordo com critérios previamente definidos, designadamente de eficiência, eficácia e qualidade do serviço no cumprimento das disposições legais sobre a matéria.
3. Reconhecer e valorizar as boas práticas educativas nos diferentes ambientes escolares;

### III. Gestão patrimonial, administrativa e financeira

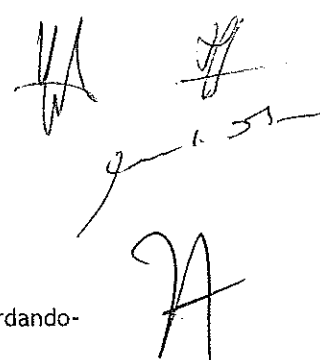
1. Recorrer a serviços de entidades exteriores à escola, sempre que se justifique, tendo por base o planeamento do estudo financeiro que comprove os benefícios que daí resultem, no cumprimento das normas de contratação e contabilidade pública e orçamento de estado.
2. Proceder a correções excecionais dos Apoios Sócio Económicos, decorrentes de alterações sócio económicas, ou outras que possam condicionar a obtenção de sucesso escolar sem prejuízo do cumprimento do disposto em lei sobre a matéria.
3. Gerir o crédito horário global em função do desenvolvimento de projetos educativos que visem a melhoria dos resultados escolares; Para efeitos de projetos no âmbito do artigo 17.º do Diploma de OAL e portanto mediante prévia autorização dos mesmos.
4. Gerir autonomamente o orçamento de compensação da despesa e receita no cumprimento das normas de contratação, contabilidade pública e orçamento de estado.
5. Gerir as suas instalações e equipamentos numa lógica de serviço à comunidade e de preservação do património do Estado, nomeadamente a cedência do seu, a título oneroso ou gratuito para a realização de atividades culturais, desportivas, cívicas ou de convívio social, arrecadando a respetiva receita, quando a houver sem prejuízo do cumprimento do disposto em lei sobre a matéria.

#### Cláusula 5ª

##### Compromissos da escola

Com vista a cumprir os objetivos gerais e operacionais constantes do presente contrato, a escola compromete-se e fica obrigada a:

1. Aplicar o Plano de ação Estratégico.
2. Cumprir com os pressupostos que o serviço público de educação impõe salvaguardando:
  - a. Garantia de critérios de igualdade e equidade de oportunidade, a não discriminação, a promoção da coesão social e a plena integração dos mais desfavorecidos;
  - b. Abertura à participação de todos os intervenientes no processo educativo;
  - c. Desenvolvimento da Educação para a Cidadania no quadro de valores democráticos e constitucionais do país;
  - d. Proporcionar aos alunos e às famílias uma educação de qualidade que permita potenciar o desenvolvimento pleno dos jovens.
3. Criação e desenvolvimento de oferta de oportunidades de formação formal, não formal e informal de adultos e famílias;
4. Criação de um laboratório de aprendizagem que potencie uma reflexão sustentada e articulada que promova com os recursos disponíveis no AE/E.
  - a. A identificação de problemas de ensino e aprendizagem em contexto de sala de aula;
  - b. A identificação de práticas de excelência que melhorem o desempenho e autonomia dos alunos.



5. Instituir uma cultura de autoavaliação em toda a comunidade educativa, salvaguardando-se:
  - a. A publicação periódica dos resultados de autoavaliação do agrupamento;
  - b. A publicação dos resultados escolares;
  - c. Formalização de momentos de reflexão.

#### Cláusula 6ª

##### Compromissos do Ministério da Educação e Ciência

Pelo presente contrato, o Ministério da Educação e Ciência compromete-se e obriga-se a:

1. Tomar as decisões e medidas indispensáveis à viabilização e concretização do presente contrato.
2. Garantir um Serviço de Psicologia e Orientação dotado de um psicólogo, durante o período de vigência do contrato autorizando a contratação de um técnico a tempo inteiro para implementação das ações/estratégias previstas no plano de ação.
3. Garantir o acompanhamento e concretização do CA nos termos previstos no artigo 9º da Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto.
4. Manter com o Agrupamento, um relacionamento institucional direto e colaborante, no quadro da delimitação de competências decorrentes da lei e do presente contrato;
5. Assegurar / Proporcionar apoio jurídico ao Agrupamento;
6. Participar na Comissão de Acompanhamento prevista no artigo 9.º da Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto

#### Cláusula 7ª

##### Compromissos dos parceiros

O Agrupamento compromete-se a celebrar, sempre que seja conveniente, com os diversos parceiros da comunidade, os acordos, protocolos ou outros documentos equivalentes que se mostrem necessários ao desenvolvimento e à concretização do plano e projeto de autonomia constante do presente contrato, em condições e termos a definir com os mesmos.

#### Cláusula 8ª

##### Duração do contrato

1. O presente contrato de autonomia vigorará até ao termo do ano letivo 2015/2016.
2. O presente contrato pode ser revisto e alterado a todo o tempo, por acordo das partes, respeitando o requisito previsto na alínea a) do Artigo 6.º da Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto.

### Cláusula 9ª

#### Acompanhamento e monitorização

A escola constitui uma estrutura permanente de acompanhamento e monitorização constituída pelo diretor da escola e por, pelo menos, mais dois docentes de carreira designados para o efeito, com as seguintes competências:

- a. Monitorizar o cumprimento e a aplicação do presente contrato e acompanhar o desenvolvimento do processo;
- b. Monitorizar o processo de autoavaliação da escola;
- c. Produzir e divulgar o relatório anual de progresso;
- d. Constituir meio de interlocução com os serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência.

### Cláusula 10ª

#### Casos omissos

Todas as matérias não reguladas no presente contrato, serão regidas pela lei geral aplicável

O Diretor-Geral dos Estabelecimentos Escolares



*José Alberto Mofeira Duarte*

O Diretor do Agrupamento de Escolas de Moure e Ribeira do Neiva

*Armando dos Santos Machado*

O Presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas de Moure e Ribeira do Neiva

*José Cardoso Gomes*



**Parceiros**

---

**Homologo**

O Secretário de Estado do Ensino e Administração Escolar



*João Casanova de Almeida*

**ANEXOS**



**Anexo 1: Que aconteceria às escolas, num mercado de ensino, caso não apresentassem um perfil de eficácia e eficiências nas disciplinas nucleares?**

Nem todas as escolas estão preparadas para um mercado educativo, centrado nas performances às disciplinas nucleares. O estudo que se apresenta consiste, num simulacro de cenários que colocam em dúvida tal abordagem, principalmente, em meios desfavorecidos, como as zonas interiores do nosso país, ou em contextos onde o perfil de aprendizagem dos alunos, não se adequa a tal intervenção.

Parte-se deste modo, de uma amostra de alunos de uma escola do Alto Minho, localizada no Distrito de Braga na qual, se elaborou uma análise do funcionamento cognitivo com base, na Teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner, em crianças que frequentam o sexto ano do ensino básico.

Os resultados (gráfico 1) permitem-nos tecer pelo menos dois cenários. O primeiro alerta-nos para a provável extinção ou redução do impacto dessa escola na localidade onde se situa. O segundo procura encontrar uma resposta para o problema, através da adoção de estratégias de ensino ecológicas, que respeitem as características naturais dessas crianças.

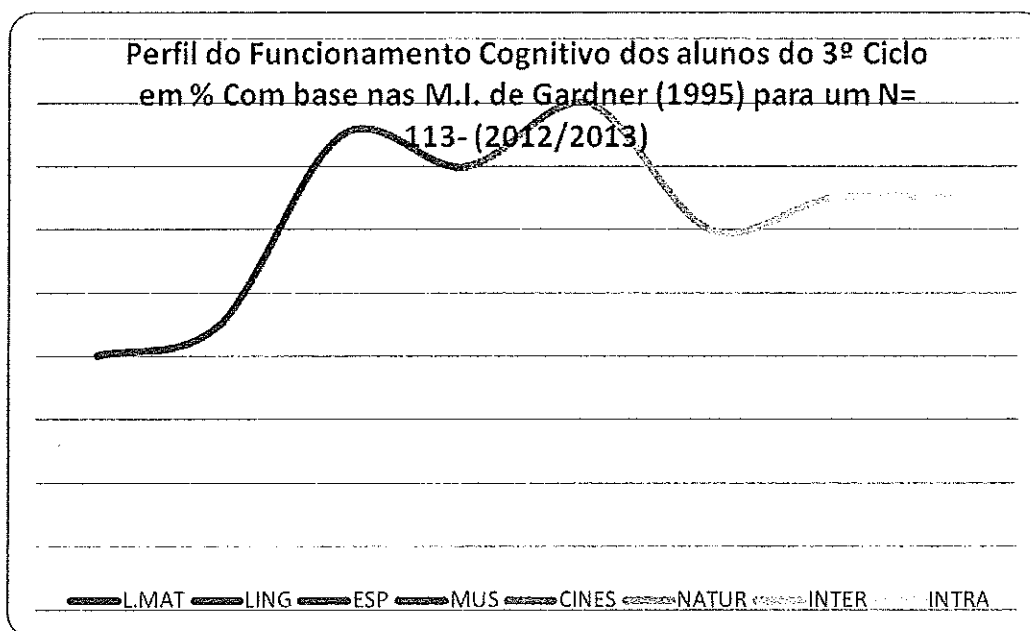


Gráfico 1: Perfil geral do funcionamento cognitivo de acordo com a totalidade da amostra de 2012/13

Este cenário é corroborado com outro estudo feito em 2010/11 (ver tabela 1) no qual a mesma situação é identificada.

| Análise do Funcionamento Cognitivo com base na MI para um N=58 |      |       |       |              |         |       |                          |
|--|------|-------|-------|--------------|---------|-------|--------------------------|
| MI   | Sexo | Média | DP    | Mann-Whitney |         |       |                          |
|  |      |       |       | U            | W       | Z     | Sig* ( $\alpha < 0,05$ ) |
| LM   | M    | 41,92 | 19,15 | 315,00       | 1095,00 | -0,92 | 0,358                    |
|  | F    | 50,55 | 32,79 |              |         |       |                          |
| LING   | M    | 36,15 | 16,73 | 330,00       | 1110,00 | -0,67 | 0,502                    |
|  | F    | 40,57 | 22,29 |              |         |       |                          |
| ESP  | M    | 56,33 | 30,31 | 310,50       | 1090,50 | -1,00 | 0,320                    |
|  | F    | 62,15 | 30,61 |              |         |       |                          |
| MUSC   | M    | 39,25 | 21,98 | 266,00       | 1046,00 | -1,73 | 0,083                    |
|  | F    | 50,31 | 24,25 |              |         |       |                          |
| CINES  | M    | 71,84 | 32,72 | 135,50       | 325,50  | -3,89 | 0,000*                   |
|  | F    | 39,00 | 17,64 |              |         |       |                          |
| NATUR  | M    | 40,92 | 20,92 | 353,00       | 1133,00 | -0,29 | 0,772                    |
|  | F    | 44,05 | 26,15 |              |         |       |                          |
| INTER  | M    | 37,66 | 16,76 | 307,00       | 497,00  | -1,05 | 0,292                    |
|  | F    | 37,52 | 22,30 |              |         |       |                          |
| INTRA  | M    | 36,05 | 21,82 | 366,50       | 556,50  | -0,07 | 0,947                    |
|  | F    | 35,81 | 16,33 |              |         |       |                          |

Tabela 1: Apresentação dos dados e significado estatístico com base na análise do funcionamento cognitivo das crianças, segundo a Teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner (1995).

Neste estudo estatístico recorreu-se ao teste não paramétrico de Mann-Whitney para um  $p < 0,05$ , uma vez que, uma das amostras independentes não apresentava um número de casos suficientes (sexo feminino com 19 elementos), para a utilização dos testes t no qual, ambas as amostras independentes deveriam ter uma dimensão superior a 30 (Pestana & Gageiro, 2005, 229).

Olhando para a tabela 1, podemos observar que a única inteligência que apresenta significado estatístico entre sexos, é a Inteligência Cinestésica ( $p < 0,000$ ), que se relaciona com a motricidade humana, o desporto e a expressão corporal, no qual os rapazes, apresentam um valor superior às raparigas. Contudo não deixa de ser interessante também, a proximidade ao significado estatístico, da Inteligência Musical ( $p < 0,08$ ), observando-se o inverso da situação anterior.

Estes dados não nos surpreenderam uma vez que existem no local, ofertas desportivas (clube de futebol e desporto escolar) frequentada por rapazes e raparigas, como também, uma escola particular de música, em que ambos os sexos participam. Por sua vez, no campo da música, as próprias crianças são expostas desde tenra idade a ritmos regionais que de alguma maneira podem influenciar esses resultados.

Segundo Antunes (2005, 46), a inteligência cinestésica “ultrapassa as simples atividades motoras praticadas na escola ou em clubes desportivos”, alertando-se aqui para a aprendizagem háptica, as atividades ligadas às manualidades, à expressão plástica ou mesmo

*Handwritten signature*

de expressão dramática o que de alguma maneira, faria desenvolver também a Inteligência espacial e musical.

*Handwritten signature*

Para Gardner o conhecimento corporal-cinestésico satisfaz muitos critérios de uma inteligência, “porque a evolução dos movimentos especializados do corpo é uma vantagem óbvia para as espécies e esta adaptação é ampliada nos seres humanos através do uso de ferramentas” (Gardner, 1995, 24). Como tal, qualquer ação motora (jogar ténis, dançar, pintar) feita com uma finalidade intencional, é uma evidência tal como o raciocínio, a lógica ou a linguagem, de aspetos cognitivos, no uso do corpo.

Centrando-nos novamente no problema em discussão, para melhor o contextualizar, teremos que recorrer a outro tipo de análise, ou seja, este cenário é completado de uma outra forma, através da observação do comportamento da totalidade da amostra (ver gráfico 2 e gráfico 3).

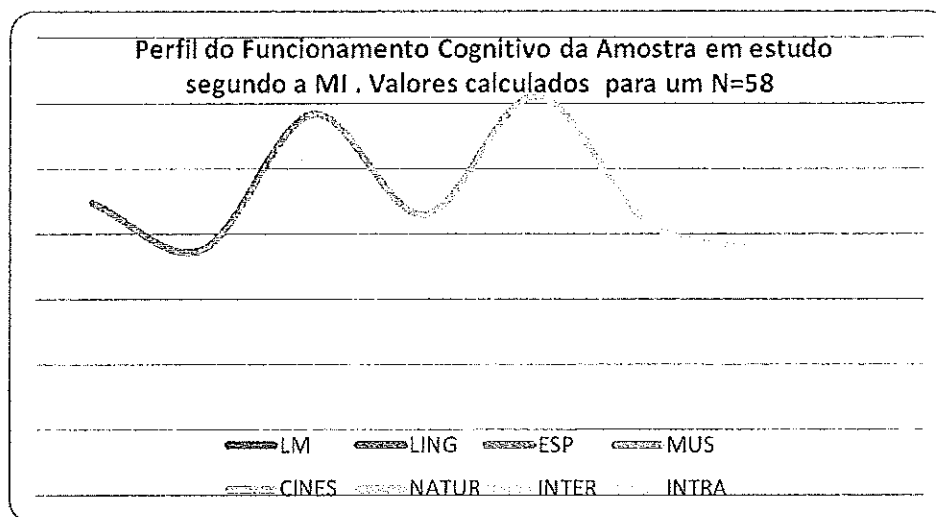


Gráfico 2: Perfil geral do funcionamento cognitivo de acordo com a totalidade da amostra (2010/11)

Os resultados obtidos nos dois estudos indicam-nos, que as inteligências Lógico-Matemática e Linguística estão entre aquelas, que apresentam menor performance, sendo a Linguística a inteligência com maior défice. Perante este cenário, que constrangimentos poderiam surgir num hipotético mercado educativo?

Se a tendência política, continuar a ser o da valorização das disciplinas nucleares (destacando-se aqui a Língua Portuguesa e a Matemática) em detrimento das restantes, poderão acontecer várias situações negativas entre as quais se destacam:

1. A educação sendo vista como bem privado, passa a ser escolhida segundo as expectativas do consumidor, ou seja, os pais que valorizem estas disciplinas, poderão retirar os seus filhos desta escola;
2. A escola pode ficar numa situação económica mais vulnerável pela perda de alunos, sendo obrigada a recorrer, a mais subsídios estatais ou apoios de outra natureza;
3. A contratação, despedimento e avaliação do pessoal docente, assim como o seu vencimento, poderá ter, como principal critério, os resultados dessas disciplinas, tornando-se num sistema penalizador;
4. Poderá existir uma tendência para a eliminação das disciplinas de carácter lúdico, artístico ou desportivo, favorecendo as de carácter linguístico e lógico-matemático;
5. As escolas tornar-se-ão mais exclusivas, que inclusivas, o que implica que haja situações em que para manter os mesmos níveis de eficácia e eficiência, a qualidade seja mais cara. Dito de outra maneira, as crianças com NEE serão mais dispendiosas que as outras e por isso, serão postas de parte;
6. Poderá surgir publicidade enganosa e falsificação dos resultados dos exames, através de estratégias menos éticas, favorecendo-se a fraude;
7. A contratação dos Diretores será feita preferencialmente com base nos resultados neste domínio e não, no seu projeto de intervenção;
8. O clima da escola pode tornar-se insuportável e extremamente individualista.
9. Poder-se-á assistir à degradação do ensino e ao fim da escola pública.

Contudo neste cenário, poderão também surgir situações adaptativas positivas como:

1. Surgimento de mercados especializados, segmentando o ensino;
2. Mais empreendedorismo, fazendo surgir equipas pedagógicas especializadas em determinados problemas educativos ou de outras áreas de intervenção;
3. A concorrência e competição podem, favorecer o aparecimento de escolas com pedagogias alternativas;
4. A comunidade educativa, ao tomar consciência das dificuldades das suas crianças, pode criar uma rede de apoio ao seu desenvolvimento;
5. Criação de gabinetes de marketing dentro das escolas, que difundem métodos de ensino patenteados e cuja imagem tem por detrás uma filosofia educativa contextualizada.
6. Menos apoios estatais e maior responsabilização da rede social e comunidade educativa.
7. Possibilita uma outra forma de ver a capacidade de auto-avaliação e consequentemente de auto-regulação das escolas enquanto entidades que aprendem, com os seus próprios erros, tornando-as mais metódicas e inteligentes.

## Bibliografia

- Alarcão, I. (1996) Formação Reflexiva de professores. Porto: Porto Editora.
- Antunes, C. (2005). As Inteligências múltiplas e os seus estímulos. Porto: Edições ASA.
- Benavente, A. (1999). Escolas, Professores e Processos de Mudança. 2º Ed. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carvalho, A.; Diogo, F. (2001). Projeto Educativo. (4ª ED.). Edições Afrontamento
- Brisk, M. (1999). "Diferencias en Estudiantes de Diversidad Lingüística e Cultural: Factores Principales". In L. Grave (Org.) Pedagogía Diferenciada: Da Exclusão à Inclusão Pedagógica, (pp.29-44). Lisboa: Universidade Aberta.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. American Psychologist, 32, 531-551.
- García, C. M. (1999). Formação de Professores. Para uma Mudança educativa. Porto: Porto Editora.
- Gardner. H. (1995). Inteligências Múltiplas. A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gardner, H. (2007). Cinco Mentes para o Futuro. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Garmston, R. J.; Lipton, L. E. Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In J. O. Formosinho (Org.). A Supervisão na Formação de Professores, Vol. II (pp.18-118). Porto: Porto Editora.
- Grave-Resendes, L.; Soares, J. (2002). Diferenciação Pedagógica. Universidade Aberta.
- Guerra, M. Á. S. (2000). A Escola que Aprende. Porto: ASA Editores.
- Hamido, G. (2007). A escola, Ecologia viva e reflexiva: O poder de mudar, Interações, 7, 141-178
- Jardim, J. (2008). Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais. Estudo para a Promoção do Sucesso Académico. Lisboa: Instituto Piaget
- Leitão, L. M; Paixão, M. P. (2011). Consulta Psicológica Vocacional para Jovens Adultos e Adultos. In M. do Céu Taveira & J. T. da Silva. Psicologia Vocacional. Perspetivas para a intervenção, (pp.59-91). Coimbra: Edições Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Lima, L.C. (2011). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. In L. C. Lima, (Org.) (2011). Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas, (pp.227-253) Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Long, H. B. (1988). Self Directed Learning: Emerging Theory and and Praticce. In H. B. Long and Associates. Emerging Theory & Praticce, (pp. 1-13). Oklahoma: University of Oklahoma.
- Moreno, M. L. R. (2011). A Educação para a carreira: Aplicações à infância e à adolescência. In M. do Céu Taveira & J. T. da Silva. Psicologia Vocacional. Perspetivas para a intervenção, (pp.29-58). Coimbra: Edições Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Pereira, P. M.; Santos, S. V. (2011). Concetualização de Situações de Mau trato. Da Lei de Proteção à Avaliação Psicossocial. In M. M. Calheiros; M. V. Garrido; S. V. Santos (Org.). Crianças em Riscos e Perigo. Contextos, Investigação e Intervenção, (pp.15-32). Lisboa: Edições Sílabo.
- Rief, S. F. ; Heimbürg, J. A. (2000). Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva. Vol. 1. Porto: Porto Editora.

Sahlberg, P. (2011). Movimento de Reforma Educativa Global e Mudança Educativa Nacional. In Noesis, nº84, 50-58

Vigotsky, L.S. (2005). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In L.S. Vigotsky; A.R. Lúria; A. N. Leontiev. Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem, 9ª Ed. (pp.103-118). S. Paulo. Icone Editora.

Anexo 2: Ensaio comparativo sobre as aprendizagens dos alunos no agrupamento de Moure e ribeira do Neiva, quanto às competências do aprender a aprender ano letivo 2011/12

Resumo dos Resultados do Ensaio

| Resultados das aprendizagens significativas e procedimentos de realização |    |       |       |                                  |             |       |       |                          |        |                |                       |   |        |
|---|----|-------|-------|----------------------------------|-------------|-------|-------|--------------------------|--------|----------------|-----------------------|---|--------|
|   |    | N     |       | Descriptives                     |             |       |       | Independent Samples Test |        |                |                       |   |        |
|   |    |       |       | 95% Confidence Interval for Mean |             | Min.  | Max.  | t                        | df     | Sig. (az 0,05) | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |        |
|   |    |       |       | Lower Bound                      | Upper Bound |       |       |                          |        |                |                       | Lower                                     | Upper  |
| Aprendizagens Significativas  | T1 | 60    | 66,40 | 60,11                            | 72,68       | 0,00  | 100   | -2,48                    | 119    | 0,014*         | 3,89                  | -17,32                                    | -1,93  |
|   | T2 | 61    | 76,02 | 71,41                            | 80,63       | 32,79 | 100   |                          |        |                |                       |   |        |
| Procedimentos de Realização   | T1 | 60    | 60,65 | 53,45                            | 67,84       | 0,00  | 100   | -1,34                    | 119    | ,182           | 4,70                  | -16,62                                    | 3,00   |
|   | T2 | 61    | 66,96 | 60,87                            | 73,04       | 17,50 | 100   |                          |        |                |                       |   |        |
| Ponto de vista dos Professores  |    |       |       |                                  |             |       |       |                          |        |                |                       |   |        |
| Ligações Simples  | T1 | 60    | 15,08 | 12,55                            | 17,61       | 0,00  | 36    | -1,98                    | 119    | 0,050*         | 1,77                  | -6,99                                     | 0,01   |
|   | T2 | 61    | 18,57 | 16,11                            | 21,04       | 0,00  | 43    |                          |        |                |                       |   |        |
| Hierarquias   | T1 | 60    | 16,92 | 16,16                            | 18,68       | 0,00  | 30    | -2,39                    | 118    | 0,018*         | 1,15                  | -5,03                                     | -0,47  |
|   | T2 | 61    | 19,94 | 17,75                            | 20,94       | 0,00  | 30    |                          |        |                |                       |   |        |
| Ligações Cruzadas   | T1 | 60    | 11,87 | 8,47                             | 14,86       | 0,00  | 40    | -2,82                    | 119    | 0,005*         | 2,08                  | -9,99                                     | -1,76  |
|   | T2 | 61    | 17,54 | 14,87                            | 20,21       | 0,00  | 40    |                          |        |                |                       |   |        |
| Exemplos  | T1 | 60    | 1,07  | 0,55                             | 1,59        | 0,00  | 8     | -3,50                    | 119    | 0,000*         | 0,63                  | -3,46                                     | -0,86  |
|   | T2 | 61    | 3,28  | 2,14                             | 4,42        | 0,60  | 20    |                          |        |                |                       |   |        |
| Ponto de vista dos alunos   |    |       |       |                                  |             |       |       |                          |        |                |                       |   |        |
|   |    | N     |       | 95% Confidence Interval for Mean |             | Min.  | Max.  | t                        | df     | Sig. (az 0,05) | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |        |
|   |    |       |       | Lower Bound                      | Upper Bound |       |       |                          |        |                |                       | Lower                                     | Upper  |
|   |    |       |       | Ligações Simples                 | T1          | 60    | 15,31 | 12,41                    | 18,21  | 0,00           | 45                    | -4,00                                     | 118,67 |
| T2  | 61 | 24,50 | 20,84 |                                  | 29,06       | 0,00  | 60    |                          |        |                |                       |   |        |
| Hierarquias   | T1 | 60    | 16,25 | 13,75                            | 18,74       | 0,00  | 35    | -3,37                    | 118,67 | 0,001*         | 1,66                  | -8,88                                     | -2,31  |
|   | T2 | 61    | 21,84 | 19,66                            | 24,02       | 0,00  | 42    |                          |        |                |                       |   |        |
| Ligações Cruzadas   | T1 | 60    | 13,28 | 9,12                             | 17,44       | 0,00  | 100   | -2,77                    | 120    | 0,006*         | 2,85                  | -19,58                                    | -2,27  |
|   | T2 | 61    | 21,19 | 17,29                            | 25,09       | 0,00  | 60    |                          |        |                |                       |   |        |
| Exemplos  | T1 | 60    | 1,80  | 1,08                             | 2,52        | 0,00  | 11    | -2,39                    | 120    | 0,019*         | 0,54                  | -2,34                                     | -0,22  |
|   | T2 | 61    | 3,08  | 2,29                             | 3,88        | 0,00  | 13    |                          |        |                |                       |   |        |

Tabela (1): Resultados entre o tempo 1(T1) e o tempo 2 (T2) de investigação com o recurso ao teste t para variáveis independentes.

Neste ensaio torna importante realçar a possibilidade de organizar, monitorizar, avaliar e refletir no seu sentido lato, a aplicação de pedagogias alternativas de ensino, neste agrupamento, que neste caso se materializou na utilização no método de resolução de problemas (MRP) que conjuga participação e criatividade.

Tendo consciência que o MRP tem como objetivo principal, desenvolver a autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem, tentou-se perceber até que ponto esse objetivo foi concretizado comparando dois aspetos importantes i) a aquisição de aprendizagens significativas; ii) a interiorização de formas de planificação e de realização dos trabalhos desenvolvidos na disciplina de Educação Visual e Tecnológica do 2º Ciclo.

A tabela (1) mostra os resultados obtidos nas variáveis estudadas. A primeira engloba os dados referentes, às aprendizagens significativas (AS) e procedimentos de realização (PR) na perspetiva dos professores. A segunda representa os dados obtidos na avaliação dos mapas conceptuais, tanto do ponto de vista dos alunos como também dos professores, nomeadamente no que dizem respeito à ligação entre conceitos como: i) as ligações simples (LS); ii) Hierarquias (H); iii) Ligações Cruzadas (LC); iv) e exemplos (EX). No contexto estatístico, observamos que todas as variáveis em estudo mostram um elevado grau de significância exceto, os procedimentos de realização. Por este motivo podemos dizer que o programa na sua generalidade deu sinais de um bom desempenho do tempo 1 para o tempo 2 de investigação. No referente aos procedimentos, acreditamos que estes foram assimilados com bastante facilidade, logo no início, pelos alunos, aspeto que pode fundamentar de alguma maneira, a não significância estatística.

Este resultado positivo no contexto das aprendizagens significativas e de modo particular, no que diz respeito às competências interpretativas, realça mais uma vez, a importância que a educação visual e tecnológica teve e tem, no desenvolvimento cognitivo das crianças do ensino básico, colocando-se a questão, se os seus conteúdos e procedimentos não serão parte estruturante e essencial, do conhecimento dito “poderoso” (Young, 2007) tão valorizado nas disciplinas, designadas de nucleares. Olhando para a composição fotográfica da figura (1), podemos avançar com uma explicação deste bom desempenho.

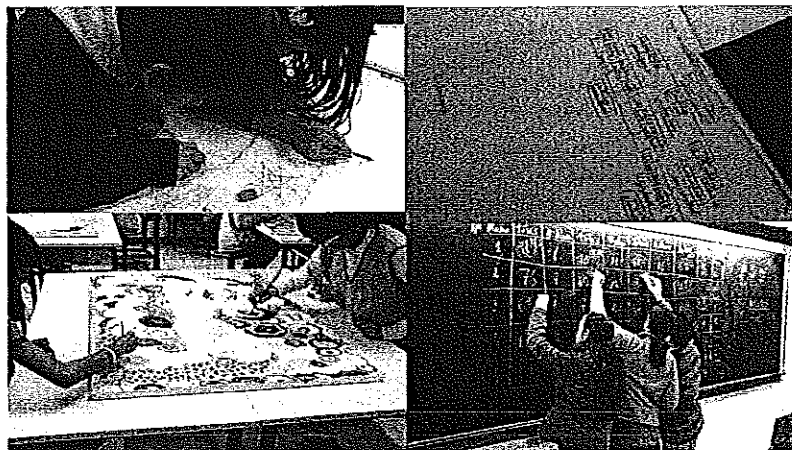


Figura (1): Ilustração de alguns momentos do MRP.

Em primeiro lugar, esta metodologia permitiu, que as crianças regulem com maior eficácia os mecanismos de atenção e de memória porque valoriza a ecologia da criança, possibilitando que cada sistema sensorial trabalhe de forma integrada, conjugando a tomada de decisões, com a gestão do tempo para a resolução de uma determinada situação ou problema. Em segundo lugar, tal compromisso é assumido pelos grupos de trabalho dos alunos, que podem negociar as suas ideias com os restantes colegas, criando-se um ambiente de aprendizagem social, partilhado, sem ameaça, que possibilita o arriscar e planificar as suas ações, não pelos resultados imediatos, mas pelas perspetivas futuras, o que favorece o pensar em conjunto e como tal, a metacognição e a criatividade (Brown, 1987; Damásio, 2003, Vicente, 2010; Zimmerman, 2000).

Por último, apesar de se saber que a criança tem sobretudo um cérebro “vacionado para a ação” (Vincent, 2010, 18), tal não acontece, se não existir um motivo e este só surge com a conjugação complexa das emoções (Damásio, 1995; Leontiev, 2000; LeDeaux, 2001). Será nelas que o processo de aprendizagem se aglutina dando origem a um suporte afetivo, do qual surge a motivação, as diferentes atribuições e a confiança em si.

#### Bibliografia

- Alencar, E. S. (2005). A gerência da criatividade. Abrindo as janelas para a criatividade pessoal e nas organizações. S. Paulo: Person Makron Books.
- Amabile, T. M. (1996). Creativity in context. Colorado: Westview Press.
- Bahia, S. (2007). Quadros que compõe a criatividade: Uma análise do teste de Torrance. Sobredotação, 7, 161-175.
- Coquet, E. (2000). A Narrativa gráfica. Uma Estratégia de comunicação de crianças e de adultos. Braga: Bezerra Editora.
- Damásio, A. (2003). O erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano. (23ªEd.). Mira-Sintra: Publicações Europa-América.
- Gil, I. C. (2011). Literacia Visual. Estudos sobre a inquietude das imagens. Lisboa: Edições 70;



Agrupamento de Escolas de Moure e Ribeira do Neiva

LeDoux, J. (2001). O Cérebro Emocional. Os mistérios alicerces da vida emocional. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.

Leontiev, D. A. (2000). Funções da arte e educação estética. In J. P. Fróis. Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares, (pp. 127-146). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Martins, J. A. L. G. (2009). Metacognição, Criatividade e Emoção na Educação Visual e Tecnológica: Contributos e orientações para a formação de alunos com sucesso. Tese de Doutoramento. Gualtar: Instituto de Educação da Universidade do Minho. Visualizado no dia 20 de Maio no endereço: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10671/1/TESE.pdf>

Martins, J. A. L. G. (2011). Desenvolvendo Competências do Aprender a Aprender na disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Atas do 23º Encontro da APECV. Ensino das Artes Visuais. Identidade e Cultura no século XXI, (pp.416-444). APECV.

Novak, J. D.; Gowin, D. B.(1984). Aprender a aprender. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Pereira, M. (2001). Inteligência e criatividade: Duas trajetórias alternativas para as crianças sobredotadas? Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 1, 171-188;

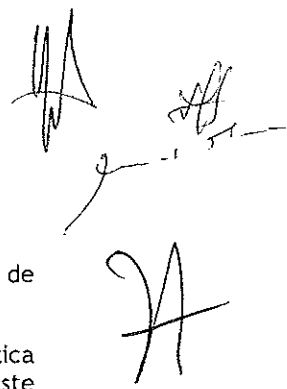
Sternberg, R. J. (2000). Inteligência de Sucesso. Como a inteligência prática e a criativa são determinantes para uma vida de sucesso. Lisboa: Esquilo.

Valares, J. A.; M. A. Moreira (2009). A Teoria da Aprendizagem Significativa. Coimbra: Edições Almedina.

Vincent, J. D. (2010). Viagem extraordinária ao centro do cérebro. Alfragide: Texto Editores.

Young, M. (2007). Para que servem as escolas? Educ. Soc., Campinas, Vol. 28, nº101, 1287-1302.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 89-91.



Anexo 3: Será que se pode transformar piratas em marinheiros? Um ensaio através da expressão plástica e da prática nos CEF.

### Resumo dos resultados

O estudo exploratório que se apresenta tem como principal objetivo, trazer a debate a problemática da escola inclusiva. Descreve neste contexto uma experiência pedagógica vivida por um grupo de formadores e formandos, através de um projeto de intervenção, na Escola Básica de Ribeira do Neiva no ano letivo 2007/08.

A amostra utilizada para este estudo foi de conveniência, tendo-se materializado numa turma de Operadores de Informática, constituída por catorze alunos (N=14), dos quais dez foram do sexo masculino (71,4%) e quatro do sexo feminino (28,6%). As idades variaram entre os quinze e os dezoito anos (tabela 3.1).

Usaram-se como instrumentos de recolha de dados o Teste do Pensamento Criativo de Torrance (na sua versão figurativa, forma A, 1976), a estratégia de organização S.W.O.T e a distribuição de questionários contemplando as mesmas dimensões, sendo distribuídos aos encarregados de educação, alunos e formadores.

No Teste do Pensamento Criativo de Torrance (TPCT) seguiu-se os procedimentos de aplicação pré-teste/pós-teste, tendo-se utilizado apenas o terceiro teste, por ser aquele que apresenta resultados de maior fiabilidade (Bahia, 2007, Torrance, 1976). O facto de não se aplicar toda a bateria deveu-se, por um lado, ao tempo exigido para a sua correção, e, por outro, pelo motivo de esta experiência ser apenas exploratória.

| Varáveis      | Comparação dos resultados obtidos entre o T1 e T2 no TPCT |       |       |      |      | Teste- Mann-Whitney |       |        |                             |
|---------------|---|-------|-------|------|------|---------------------|-------|--------|-----------------------------|
|               | Tempos  | Média | Dp    | Min. | Máx. | U                   | W     | Z      | Sig.*<br>$\alpha \leq 0,05$ |
| Fluência      | T1  | 6,9   | 4,06  | 1    | 14   | 7,50                | 73,50 | -3,495 | 0,000*                      |
|               | T2  | 18,54 | 7,64  | 9    | 30   |                     |       |        |                             |
| Flexibilidade | T1  | 5,9   | 2,34  | 3    | 10   | 8,00                | 74,00 | -3,466 | 0,001*                      |
|               | T2  | 12,18 | 4,09  | 8    | 20   |                     |       |        |                             |
| Originalidade | T1  | 11,36 | 7,54  | 2    | 25   | 9,00                | 75,00 | 3,387  | 0,001*                      |
|               | T2  | 36,63 | 18,39 | 13   | 68   |                     |       |        |                             |
| Elaboração    | T1  | 21,27 | 13,52 | 5    | 43   | 16,00               | 82,00 | -2,925 | 0,003*                      |
|               | T2  | 42,81 | 11,08 | 28   | 36   |                     |       |        |                             |

Tabela (1) Resultados do tempo 1 (T1) e do tempo 2 (T2) de investigação no Teste do Pensamento Criativo de Torrance e significado estatístico recorrendo ao Teste de Mann-Whitney para amostras repetidas.

Olhando para a tabela (1) verifica-se, que todas as varáveis medidas pelo TPCT, apresentam significado estatístico. Este resultado demonstra uma evolução do tempo 1 para o tempo 2 das dimensões criativas, podendo-se afirmar com bastante segurança que o programa educativo foi eficaz, de acordo com os procedimentos de medida utilizados pelo terceiro teste, da bateria de Torrance na sua forma figurativa.

No entanto importa neste estudo dar destaque à Fluência de ideias e à Elaboração, uma vez que os valores correspondentes à Flexibilidade e Originalidade podem não ser fiáveis pelo facto, de a versão utilizada, não estar adaptada à população portuguesa.

Como hipótese interpretativa desta situação, podemos dizer que, se a Fluência de ideias ( $p < 0,001$ ) se relaciona diretamente com o ambiente de aprendizagem, uma vez que,

está intimamente ligada com a capacidade que o indivíduo apresenta para produzir conceptualmente um determinado número de ideias então, esta competência poderá relacionar-se com a superação dos constrangimentos e bloqueios psicológicos na resolução de diferentes situações, ou seja, por outras palavras, com a resiliência do indivíduo (Alencar, 2004; Amabile, 1996, Csikszentmihalyi, 1999).

Quanto ao significado estatístico da Elaboração ( $p < 0,01$ ) acreditamos que esteja relacionada como a motivação intrínseca do aluno, ou seja, a confiança e a sua persistência para resolver problemas (Bahia & Nogueira, 2005; Bahia, 2007; Torrance, 1976), aspeto que se relacionou no nosso entender, com a construção de um autoconceito académico mais positivo por parte destes alunos, ou seja, a atribuições que julgamos estarem relacionadas com o seu locus de controlo interno.

Estas inferências são também suportadas por alguns autores (Abreu, 1995; Almerindo, 2007; Bishop, 1988; Oliveira, 2007; César & Azeiteiro, 2007) que realçam, a focalização de estratégias de aprendizagem no aluno e no seu ambiente restrito, tanto ao nível da própria escola como da família, confirmando-se a importância de uma relação positiva entre o apoio social e emocional fornecido pelos pais com a motivação escolar (Fontaine, 1988; Harter, 1981).

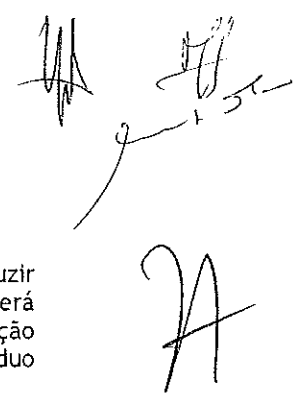
Seguindo este ponto de vista, considera-se com base nos resultados obtidos na dimensão criativa, que a qualidade da aprendizagem não dependeu tanto, de um suposto coeficiente de inteligência intelectual, nem do domínio de um conjunto de técnicas e métodos para estudar com proveito, tão valorizado no ensino regular, mas da possibilidade de captar as exigências das tarefas numa determinada situação de aprendizagem e controlar com os meios adequados essa dita situação (Nisbet & Schuckemith, 1987).

Contudo estes resultados necessitam de ser cruzados com outros aspetos de modo a serem melhor contextualizados e interpretados. Assim sendo, recorreu-se a outras componentes tanto internas como externas, cujos resultados foram obtidos através de questionário.

A análise dos questionários partiu de uma amostra total de vinte e nove indivíduos (N=29) constituída por dez Encarregados de Educação, onze Formandos e oito Professores. Todos os questionários foram anónimos.

Da análise quantitativa quanto à evolução e ganhos na forma de ensinar dos formadores na perspectiva dos encarregados de educação e alunos esta foi considerada essencialmente, Boa (gráfico 1).

Quanto à opinião dos professores no contexto da operacionalização da transversalidade de competências esta esteve situada no suficiente, e no muito bom.



|                    | FACTORES INTERNOS  | FACTORES EXTERNOS   |
|--------------------|--|---|
| ASPECTOS POSITIVOS | Pontos Fortes  | Oportunidades   |
|                    | -Respeito pelos professores;<br>-Maior controlo emocional;<br>-Atitude mais positiva face à escola;<br>-Maior adesão das actividades escolares<br>-Maior consciência da importância das aprendizagens;<br>-Evolução ao nível do pensamento divergente;<br>-Faixa etária propícia à mudança.  | -Maior protagonismo em relação ao meio escolar;<br>-Meio Rural (humildade, respeito etc.);<br>Controlo familiar ao nível da disciplina;<br>-Possibilidade de adaptar os Currículos;<br>-Boa capacidade de adaptabilidade professor/aluno;<br>-Transversalidade. |
| ASPECTOS NEGATIVOS | Pontos Fracos  | Ameaças/Constrangimentos  |
|                    | -Dificuldade de atenção/concentração;<br>-Baixo auto-conceito;<br>-Interesses divergentes dos escolares;<br>-Resistência à aprendizagem dos conceitos teóricos;<br>-Organização, hábitos e métodos de trabalho;<br>-Regras de convívio social (linguagem, saber estar, pouca tolerância e respeito em relação aos seus pares);<br>-Falta de autonomia;<br>-Dificuldades em aplicar na prática os conceitos adquiridos;<br>-Pouca maturidade. | -Currículos desajustados à idade e às capacidades dos alunos (ICORLI; FQ);<br>-Falta de acompanhamento e suporte familiar;<br>-Pouca oferta ao nível de emprego local;<br>-Distracções externas;<br>-Imagem dos outros (Pais e amigos).                         |

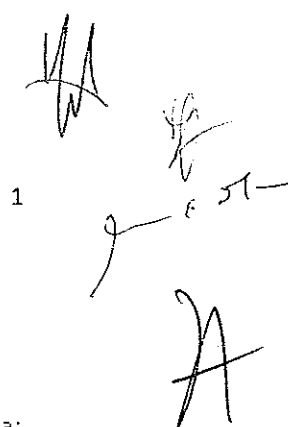
Quadro 1: Resultado da análise SWOT, pelo grupo de professores do CEF

### Bibliografia

- Afonso, A. (2007) "Os exames não promoverão nunca a melhoria da qualidade da educação escolar" in A Página da Educação, 171.
- Alencar, E., S. (2004) Como desenvolver o potencial criador. Um guia para liberação da criatividade em sua aula. (10ª Ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Amabile, T. M. (1996) Creativity in Contexte. Colorado: Westview Press.
- Boutinet, J-P (1987) "Le Project dans le champ de la information: entre de dour et le mou" in Education Permanete, 87.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a Sytems Perspective for the Study of Creativity. In R. J. Sternberg. Handbook of Creativity. Cambridge: University Press, 313-335.

- Dewey, J. (1997) Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. (2ªEd.). Madrid: Ediciones Morata.
- Freinet, C. (2004) A pedagogia do bom senso. (7ª ed.). S. Paulo: Martins Fontes Editora.
- Freire, P. (2003) Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. (31ªEd.). S. Paulo: Paz e Terra.
- Gardner, H. (1995) Inteligências Múltiplas. A teoria na prática. Porto Alegre. Artmed Editora.
- Hart, R. (1992). Children's participation. From Tokenism to citizenship. In Innocent Essays, 4. Unicef. United Nations Children's Fund. Visualizado no dia 15 de Janeiro de 2007 no site: [http://web.gc.cuny.edu/che/cecg/documents/Childrens\\_participation.pdf](http://web.gc.cuny.edu/che/cecg/documents/Childrens_participation.pdf)
- Nisbet, J.; Shucksmith, J. (1987) Estratégias de Aprendizaje. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Guerra, M. Á. S. (2000) A escola que aprende. Cadernos do CRIAP. Lisboa: ASA Editores.
- Torrance, E. P. (1976) Tests de Pensée Créative de E.P. Torrance. Manuel. (2ªEd.) Paris: Centre de Psychologie Appliquée.
- Sternberg, R., J. (2000). Psicologia Cognitiva. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Johnson, D.W.; Johnson, R. (1993). Circles of Learning: cooperation on classroom. Edina, M.N: Interaction Book Company.

1



#### Anexo IV: Plano de Ação Estratégico

REFORMULAR. O PAE deve ser reformulado (de página 1 a 15), com referência a: projetos/atividades; estratégias; recursos; calendarização (para uma melhor organização da informação face à necessidade de posterior avaliação e elaboração do relatório anual de progresso, sugere-se que seja estruturado em forma de tabela).

Agrupamento de Escolas de Moure e Ribeira do Neiva

2013/14 - 2015/16

---

#### PROJETO G.E.D.I

Gestão do capital humano; Envolvimento dos Encarregados de Educação; Desenvolvimento das competências do agrupamento; Implementação de rotinas de autorregulação.

|       |                                   |    |
|-------|-----------------------------------|----|
| II.   | INTRODUÇÃO                        | 3  |
| III.  | JUSTIFICAÇÃO DO PLANO             | 4  |
| IV.   | DESIGN DO PLANO ESTRATÉGICO       | 6  |
| V.    | FINALIDADES E OBJETIVOS A ATINGIR | 9  |
| VI.   | CALENDARIZAÇÃO                    | 10 |
| VII.  | ORÇAMENTO                         | 10 |
| VIII. | LIDERANÇA DO PROJETO              | 11 |
| IX.   | APOIOS                            | 11 |
| X.    | PASSOS SEGUINTE                   | 11 |
| XI.   | APÊNDICES                         | 13 |

Handwritten signature and initials in the top right corner, including a large 'A' and some illegible scribbles.

## I. Introdução

Esta proposta constitui em primeiro lugar um documento de trabalho transversal e multidisciplinar. Nela encontram-se delineados um conjunto de estratégias passíveis de ser negociadas, desenvolvidas ou alteradas, porque o ambiente educativo, não é linear, estando sujeito neste sentido a adaptações constantes.

Por esse motivo, a proposta de plano de ação estratégico esboçado, será influenciado e fundamentado tendo por base, uma visão Humanista, Contingencial e Ecológica.

Fazem parte desta proposta a justificação do plano, no qual se explica o porquê das escolhas e das linhas de orientação utilizadas. O design do plano estratégico, juntamente com o um mapa integrado dos campos que serão palco de intervenção. A identificação dos procedimentos e instrumentos a utilizar assim como, a identificação das pessoas que irão ter papéis de liderança na sua implementação.

Deste modo, ficam asseguradas à partida tanto, o capital humano necessário para o seu arranque como, uma visão global de como se irá processar e desenvolver.



## II. Justificação do plano

Sentimos hoje, que o clima nas escolas é cada vez menos saudável, que no dia-a-dia existe um desencanto crescente com a prática educativa, dando origem a sensações de angústia e mal-estar provocada por um vasto leque de constrangimentos, ligados a fatores, económicos, políticos, sociais, pessoais, de saúde ou pedagógicos.

Por outro lado a organização escola, tornou-se mais exigente tanto no seu desempenho como na sua complexidade. Quanto ao desempenho a execução das suas atividades é medida sobretudo através de dois indicadores: eficácia e eficiência, os quais estão interligados, à maturidade e à experiência das pessoas que nela trabalham. Se a eficácia está ligada à procura dos objetivos e resultados entendendo-se “o como fazer as coisas”, a eficiência, baseia-se na otimização da aplicação dos recursos, não sendo os objetivos e os resultados fatores determinantes, concretizando-se neste ponto, o fazer as coisas “bem-feitas”. Contudo, a tendência expectável de acordo com as orientações externas é a de que, a eficácia deva prevalecer sobre a eficiência. (Pacheco<sup>2</sup> & Almeida, 2012, 79).

Quanto à sua complexidade esta tem aumentado, porque são sistemas intrincados, criados para através deles, serem satisfeitas algumas das necessidades humanas. Segundo Pacheco e Almeida (2012, 80) as razões que sustentam a complexidade organizacional são: i) o funcionamento e relacionamento; ii) a hierarquização das estruturas, porque multiplicam sistemas e subsistemas; iii) o anonimato das resoluções, sendo o princípio dominante o “fazer e resolver”; iv) a padronização das rotinas; v) a existência de estruturas personalizadas e informais que por vezes, são mais poderosas que as estruturas formais; vi) a especialização e proliferação das atividades; o crescimento intrínseco e necessário à sua vida.

Neste sentido, a fundamentação estratégica que prevemos implementar será influenciada sobretudo por uma visão Humanista, Contingencial e Ecológica. A primeira tem como finalidade principal o saber lidar, de modo eficaz, com o lado humano da organização, enquanto a segunda, procura perceber como as metas e objetivos da organização podem variar em situações ou circunstâncias diferentes. A última concetualização ajudar-nos-á a encontrar, caminhos adaptativos para a sustentabilidade e sobrevivência da organização.

Deste modo, dentro do campo humanístico, convém encontrar uma “terapêutica” que permita construir de alguma maneira, outros ambientes mais resilientes, que diminuam a ansiedade e o stress, provocando uma recarga de energia mais positiva e eficaz.

---

<sup>2</sup> Pacheco, Maria Amélia; Almeida, Nunes de (2012). *Aprender a Gerir as Organizações no século XXI*. 2ª Edição. Lisboa: Áreas Editora.

Esta proposta de melhoria trata então do conceito de bem-estar das pessoas, porque se acredita, que sem um sistema que valorize a condição humana, não nos é possível gerar e incrementar valor, conhecimento, riqueza e talvez o ingrediente principal, autonomia (Armando, 2013).

Respeita-se assim, o primeiro suporte de uma liderança transformacional, apresentada pelo Diretor do atual agrupamento no qual, se torna "importante reencontrar o sentido das coisas". Será neste contexto que esta ação deve ser explorada e implementada. A sua aplicação parte de quatro níveis de bem-estar: i) bem-estar físico; ii) o bem-estar emocional; iii) o bem-estar espiritual; iv) e o bem-estar mental.

Tal como ele nos afirma, "ao apostar na motivação das pessoas, na maneira como vivem a sua vida na organização escolar, identifico o meu principal desafio que considero uma poderosa estratégia para quem tem responsabilidades de Liderança", uma vez que se conjuga nesta abordagem estratégica, a questão da proximidade que realça a solidariedade, os compromissos, a responsabilidade e também a consciência, das consequências das ações de todos os atores envolvidos.

Por outras palavras, procura-se que as pessoas se sintam mais felizes e responsáveis, e que esse sentimento provoque alterações importantes noutras dimensões da sua prática e profissionalismo educativo.

Dentro do campo contingencial, a sua operacionalização assumirá um carácter mais técnico e dinâmico. Tentar-se-á aprofundar neste âmbito, os saberes no contexto das lideranças (tanto numa abordagem top-down, como bottom-up) como dos conhecimentos e didáticas utilizados pelos professores, para fazer frente às situações de sucesso e insucesso dos alunos como também, das rotinas e esforços que os próprios alunos utilizam, tanto para o seu bem-estar dentro da escola, como na obtenção de sucesso ou insucesso académico. Por outro lado, dar-se-á atenção às ações dos assistentes operacionais, por os considerarmos atores fundamentais no encontro de ambientes equilibrados que ocorrem a jusante e a montante dos tempos de aprendizagem formal em contexto de sala de aula. Toda esta envolvência será interligada com fatores externos à instituição, que podem influenciar os resultados a alcançar. Resumindo, esta parte será dedicada a construção de um sistema de informação que facilite a tomada de decisões estratégicas.

Por último, a abordagem ecológica tenta por um lado, encontrar uma ordem que permita o acesso aos recursos fundamentais que estão sobre o controlo do ambiente externo, como também identificar diferentes adaptações face a esse mesmo ambiente conjugando, uma visão macro, meso e micro sistémica. Por outras palavras pretendemos com esta metodologia criar uma relação íntima entre competências que organização precisa para uma eficiência sustentável e aquelas que as pessoas detêm.

### III. Design do plano estratégico

Tendo por base o que foi descrito anteriormente, o design de um plano estratégico torna-se fundamental para a nova estrutura educativa do agrupamento. Se para além do contexto emancipatório da educação, quisermos melhorar a sua performance, temos que ter consciência que esta se consegue, através da capacidade que ela sustém para produzir e utilizar coletivamente o conhecimento, sem cessar de o renovar, ou seja, o conhecimento assume-se como potenciador de acréscimo de valor para a organização escolar.

Neste sentido a estratégia delineada encontra-se representada na figura (4.1)

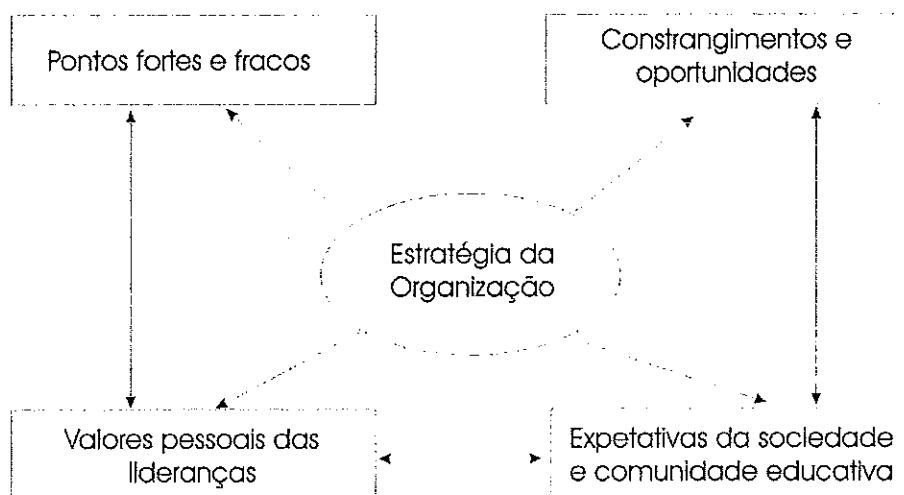


Figura 4.1: Plano estratégico do Agrupamento

O plano estratégico delineado na figura 4.1, relaciona para além da análise S.W.O.T. (pontos fortes e fracos; constrangimentos e oportunidades) uma vertente humana

que tenta equilibrar os valores e princípios das lideranças do agrupamento com as expectativas da comunidade educativa e sociedade em geral.

Neste contexto, os pontos fortes e fracos são o seu perfil de ativos e as qualificações em relação ao “mercado” educativo circundante, incluindo recursos financeiros, postura tecnológica ou a sua identidade. Os valores pessoais da organização são, as motivações e as necessidades das suas principais lideranças e das outras pessoas responsáveis pela implementação da estratégia. A combinação dos pontos fortes e fracos, com os valores pessoais determinarão, os limites internos da estratégia competitiva que este agrupamento pode adotar com pleno sucesso.

Os limites externos são determinados pelos fatores normativos, políticos, económicos e pelo seu meio envolvente. Os constrangimentos e oportunidades da organização definem o meio competitivo, com os seus riscos e potenciais recompensas. As expectativas da comunidade local e da sociedade refletirão o ímpato, sobre este conjuntura de fatores como a política governamental ou os interesses sociais nacionais e locais.

#### 4.1- PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

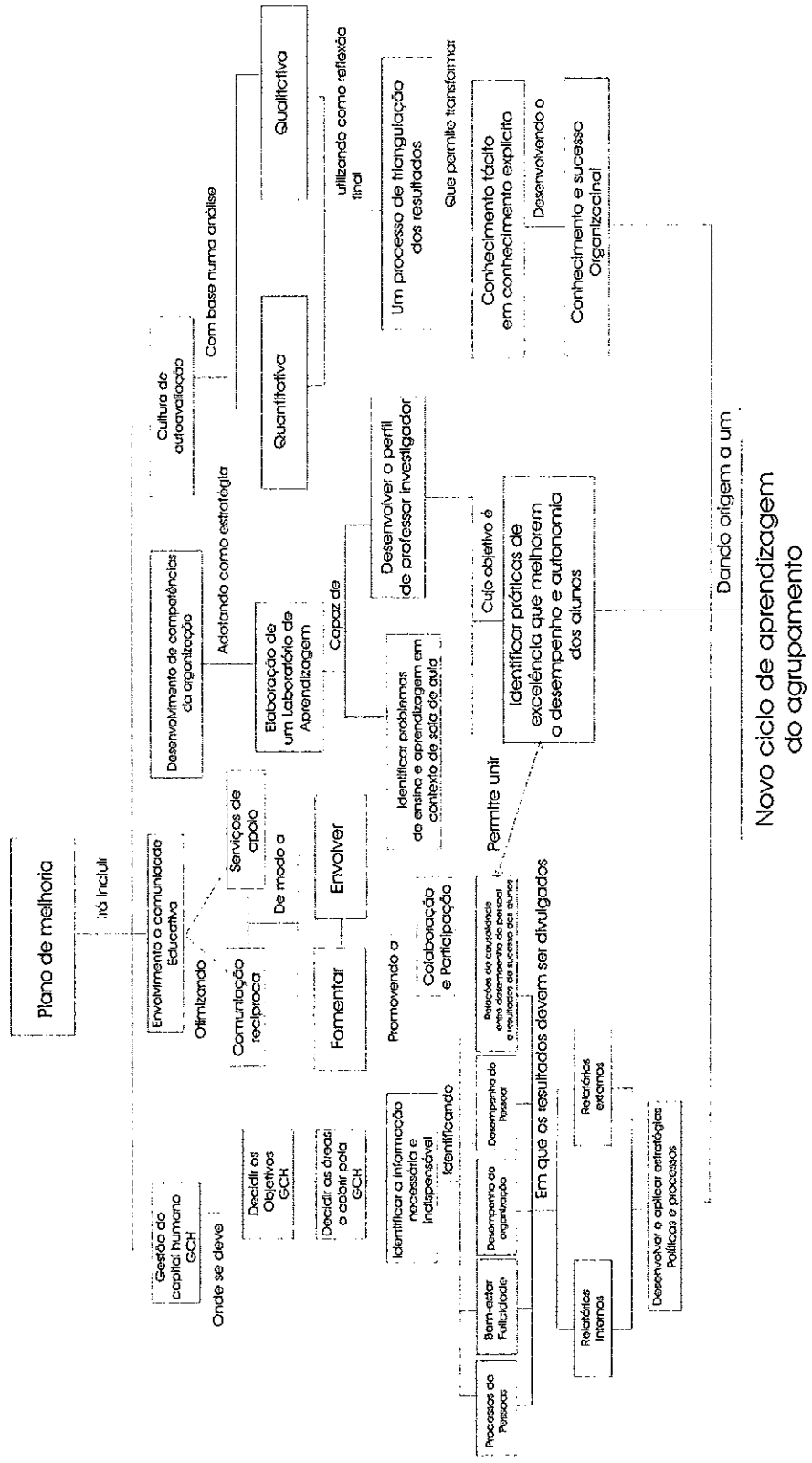
As etapas a seguir têm como finalidade liderar quatro pontos-chave fundamentais: i) a gestão do capital humano (GCH); ii) envolvimento da comunidade educativa (ECE); iii) desenvolvimento de competências do agrupamento (DCA); Implementar rotinas de autorregulação (IRA).

Esta relação de pontos-chave encontra-se representada no esquema 4.1. Para cada ponto estão previstos uma série de instrumentos de recolha de dados que vão desde questionários, entrevistas, atas ou gravação de vídeos. Estes últimos servirão para analisar as situações de aprendizagem e otimizá-las.

Este conjunto de pontos-chave será monitorizado, pela aplicação dos instrumentos referidos em dois momentos diferentes, um inicial e outro final (com um intervalo temporal de aproximadamente dois anos).

Salienta-se que o PAE deve ser reformulado, com referência a: projetos/atividades; estratégias; recursos; calendarização (para uma melhor organização da informação face à necessidade de posterior avaliação e elaboração do relatório anual de progresso, sugere-se que seja estruturado em forma de tabela).

Esquema 4.1: Mapeamento do Plano de Melhoria



Com esta metodologia pretendemos analisar o incremento e desempenho das estratégias utilizadas recorrendo a testes paramétricos, sempre que as condições o permitam ou a testes não paramétricos nos casos em que as amostras sejam pequenas ou em situações de ensaio. A par desta análise quantitativa que medirá a eficácia do plano ir-se-á utilizar, uma análise qualitativa nomeadamente de conteúdo documental e fílmico. Este procedimento tem por objetivo confrontar, a realidade estatística com a realidade intrínseca, de modo a construir uma triangulação que nos permitirá uma visão mais próxima do real, relativamente aos indicadores internos.

#### IV. Finalidades e objetivos a atingir

Tendo como referente a missão<sup>3</sup> e as metas<sup>4</sup> definidas no Projeto de Intervenção (PI) do diretor (apêndice 1), as orientações dos dois projetos educativos dos agrupamentos agregados, como os objetivos delineados no contrato de autonomia, a finalidade principal deste plano será a construção de indicadores internos de eficácia, eficiência e qualidade dos serviços do Agrupamento de Moure e Ribeira do Neiva.

Procura-se assim, uma coerência e uma sintonia entre o conhecimento organizacional e o conhecimento individual. Acreditamos que este equilíbrio só será possível concretizar-se envolvendo todas as pessoas neste projeto e porque o conhecimento deste Agrupamento se realizará através dessas pessoas e do capital intelectual que estas têm e põem ao dispor da organização (ver apêndice 2). Por esse motivo definimos o melhor indicador para o efeito o conceito de competência e a sua dinâmica no processo de mudança. Seguindo esta linha de pensamento, a gestão das competências será indispensável para entender e liderar um processo de mudança.

Desta forma, são objetivos deste plano de melhoria:

1. Elaborar um portefólio de competências do Agrupamento;
2. Partilhar esse portefólio com todas as pessoas envolvidas, negociando a sua implementação e possíveis alterações;
3. Apresentar um conjunto de competências transversais e específicas, que todos os intervenientes no processo de melhoria devem, perceber e concretizar, para assim, desenvolvermos as competências do próprio Agrupamento, gerando valor acrescentado.

<sup>3</sup> Destacando aqui a necessidade de valorizar as pessoas.

<sup>4</sup> Realçando no domínio da liderança três objetivos a atingir no PI: i) Desafiar o processo; ii) Permitir que os outros ajam; iii) encorajar as vontades.

4. Estabelecer momentos de avaliação, onde se podem comparar as competências organizacionais definidas, com o portefólio das competências individuais.

#### V. Calendarização

Uma vez que o Agrupamento ainda se encontra numa fase de reestruturação das suas equipas de liderança e porque provavelmente também existirão mudanças na mobilidade do pessoal esta etapa será realizada posteriormente.

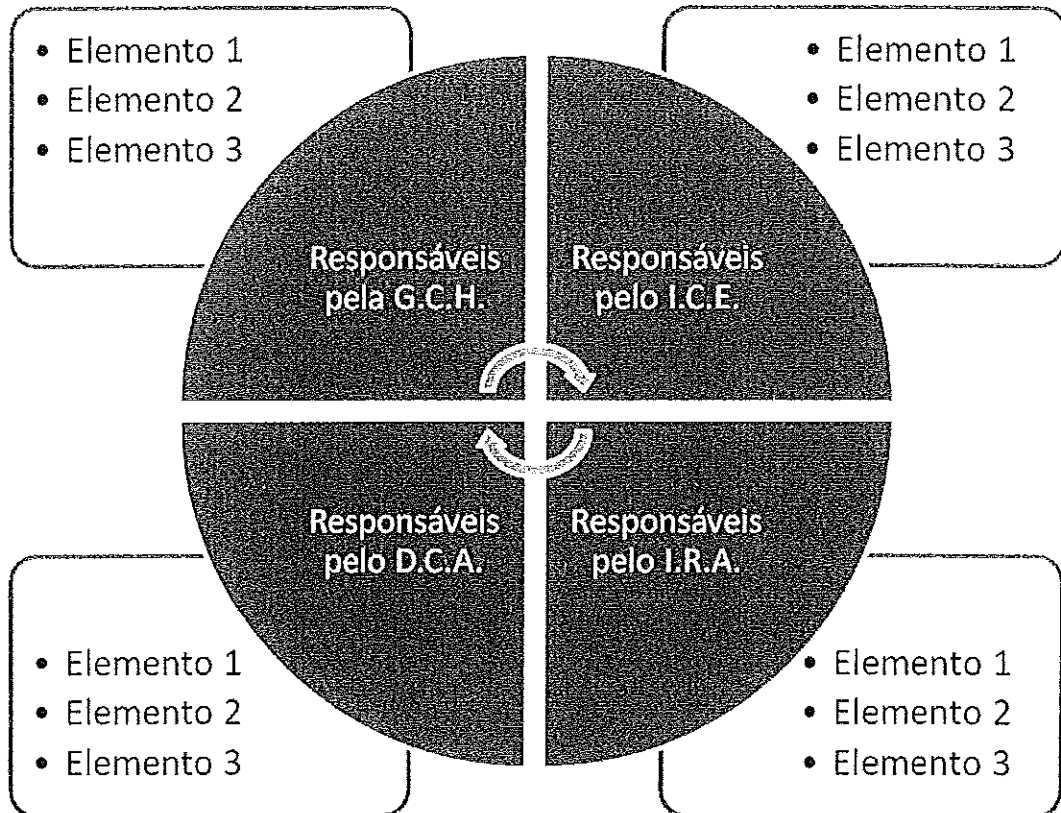
#### VI. Orçamento

Tal com o ponto anterior esta etapa será analisada posteriormente, devendo ser aprovada pelo Conselho Geral.

*[Handwritten signatures and initials]*

## VII. Liderança do projeto

Uma vez que o processo de tomada de posse pelo novo diretor já foi formalizado, este espaço servirá para apresentar o organigrama das pessoas responsáveis, pelas diferentes partes que compõem o projeto que se encontra ainda numa fase de estudo.



## VIII. Apoios

Os nomes das entidades que irão apoiar projeto ainda não foram identificados.

## IX. Passos Seguintes

As etapas seguintes serão organizadas em cinco partes:

1. Calendarização das diferentes fases do projeto;



2. Identificar as partes interessadas;
3. Elaboração e seleção dos instrumentos a utilizar;
4. Definição dos tempos de recolha de informação;
5. Implementação do mesmo.

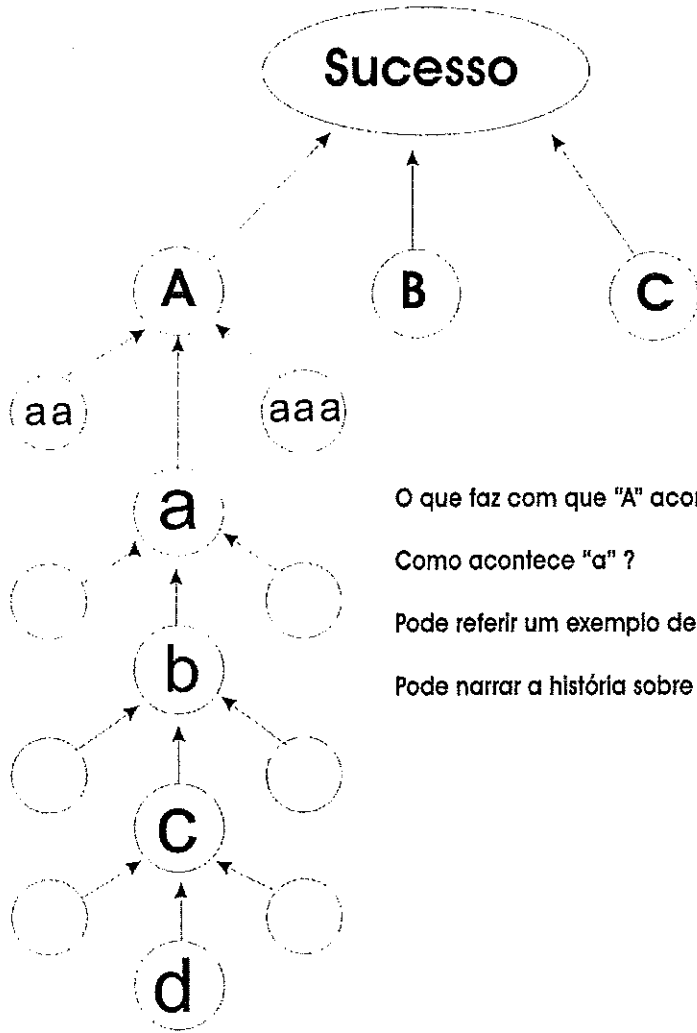
Agrupamento de Escolas de Moure e Ribeira do Neiva

Handwritten signature and initials in the top right corner, including a large stylized 'A'.

X. Apêndices

Apêndice 1: Exemplo do mapeamento do conhecimento tácito

Apêndice 1: Exemplo esquemático do mapeamento do conhecimento tácito da organização



O que faz com que "A" aconteça?

Como acontece "a" ?

Pode referir um exemplo de "b"?

Pode narrar a história sobre como tudo aconteceu a "c"?



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

## **DGEstE**

**Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares**

Praça de Alvalade, nº 12 - 1749-070 Lisboa

[www.dgeste.mec.pt/](http://www.dgeste.mec.pt/)

