

José Carlos de Carvalho Baptista

# O Gestor e a Legislação

Universidade Fernando Pessoa



Porto, 2012



José Carlos de Carvalho Baptista

# **O Gestor e a Legislação**

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2012

José Carlos Carvalho Baptista

## **O GESTOR E A LEGISLAÇÃO**

Atesto a originalidade do trabalho apresentado

Trabalho apresentado à  
Universidade Fernando  
Pessoa como parte dos  
requisitos para obtenção do  
grau de Mestre em Docência  
e Gestão da Educação, ramo  
de Administração Escolar e  
Administração Educacional,  
sob a orientação da Mestre  
Manuela Sampaio.

## Resumo

O objeto deste relatório relaciona-se com o nosso tempo de permanência na Gestão do Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres.

A estrutura deste relatório é composta por dois capítulos: um primeiro onde procedemos a um linear enquadramento teórico das mudanças sentidas na Administração Escolar ao longo do tempo centrando-se, essencialmente, na implementação do Decreto-lei 115-A/98, de 4 de maio, momento em que iniciámos o nosso percurso enquanto gestor.

Um segundo capítulo, no qual para além da caracterização do Agrupamento, procedemos ao recordar das razões que nos abriram a porta de entrada na gestão escolar, as razões da nossa saída, passando pelo explanar das principais ações desenvolvidas, bem como dos momentos gratificantes que vivemos enquanto gestor escolar.

Palavras chave – administração, gestor escolar, legislação.

## Summary

The object of this report relates to our on-call time in the management of a school in Fornos de Algodres.

The structure of this report consists of two chapters: in chapter one, we present a linear theoretical framework of the changes experienced in school administration focusing, essentially, on the implementation of a law (Decreto-lei 115-A) published on the 4<sup>th</sup> May in 1998, at which point we started our journey as school manager.

In the second chapter, in addition to the characterization of the school, we will recall the reasons why school management was opened to us, as well as the reasons for our exit. We will also describe the main actions developed, as well as the gratifying moments that we lived as school manager.

Keywords – administration, school manager, legislation.

## Agradecimentos

À Doutora Manuela Sampaio, minha orientadora, quero reafirmar o meu apreço e consideração pela incessante disponibilidade com que acompanhou este trabalho, aventando caminhos, sugestões e críticas sempre tão motivadoras para a sua prossecução e contextualização.

A todos os parceiros educativos – pessoal não docente, alunos, professores, encarregados de educação e comunidade em geral – com quem privei.

Aos meus pais com quem aprendi a dar sentido ao mundo.

À Gisélia e ao Pedro que estiveram comigo, incondicionalmente...

## Lista de abreviaturas

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo  
CAA – Conselho de Acompanhamento e Avaliação  
CE – Conselho Executivo  
CG – Conselho Geral  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
ANP – Associação Nacional de Professores  
APO – Administração por Objetivos  
PE – Projeto Educativo  
PAA – Plano Anual de Atividades  
RI – Regulamento Interno  
PCA – Projeto curricular de agrupamento  
SPO – Serviços de Psicologia e Orientação  
DT – Diretores de Turma  
SA – Serviços Administrativos  
CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e jovens  
MP – Ministério Público  
APSCDR – Associação de Promoção Social, Cultural, Desportiva e Recreativa  
RE – Residência de Estudantes  
AE – Agrupamento de Escolas  
ME – Ministério da Educação  
DREC – Direção Regional de Educação do Centro  
PCA – Percorso Curricular Alternativo  
CEF – Cursos de Educação Formação  
CT – Cursos Tecnológicos  
CP – Cursos Profissionais  
FCT – Formação em contexto de trabalho  
CS – Centro de Saúde

Índice geral	
Resumo.....	I
Agradecimentos.....	II
Lista de abreviatura.....	III
Introdução.....	2
<b>Capítulo 1 – A administração escolar ao longo do tempo.....</b>	<b>5</b>
1.1. – A escola como organização.....	5
1.2. – A administração escolar.....	7
1.3. – Perspetiva evolutiva da administração escolar democrática em Portugal.....	12
1.4. – Autonomia.....	20
1.5. – O planeamento estratégico.....	30
1.6. – O planeamento em educação.....	36
1.7. – O projeto educativo enquanto instrumento concretizador da missão da escola.....	38
<b>Capítulo 2 – Percurso profissional.....</b>	<b>45</b>
2.1. – Razões que nos abriram a porta de entrada na gestão escolar.....	45
2. 2. – Caraterização do agrupamento de escolas de Fornos de Algodres.....	48
2.2.1. – Caraterização do meio envolvente.....	48
2.2.2. – Contexto geográfico.....	48
2.2.3. – Contexto sócio cultural.....	48
2.2.4. – Contexto económico.....	49
2.2.5. – A sua história.....	49

2.3. – Localização geográfica.....	51
2.4. – Caraterização física da escola sede.....	51
2.5. – Acessibilidade/rede de transportes.....	51
2.6. – Estrutura organizacional e funcional.....	51
2.7. – Projeto educativo.....	52
2.7.1. – Finalidades e Objetivos.....	52
3. – Ações desenvolvidas/perspetiva crítica.....	53
3. 1. – Principais ações desenvolvidas / Os momentos gratificantes enquanto gestor escolar.....	53
3. 2. – Razões que nos abriram a porta de saída da gestão escolar.....	63
Conclusão.....	68
Bibliografia.....	71
Anexos.....	77

“Se os decretos mudassem a realidade da educação há muito que as nossas escolas eram acolhedoras para todos, peritas a lidar com a diferença, promotoras de personalidade livres e de cidadãos responsáveis. Mas não, não são os decretos que mudam as relações e os poderes estabelecidos, nem olham os corações humanos e as suas atitudes. Eles podem apoiar melhorias, mas as melhorias têm de consistir em dinâmicas sociais concretas, que implicam pessoas concretas e órgãos precisos dentro das suas organizações.”

(Azevedo, 2003, p.55)

## **Introdução**

A escola desempenhou através dos tempos, papéis diferentes e diversificados no contexto da história do homem e das nações.

Apesar de, ainda hoje, a escola não assumir uma predominância universal – a formação escolar assume um papel preponderante apenas nos países desenvolvidos – tem vindo, ao longo do tempo a assumir um aspeto cada vez mais formal e de maior responsabilidade.

No entanto, é hoje universalmente aceite a importância da escola, visando promover o sucesso educativo em interação com o exterior sendo assim, a escola encarada como comunidade educativa. De facto, Formosinho (1999) fala da escola, enquanto escola comunidade educativa.

À medida que à escola tradicional foram chegando novas realidades: a emergência do poder local; a participação dos pais na educação; a intensificação/diversificação do papel do professor na escola; a obrigatoriedade do gestor escolar e o fomentar parcerias e animar equipas de trabalho, (Estêvão, 2001), foi-se caminhando cada vez mais no sentido de uma escola-comunidade, organizada em torno de projetos que visam a igualdade de acesso e sucesso de todos os discentes.

O interesse da investigação e consequentes estudos empíricos, na área da administração e organização escolar é relativamente recente em Portugal e teve maior impacto com o acompanhamento da tendência sentida internacionalmente – um novo modelo de políticas educativas focalizadas na escola como organização necessariamente dotada de autonomia.

Num contexto mais global, a focagem na organização surge da necessidade de gerir todas as inseguranças, instabilidades e incertezas da vida das sociedades ocidentais do final do século XX.

Nas últimas duas décadas o sistema educativo tem vindo a atravessar momentos decisivos para o seu desenvolvimento; balizamos estes momentos com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e a legislação, em 2008, do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. Entre estes momentos, que nos servem apenas como referências no tempo, atendendo à sua importância em termos de mudança, muitos documentos foram legislados, uns com mais impacto e inovação do que outros, mas todos caminhando no sentido da autonomia das escolas.

Creemos que, hoje, falar em ensinar significa cada vez mais instruir e educar; mesmo pensando que esta última será um pouco mais da responsabilidade e do foro da família, cabe à escola acompanhar, prolongar e aperfeiçoar, todo um processo de construção de saberes académicos, em estreita articulação com todos os agentes educativos envolvidos.

Em suma, pese embora as especificidades inerentes a todos os seus atores, é nestes quadros de referência que a escola define as suas prioridades, projetando caminhos que visam a concretização de objetivos que se propôs atingir.

Desde sempre que a educação não pode ser dissociada da sociedade e daquilo que esta espera dela. De facto, a educação é implementada pelo poder político, o que impede, de certo modo, que as escolas assumam com autonomia a resolução de muitos dos seus pontos fracos.

Se nos direcionarmos na linha de pensamento de Delors (1996), quando o autor contrapõe conceitos como global e local, universal e singular, tradição e modernidade, competição e igualdade de oportunidades, atualizando a ideia de educação ao longo da vida, contextualizada no pensar e no construir de um destino comum, o que nos permite redimensionar a educação e dar-lhe um valor ético e cultural, do qual emergem e se consolidam novos paradigmas.

Assim, é imperioso que se reforcem e multipliquem paradigmas que expandam as margens de autonomia das escolas, com a produção de um quadro normativo – legal estável, visando a construção de um Projeto Educativo consistente e indicador dos reais pontos fracos e fortes da escola.

É nossa convicção, que para além de outras dimensões inerentes à gestão das escolas, tais como as características de liderança, a formação dos gestores, existem três parâmetros que são nucleares: o planeamento estratégico; um projeto educativo com objetivos claros e exequíveis e estabilidade legislativa.

De facto, o planeamento, precedido de um trabalho prospetivo, para levantamento e diagnóstico de necessidades e problemas será concretizado e operacionalizado no projeto educativo, no qual estarão esplanadas a missão da escola, finalidades e objetivos que se propõem alcançar. Contudo, a sua concretização só será possível se houver estabilidade legislativa que possibilite a execução desse projeto.

Antes de procedermos à apresentação da estrutura do nosso trabalho, consideramos oportuno referir que, se por um lado, o distanciamento temporal entre

o tempo que permanecemos na gestão do Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres e o momento da elaboração deste relatório se apresentou como alguma dificuldade, por outro, revelou-se uma mais valia, dado que nos proporcionou um reviver reflexivo, não só do nosso percurso enquanto gestores, mas também da vida do Agrupamento nos dias de hoje.

Assim, estruturamos o nosso estudo em dois singelos capítulos:

No primeiro capítulo procederemos a um breve enquadramento sobre as mudanças que ocorreram na Administração Escolar ao longo do tempo, focando o nosso enquadramento teórico em questões centradas numa perspetiva evolutiva da administração; para a sua contextualização e fundamentação, enquadramos a nossa prática centrando-nos, essencialmente, no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio momento em que se iniciou o nosso percurso como gestor, sem, no entanto, deixarmos de proceder a uma sumária resenha histórica até à publicação do referido documento, terminando no Decreto-Lei nº 75/2008, documento legislativo que prevê o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, visando o reforço da participação das famílias e das comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, com o intuito de favorecer a constituição de lideranças fortes e reforçar a autonomia das escolas.

Procederemos, ainda, a um breve explanar de conceitos, que consideramos nucleares para dar corpo ao nosso relatório, e que se prendem com o planeamento em educação e com o projeto educativo enquanto concretizador da missão e finalidade da escola.

No segundo capítulo procederemos, a uma breve perspetiva evolutiva do nosso percurso profissional enquanto gestor, em suma, da nossa história pessoal. Como acreditamos que uma ação consistente e fundamentada não pode ser dissociada de um enquadramento físico e humano, procederemos ainda, à caracterização do agrupamento ao qual nos encontramos afetos, e que há muitos anos dá corpo ao nosso trajeto profissional, o agrupamento de escolas de Fornos de Algodres.

## **CAPÍTULO I – A administração escolar ao longo do tempo**

### **1.1 A escola como organização**

Como salienta Costa (2003, p. 7) “a escola enquanto organização constitui seguramente uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos”. De facto, a escola pela sua especificidade assume um carácter muito peculiar como organização.

Barroso (1995, p. 22), caracteriza a escola como uma organização distinta, “uma organização social onde coabitam adultos, jovens, crianças e/ou adolescentes (...), uma organização com fins educativos. Isto é, se nós quiséssemos pensar em termos de produto de uma escola, ele não é o saber, não são os resultados escolares. O produto de uma escola é o crescimento dos alunos.”

A definição e caracterização do conceito de organização escolar passa pelas “diversas imagens organizacionais com que a escola é visualizada (Costa, 2003, p. 12).

O autor apresenta seis modelos de perspetivar a organização escolar os quais apelida de imagens organizacionais da escola:

1 – a escola como empresa – privilegia a uniformidade curricular, isto é, um currículo único para todos os alunos, as metodologias dirigidas para o ensino coletivo, o posicionamento insular dos professores;

2 – a escola como burocracia – baseia-se nas ideias de Max Weber, tem como principais características a centralização das decisões, a ausência de autonomia das escolas, a hierarquização e centralização da estrutura organizacional das escolas, em suma, privilegia o normativismo;

3 – a escola como democracia – John Dewey está na base da conceção democrática da escola defendendo um modelo de escola que prepare o aluno para a vida ativa em sociedade. A escola é preconizada como uma comunidade embrionária de vida, na qual o aluno aprende fazendo e participa no processo de tomada de decisões;

4 – a escola como arma política – os modelos micro políticos definem as organizações como um palco onde se disputam vários interesses e expetativas

particulares, onde a escola é percebida como uma estrutura onde existem grupos organizados com objetivos muito próprios;

5 – a escola como anarquia – na qual não há objetivos definidos na organização, mas um clima de incerteza, imprevisibilidade, complexidade e instabilidade;

6 – a escola como cultura – cada escola tem a sua especificidade, a sua cultura, que se traduz em manifestações simbólicas. A qualidade e o sucesso de cada organização escolar depende do seu tipo de cultura.

Estas tipologias assentam nos modelos/abordagens teóricas sobre as organizações em geral, que surgiram no início do século XX com Taylor e Fayol, até aos anos 80/90.

De acordo com Nóvoa (1992), até aos anos 50 as preocupações da escola, direcionavam-se numa primeira fase para o indivíduo/aluno; nos anos 50/60 para as interações no processo educativo, onde a ênfase foi colocada na análise dos grupos que se formam dentro da sala de aula (relações aluno/aluno e professor/aluno); nos anos 60/70 as preocupações da escola voltaram-se para o sistema educativo e nos anos 70/80, de novo para a sala de aula.

Só posteriormente nos anos 80/90 é que a escola enquanto organização se tornou objeto de estudo. O interesse crescente no estudo da escola como organização resulta dos movimentos de descentralização dos sistemas educativos em diversos países, devendo-se, também, a estudos de investigação sobre a análise organizacional e administrativa das escolas, que são balizadas por dois momentos ocorridos na segunda metade dos anos 70: o movimento das escolas eficazes (valorização da escola enquanto organização) e as alterações nas teorias da organização e administração escolar.

O movimento das escolas eficazes surgiu na sequência do relatório Coleman de 1996 que, na sua essência, referia que os resultados dos alunos estão pouco dependentes da escola e dos seus recursos. Segundo o referido relatório, os resultados dos alunos estão diretamente dependentes da sociedade e da família de onde os alunos são oriundos.

Este relatório causou muita polémica, despoletou muita investigação na tentativa de provarem que de facto, a escola marca a diferença, que efetivamente há escolas mais eficazes do que outras.

Assim, foram diversos os fatores que levaram a olhar a escola como organização e a valorizá-la enquanto lugar importante de investigação. Como refere Lima (2006, p. 7), a escola é “objeto de estudo polifacetado, evidenciando uma crescente complexidade, a organização escolar só recentemente vem despertando a nossa atenção em termos de uma investigação referenciada a perspectivas sociológicas de análise organizacional.”

## **1. 2. – Administração escolar**

“Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência.” (Vygotsky, 1998, pp. 85-86)

As grandes alterações na organização e administração escolar têm vindo a ser acompanhadas de um veemente debate, no qual ganham especial importância as propostas de administração democrática, descentralizada e participativa. Sedimentadas, fundamentalmente, em aspetos políticos, estas propostas vão de encontro ao centralismo burocrático, inflexível e pautado pela ineficácia. Sem desvalorizar a sua validade, torna-se imprescindível ampliar o âmbito da análise, abrangendo as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e da produção.

O que ocorre na escola extrapola o seu campo específico; desta perspectiva é impossível desvincular as transformações na educação das alterações na base produtiva, ou seja, das exigências de reorganização do capital.

Gadott (1993), assim como Paro (2003), argumentam que a escola, tal como a conhecemos, é um produto da modernidade, surgindo no enquadramento da Revolução Industrial, da afirmação da burguesia enquanto classe social hegemónica e da conseqüente necessidade de formação de mão de obra para dar resposta às solicitações sobrevindas da implementação das novas tecnologias, das novas relações sociais de produção, da existência material e, enfim, do modo de produção capitalista.

Na esteira de Paro (2003, p. 105),

“na sociedade moderna (...), a complexidade e o montante do saber produzido historicamente, bem como a velocidade e o dinamismo com que esse saber constantemente se renova, são de tal magnitude, que já não se torna mais sequer imaginável que uma mesma pessoa, ou mesmo uma inteira comunidade, possa detê-lo em sua totalidade. Com isso tornam-se também insuficientes os mecanismos informais de transmissão e apropriação desse saber, havendo a necessidade de instituições formalmente destacadas para essa tarefa.”

Isto não significa que a escola não existisse anteriormente, ou que não dava resposta às necessidades das classes sociais existentes e, especialmente, às necessidades das classes dominantes.

Excetuando a educação antes da Revolução Industrial que “era essencialmente prática” (Gadott, 1993, p. 21) “confiada a toda a comunidade” e “única, igual para todos” (*ibidem*, p. 23) na qual a escola era a própria família, a própria comunidade.

Em termos históricos, a escola está vinculada à manutenção de privilégios e de denominação político-económica das classes dominantes de cada época. Efetivamente,

“a escola que temos hoje nasceu com a hierarquização e a desigualdade económica gerada por aqueles que se apoderaram, do excedente produzido pela comunidade primitiva. A história da educação, desde então, constitui-se num prolongamento da história das desigualdades económicas; (...), com a divisão social do trabalho aparece também a desigualdade das educações: uma para os exploradores e outra para os explorados, uma para os ricos e outra para os pobres.” (Gadott, 1993, p. 23)

Assim, a relação entre as organizações e a sociedade evolui ao longo do tempo. Alvin Toffler nos seus livros *A Terceira Vaga*, *Os novos Poderes* e mais recentemente com a obra *Criando uma Nova Civilização*, dá-nos um enquadramento de como a evolução nas organizações reflete alterações radicais na sociedade.

Toffler distingue a primeira grande vaga de transformação humana com a Revolução Agrícola há dez mil anos; a segunda grande vaga com a Revolução Industrial e a terceira grande vaga ocorrida na segunda metade do século XX com o

incremento da Era da Informação e conseqüente início de uma nova civilização – a pós-industrial (Cardoso, 1998).

No contexto da evolução das teorias de gestão, a abordagem clássica, preocupa-se essencialmente com a procura de formas possíveis de melhorar a eficiência e a eficácia das organizações e focaliza-se, fundamentalmente, em variáveis como as tarefas, a estrutura e a organização das atividades empresariais (Santos, 2008).

No início do século XX surge a abordagem clássica da administração que se desdobra em duas orientações diferentes e, que, apesar de até certo ponto serem opostas entre si, é possível que se complementem com relativa coerência.

De um lado a Administração Científica desenvolvida nos Estados Unidos a partir dos trabalhos de Taylor cuja filosofia se centrava na preocupação de aumentar a eficácia a nível operacional, ou seja, a nível dos operários. Assim, a abordagem da Administração Científica é uma abordagem de baixo para cima (do operário para o gestor) e das partes (operários e seus cargos) para o todo (organização da empresa).

A principal característica da Administração Científica de Taylor baseia-se na importância atribuída às tarefas dos operários. Taylor propôs a criação de um modelo de gestão assente em quatro princípios fundamentais:

- **Princípio do planeamento** no qual se devem estudar todas as partes que integram uma determinada tarefa e desenvolver para cada uma delas o melhor método para a sua execução;

- **Princípio da preparação** que indicia que os trabalhadores devem ser selecionados de acordo com as suas competências, preparando-os para produzirem mais e melhor;

- **Princípio da coordenação** segundo o qual os gestores devem colaborar com os trabalhadores, no sentido de se aperceberem se aqueles estão a ter um desempenho de acordo com o estabelecido;

- **Princípio da especialização** que propõe que o trabalho deve ser distribuído entre os trabalhadores e os gestores (Santos, 2008).

De outro lado, a Teoria Clássica desenvolvida em França com os trabalhos pioneiros de Fayol. No essencial, esta teoria focaliza a sua atenção na definição das funções de gestão e na busca de um conjunto de princípios gerais de administração a serem seguidos pelos gestores no planeamento, organização, liderança e controlo das atividades organizacionais.

Depois de caracterizar e separar a função administrativa das outras funções, Fayol notabilizou-se pela proposta dos seus catorze princípios fundamentais e universais da gestão. Atendendo a que ainda hoje são largamente adotadas pela generalidade das organizações, consideramos oportuno aqui enumerá-las, ainda que de uma forma sumária: princípio da divisão do trabalho, da autoridade; da disciplina; da unidade de comando; da unidade de direção; da subordinação do interesse particular ao interesse geral; da remuneração do pessoal, da centralização; da hierarquia; da ordem; da equidade; da estabilidade do pessoal; da iniciativa e da união do pessoal. (Chiavenato, 2001)

A sua preocupação visava aumentar a eficiência da empresa através da forma e disposição dos órgãos componentes da organização e das suas inter-relações estruturais. Daqui, a importância dada à estrutura e ao funcionamento da organização.

A partir da década de 1950, surge a Teoria Neoclássica que é uma teoria essencialmente integradora, eclética e utilitarista. Caracteriza-se por dar uma grande importância aos aspetos práticos da administração pelo pragmatismo e pela procura de resultados concretos e palpáveis. Os autores neoclássicos procuram desenvolver os seus conceitos de forma prática e operacional visando, essencialmente a ação administrativa. Deste modo, esta teoria só tem valor quando operacionalizada na prática.

A preocupação fixou-se em questões como “por quê” e “para quê” – administrar ao invés de como administrar. Neste sentido o trabalho deixou de constituir um fim em si mesmo para construir um meio para constituir metas e obter resultados. Assim, a grande mudança verificada foi na importância dada em produzir resultados ao invés de só centrarem a sua preocupação no trabalho.

O espírito pragmático e democrático da Teoria Neoclássica deu lugar ao surgimento da Administração por Objetivos (APO). Quando em 1954 Peter Drucker publicou um livro caracterizando a Administração por Objetivos foi considerado o seu criador.

Surgiram aqui as teorias de descentralização e de administração por resultados – descentralização das decisões e fixação de objetivos para cada área chave da organização.

Drucker (1989), preconiza que é necessário haver uma visão realista dos objetivos, atendendo a que, como refere o autor, uma organização precisa de algo

que seja verdadeiramente atingível e, conseqüentemente de se empenhar num objetivo realista por forma a, eventualmente, responder se a sua tarefa está terminada.

O referido autor vai mais longe quando afirma que a base do sucesso centra-se “na reflexão da missão da organização, à sua definição e implementação de forma clara e visível” (Drucker, 1992, p. 121).

Neste sentido, os compromissos assumidos, apesar das restrições impostas pela realidade social, são consonantes com a sua missão e os seus objetivos. É como se a eficácia não fosse possível se não definíssemos, antecipadamente as nossas metas. Com efeito, se o objetivo de uma qualquer organização é dar um contributo específico ao indivíduo e à sociedade (Drucker, 2012), então é necessário perceber como é que funcionam, como operam, como executam as suas funções. Realmente não faz muito sentido centramo-nos sobre qualquer outra questão sobre como funcionam se não soubermos porque existem.

A APO é uma técnica de gestão baseada na definição precisa e coerente de objetivos globais de uma organização que se desmultiplicam ao longo da hierarquia da empresa em múltiplos objetivos departamentais, que orientando o desempenho dos respetivos responsáveis, asseguram o cumprimento dos objetivos globais da organização.

O seu principal mentor foi Peter Drucker, filósofo e economista de origem austríaca, considerado como o mais reconhecido pensador do fenómeno dos efeitos da globalização na economia em geral. Drucker formulou o conceito de administração por objetivos com sendo uma metodologia que visa reestruturar as organizações, possibilitando que superiores e subordinados, em conjunto, estabelecessem os seus próprios objetivos. Assim, nesta linha de pensamento, cada membro de uma organização, embora com contributos diferentes, visa alcançar um objetivo comum (Oliveira, 2008).

De acordo com Santos (2008, p. 70),

“trata-se de um processo participativo de planeamento e avaliação, através do qual os gestores identificam em conjunto os resultados a serem alcançados num determinado horizonte temporal, quantificam metas a atingir, clarificam as respetivas áreas de responsabilidade, adotam esses objetivos como guias orientadores da sua atuação futura e monitorizam sistematicamente o respetivo

desempenho em relação aos objetivos definidos, introduzindo as correções que se revelarem necessárias.”

A APO apresenta as seguintes características:

1. Estabelecimento de um conjunto de objetivos entre o executivo e o seu superior;
2. Estabelecimento de objetivos para cada departamento ou cargo;
3. Interligação entre os vários objetivos táticos ou departamentais;
4. Importância na mensuração e controle dos resultados;
5. Análise contínua, reavaliação, revisão de reciclagem de planos;
6. Participação ativa das gerências.

Considera-se, então, que a APO é um modelo de administração através do qual todas as gerências de uma organização estabelecem metas para as suas administrações no início de cada período. Um objetivo é um enunciado escrito sobre resultados a serem alcançados num período determinado. O objetivo deve ser quantificado, difícil, relevante e compatível. A importância da sua fixação pode ser avaliada tendo em conta que: proporcionam uma diretiva ou uma finalidade comum; promovem o trabalho em equipa; facilitam a avaliação de planos; contribuem para uma previsão de futuro mais sustentada e permitem uma maximização de recursos quando estes são escassos.

### **1.3. – Perspetiva evolutiva da administração democrática escolar em Portugal**

“As organizações, e designadamente a escola, são unidades socialmente construídas. Neste quadro a escola pública não é uma construção social supra-histórica mas, pelo contrário, o longo processo da sua construção tem sido indelevelmente marcado pelo transcurso da história, mesmo sendo, enquanto organização, muito mais recente do que geralmente se supõe, sobretudo quando comparada com outras organizações como o exército, a igreja, ou a prisão. “ (Lima, 1992, p.35)

O processo de transformação histórica da sociedade tem marcado o perfil do administrador escolar e através deste marco histórico a administração sofreu mudanças consideráveis para satisfazer as necessidades e os anseios da sociedade.

O modelo de gestão anterior a abril de 1974, assentava no princípio da nomeação dos responsáveis das escolas – *diretores ou reitores* – pelo poder central, baseando-se em critérios de confiança política. A figura do diretor ou reitor era um agente potencializador do controlo político das escolas. Este modelo centralizado, hierarquizado e burocrático tinha como função assegurar a instituição de um ensino estandardizado, garantindo o controlo dos professores e a homogeneização dos alunos. A escola tinha, assim, a função de cumprir os objetivos que o poder político de então determinava para a educação, não dispondo de qualquer parcela de autonomia.

Com o 25 de Abril de 1974, introduzem-se muitas e variadas alterações no que concerne à organização e estrutura das escolas, notando-se uma rutura com o modelo político instituído pelo Estado Novo.

O novo regime democrático que começou a ser implementado após o golpe militar de abril de 1974 trouxe consigo uma grande instabilidade e grandes incertezas políticas que, obviamente, se fizeram sentir nos meandros escolares. Os administradores escolares foram de imediato destituídos dos seus cargos por comissões de professores, alunos e outros funcionários escolares. “Em muitas escolas foram eleitas «comissões de gestão» *ad hoc*, com designações e composições várias, geralmente contendo representantes dos alunos, professores e restantes funcionários” (Afonso, 1994, p. 125).

Este sistema instalou-se espontânea e rapidamente durante um período de intensa atividade revolucionária/política o que escapou ao controlo das autoridades do governo. Assim, e sob a pressão das emergentes mudanças em curso, o novo Ministério da Educação, apenas um mês após a Revolução, reconhece os novos poderes escolares. De facto, a 27 de maio de 1974, é publicado o Decreto-Lei nº 221/74 que no seu preâmbulo salientava

“ a necessidade urgente de apoiar as iniciativas democráticas conducentes à implementação de órgãos de gestão verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar.”

O Decreto estabelecia, então, que enquanto não se encontrassem definidos os regulamentos para a nova gestão das escolas, essas funções podiam ser atribuídas pelo Ministério a comissões democraticamente eleitas ou a eleger. Deste modo, se por um lado se atribuía a transferência de poder para as mãos dessas comissões as novas autoridades do Ministério da Educação reclamavam para si o poder

hierárquico sobre as escolas. Parece então evidente que os novos executivos que subiram ao poder depois da Revolução de abril de 1974 não tinham como objetivo a implementação de uma nova gestão escolar participativa. Este modelo nasceu como que por geração espontânea devido ao movimento desenvolvido pelas escolas tendo sido, posteriormente, integrado nas políticas do governo.

Esta dualidade provocou nas escolas conflitos oriundos de uma indefinição sobre onde efetivamente residia o poder e, obviamente de um fio condutor e orientador. Como resultado e dada a inexistência de “um projeto alternativo para uma estrutura participativa do governo das escolas, a situação começou a ser considerada por muitos críticos como pura anarquia” (Afonso, 1994, p. 127).

O poder central passou, assim, a ter como preocupação a garantia de uma normalização que fomentasse o normal funcionamento das escolas. É, então, aprovado a 21 de dezembro de 1974, o Decreto-Lei nº 735A/74, que tinha como objetivo principal a definição de normas precisas para a organização e funcionamento das comissões de gestão escolar. De salientar que eram criados três órgãos de governo: o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

Do conselho diretivo faziam parte, igual número de professores e alunos (quatro professores mais quatro alunos) e dois representantes do pessoal não docente; o conselho pedagógico possuía, também, representantes dos professores e dos alunos, sendo que o número destes últimos não podia ser superior aos dos professores; o conselho administrativo era composto por três elementos: o presidente (que era cumulativamente presidente do conselho diretivo e do conselho pedagógico), outro elemento do conselho diretivo e o funcionário administrativo com maior graduação.

Este Decreto espelhava os três objetivos das autoridades educativas: em primeiro lugar, definir interlocutores credíveis nas escolas, legitimados pela implementação de processos eleitorais detalhados, pelo que no seu Artigo 31º o Decreto definia inequivocamente que “as escolas preparatórias e secundárias públicas permanecerão sob a supervisão dos adequados serviços e departamentos centrais do Ministério”.

Em segundo lugar, as autoridades visavam reduzir a influência das assembleias gerais das escolas, que tendiam a ser grandes movimentos insensíveis aos normativos burocráticos e muito reivindicativos frente à recém adquirida autonomia das escolas. Assim, apesar de ouvidas as assembleias, o conselho diretivo era livre de rejeitar as

suas propostas e decisões; em terceiro lugar, visava garantir que as escolas recuperassem rapidamente a sua estrutura “face à situação anárquica da altura” (Afonso, 1994, p. 128).

As escolas, nomeadamente aquelas que tinham assembleias gerais muito ativas e participativas foram fortes opositoras ao Decreto-Lei nº 735A/74. Esta oposição, a acontecer em paralelo com a imensa instabilidade política que o país atravessava, não permitia que o Ministério da Educação tivesse dinamismo para implementar as suas decisões. Por força destas circunstâncias as assembleias gerais continuaram a ser o centro do poder em muitas escolas, ignorando a existência do Decreto. Quando em 1976 o regime conseguiu alguma estabilidade política com a aprovação da nova Constituição<sup>1</sup>, as autoridades educativas começaram a conseguir fazer implementar o programa de normalização do Decreto-Lei nº 735A/74. Isto aconteceu com a aprovação de um novo Decreto-Lei, o nº 769A/76, que foi legislado para justificar a necessidade de normalizar o funcionamento e a organização das escolas. Muito semelhante ao Decreto que visava implementar, introduziu uma alteração importante reduzindo de dez para oito a composição do conselho diretivo ficando, assim, apenas com dois alunos e um representante do pessoal não docente. O modelo de gestão regulamentado pelo referido Decreto “legitimou uma estrutura organizacional escolar dita *democrática* – mas hegemónizada pelos professores - que atravessou mais de duas décadas, resistindo a mudanças de governos e de políticas educativas” (Almeida, 2005, p. 52). Contudo, e segundo a autora atrás citada, este modelo de gestão não foi acompanhado de um processo de descentralização dado que, embora as escolas pudessem eleger os seus conselhos diretivos, continuaram sujeitas às determinações do poder central.

Sistemas educativos tradicionalmente centralistas deram início a processos de descentralização ou de desconcentração, conferindo a repartição de poderes ou a delegação de competências a nível local, nomeadamente ao nível das próprias escolas que passaram a dispor de algum teor de autonomia, relativamente ao poder central. Esta tendência emergente das reformas educativas, tem sido de carácter descentralizador e, paralelamente, procura propiciar condições para uma autonomia

---

<sup>1</sup> Na Constituição da República Portuguesa de 1976, a escolaridade obrigatória é já referenciada com alguma significância, definindo-se não só o princípio da escolaridade básica universal, mas também os meios para garantir a obrigatoriedade e a gratuitidade da mesma.

das escolas, gerida através de novos modelos de administração e gestão (Alvarez, 1995).

Creemos ser, agora, oportuno, ressaltar aqui, dois momentos legais que, de alguma forma não se encontram suficientemente aferidos. De facto, a Constituição da República Portuguesa consagra, no seu Artigo 75º, o conceito de “rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população”, atribuindo, assim, ao Estado a função de zelar pela criação e manutenção das escolas; por outro lado, a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada a 14 de outubro de 1986, prevê no seu Artigo 40º vários tipos de estabelecimentos de ensino, incluindo agrupamentos ou, “grupos de estabelecimentos”, com direção única, assegurada por órgãos próprios, como consagra no seu Artigo 45º.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) reconhece o direito à educação e à cultura; a uma efetiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares; a liberdade de ensinar e aprender; escolas particulares e cooperativas; à correção de assimetrias; à contribuição para o desenvolvimento do espírito e da prática democráticos (Carreira, 1996). A escola que a LBSE preconiza é uma escola com autonomia pedagógica e administrativa, uma escola/comunidade educativa em que a “autonomia é dada à comunidade educativa e não à comunidade docente [e em que], à participação e autonomia deverá corresponder [o projeto educativo], como instrumento transmissor da expressão da vontade” da escola/comunidade educativa” (Tripa, 1994, p. 60).

Segundo a LBSE a administração do sistema educativo deve pautar-se por princípios de democraticidade e de participação que fomentem a interligação com o meio através da descentralização e desconcentração de serviços. Deste modo, a LBSE define os princípios da administração e gestão a nível central, regional, local e do estabelecimento de ensino, nomeadamente os da democraticidade, da participação de todos os implicados no processo educativo e da interligação com a comunidade. Determina a opção de orgânicas e formas de descentralização dos serviços, visando integrar, coordenar e acompanhar a ação educativa<sup>2</sup>.

Ao nível da definição das políticas educativas, a LBSE institui ainda o Conselho Nacional de Educação que conta com a “participação das várias forças sociais, culturais e económicas na procura de consensos alargados”<sup>3</sup>. De salientar o

---

<sup>2</sup> A este respeito ver artigos 43º, 44º e 45º da LBSE.

<sup>3</sup> Ver artigo 46º da LBSE.

lugar privilegiado que confere à comunidade na vida da escola e à participação da sociedade civil da administração do sistema educativo, ficando assim, evidentes as principais metas da reforma: descentralização, participação e integração comunitária<sup>4</sup>.

É ainda de notar que, contrariamente ao que aconteceu no período pós 25 de Abril de 1974, os modelos de administração e gestão das escolas que se seguiram – Decreto –Lei nº 172/91 e Decreto-Lei nº 115A/98<sup>5</sup> – não nasceram da mobilização dos atores escolares mas sim de propostas de especialistas em educação e após discussões públicas e negociações entre o poder político e os parceiros sociais (Afonso, 1999a).

Com efeito, decorrente da LBSE, aprovada em 1976, este novo regime legal de autonomia, administração e gestão das escolas corresponde a um processo de mudança instituinte que, embora partindo do poder central, foi antecedido de um amplo debate nacional que ocorreu ao longo dos anos de 1997 e 1998, onde intervieram: Direções Regionais de Educação, Conselho Nacional de Educação, Sindicato dos Professores e do Pessoal não Docente, Associações e Confederações de Encarregados de Educação, entre outras organizações.

No entanto, como refere Lima (1998a) o diploma fica-se pela declaração de intenções e só em 1991 é legislado o modelo de administração e gestão escolar para o exercício da autonomia – Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio. Este modelo previa a participação da comunidade educativa na vida da escola garantindo a representação de membros de diversos corpos nos órgãos de gestão.

Só em 1998, com a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, é que se alargou a todas as escolas um modelo de organizações e gestão que permitiu o desenvolvimento da autonomia, adquirindo uma grande visibilidade dentro e fora das escolas. Afonso (1999, p. 121) lembra que se tratou de uma aparente novidade uma vez que (ao contrário do que às vezes se faz crer) surgiu na agenda política muito antes da aprovação do Decreto-Lei 115-A. O modelo de gestão continua a manter a distinção entre direção e administração escolar.

A diferença mais significativa relativamente ao modelo anterior é a de as escolas poderem optar por uma direção unipessoal ou colegial e paralelamente, a

---

<sup>4</sup> Ver artigo 3º da LBSE.

<sup>5</sup> Adiante, (p. 29 e seguintes) veremos como é legislado o Decreto-Lei nº 75/2008.

introdução da ideia de que de acordo com as capacidades demonstradas por cada escola a autonomia podia acontecer de forma faseada.

Formosinho (1988, p. 63) encara a participação dos intervenientes educativos, como uma visão da escola como comunidade educativa, em oposição à democracia representativa da escola como serviço local de Estado. Neste contexto, “a democracia participativa descentralizada tem a preocupação de dar um papel à sociedade civil e de incentivar a participação dos cidadãos na gestão da Administração Pública. Nesta linha de pensamento a participação é encarada como sinónimo de dirigir a escola, influenciando as tomadas de decisão enquanto interveniente.

Ainda na esteira de Formosinho (1989),

“na conceção de escola como comunidade educativa entende-se, assim, que a relação de beneficiário é incompatível com a filosofia de participação e promove-se uma relação de cliente, isto é, uma relação que permite a certos elementos influenciar as decisões da escola.” (p. 63)

Assim, num modelo descentralizado, a escola, entendida como comunidade educativa, fica não só sob a administração do Estado mas também da comunidade educativa, o que legitima a participação desta na direção da escola. “Por comunidade educativa entende-se todos os interessados pela educação escolar que se situam no sistema de interações com a escola” (Almeida, 2005, p.49).

Apesar de com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo ter sido dado o primeiro passo legislativo em educação de cariz mais descentralizador, no plano prático, só muito lentamente esta flexibilidade se veio a reconhecer embora, haja que reconhecer que no que diz respeito aos agrupamentos de escolas, várias constituições aconteceram, antes da aprovação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, normativo ao qual se atribuiu o processo de agrupamento de escolas.

A questão do agrupamento de escolas, contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), mereceu a atenção de alguns estudiosos, nomeadamente a realização de um Seminário em 1987, em Braga, promovido pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo e subordinado ao tema “A Gestão do Sistema Escolar”.

Formosinho (1988) referia-se à quebra do princípio de uniformidade na estrutura de administração das escolas, admitindo, assim, que a Lei de Bases previa a organização de escolas em agrupamentos verticais, horizontais ou na combinação de

ambos os modelos, facilitando desta forma a coordenação regional, diminuindo, paralelamente, o número de conselhos de direção de escolas.

De acordo com Lima (1988), no mesmo avança-se com a ideia de que cada escola deveria ser dotada de um órgão de direção próprio, órgão esse que poderia ser comum a várias escolas no caso da criação de agrupamento de escolas.

Ainda segundo o autor atrás citado, que refere que esse órgão de direção deveria assegurar a participação equitativa de representantes de escolas agrupadas e o real levantamento de problemas existentes, prevendo-se a existência de conselhos pedagógicos. No entanto, assistia-se a uma rutura, relativamente às propostas apresentadas, quando eram criados verdadeiros órgãos de gestão, descentralizando, assim, a administração escolar e atribuindo maior autonomia às escolas.

Relativamente à administração escolar, as propostas apresentadas ao Governo pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, pressupunham a descentralização da administração da autonomia da escola e a criação de um órgão de gestão democrático no seu leme. No entanto, quando as propostas de reforma exigiam, insistentemente, políticas de efetiva descentralização da administração educativa, o Governo, em 1987, perfilhava por uma reorganização do Ministério da Educação, visando a reprodução da administração centralizada, através do Decreto-lei nº 3/87, de 3 de janeiro, insistindo numa lógica de gestão do tipo centralizado-desconcentrado.

O referido Decreto-Lei, no seu Artigo 27º, refere as direções regionais como “órgãos desconcentrados de coordenação e apoio” remetendo, assim, de novo para a criação de direções regionais de educação autónomas para a futura regionalização do país. Neste seguimento, as direções regionais de educação (estruturadas pelo Decreto-Lei nº 361/89, de 18 de outubro) serão definidas como “serviços regionais desconcentrados”, ou seja, como “serviços intermédios entre a administração central e as escolas”, gozando, apenas, de autonomia administrativa, visando a sua operacionalidade (Lima, 1998a).

#### 1.4. – Autonomia

Atendendo ao exposto<sup>6</sup>, onde se revê um quadro político-institucional algo contrário às propostas reformistas quanto à democratização, descentralização e autonomia das escolas, em nada nos surpreende o reduzido impacto do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro – Regime Jurídico de Autonomia das Escolas – e o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de março – Novo Regime de Direção, Administração e Gestão das Escolas – atendendo a que ambos se encontravam dependentes de um contexto político que se percebia profundamente contraditório.

No que diz respeito ao 1º regulamento jurídico da autonomia – Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, foi concedida a cada escola, do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, a possibilidade de usufruírem de margens de autonomia. A partir daqui, e em nome da “legitimidade democrática”, foram tomadas algumas medidas que articulam a autonomia, a descentralização e a territorialização. Assiste-se, por um lado, à transferência de responsabilidades e competências para as escolas e à estimulação do aprofundamento das relações com a comunidade e, por outro lado, à transferência de competências administrativas e responsabilidades materiais para organismos regionais do Estado, bem como um apelo, à participação na tarefa educativa de diferentes entidades comunitárias e ao estabelecimento de parcerias (Fontoura, 2008).

Teoricamente, a escola passou a ver alargado o seu espaço decisório, na medida em que foi podendo ensaiar o gerir o seu tempo e o seu currículo, de gerir o seu crédito horário disponível, por forma a maximizar cargos de gestão intermédios, criando e desenvolvendo projetos que legitimassem, efetivamente, a sua diversidade escolar. No entanto, de acordo com Fontoura (*idem*, p. 17), “as margens de liberdade não foram suficientes para o aparecimento e consolidação de um projeto distinto e original.”

De facto, de acordo com Almeida (2005, p. 25) o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, “não se traduziu num esforço visível da autonomia das escolas nem numa descentralização efetiva de competências para o poder local” o que terá motivado uma espécie de adormecimento da temática ligada à autonomia das escolas.

---

<sup>6</sup> Ver subcapítulo 1.3. – Perpetiva evolutiva da administração democrática escolar em Portugal.

O mesmo sentimento causou, o Decreto-Lei nº172/91, que não veio acrescentar nada de novo no plano da autonomia das escolas, não esclarecendo quais as vantagens ou os graus de autonomia acrescida de que as escolas sob este modelo passariam a beneficiar.

O relatório do Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA) – previsto no Decreto-Lei nº 172/91 – apresentado ao Governo assumia uma posição muito crítica relativamente ao “novo modelo”, destacando, essencialmente, “o insuficiente grau de autonomia concedido à escola”, contrastando com a manutenção de uma administração “fortemente centralizada”. Neste sentido, o CAA (1997, p. 79) exigia a “introdução de profundas alterações nos níveis central e regional da administração educativa (Ministério da Educação), no sentido de uma transferência de competências para as escolas e para as estruturas comunitárias”. A conclusão do Conselho de Acompanhamento e Avaliação, refere ainda, que não lhe parece ser possível,

“consagrar e regulamentar a autonomia das escolas/áreas escolares através, exatamente, dos mesmos processos, regras e linguagens que serviram no passado, objetivos políticos antagónicos: ou seja, definir primeiro todas as regras, sem exceção, e esperar depois por um exercício de autonomia, quando este envolve, desde logo, a possibilidade de intervenção na própria produção de regras.” (p. 9)

Ainda de acordo com o relatório,

“a capacidade das escolas para responder aos desafios de uma maior descentralização e autonomia encontra-se condicionada por vários fatores internos e externos. Talvez se deva apontar à cabeça o défice da credibilidade que impende sobre os atores políticos e a administração central quanto ao uso indiscriminado do discurso da autonomia, participação e descentralização sem tradução efetiva na prática administrativa.” (p. 29)

Antecipando a aprovação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas e respetivos agrupamentos, que viria a ser legislado a 4 de maio de 1998 – Decreto-Lei nº 115-A/98 – o Governo publicou o Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de junho, assumindo que o ano escolar de 1997/1998, seria o ano de preparação para a aplicação do novo regime de autonomia e gestão das escolas, no que concerne

ao reordenamento da rede escolar, e ao desenvolvimento de projetos educativos e regulamentos internos.

De salientar que, apesar do referido Despacho Normativo visar uma certa diversidade de soluções, confere especial protagonismo às direções regionais de educação e aos agrupamentos verticais, ou seja aqueles que valorizam um percurso sequencial e articulado entre os jardins de infância e os estabelecimentos de ensino básico da mesma área geográfica.

Assim, quando é legislado o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio – 2º Regime de Autonomia, Administração e Gestão – encontravam-se já no terreno, dinâmicas educativas conduzidas, em alguns casos, pela administração regional desconcentrada, embora o referido Decreto-Lei insistia nas dinâmicas locais, numa organização educativa centrada nas escolas e nos respetivos territórios educativos.

Com o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio – desta vez abrangendo todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar, passando pelo 1º ciclo do ensino básico até ao secundário – passa a reconhecer-se a autonomia à escola em diferentes quadrantes, “bem como a hipótese de aprofundar e de obter um contrato de autonomia celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e outros parceiros, eventualmente interessados” (Fontoura, 2008, p. 18).

A escola é considerada como o centro das políticas educativas e, como tal, deverá construir a sua autonomia, partindo da comunidade onde se insere, assumindo a administração central, regional e local, uma nova postura já que reconhece que as escolas, dentro de determinadas condições, são capazes de gerir os seus próprios recursos educativos, de forma aferida com o seu projeto educativo.

A referida Lei coloca de parte o modelo uniforme de gestão dando especial ênfase aos contratos de autonomia, ao agrupamento de escolas e à criação de Conselhos Locais de Educação.

Paralelamente, atribui um papel fundamental às estruturas de orientação educativa – conselhos de docentes, departamentos curriculares, diretores de turma, coordenadores de ciclo ou curso, entre outras a definir no regulamento interno da estrutura educativa – e serviços especializados de apoio educativo.

Outra inovação fundamental consagrada no diploma prende-se com a intervenção de outros atores educativos na direção e gestão das escolas, já que a autarquia e a comunidade local nos seus diferentes vetores passam a ter uma

responsabilidade acrescida e uma participação de pleno direito em alguns órgãos da escola.

O Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, invoca razões de ordem pedagógica para justificar o agrupamento de escolas, deixando em aberto a lógica horizontal e vertical de agrupamento (tendendo, no entanto, preferencialmente para este último); no seu Artigo 6º, privilegia o agrupamento de jardins de infância e escolas do 1º ciclo, procurando, assim, diminuir o seu isolamento e a sua eventual falta de dimensão. Numa tentativa de salvaguardar a identidade e a designação própria de cada escola agrupada, defende que as estratégias de agrupamentos deverão resultar de dinâmicas locais.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, apesar de se assistir a uma abertura formal à participação dos pais e à entrada de novos parceiros, nomeadamente elementos da comunidade, em muitos casos os eleitos para os órgãos de gestão e para as associações de pais, continuam a gravitar em torno de pais e professores, não se assistindo a uma abertura notória a outros, não tão diretamente ligados à escola. No que diz respeito à organização dos professores dentro da escola, apesar de existirem projetos educativos e projetos curriculares de escola, os professores continuam muito centrados apenas nos seus próprios alunos. Assiste-se também à formação de departamento curriculares que associam diferentes disciplinas, sem que no entanto, os professores abandonem “o seu funcionamento monodisciplinar” (idem, p. 19). De acordo com Lima (2004), o Decreto-Lei nº 115-A/98, encerra certas contradições na medida em que,

“por um lado apela a uma orientação de tipo associativo e autonómico, conferindo iniciativa às periferias, embora, por outro lado, conceda grande protagonismo à administração regional desconcentrada, a calendários impostos e à lógica dominante de reordenamento de rede escolar.” (p. 19)

Ainda segundo o autor, o maior problema do Decreto-lei nº 115-A/98, não se prende tão só com o facto de ser incompreensível qual o grau de autonomia acrescida que as escolas/agrupamento de escolas passariam a beneficiar. “O problema reside no carácter essencialmente retórico e instrumental da autonomia aparentemente concedida às escolas, numa autonomia principalmente técnica e processual de execução e não de decisão” (Lima, 2001, p. 19).

Em suma, e ainda na esteira do autor atrás citado, o Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio, limita-se, no seu essencial a parafrasear o Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de junho, relativamente à definição e aos critérios dos agrupamentos de escolas: entre outros, favorece “percursos escolares sequenciais e articulados, superar situações de isolamento e prevenir a exclusão social, reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos” (Lima, 2004, p. 18).

Quando Barroso (2001), coordenou os estudos de avaliação externa, concluiu que a implementação do Decreto Lei nº 115-A/98, foi concretizado com sucesso. No entanto, Almeida (2005, p. 94), cita (Afonso & Viseu, 2001, p. 66) quando os autores referem que não se produziu mobilização significativa nos intervenientes notando-se, “algum distanciamento e desconfiança entre os docentes, manifesto desinteresse entre os estudantes, e uma prudente reserva entre os autarcas, embora, pareça ter dinamizado a participação parental, pelo menos no que diz respeito à ação das respetivas estruturas associativas.

O programa do XVII Governo Constitucional identificou a necessidade de rever o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas visando o reforço da participação das famílias e das comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, favorecer a constituição de lideranças fortes e reforçar a autonomia das escolas. Entendeu o Governo, no exercício das suas funções, que mesmo antes de proceder a essa revisão era possível, dentro do quadro legal em vigor, reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para reforçar a eficácia da execução de medidas de política educativa e da prestação de serviço público da educação<sup>7</sup>.

Na tentativa de operacionalizar as suas intenções o Ministério da Educação estabeleceu:

- Reunir regularmente com os Conselhos Executivos (CE);
- Delegar nos CE competências do foro da administração educativa;
- Atribuir ao CE funções na contratação e na avaliação do pessoal docente;
- Promover a celebração de contratos de autonomia, na sequência de um procedimento de avaliação externa das escolas;

---

<sup>7</sup> Ver preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril.

- Instituir um órgão de caráter consultivo para assegurar a sua representação junto do Ministério da Educação – o Conselho das Escolas;
- Promover a alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário;
- Estruturar a carreira docente com a criação da categoria de professor titular à qual são reservadas as atividades de coordenação e supervisão<sup>8</sup>.

Na prossecução deste percurso o Decreto-Lei nº 75/2008 define três objetivos orientadores:

Em primeiro lugar reforçar a participação das famílias e comunidades na direção das escolas, promovendo a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais, tornando-se, assim necessário assegurar a participação/intervenção dos agentes no processo educativo mas de todos os que mantêm interesse na atividade e vida de cada escola. Às escolas caberá a prestação de contas relativamente àqueles que serve.

Este objetivo é concretizado através de um órgão de direção estratégica – Conselho Geral (CG) – em que estão representados o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e os alunos no caso de adultos ou de alunos do secundário), as autarquias e a comunidade local (representantes de instituições, organizações, atividades económicas, sociais culturais e científicas). São competências do CG a aprovação dos documentos estruturantes da vida da escola – regulamento interno, projeto educativo, plano anual de atividades e relatório anual de atividades.

O Diretor que é eleito e pode ser destituído por este órgão, tendo, por conseguinte que lhe prestar contas.

Em segundo lugar reforçar as lideranças das escolas já que, apesar de sob o regime até então em vigor<sup>9</sup>, emergirem boas lideranças e até lideranças fortes esse enquadramento legal em nada favorecia a emergência e muito menos a difusão desses casos. Impõe-se, então criar condições para que se afirmem boas e eficazes lideranças, para que em cada escola existe um vulto, um responsável em primeira instância, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola executando medidas de política educativa local. Este vulto toma rosto na

---

<sup>8</sup> Referências - o Preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008.

<sup>9</sup> O Decreto-lei nº 115-A/98.

criação do cargo de diretor, coadjuvado por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial.

Ao diretor é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo para o efeito a Presidência do Conselho Pedagógico. Paralelamente é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

Em terceiro lugar reforçar a autonomia das escolas. Apesar da autonomia das escolas ter vindo a ser reclamada por todos os quadrantes de opinião, a esta oratória não têm correspondido propostas consistentes, nomeadamente no que concerne à identificação das competências que devem ser transmitidas para as escolas. O reforço da autonomia das escolas tem que significar, objetivamente, a melhoria do serviço público da educação. Dado que a uma maior autonomia tem que corresponder uma maior responsabilidade é necessário não só criar condições para que isso se possa verificar – conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de administração e gestão (o diretor) – e instituindo um regime de avaliação e prestação de contas.

A prestação de contas organiza-se em duas vertentes:

- por um lado e de uma forma mais imediata, pela participação determinante dos interessados e da comunidade no órgão de direção estratégica e na escolha do diretor;
- por outro lado pelo desenvolvimento de um sistema de autoavaliação e avaliação externa.

Para a concretização deste Decreto-Lei foram ouvidos o Conselho Geral de Educação, o Conselho de Escolas, a Associação Nacional de Municípios portugueses, a Confederação Nacional das Associações de Pais, assim como as organizações sindicais representativas do pessoal docente.

Mas o que aporta de verdadeiramente novo o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril?

João Barroso (2004)<sup>10</sup>, considerou que o reforço da autonomia das escolas não dependia da insuficiência da legislação em vigor mas sim, da inexistência de medidas que criassem condições para a sua aplicação. Este investigador no referido parecer aponta as razões que considera serem positivas e as que considera serem negativas no diploma que iria entrar em vigor. O autor refere que mesmo aquelas que podem ser

---

<sup>10</sup> Ver parecer emitido por João Barroso em 8/1/2008.

consideradas como positivas poderiam, perfeitamente ser introduzidas com uma alteração ao então ainda em vigor Decreto-Lei nº 115-A/98.

Em nosso entender e fundamentado no que ao longo na nossa carreira profissional temos vindo a auscultar dentro das escolas onde temos exercido funções docentes, as premissas que sustentam a opinião emitida por João Barroso, revelam de facto alguma pertinência. Damos especial realce, a pontos como:

- A concessão de autonomia às escolas deve ser entendida como uma forma de permitir uma gestão mais flexível, visando corresponder de uma forma mais consentânea às necessidades e particularidades de cada contexto escolar;
- A participação de todos os elementos que fazem parte da comunidade educativa devem ter uma participação equilibrada;
- O diretor da escola deve possuir conhecimentos no domínio da educação, da pedagogia, da gestão, capacidade de liderança e sentido do dever no cumprimento de serviço público;
- A legislação que tem, vindo a ser produzida reforça cada vez mais o controlo do estado sobre as escolas;
- Os contratos de autonomia só recentemente foram postos em prática e em muito poucas escolas;
- A legislação existente quando foi decretado o Decreto-Lei nº 75/2008, não era impeditiva da participação da comunidade educativa na vida da escola. É apenas necessário criar os estímulos necessários a essa participação;
- As lideranças fortes, mais do que depender da forma como são designados e compostos os órgãos de gestão dependem, essencialmente, das qualificações e das capacidades dos gestores.
- A atual legislatura<sup>11</sup> não só não contribui para o reforço da autonomia das escolas – agravando ainda nas escolas a formalização de normativos – como pode ser mais um pretexto para o reforço do controlo estatal.

Consideramos, também oportuno referenciar aqui o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>12</sup>, quando o mesmo considerou que o Decreto-lei nº

---

<sup>11</sup> Referimo-nos ao Decreto-Lei nº 75/2008.

<sup>12</sup> A este respeito ver parecer nº 3/2008 de 7 de fevereiro, emitido pelo Conselho Nacional de Educação

115-A/98 deveria continuar em vigor, dado que o mesmo serve os propósitos do desenvolvimento da autonomia das escolas, sobretudo com a aplicação dos contratos de autonomia. No referido parecer o CNE considera que não existiam condições para efetuar alterações ao quadro legislativo em vigor pelo facto de, entre outras razões, não ter sido efetuada uma avaliação ao Decreto-Lei nº 115-A/98 visando o levantamento de indicações sobre as mudanças a operar, não se fazerem sentir pressões por parte dos principais intervenientes no processo educativo e não existirem garantias de que as alterações iriam contribuir para a melhoria e eficácia do desempenho das escolas.

A Associação Nacional de Professores (ANP), no seu parecer<sup>13</sup>, foi também ao encontro do parecer do investigador João Barroso e do Conselho Nacional de Educação, considerando que mais autonomia significa na sua essência diminuição da regulamentação central e devolução de maiores e mais abrangentes competências ao poder local e às escolas, muito em particular nos planos pedagógico, administrativo e financeiro. A ANP considera de igual modo que não houve uma avaliação sistemática e consistente ao regime que se encontrava em vigor<sup>14</sup>, podendo desta forma não reunir a necessidade de uma alteração do mesmo que numa mais genuína ambição descentralizadora.

A referida Associação considerou ainda, que apesar de o conceito de autonomia associado a outros como participação, democraticidade, descentralização, comunidade educativa integrarem recorrentemente o discurso das políticas educativas – paralelamente a persistentes traduções normativas – não tem tido tradução concreta na devolução de poder para o poder local, não encarando de forma suficientemente clara as escolas como comunidades educativas centrais a quem devem ser reconhecidas e atribuídas competências próprias em domínios gradualmente mais amplos. De facto, às escolas tem vindo apenas a ser concedida a oportunidade de tomar decisões balizadas por quadros previamente estabelecidos a nível central, em que a própria comunidade educativa vê a sua linha de atuação apenas como mera parceira instrumental.

Em suma, no parecer da ANP, com o qual identificamos a nossa opinião, não se assistiu a uma premente redefinição do papel do Estado, continuando a

---

<sup>13</sup> Parecer da Associação Nacional de Professores – Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundários.

<sup>14</sup> O Decreto-Lei nº 115-A/98.

administração educativa a sustentar a sua ação num modelo centralizado extensivo e incisivo a todo o sistema educativo. Fica, então, em aberto a questão se a invocada ineficácia do sistema educativo se prende com as escolas ou ao poder central que não tem querido, que não tem sabido caminhar no sentido de um esforço continuado e sustentado da autonomia das escolas.

Em nosso entender a autonomia das escolas não se pode circunscrever à sua dimensão jurídico-administrativa, ou seja a autonomia não pode existir pelo simples facto de serem decretados diplomas sucessivos, decretando as competências que são transferidas da administração central e regional para as escolas. Com isto não pretendemos dizer que não devem existir normativos legais que regulamentem e definam mecanismos de controlo. No entanto, só uma conceção determinista da mudança permite verificar até que ponto eles são suficientes para impor verdadeiras e significativas mudanças na comunidade educativa.

O desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia das escolas, mais do que *regulamentar o seu exercício*, deve criar as condições para que ela seja *construída*, em cada escola de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que encorpam o sistema público nacional de ensino (Barroso, 1997). Ainda segundo o autor, importa ter presente que a autonomia das escolas resulta da convergência de várias lógicas e interesses – políticos, de gestão, profissionais, pedagógicos – que é necessário saber integrar e negociar.

A partir da implementação do referido Decreto-Lei pensámos que entraríamos numa época de estabilidade administrativa no ano letivo de 2009/2010; muitas escolas, após o primeiro ano de vigência do Novo Modelo de Gestão, foram obrigadas a entrar em processo de fusão, originando novos momentos de turbulência administrativa e pedagógica.

É certo que, o referido Decreto-Lei, no seu artigo 7º, já prevê “constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de Agrupamento de Escolas e escolas não agrupadas.

Mas era de todo evitável se tivesse havido um planeamento estratégico, que tal ocorresse no final do 1º ano, teria sido mais prudente ter ocorrido no momento da sua publicação e ter-se-ia ganho tempo e recursos.

De facto, houve comunidades educativas que no decorrer de três anos conviveram com duas Comissões Instaladoras, um mandato de um ano de Diretor, três processos eleitorais, três Regulamentos Internos, três Projetos Educativos.

Mesmo este processo surgiu sem antes a tutela ter definidos os procedimentos a seguir na fusão de Agrupamento de Escolas. Efetivamente, só em 16 de novembro de 2010 foi publicada a Portaria nº1181/2010, que define os procedimentos de criação, alteração e extinção de Agrupamento de Escolas e de estabelecimentos da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário.

Mas, é a 11 de março de 2011 que mais uma peça legislativa é somada ao puzzle. Assim, nesta data é publicado o Despacho nº 4463/2011, que procede à definição do procedimento e clarificação do papel dos gestores envolvidos nas agregações de Agrupamento de Escolas e escolas não agrupadas.

Acresce salientar que a 3 de dezembro de 2010 é publicado o Despacho nº 18064/2010, que revoga o Despacho nº 9745/2009, de 8 de abril, que fixa o número de Adjuntos dos Diretores dos Agrupamento de Escolas. Um ano após a tomada de posse os Diretores têm que reestruturar a sua equipa, visto que diminui o número de Adjuntos.

Esta análise leva-nos a concluir que, porventura o processo não foi devidamente planeado, assente em princípios claros, diretrizes previstas e objetivos bem definidos.

### **1. 5 – O planeamento estratégico**

“Planeamento estratégico é um processo de gestão que apresenta, de maneira integrada, o aspeto futuro das decisões institucionais, a partir da formulação da filosofia da instituição, sua missão, sua orientação, seus objetivos, suas metas, seus programas e as estratégias a serem utilizadas para assegurar a sua implementação.”

(Arguin, 1988, p. 23)

Na atualidade é genericamente aceite que a competência mais importante que um gestor tem que desenvolver, para ser eficiente, é a capacidade de pensar de uma forma estratégica.

O pensamento estratégico é o processo de aplicação de um enquadramento prescritivo de ordem geral, que advém do seguimento do cumprimento da melhor experiência, frente a uma nova situação estratégica especificamente encontrada, ou seja, a aplicação passo a passo de um conjunto de regras de análise ou outros

processos, tais como a formulação de visões e missões, que são aprendidas e instaladas antes de se efetuar uma ação estratégica (Stacey, 1998).

O planeamento foi sempre um instrumento importante para o ser humano, em qualquer setor da vida em sociedade; numa empresa, a nível pessoal, no governo e, também nas instituições escolares.

O planeamento torna possível estabelecer o que pretendemos a curto, médio e longo prazos, nomeadamente antecipar situações, organizar atividades definir prioridades e avaliar. Como diz Carvalho (2012, p. 15),

“planear é prever a curto, médio e longo prazos, metas, objetivos, estratégias e recursos para que uma obra humana seja mais facilmente exequível. Com o planeamento estratégico consegue-se atempadamente, desenvolver processos adaptativos e/ou inovadores entre os recursos e capacidades de uma organização.”

De acordo com Tavares (2000), os primeiros contributos para a construção da teoria sobre planeamento surgiram em 1904, através de uma consultora de empresas norte-americana, Mary Parker Follet. No entanto, foram Taylor e Fayol que ao estudarem o fenómeno organizacional deram o mote para o aparecimento de literatura sobre a noção de planeamento.

A revolução industrial deu origem ao estudo sistemático do trabalho e dos princípios da organização e do planeamento. Foi Taylor que substituiu o planeamento empírico pelo planeamento que interviesse como função de direção e como instrumento de organização e sistematização do trabalho. Taylor foi o precursor da análise interna como elemento do processo de planeamento estratégico.

Na esteira de Arguin (1988) a função do planeamento foi chamada por Fayol de previsão, aparecendo, em primeiro plano no processo administrativo conceitos como prever, organizar, comandar e controlar. Prever significa sondar o futuro e supõe a determinação do fim e do processo para alcançá-lo.

Importa ressaltar que o planeamento aparece como elemento fundamental do processo, definindo-se em termos de fim e meios para atingir os objetivos da organização.

Recuando no tempo é-nos possível verificar que o conceito de estratégia aplicado às organizações desenvolveu-se com Ansoff na década de 60.

- Nas décadas de 1950 e 1960 predominou o chamado planeamento financeiro, cujo principal instrumento de controle e operacionalização da gestão era o orçamento;

- Na década de 1970 vigorou o planeamento a longo prazo que priorizou os objetivos a alcançar a longo prazo;

- Na década de 1980 enfatizou-se o planeamento estratégico que definia estratégias que se desenvolviam num período de tempo variável, partindo da análise dos ambientes internos e externos. Porter introduz a necessidade de as empresas definirem as suas estratégias atendendo às restantes empresas do setor em geral e dos grupos estratégicos em particular. Em 1981, Porter desenvolveu o modelo das forças competitivas que, de acordo com Martins (2004) pode ser entendido como um esforço para introduzir conceitos como oportunidades e forças relacionadas entre a estrutura da indústria e as oportunidades estratégicas e os grupos estratégicos;

- Na década de 1990 surgiu a gestão estratégica diferenciando-se pela abordagem equilibrada de todos os recursos da organização para a concretização dos seus fins. Surge, assim um novo contributo para o pensamento estratégico, o pensamento reflexivo, em que o planeamento e o pensamento estratégico são complementares e necessários.

O processo de planeamento exprime-se de acordo com a estrutura da organização, com a sua cultura, com a tecnologia disponível tendo, assim, em conta o ambiente a partir de uma reflexão sistemática sobre a instituição que gerará dados quantitativos e qualitativos capazes de orientar decisões. Em suma, o planeamento estratégico é um processo que parte de uma realidade complexa e dinâmica da organização, envolvendo tomadas de decisões nas diversas etapas que o compõem.

De acordo com Drucker, planeamento estratégico é um processo contínuo de, sistematicamente que, com a maior projeção possível do futuro, possa tomar decisões atuais que envolvam riscos; organizar sistematicamente as atividades necessárias à execução destas decisões e, através de uma reformulação organizada e sistemática, medir o resultado dessas decisões em confronto com as expetativas delineadas (Drucker, 1984).

Neste sentido, e ainda segundo o autor atrás referido (1990), é necessário observar atentamente o ambiente exterior com todas as suas características culturais, sociais, económicas,... sendo então, essencial partir do lado de fora, olhando as

oportunidades e necessidades que daí advêm, dado que só assim poderão ser delimitados objetivos consonantes com o projeto projetado.

As etapas de elaboração do planeamento podem ser identificadas como:

- **análise do ambiente interno e externo** – uma vez que se opta por recorrer ao planeamento estratégico como ferramenta de gestão, o envolvimento da equipa que participará no processo de elaboração e implementação é fundamental, devendo, assim, ser feita a sensibilização à sua integração e envolvimento, mostrando-lhe a importância e necessidade de tal planeamento, bem como o papel de cada elemento da equipa na sua elaboração e implementação. Após esta sensibilização inicia-se o processo de análise do ambiente interno e externo, análise essa que é feita de uma forma interativa.

A análise do ambiente externo envolve o processo de identificação de oportunidades, ameaças, forças e fraquezas que afetam a organização no alcance dos seus fins; a análise do ambiente interno, pretende evidenciar os pontos deficitários (pontos fracos) e as qualidades (pontos fortes) com o intuito de identificar quais os aspetos que particularizam a organização no mercado;

- **diagnóstico** – nesta etapa são considerados os aspetos internos e externos da organização obtidos a partir dos dados consistentes do levantamento efetuado pela análise do ambiente interno e externo;

- **definição da missão, visão do futuro e valores** – encarando-se a missão da organização como sendo as suas finalidades históricas, jurídicas e sociais, ou seja uma declaração sobre a sua razão de ser; a visão do futuro que representa como a organização pretende ser vista no futuro e assim, uma concentração de esforços no alcance desses propósitos e os valores que representam as ideias fundamentais em torno das quais foi construída, representando então as suas convicções dominantes e as suas crenças;

- **objetivos estratégicos** – que são os resultados quantitativos e qualitativos que a organização necessita alcançar num tempo determinado, para concretizar a sua visão de futuro e a sua missão;

- **plano operacional** – onde são definidos os pormenores da operação de negócios como sendo o número de pessoas, a sua capacidade técnica, as tarefas a desenvolver, os procedimentos assim como tudo o que possa ser planeado para garantir a qualidade dos processos;

- **questões estratégicas** – que permitem levar a instituição do lugar que ocupa para outro que corresponde aos objetivos desejados;

- **metas** – são quantificadores dos objetivos que permitem melhorar a operacionalização dos recursos, dado que constituem um padrão de referencia para o planeamento;

- **plano de ação** – que implementa as estratégias a seguir através de instruções muito claras, estabelecendo o quê, quem é o responsável, qual o financiamento necessário bem como o cronograma a seguir;

- **avaliação** – que deverá ser frequente para aferir se as ações estão a ser executadas. Aqui, são medidos os desempenhos, vistos os orçamentos, analisadas as informações de cada responsável e revistas caso se justifique.

“Qualquer estratégia, para ser implementada com sucesso ao longo do tempo, requer o empenho, energia e criatividade dos seus membros, o que só é possível se houver um sentido ético capaz de motivar as pessoas e criar-lhes um sentido de orgulho pelo seu trabalho.”

(Cardoso, 1998, p. 26)

Em termos organizacionais, estratégia pode ser definida como o mobilizar de todos os recursos da organização no âmbito global visando atingir objetivos a longo prazo. Consideramos oportuno, ainda que de uma forma breve, referirmos a diferença entre estratégia e tática. A estratégia refere-se à organização como um todo e tem objetivos delineados ao longo do tempo; a tática refere-se a componentes da organização, nomeadamente departamentos e define objetivos a médio prazo.

Após a escolha e fixação dos objetivos globais ou estratégicos da organização importa saber como alcançá-los, isto é, estabelecer a estratégia organizacional a ser utilizada para alcançar aqueles objetivos e quais as táticas que implementam a estratégia adotada.

Para a implementação de uma estratégia tornam-se necessárias muitas táticas que se sucedem ordenadamente no tempo. No entanto, tanto a estratégia organizacional como as táticas que dela advêm requerem planeamento que é a base da administração por objetivos.

O planeamento estratégico diz respeito à forma como a organização pretende aplicar determinada estratégia para alcançar os objetivos pretendidos. É um planeamento a longo prazo que implica a recolha exaustiva de informações sobre as

capacidades, conhecimentos e experiências que existem na organização, configurando um conjunto de competências próprias, assim como os recursos disponíveis ou mobilizáveis sobre a mesma (Carvalho, 2012). Este processo exige quatro fases:

- a) **Formulação dos objetivos** onde a organização escolhe os objetivos que pretende alcançar a longo prazo e define uma hierarquia de prioridades para os ordenar;
- b) **Análise interna da organização** para permitir uma avaliação dos pontos fracos e dos pontos fortes que a organização detém. Os pontos fortes constituem as forças facilitadoras do alcance dos objetivos da organização, e os pontos fracos constituem as limitações que dificultam o alcance;
- c) **Análise externa do ambiente** que permite perceber as condições que rodeiam a organização e que lhe impõem desafios e oportunidades;
- d) **Formulação das alternativas estratégicas** na qual se formulam alternativas que a organização pode optar para atingir os objetivos tendo em conta as condições internas e externas. Esta metodologia é como análise SWOT que significa que é através da identificação de oportunidades e ameaças do contexto e do conhecimento dos pontos fortes e fracos da organização que se decide sobre a estratégia a seguir (Cardoso, 1998). A partir daqui o planeamento estratégico da organização passa a ser desdobrado em planeamentos táticos que necessitam de ser integrados e coordenados.

## 1. 6. – O planeamento em educação

A sociedade do final do século passado e início deste século caracteriza-se pela intensidade das mudanças e das transformações. Fenómenos como a globalização da economia, os avanços da tecnologia e das comunicações têm fomentado grandes mudanças na sociedade e conseqüentemente, na educação.

Com efeito, as instituições de ensino, a exemplo de outras organizações sociais, encontram-se inseridas neste contexto de mudança, muitas delas imprevisíveis e inesperadas, o que significa um desafio para os gestores das instituições de ensino. A educação é, assim, concebida como fator de mudança, renovação e progresso. Neste

sentido é imprescindível o planejamento educacional, como recurso para a organização. É incontestável que toda a inovação ou mudança gera resistências e o planejamento é a forma de gerenciar essas mudanças permitindo a sua implementação com um mínimo de resistências.

Uma das formas encontradas para enfrentar os problemas inerentes a estes contextos de mudança, é a de os gestores utilizarem de uma forma crescente o planejamento estratégico. Este planejamento constitui uma função essencial através da qual a instituição projeta o futuro, definindo um esboço de programação no qual os objetivos são definidos, as estratégias são estabelecidas e os recursos elencados visando a sua implementação. Em termos práticos este processo reveste-se de grande complexidade, surgindo um distanciamento entre o processo de elaboração e a sua implementação nas instituições.

Planear é estudar, organizar, coordenar ações a serem concretizadas para a realização de uma atividade visando solucionar um problema ou alcançar um objetivo. Em educação o planejamento envolve a integração do professor-aluno com as relações socioeconômicas, políticas e culturais visando proporcionar aos alunos um conhecimento da realidade social através dos conteúdos programados. Dessa forma o planejamento é um guia de orientação que contribui para a concretização dos projetos das organizações e instituições educativas., mudanças e a transformação, que são os objetivos da educação.

Encarado numa perspectiva lata, constatamos que planejamento educacional “é um processo contínuo que se preocupa com o «para onde ir» e quais as maneiras adequadas de como chegar lá, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto às necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto às do indivíduo” (Coaracy, 1972, p. 79).

É, assim, um processo de abordagem racional e científica dos processos da educação, que inclui definição de prioridades e tendo em conta a relação entre os diferentes níveis do contexto educacional. Ainda na esteira de Coaracy, são objetivos do planejamento educacional:

- relacionar o desenvolvimento do sistema educacional com o desenvolvimento socioeconômico, cultural e político do país em geral e de cada comunidade em particular;

- estabelecer as condições necessárias para aferir os fatores que influenciam diretamente a eficácia do sistema educacional;

- alcançar a máxima coerência interna na determinação dos objetivos e nos meios mais adequados para atingi-los;

- conciliar e aperfeiçoar a eficácia interna e externa do sistema.

É condição primeira do planeamento em educação que em nenhum caso os interesses pessoais ou interesses de grupo possam desviá-lo dos seus fins essenciais que vão contribuir para a dignificação do homem e para o desenvolvimento socioeconómico e cultural do país.

As primeiras experiências da utilização do planeamento estratégico em educação, foram utilizadas no final da década de 1970, nas universidades norte-americanas. No entanto, só a partir de 1985 a sua expansão foi recomendada para toda a rede educacional.

Consideramos oportuno deixar aqui algumas conceções sobre planeamento em educação defendidas por alguns estudiosos:

- o planeamento do sistema de educação é o de maior abrangência (entre os níveis do planeamento na educação escolar), correspondendo ao planeamento que é feito a nível nacional, estadual e municipal, associando as políticas educativas (Vasconcellos, 1995);

- o planeamento curricular é o processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É a previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar dos alunos. Essa modalidade de planear constitui um instrumento que orienta a ação educativa da escola, pois a preocupação é com a proposta geral das experiências de aprendizagem que a escola deve oferecer ao estudante, através dos diversos componentes curriculares (Vasconcellos, 1999);

- o planeamento de ensino é o processo de decisão sobre atuação concreta dos professores, no quotidiano do seu trabalho pedagógico envolvendo as ações e situações, em constantes interações entre professor e alunos e entre os próprios alunos (Padilha, 2001);

- o planeamento escolar é o planeamento global da escola, que envolve o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição. É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto escolar (Libâneo, 2001).

A abordagem da gestão estratégica no que se refere à educação é complexa, não só porque estamos perante um conceito difícil de definir e compreender mas

também por não existir tradição de gestão estratégica no campo educacional nem investigação suficientemente fundamentada para que se possa validar a teorização que se pretende desenvolver.

O debate sobre a questão estratégica em educação envolve a consideração dos avanços teóricos da gestão noutros campos da vida social e organizacional bem como a tendência de tornar a esfera educativa num domínio em que se pode imprimir uma ação baseada na consciencialização de uma ambição produzida pelos objetivos delineados.

A aplicação da teoria da gestão estratégica ao contexto educacional pode contribuir para compreender e fundamentar a gestão educacional considerando o que ela tem em comum com a gestão de outro tipo de organizações e as especificidades próprias das organizações educativas. A gestão estratégica nas escolas tem que atingir as especificidades inerentes ao contexto educativo e aos processos que caracterizam a organização escolar.

Assim, e de uma forma concludente, tentaremos, agora, transpor para os meandros educativos as fases a seguir no planeamento estratégico:

**1 – Ambição estratégica** – no que concerne à construção de cenários de futuro na esfera educacional, eles podem ser garantidos como a institucionalização de um clima de confiança e segurança interna na escola, na oferta de determinadas opções curriculares, no apetrechamento tecnológico, na possibilidade de cobertura dos tempos livres dos alunos, entre outros;

**2 – Fins estratégicos** – em educação quando se fala em fins estratégicos estes podem ser expressos em objetivos como, por exemplo, melhorar o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, tornar a escola um espaço de convívio e educação intercultural, oferecer condições para um enriquecimento das atividades extracurriculares dos alunos, garantir o acesso ao ensino superior a um maior número de alunos;

**3 – Objetivos estratégicos** – no contexto escolar estes objetivos podem incidir em diferentes áreas, sendo formulados em termos de melhorar a interdisciplinaridade, aperfeiçoar os métodos de aprendizagem, reduzir os níveis de disciplina, melhorar o rendimento escolar dos alunos, entre outros;

**4 – Diagnóstico estratégico** – relativamente ao diagnóstico, ele pode proporcionar momentos de reflexão que ajudem a identificar as áreas mais sensíveis e as potencialidades existentes para que se possam traçar os novos rumos que se

enquadrem numa perspetiva de melhoria global da qualidade da intervenção educativa;

**5 – Opções estratégicas** – atuando num contexto educacional, podemos pensar que as opções estratégicas podem passar por oferecer aos alunos a possibilidade de uma ocupação dos tempos livres dos alunos – com atividades que para eles façam sentido – nomeadamente clubes, desporto escolar,... medidas estas que se tornam consonantes com a preocupação de elevar o índice de eficácia escolar dos alunos, ocupar os seus tempos livres e reduzir a incidência da indisciplina escolar;

**6 – Decisão estratégica** – a decisão estratégica surge na sequência da análise às opções estratégicas e da sua avaliação, revestindo-se de um conjunto de decisões e de ações que visem assegurar a coerência interna e externa da escola num determinado espaço de tempo;

**7 – Implementação organizacional** – corresponde à adoção de estratégias específicas e à mobilização dos recursos adequados – físicos e humanos – para viabilizar a realização dos planos estratégicos e das decisões;

**8 – Controlo estratégico** – a gestão estratégica no território escolar pode ser entendida como um modo calculado de direção e regulação da organização escolar, operacionalizando-se no pensamento estratégico que se pode evidenciar através de, por exemplo, o projeto educativo da escola<sup>15</sup>.

### **1.7. – O projeto educativo enquanto instrumento concretizador da missão da escola**

Se recuarmos aos princípios dos anos 80, o termo projeto educativo (como outros) não era praticamente ouvido nos discursos da educação escolar e muito menos fazia parte dos normativos legais organizadores da escola.

Se à educação escolar atribuirmos, apenas, o papel de transmitir saberes e valores padronizados, homogêneos para todos, compreende-se que a organização do currículo escolar seja processada pelo poder central.

No entanto, se partirmos da premissa que a qualidade do ensino e a capacidade de responder às questões reais e de mobilizar os recursos locais, passa pelo envolvimento das escolas e dos seus atores na procura de caminhos que se adequem

---

<sup>15</sup> No segundo capítulo integraremos estas reflexões sobre planeamento estratégico na temática do nosso relatório.

a esses contextos reais – *propiciando uma formação com sentido para todos os alunos* – então, temos que nos aproximar de uma conceção curricular que promova o envolvimento, a interação de todos os intervenientes no processo educativo.

Pode dizer-se que o projeto educativo é o quadro constitucional da escola através do qual se pode (deve) afirmar como um dos agentes potenciadores da dinamização local, peça fundamental da afirmação da comunidade como agente de mudança e um veículo de preparação das novas gerações num quadro de inovação e desenvolvimento sistemáticos.

Por outro lado, o projeto educativo da escola é uma das faces mais visíveis dos poderes que à escola estão confinados num quadro de descentralização e autonomia. Carvalho (1993, p. 5), considera que o projeto educativo marca “a passagem de um sistema educativo de estrutura vertical” que procurava servir propósitos fortemente homogeneizadores, para “um sistema de regulação horizontal” que aspira a ser o elo de ligação das diferenças entre os alunos, os professores e entre a escola.

O projeto educativo estabelece pois, a normalização, podendo ser entendido como um contrato assumido – *logo vincutivo* – por toda a comunidade educativa e o corolário de uma negociação permanente.

O Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, refere no seu preâmbulo:

“a autonomia das escolas concretiza-se na elaboração de uma projeto educativo próprio, construído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes da vida escolar e da adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.”

Apresentando, assim, o projeto educativo “como sinónimo da própria autonomia pelos normativos legais portugueses” (Almeida, 2005, p. 48).

De acordo com Madeira (1994, p. 34) é a primeira vez que um diploma equaciona “o alargamento da autonomia dos estabelecimentos de ensino com a existência de um projeto educativo.”

Segundo Vasconcelos (1999), a problemática da autonomia,

“surge naturalmente associada ao projeto e entre ambos estabelece-se uma relação de interdependência: o projeto educativo é a expressão da autonomia da escola mas esta só existe porque é

construída através de um próprio projeto, onde o projeto educativo da escola é simultaneamente um processo e um produto.” (p.20)

Interessante, também, parece-nos a definição proposta por Alves (1992), quando o autor define projeto educativo como o documento,

“que orienta a ação educativa, que esclarece o porquê e para quê das atividades escolares, que diagnostica os problemas reais e os seus contextos, que exige a participação ativa e criativa (...) da generalidade dos atores, que prevê e identifica os recursos necessários de forma realista (...) e que sabe avaliar, para quê, como e quando.” (p. 52)

Possuir um projeto educativo de escola é ter uma estratégia, uma intenção, uma visão do que poderá acontecer no futuro, fundamentando-se em princípios, valores e políticas que estão implícitas na ação educativa e pedagógica que se mantém com os alunos. Não podemos, ainda a este respeito, deixar de citar Vilar (1993), que refere,

“de facto, a participação responsável e colaborativa de professores, alunos, pais e outros agentes sociais na vida da escola permitirá uma verdadeira contextualização de intervenção educativa-instrutiva, ou seja, uma intervenção de acordo com as necessidades (reais) de todos os sujeitos coimplicados no **Projeto**.” (p. 28)

Sem pretendermos alargarmo-nos mais na definição do conceito, cremos estar em condições de afirmar que o projeto educativo pode ser entendido como o instrumento que orienta e possibilita operacionalizar a autonomia das escolas.

Almeida (2005, p. 47) considera que “a autonomia das escolas não depende da mera descentralização de competência (...) ela depende sobretudo da capacidade manifestada por cada escola enquanto comunidade educativa de conquistar essas competências, ou seja de conquistar autonomia, tornando-se capaz de definir, desenvolver e avaliar um projeto educativo próprio.”

Consideramos, assim, que o projeto educativo e a autonomia das escolas, são processos que não se podem dissociar, uma vez que o primeiro concretiza a realização gradual e progressiva de determinados objetivos que fomentam, consequentemente, a autonomia das escolas. No entanto, o projeto educativo só fará sentido se se centrar no ensino, “verdadeiro núcleo de atividade da escola, a partir da interpretação dos programas nacionais” (Almeida, 2005, p.88).

Na esteira de Grilo (2002), numa visita atenta a uma diversidade de escolas facilmente reconheceremos que há escolas que se debatem com muitos problemas e dificuldades e, outras há que, apesar de se debaterem com imensas dificuldades conseguem resolvê-las assumindo, para isso, projetos e executando-os de forma muito conseguida. O referido autor, identifica três fatores que contribuem para o sucesso/insucesso do trabalho na escola. A saber: *um corpo docente estável; uma liderança forte; e o cumprimento de um projeto educativo que vá ao encontro das reais necessidades daquela comunidade, adequado, paralelamente, aos meios de que a escola dispõe*. Estes meios, quando de caráter financeiro, podem ter fontes muito diversificadas; se falarmos de escolas públicas, estas verbas provêm do orçamento de estado, ao nível central, regional ou local, ou de outras instituições que estabelecem parcerias com a escola para a contextualização de determinadas ações previstas. Embora menos frequente há meios financeiros, físicos e humanos que podem advir de fontes diversificadas, nomeadamente projetos, parcerias,... a que a escola se candidata.

Encaramos, assim, o projeto educativo da escola como o pilar através do qual a escola norteia as suas atividades, enquadrando-as, consistentemente no meio em que se insere, e tendo a noção exata dos meios que necessita para a sua concretização. O mundo da vida escolar diz respeito a fatores cuja funcionalidade tem a ver com necessidades interativas que se originam no interior da escola, apelando para uma racionalidade comunicativa da ação educativa” é a perspetiva defendida por (Estêvão 2002).

Consideramos interessante seguir a linha de pensamento de Estêvão (2004, p. 60) quando o autor refere que as ações escolares que dão corpo à escola, nomeadamente o projeto educativo, podem ser encaradas segundo duas racionalidades – “a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa do mundo da vida”. Assim, a escola tem que ser encarada em duas vertentes: uma vertente organizativa onde gravitam questões de ordem mais formal e logística e outra que reflita, com autenticidade, questões de ordem mais humana, elencada no “mundo de vida” de todos quantos fazem parte do seu dia a dia.

Em síntese, a escola só fará sentido se para além de ser um espaço que tem como função legitimar e perpetuar a cultura social dominante (Bourdieu, 1998), for também um espaço consentâneo com os padrões simbólicos de todo os seus intervenientes. É que, de facto, a ação comunicativa/simbólica da escola é também

reprodutora de uma cultura, própria das comunidades locais. Como refere Azevedo (2003, p. 26), “a escola é uma casa de aprendizagem, uma casa de educação, ela tem de assumir a sua função de educar referenciada a um quadro de valores”, não se prendendo apenas com questões técnicas, mas tem a ver, também, com um lado moral e ético que é indicador de como e porque se segue num ou noutro caminho, visando a consecução de um fim, em suma qual o sentido com que se caminha.

Esta visão axiológica relativamente à gestão e administração das escolas é também salientada por Lima (2001), que refere,

“Torna-se necessário não ignorar que a organização e administração das organizações educativas, se constitui, desde logo, como pedagogia implícita (e como *currículo oculto*); tal exercício não sendo neutro ou instrumental, promove valores, organiza e regula um contexto social em que se socializa e se é socializado, onde se produzem e reproduzem regras e que onde se produzem e reproduzem regras e se exercem poderes. Trata-se, por isso, de uma ação extremamente exigente em termos políticos e éticos, a partir do momento em que lhe exigimos que acautele e promova o potencial democrático, de autonomia e de cidadania, de tolerância e de respeito ativo pelos direitos humanos.” (p. 71)

Com efeito, a escola enquanto espaço que ensina e educa, tem o direito e a obrigação de se comprometer com a necessidade de buscar o sentido para as suas ações e interações. A escola, deixará, assim, de se preocupar unicamente com o ensino instrumental e focalizando-se, verdadeiramente numa vertente axiológica.

Nesta linha de pensamento faz, no nosso entender, todo o sentido enfatizar a ideia de que, então o gestor da escola deverá pautar-se por uma formação nos valores da educação e não só em procedimentos de carácter meramente técnico, dado que a escola é uma organização que não pode dever-se apenas a uma gestão técnica, na medida em que lhe cabe o papel de preparar os seus alunos para assumirem papéis “carregados” de simbologia, que edificam a cidadania de uma sociedade democrática.

É que a nossa perspetiva direciona-se na linha de pensamento de Azevedo (2003, p. 23), quando o autor refere “que não há outra gestão escolar que não seja a gestão ética da escola. Uma gestão ética da escola é um bom caminho para se

alcançar uma boa escola, suficientemente capaz de criar condições de educação para cada um dos alunos.”

Será, então, de fácil compreensão que o Estado, através do poder central e/ou regional, apoie de forma desigual, projetos desiguais. De facto, o apoio financeiro deverá acontecer numa lógica de apoios diversificados, uma vez que se trata de apoiar projetos diversificados e, conseqüentemente, com meios de realização diferentes. Como refere Grilo (2002, p. 54), “não se pode tratar de forma igual o que é diferente, e por ser diferente, deve ser tratado de forma diferente, e por ser diferente, deve ser tratado de forma diferenciada.”

Ainda na esteira do autor, consideramos que este conceito não é fácil de assumir, dado que nos habituámos durante muito tempo a encarar as escolas como tendo todas os mesmos objetivos, sendo, assim, perspetivadas pelos governos e pelas organizações, como um conjunto homogéneo, como um sistema educativo. O autor enfatiza a ideia de que mais do que um sistema, nos devemos reportar a escolas que desenvolvem projetos significativamente diferentes, porque possuem corpos docentes diferenciados, lideranças mais ou menos consistentes, integradas em comunidades que lhe conferem maior ou menor legitimidade. É necessário, no entanto, reter que esta diversidade que confere autenticidade à escola, não dispensa a regulação global por parte da tutela, no que concerne à revisão de currículos nacionais, regras para a seriação e colocação de professores, a definição para a produção de manuais escolares, o desenvolvimento e apetrechamento da rede escolar, a formação de professores.

## **CAPÍTULO II – Percurso profissional**

### **2. 1. – Razões que nos abriram a porta de entrada na gestão escolar**

O nosso percurso profissional de mais de duas décadas, permitiu-nos acompanhar e ser parte integrante em diferentes aspetos da política educativa, que de uma forma mais uma menos incisiva, nos marcou enquanto homem e enquanto profissional. Ao longo do nosso percurso profissional, paralelamente ao papel de professor, a nossa ação enquanto gestor escolar, desenrolou-se num quadro temporal que teve início no ano de 1998.

De facto, é em maio desse ano que decorre o ato eleitoral que nos levará à Vice-Presidência da Comissão Executiva Instaladora do Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres, responsável pelo lançamento do ano letivo de 1998/1999 e pela implementação do Modelo de Autonomia e Gestão das Escolas preconizado pelo Decreto-Lei 115- A/98, de 4 de maio.

Neste âmbito, desenvolvemos todas as ações necessárias à concretização da nova estrutura organizacional e os mecanismos subjacentes como, por exemplo, Regulamento Interno, Projeto Educativo, Atos preparativos para o ano escolar.

No ano letivo de 1999/2000 e 2001/2002 assumimos funções de Vice-Presidente do Conselho Executivo e do Conselho Administrativo.

No ano letivo de 2002/2003, assumimos funções de Vice-Presidente da Comissão Executiva Instaladora do Agrupamento Vertical de Escolas de Fornos de Algodres. Mais uma vez, foi um começar de novo, implementação de outra estrutura organizacional, novos mecanismos, novos documentos...

Do ano letivo de 2003/2004 ao ano de 2005/2006, assumimos funções de Vice-Presidente do Conselho Executivo e do Conselho administrativo do Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres.

Em 21 de janeiro de 2000, assumimos cumulativamente funções de diretor da residência de estudantes de Fornos de Algodres, por nomeação do senhor diretor regional de educação do centro, tendo cessado funções em 26 de novembro de 2006, na sequência de cedência de exploração da residência para a autarquia.

No ano de 2006 demos como concluído o nosso percurso como gestor escolar, iniciando-se uma nova etapa enquanto profissional chamado a desempenhar funções nas Estruturas de Coordenação e Supervisão Pedagógica. Nesse ano desempenhamos

as funções de Coordenador de Diretores de Turma do Ensino Secundário, Coordenador de Subestrutura, Diretor de Curso Tecnológico e Membro da Assembleia de Escola e Conselho Pedagógico.

A partir de 2007, a nossa ação centrou-se no desempenho de cargo de Coordenador de Departamento de Ciências Sociais e Humanas, membro do Conselho Pedagógico, membro da Comissão de Avaliação do Pessoal Docente e Professor Interlocutor para o Absentismo e Abandono Escolar.

Neste trajeto, fomos acumulando experiências e vivências várias que conduziram à tomada de consciência de que o ato de gestão pressupõe, para além de outros aspetos, um perfeito conhecimento da real situação do contexto escolar e do quadro legislativo.

Esta multiplicidade de cargos e funções permitiram/permitem um leque alargado de perspetivas em função, não só do momento e das políticas instituídas, mas também, o que a cada cargo/função estava/está subjacente.

Contudo, um dos problemas centrais com que nos deparamos, diz respeito à instabilidade e permanentes mudanças legislativas, originadores de vários constrangimentos condicionadores da nossa ação gestora e administrativa.

Em suma, estamos cientes que esta foi potenciadora da descrença e inação que, por vezes, se apoderou de nós encaminhando-nos para a “porta de saída”.

Assim, se a estabilidade legislativa é um desejo, ele permanece no reino da utopia dificultando uma gestão pensada, planeada e estruturada.

No percurso profissional encontramos três momentos significativos que podemos designar, o primeiro como o do sonho, o segundo como o desencanto e o terceiro como o abandono, sendo o segundo momento difícil de localizar temporalmente, isto é, indicar o dia e a hora em que surgiu, sendo assumido mais como o resultado de uma frustração que se foi sedimentando e acumulando ao longo dos anos.

A marca do primeiro momento é a determinação, é a energia, as altas expectativas, a crença que tudo era possível mudar e alcançar. Foi a época da convicção que uma escola nova era possível, que um projeto educativo em alicerces novos surgiria, que a prospetiva e o estudo era o método, o planeamento, a estratégia.

Candidatamo-nos motivados e influenciados pela ação incentivadora de um grupo de colegas, que usaram como argumento decisivo “o carácter e postura profissional que apresentava” e viam em nós alguém que poderia fornecer um novo

impulso à escola, combatendo “determinados vícios”, tornando a sua gestão mais democrática e humana. Jamais esqueceremos as palavras ditas por uma colega “tu deverias ir para a conselho diretivo porque és justo, encaras todos da mesma maneira”.

Assim, após uma reflexão pessoal, originada pela pressão dos pares, elaboramos uma lista e tomamos a decisão de nos candidarmos ao cargo de presidente do conselho diretivo. Paralelamente outro colega da escola também elaborou uma candidatura ao órgão de gestão. Deste modo, e face às divisões que se adivinhavam entre o potencial universo de docentes nossos apoiantes, optou-se, fruto de negociações, elaborar uma lista candidata única, na qual surgíamos como vice presidente, para concorrer contra a candidatura dos elementos do conselho diretivo.

Acresce salientar, que não possuíamos qualquer experiência de gestão, nem formação nesta área. Contudo, sentíamo-nos capazes de contribuir, através de uma nova dinâmica para a promoção da escola enquanto espaço acolhedor, democrático, transparente.

É de referir que para o êxito eleitoral que se obteve foi determinante o fato de nessas eleições, o colégio eleitoral, pela primeira vez ser constituído por representantes dos pais e encarregados de educação, alunos e pessoal não docente.

Desde o início assumimos o compromisso de cumprirmos apenas dois mandatos, porque era nossa convicção que, se por um lado, a perpetuação no poder era nefasta e potenciadora de pequenos vícios, por outro acreditávamos que a maioria dos docentes de uma escola deveria no decurso da sua vida profissional, viver a experiência de gestão, trazendo novas ideias, novos projetos e energias.

O propósito era empenharmo-nos fortemente na transformação da escola, procuramos gerir a partir da ideia da ética, respeito pela comunidade educativa, construir o projeto educativo alicerçado no exercício da cidadania, operacionalizando, tendo como base a partilha e o trabalho em equipa.

De acordo com o espírito de que a escola não é para alguns (professores) mas para todos (alunos, pais, funcionários...), uma escola em que o professor não seja sempre colocado no centro, mas sim os alunos, quer na elaboração dos horários, distribuição de serviço, ofertas formativas...

## **2.2. – Caraterização do agrupamento de escolas de Fornos de Algodres**

### **2.2.1. – Caraterização do meio envolvente: breve resenha histórica**

Com mais de 5 mil anos de história, Fornos de Algodres guarda um importante património histórico e arqueológico: dólmenes, necrópoles, povoados pré-históricos, troços de calçada romana, lápides religiosas do período romano... marcando, assim a evolução da presença humana na região, desde a pré história até à atualidade.

### **2.2.2. – Contexto geográfico**

O concelho de Fornos de Algodres localiza-se na Região Centro de Portugal, no distrito da Guarda, na zona de transição entre o Planalto Beirão e a Serra da Estrela.

É o segundo concelho mais pequeno do distrito da Guarda, distando desta sede de distrito aproximadamente 30 Kms. Tem por limites os concelhos de Mangualde e de Penalva do Castelo a poente (distrito de Viseu), o concelho de Aguiar da Beira a norte, concelhos de Trancoso e de Celorico da Beira a nascente e concelho de Gouveia a Sul.

O concelho encerra uma área de 131 Km<sup>2</sup>, possuindo um povoamento concentrado a norte e mais disperso a Sul e a Oeste. É constituído por 16 freguesias: Algodres, Casal Vasco, Cortiço, Figueiró da Granja, Fornos de Algodres, Fuinhas, Infias, Juncais, Maceira, Matança, Muxagata, Queiriz, Sobral Pichorro, Vila Chã, Vila Ruiva e Vila Soeiro do Chão.

### **2.2.3. – Contexto sócio cultural**

Do ponto de vista demográfico, o concelho apresenta um comportamento característico do interior do País, observando-se importantes perdas de população a partir da década de 60.

O concelho de Fornos de Algodres possui algumas estruturas que o dinamizam, nomeadamente uma biblioteca municipal e um espaço internet a funcionar temporariamente no centro cultural. Existem também várias Instituições Particulares de Solidariedade Social e várias Associações Desportivas, com as quais o agrupamento estabelece parcerias sempre que se considere oportuno.

Relativamente à caracterização da população escolar e no que concerne às condições sociais dos agregados familiares, verificamos que a grande maioria dos

encarregados de educação têm como habilitações literárias o 4º ano. No entanto, consideramos oportuno referir que estas habilitações têm vindo a ser complementadas através de cursos promovidos pela associação social cultural recreativa e desportiva, essencialmente no que concerne à população do sexo feminino. Os dados relativos aos pais/encarregados de educação do ensino pré-escolar do 9º ano, verificando-se a existência de muitos com escolaridade acima do referido grau de ensino.

As profissões dos pais estão predominantemente ligadas aos serviços, comércio, agricultura e construção civil; as mães são na sua maioria domésticas notando-se, no entanto um crescente aumento, nos últimos anos, do número de mães a trabalharem no setor dos serviços.

#### **2.2.4. – Contexto económico**

O concelho de Fornos de Algodres permanece essencialmente afeto ao setor primário, embora o setor terciário esteja a ganhar alguma visibilidade; o setor secundário, e particularmente a indústria transformadora, tem uma importância reduzida.

#### **2.2.5. - A sua história**

Aquando da nossa entrada como gestor, a escola EB 2,3/S de Fornos de Algodres tinha 646 alunos, distribuídos por 159 alunos no 2º ciclo, 277 no 3º ciclo e 210 no ensino secundário; o estabelecimento de ensino possuía 70 professores e o pessoal não docente cifrava-se em 38. Existiam ainda, 16 jardins de infância e 17 escolas do 1º ciclo.

No ano de 2002/2003, ano da constituição do Agrupamento Vertical de Escolas de Fornos de Algodres, foram agregados à escola EB 2,3/S os jardins de infância e as escolas do 1º ciclo que entretanto passaram a ser apenas 16. O corpo discente era composto por 120 crianças do ensino pré escolar, 255 alunos do 1º ciclo, 153 no 2º ciclo, 138 no 3º ciclo e 175 alunos no ensino secundário. O corpo docente era composto por 78 professores e o pessoal não docente cifrava-se em 58 funcionários.

No ano letivo de 2004/2005 a escola sede sofreu uma alteração na sua estrutura física com o início da construção de um novo bloco com 3 salas de aula, 1 gabinete e 1 auditório. Estas instalações entraram em funcionamento no ano escolar de 2006/2007. No ano escolar de 2006/2007 o Agrupamento sofreu uma significativa

redução no número de estabelecimentos de ensino pré escolar que passaram de 16 para 11, e as escolas do 1º ciclo que passaram de 16 para 5. O número de discentes fixou-se em 118 crianças no ensino pré escolar, 197 no 1º ciclo, 121 no 2º ciclo, 220 no 3º ciclo (dos quais 73 em Cursos de Educação Formação) e 107 no ensino secundário (12 dos quais em Cursos Profissionais). O número de docentes era de 99 – 15 educadores de infância, 17 professores do 1º ciclo, 5 do ensino especial, 52 professores do 2º, 3º ciclos e secundário<sup>16</sup>.

A escola sede recebe anualmente bastantes alunos oriundos de famílias muito carenciadas em termos socioeconómicos e culturais. Estas famílias, maioritariamente com baixos níveis de literacia e fracas aspirações socioculturais e profissionais, revelam muitas dificuldades em atuar como modelos de integração social e profissional para os seus filhos, pelo que estes não reconhecem qualquer instrumentalidade à escola na construção do seu futuro profissional ou mesmo à aquisição de conhecimentos em geral para garantir a concretização dos seus projetos de vida.

Muitos alunos não revelam sequer consciência da importância de pensar e definir linhas de ação pessoais e escolares/profissionais para projetar o seu futuro ou, mesmo, da importância de “pensar um futuro”.

Outros, ainda possuem uma rede de suporte familiar mais consistente, que parece valorizar, no seu discurso expresso o papel da escola e do conhecimento na definição dos trajetos pessoais e profissionais mas esta rede familiar não tem conseguido motivar e incentivar efetivamente estes jovens para as aprendizagens. São alunos que não se reveem na forma, nos conteúdos e estratégias de ensino aprendizagem do ensino dito regular, verbalizando espontânea e abertamente que “não gostam de estudar” e que “só estão na escola porque são obrigados”.

Para combater o absentismo/abandono, a escola tem criado um conjunto de outros percursos curriculares, nomeadamente Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF) e Cursos Profissionais (CP), que se tem revestido de uma crescente adesão e sucesso muito significativos.

---

<sup>16</sup> Dados recolhidos no Quadro de Pessoal da Direção Geral de Recursos Humanos da Educação, Programa de alunos JPM e Programa GPO.

### **2.3. – Localização geográfica**

A escola sede localiza-se na vila de Fornos de Algodres ocupando uma posição periférica em relação à mesma, na Estrada Nacional 16, localização essa que veio privilegiar o desenvolvimento urbanístico dessa área face aos edifícios construídos após a implantação do estabelecimento de ensino.

### **2.4. – Caracterização física da escola sede**

Com o objetivo de humanizar a escola sede tornando-a num local mais acolhedor e funcional, procedeu-se gradualmente nos últimos anos ao aproveitamento, melhoramento e embelezamento dos seus espaços. Assim, melhorou-se o bar, a sala de convívio dos alunos, a sala dos professores, a biblioteca, os laboratórios, o pavilhão gimnodesportivo, a sala dos diretores de turma, órgão de gestão e embelezaram-se os espaços exteriores; de salientar o aproveitamento do espaço anexo ao pavilhão no qual foi construído um campo sintético.

Modernizaram-se os Serviços de Administração Escolar com o objetivo de aumentar a funcionalidade e de tornar o atendimento mais personalizado com a Comunidade Educativa.

### **2.5. – Acessibilidade / rede de transportes**

O horário de funcionamento do agrupamento está fortemente condicionado pela existência de alguns transportes públicos que, naturalmente, servem outros utentes do concelho.

O transporte dos alunos da escola sede encontra-se assegurado através de cinco circuitos públicos realizados pelas empresas de transporte Berrelhas com sede em Viseu e União de Sátão e Aguiar da Beira, Lda., sediada em Aguiar da Beira e um assegurado pela Câmara Municipal.

### **2.6. – Estrutura organizacional e funcional**

No que concerne à caracterização humana relativamente a pessoal discente, docente e não docente, referiremos apenas a sua existência de uma forma global, uma vez que a realidade escolar dos anos em que exercemos funções como vice presidente do conselho executivo, em termos de número de estabelecimentos de ensino do pré escolar e do primeiro ciclo sofreu, alteração devido à reorganização de rede escolar, e o número de alunos (de todos os níveis de ensino), do pessoal docente

e não docente sofreu algumas alterações, que não são, no entanto consideráveis. A diferença entre esse tempo e o hoje prende-se, essencialmente, e aí sim, de uma forma significativa, com o número de escolas existentes à época e as que se encontram em funcionamento. Neste sentido, parece-nos oportuno referir que neste momento existem apenas duas escolas do primeiro ciclo em funcionamento – uma na sede do concelho e outra na freguesia de Figueiró da Granja – contra as oito existentes à data da nossa passagem pela vice presidência do agrupamento.

Assim, parece-nos oportuno deixar aqui que o corpo humano em termos de crianças e jovens que dão vida ao agrupamento se encontram balizados entre o ensino pré escolar e o ensino secundário. De referir, uma vez mais, a existência de CEF e CP, bem como de turmas de percurso curricular alternativos e curso de educação e formação de adultos.

As turmas do ensino pré escolar e do 1º ciclo têm ainda, atividades de enriquecimento curricular – natação e educação física para o pré escolar e as mesmas atividades para o 1º ciclo acrescida de apoio ao estudo, inglês e educação musical.

Para além do pessoal docente que assegura todos os níveis de ensino bem como todas as áreas grupos disciplinares, o agrupamento conta ainda com quatro docentes do ensino especial, uma psicóloga e uma terapeuta da fala em parceria com o centro distrital de segurança social.

O pessoal não docente quer em termos de assistentes operacionais quer em termos de assistentes administrativas encontra-se de acordo com o rácio por aluno.

## **2.7. – Projeto educativo**

### **2.7.4. – Finalidades e Objetivos**

O Agrupamento elegeu como prioridades encontrar resposta para uma série de problemas que sumariamente enunciámos:

- a) Lançar na comunidade educativa o debate de políticas locais de educação e reorganização da rede escolar;
- b) Promover interação das diversas dimensões da educação;
- c) Reforçar a articulação entre os diversos ciclos;
- d) Melhorar as relações interpessoais na comunidade educativa, começando pela comunidade escolar;
- e) Envolver os pais e encarregados de educação na valorização da cultura escolar;

- f) Inculir nos alunos a importância dessa cultura escolar;
- g) Como tornar a escola o mais inclusiva e cativante possível;
- h) Valorizar os recursos humanos aproveitando os recursos da escola sede;
- i) Estimular os alunos a participarem em projetos;
- j) Diminuir a agressividade e falta de civismo de alguns alunos;
- k) Sensibilizar os alunos para uma alimentação equilibrada e saudável;
- l) Contribuir para uma escola mais limpa;
- m) Ajudar os alunos no aproveitamento dos tempos livres com recurso a atividades de complemento curricular;
- n) Sensibilizar as entidades competentes para a importância da segurança nos transportes escolares;
- o) Como combater o insucesso e o abandono precoce dos alunos do ensino secundário;
- p) Como combater o insucesso e o abandono precoce no 3º ciclo

A Educação para a Cidadania foi eleita como tema aglutinador devendo estar presente na elaboração dos planos anuais de ação ou seja no projeto curricular de agrupamento e projetos curriculares de grupo/turma<sup>17</sup>.

### **3. – Ações desenvolvidas/perspetiva crítica**

#### **3.1. – Principais ações desenvolvidas/Os momentos gratificantes enquanto gestor**

Em termos organizativos, enquanto órgão colegial promoveu-se o espírito de equipa, embora com competências demarcadas, assumindo no nosso caso a gestão das questões e problemas relacionados com o absentismo e abandono escolar, assim como do ensino secundário. Procurou-se fomentar o planeamento atempado, o pensar em antecipação face aos problemas.

Uma ação desenvolvida a partir dos princípios da imparcialidade, transparência, igualdade, valorização da participação da comunidade educativa, fortalecimento do debate, a valorização da crítica, o aumento da colegialidade privilegiando o poder da palavra mais do que a palavra do poder.

---

<sup>17</sup> Dados recolhidos do Projeto Educativo do Agrupamento para o quadriénio 2003/2007.

O modo como estava desenhada a própria organização escolar propiciava que as oportunidades profissionais (participação em equipas de trabalho, projetos, desempenho de cargos,...) dependesse da vontade do órgão de gestão. Deste modo, procurámos valorizar a formação dos docentes e não docentes, quer na distribuição do serviço letivo, quer no serviço não letivo, aumentando a participação da comunidade na elaboração/construção dos documentos estruturantes das escolas – regulamento interno, projeto educativo, projeto curricular da escola,...

Valorizámos o papel e intervenção dos órgãos de controle e supervisão, tais como o conselho pedagógico e assembleia de escola, enquanto espaço de debate, discussão e reflexão.

Após tomarmos posse estabelecemos as prioridades da nossa atuação:

1. Implementação de um novo modelo de gestão;
2. Diagnóstico da realidade escolar – levantamento das principais necessidades, identificação dos pontos fortes e fracos;
3. Elaboração de um novo projeto educativo.

Foi, desde o início, nossa pretensão motivar todas as pessoas envolvidas no processo educativo, o repensarem a sua posição face à escola, aos órgãos de administração e gestão e principais documentos estruturantes: projeto educativo (PE); plano anual de atividades (PAA); regulamento interno (RI) e projeto curricular do agrupamento (PCA), que concretizassem a visão, a missão e a política da escola.

Após todo o trabalho de diagnóstico da realidade escolar partimos para a elaboração do projeto educativo, definindo, numa primeira fase de atuação, os seguintes objetivos centrais:

1. Envolver toda a comunidade educativa nos processos de decisão;
2. Promover o sucesso escolar;
3. Combater o abandono escolar.

De facto, os objetivos traçados, encontravam-se articulados visto que o sucesso educativo pressupõe o combate ao abandono escolar e até a saída antecipada do sistema de ensino e, por isso, tornou-se para nós evidente que uma taxa de abandono escolar de 8% era uma realidade que era urgente diminuir, mas que tal só seria possível com o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Deste modo, desenvolvemos um conjunto de ações para atingir esses objetivos, centrando assim, a nossa atuação no combate abandono escolar. Orientámos a nossa ação em duas frentes: interna e externa.

No plano interno destacamos:

Incentivo à construção de Projetos de Vida, ou seja, ajudar os alunos a reconhecer o valor da Escola e tomar consciência da instrumentalidade da mesma na definição da sua vida futura, motivando-os e procurando promover um envolvimento mais ativo no processo de ensino aprendizagem.

- Estabelecimento de uma relação estreita e articulada com o serviço de psicologia e orientação (SPO) e diretores de turma (DT) e serviços administrativos (SA);
- Campanha de sensibilização junto das famílias para os alunos voltarem à escola ou não recorrerem ao abandono escolar quando confrontados com situações de insucesso escolar;

Num primeiro momento, em articulação com a psicóloga do SPO, DT e SA implementamos uma rede de alertas para a deteção precoce do abandono escolar e consequente monitorização, tornando mais eficiente a comunicação interna e entre a escola e a família.

Este sistema permitiu-nos por um lado a sinalização antecipada das crianças e jovens em risco e, por outro conduziu-nos, muitas vezes, junto das famílias e entidades competentes, nomeadamente comissão de proteção de crianças e jovens (CPCJ) e ministério público (MP), facultando uma ação preventiva e não meramente remediativa.

Deste modo, procurámos implementar soluções que em primeiro lugar, possibilitassem prevenir os problemas referenciados e fazer diminuir a sua frequência, em segundo lugar a identificação precoce dos alunos em risco e em terceiro lugar o encaminhamento dos alunos para percursos escolares mais apropriados.

Por outro lado, em momentos-chave, implementámos Ações, conjugadas, de informação e sensibilização para a problemática das opções formativas e profissionais. Estas aconteceram em espaços e tempos diferentes ao longo dos anos, procurando conciliar o objetivo das mesmas com o que estava, à partida nos normativos legais no que diz respeito às ofertas curriculares e de complemento curricular. Assim, foram realizadas ações em aulas de Formação Cívica, Área de Projeto (com todas as disciplinas associadas), EMRC e nos tempos livres dos alunos...

Em concreto, estas ações consistiram em:

- Sessões de informação escolar e profissional para os alunos do terceiro ciclo e ensino secundário – com especial incidência nos alunos em fase terminal de ciclo;
- Sessões de informação/esclarecimento, acerca das opções formativas e profissionais, para pais e encarregados de educação, com o propósito de os dotar de ferramentas para ajudar os seus educandos nos processos de tomada de decisões;
- Elaboração de cartazes e brochuras sobre profissões, distribuídos aos alunos, para alargar os seus conhecimentos acerca das opções existentes em termos de mercado de trabalho.
- Realização de sessões temáticas com a presença de profissionais diversos, para falarem com os alunos sobre o conteúdo funcional das suas profissões, condições de acesso e exigências específicas das mesmas.
- Realização de encontros com representantes de diferentes instituições formativas (ensino secundário/ensino superior/outras) com o intuito de demonstrar a existência de um leque alargado de opções formativas, possibilitando aos alunos tomadas de decisão mais conscientes e consentâneas com os seus reais interesses e vocações;
- Criação de um gabinete de apoio às matrículas, constituído por nós e pela técnica do SPO, para apoiar, aconselhar e ajudar os alunos no momento de transição para o ensino secundário.
- Visitas externas a espaços/mostras de divulgação escolar e profissional.

Criar condições favoráveis à Aprendizagem, melhorando os serviços internos de apoio (direto/indireto) aos alunos

- Aumentámos as horas de acompanhamento e apoio aos alunos que evidenciavam maiores dificuldades de aprendizagem – reforço às aprendizagens em geral e/ou gestão semanal ;
- Procurámos que o acompanhamento prestado fosse assegurado por elementos do Conselho de Turma;
- Criámos um sistema de tutorias.

Ensaíamos, a título experimental, nos dois primeiros anos, a implementação de um sistema de tutoria que consistiu em assumirmos a figura de tutor junto de oito

alunos em situação de risco, contribuindo ativamente para a gestão diária do estudo e das aprendizagens. Esta função permitiu-nos acompanhar diariamente estes alunos no interior da escola – ver os cadernos, verificar se tinham o material escolar, ver os resultados da aprendizagem,..., permitindo-nos, no fundo, funcionar como uma figura significativa de referência e suporte emocional e afetivo.

- Sensibilizámos os professores e toda a comunidade envolvente para a importância da aceitação das diferenças entre os alunos, do conhecimento do seu potencial e das suas limitações, da inevitável diferenciação pedagógica no momento de promover aprendizagem e, em alguns casos, de encontrar soluções educativas específicas para os mesmos.

Para alguns alunos com Necessidades Educativas Especiais, de carácter prolongado (hoje, de carácter permanente...), com aplicação de Currículo Alternativo (Decreto Lei 319/91, de 23 de agosto), atendendo à idade (aproximação do momento de inserção na vida ativa) arriscámos uma experiência de aprendizagem, semanal em contexto de trabalho externo (de acordo com os seus interesses) em empresas e serviços locais.

Para outros jovens, que atingiam os dezasseis e não tinham concluído o terceiro ciclo, não elegíveis com Necessidades Educativas Especiais, de carácter prolongado mas com dificuldades de aprendizagem ao longo do seu percurso escolar foi necessário encontrar outro tipo de respostas - mais uma vez, o recurso a parcerias externas foi a solução mais exequível e profícua: a Associação de Promoção Social, Cultural, Desportiva e Recreativa de Fornos de Algodres (APSCDR), facultava cursos de educação e formação, financiados no quadro comunitário de apoio no âmbito da união europeia, para jovens com dificuldades de aprendizagem ou que tinham abandonado a escola.

A nós cabia o papel de identificação, sensibilização e acompanhamento dos jovens para os referidos cursos. Por esta via foi possível a muitos jovens, não só concluir o terceiro ciclo, como também adquirir uma formação profissional que permitiu uma melhor inserção no mercado de trabalho.

Estas experiências tiveram enorme êxito, permitindo que muitos dos nossos jovens permanecessem na escola ou completassem um processo formativo e alcançassem a certificação escolar mínima. Mais, permitiram a todos nós, responsáveis pela análise e definição de respostas educativas, antever o caminho

necessário a percorrer para alcançarmos uma escola verdadeiramente inclusiva e promotora do sucesso educativo de todos os nossos alunos! Estavam criadas as condições atitudinais necessárias para replicar estas experiências e encontrar novas soluções, partindo da reorganização interna da própria escola e/ou da reformulação do seu projeto curricular...

Tornar a Escola um lugar cada vez mais apazível para os nossos alunos e promotor de experiências e vivências estimulantes e diversificadas

- Melhoramos o serviço da biblioteca escolar;
- Fomentámos o desporto escolar;
- educação para a saúde;
- desporto escolar;
- rede nacional de bibliotecas escolares;
- plano de ação da matemática;
- plano nacional de leitura;
- eco escolas;
- ciência viva;
- escola alerta, para além daqueles de âmbito meramente interno, como sendo o clube de jornalismo, clube de leitura, clube de teatro,...

Sensibilizar e envolver a comunidade alargada na prossecução dos objetivos e projetos do Agrupamento, diversificando assim as respostas educativas encontradas e melhorando a rede de suporte direto aos alunos

- Atuámos rapidamente junto das estruturas sócio económicas do concelho e entidades oficiais competentes;
- Parcerias com a APSCDR;
- Parceria com a residência de estudantes ;
- Estreitámos a relação com o tecido empresarial;
- Estreitámos a relação com o município.

No plano externo a nossa atuação foi facilitada pelo facto de em janeiro de dois mil termos assumido as funções de diretor da residência de estudantes de Fornos de Algodres (RE) e membro da CPCJ, o que proporcionou condições favoráveis para o estabelecimento de uma ligação mais forte com o agrupamento de escolas (AE) de modo a combater o abandono escolar.

Assim, se por um lado, a nossa presença nas três estruturas – AE, RE e CPCJ – tornou possível fomentar uma visão mais profunda sobre a realidade do abandono escolar, por outro permitiu-nos desenhar um conjunto de estratégias articuladas entre as referidas estruturas.

A residência de estudantes, inicialmente constituída com a finalidade de dar resposta à necessidade de alojamento de alunos filhos de emigrantes, ou oriundos de freguesias distantes do concelho, mas que em consequência das alterações sócio-económicas a implementação de rede de transportes escolares e da diminuição da emigração, tinha à época da nossa entrada como diretor um número reduzido de utentes.

Deste modo, repensámos as finalidades desta instituição, bem como o seu âmbito de atuação, colocando-a ao serviço de apoio de crianças e jovens em risco, com deficitárias condições socioeconómicas e familiares de modo a combater o abandono escolar e a melhorar o sucesso escolar.

Sendo a residência de estudantes, uma instituição tutelada pelo ministério da educação (ME), desenvolvemos diligências junto da direção regional de educação do centro (DREC), no sentido de autorizar que os alunos carenciados ou vítimas de maus tratos, ou em risco, pagassem uma prestação mensal inferior ao determinado por lei no valor do abono de família, bem como autorização para o alojamento de docentes.

O deferimento destas pretensões por parte da DREC tornou possível que a taxa de ocupação anual da RE passasse de uma média de oito para vinte alunos e quatro professores. Com estes, acordámos que, em troca de condições monetárias mais favoráveis, ficaríamos com a gestão da sala de estudo.

É de ressaltar, que a importância da presença dos professores não era só visível no âmbito do apoio ao estudo mas também no plano emocional e afetivo.

Salientamos, também, que um grande número de alunos residentes eram encaminhados quer por nós, quer pela CPCJ, quer em alguns casos pelo MP, envolvendo, muitas vezes, um trabalho articulado e permanente junto dos jovens e famílias.

Acresce que a sala de estudo a funcionar no interior da residência, inicialmente vocacionada para os alunos residentes, foi aberta ao exterior aos alunos do agrupamento que a quisessem frequentar quer de um modo sistemático, quer de um modo ocasional.

Em paralelo, sensibilizamos a APSCDR para que esta instituição, implementasse nas suas instalações na sede do concelho, com os seus recursos humanos e materiais um serviço de apoio ao estudo diário, a funcionar após o horário letivo, o que foi conseguido, permitindo, assim, alargar o sistema educativo.

No âmbito deste projeto estabelecemos uma parceria entre o AE/RE/APSCDR e município, de modo a proporcionar férias para alunos carenciados do concelho, por forma a que o trabalho desenvolvido junto dos alunos no decorrer do ano letivo, não sofresse grandes interrupções no período das férias escolares.

Deste modo, de forma articulada e complementar estas instituições, dotaram-se de meios e recursos humanos e materiais que possibilitassem no decorrer nos anos letivos seguintes o desenvolvimento deste projeto de férias para alunos carenciados e em risco.

Com efeito, a autarquia disponibilizou recursos materiais e humanos, nomeadamente autocarros, instalações desportivas, condutores,... o agrupamento professores de educação física, tendas, bicicletas, canoas,... a APSCDR alimentação, recursos humanos, tais como animadores socioculturais, assistentes sociais, ... e a residência instalações, sacos cama,...

Assim, foi possível facultar anualmente a quarenta crianças e jovens umas férias que de outro modo nunca teriam, possibilitando-lhes novas vivências e experiências.

Este projeto desenrolou-se nos seguintes moldes: criamos dois grupos de vinte crianças cada, identificadas e selecionadas pelas estruturas de orientação educativa do agrupamento em articulação com a CPCJ, a quem eram facultadas duas semanas de férias. Uma era um acampamento no parque de campismo da Barra em Aveiro e outra semana ficavam instalados na residência de estudantes, sendo-lhes facultadas diversas atividades quer desportivas, quer visitas de estudo, nomeadamente a Coimbra, Lisboa, Viseu, ao cinema, a pistas de gelo,...

No final deste período, demos este projeto por encerrado o que se prendeu com diversos fatores: mudanças na realidade socioeconómica, política autárquica que assumiu em moldes diferentes o desenvolvimento da ocupação dos tempos livres e extinção do projeto nacional “Luta contra a pobreza” que financeiramente tornou possível a concretização das atividades que deram corpo a este projeto.

O resultado conjunto destas ações tornou possível eliminar, no final do ano letivo de 2001/2002 o abandono escolar no agrupamento. Com efeito, de uma taxa

inicial cifrada em 8% no final do ano letivo de 1997/1998, conseguimos de forma sustentada reduzir em média 2% por ano, tendo sido atingido no final do ano letivo de 2001/2002 a taxa zero, que ainda hoje se mantém.

Se a marca central da nossa ação nos primeiros mandatos foi o combate e erradicação do abandono escolar, onde trabalhamos numa perspetiva fortemente remediativa, embora sem descuidarmos a preventiva, por forma a que nos anos seguintes o indicador se mantivesse numa taxa de valor zero e potenciar o sucesso escolar, a nossa marca central no último mandato foi a de manter estável este indicador e melhorar os indicadores de frequência do ensino secundário e sucesso escolar.

Assim, nos últimos três anos, envolvemo-nos abertamente na sensibilização à importância de assegurar respostas formativas diferenciadas, nos vários níveis de ensino e na promoção de estratégias que pudessem ajudar os jovens a construir os seus projetos de vida.

Deste modo para além de consolidarmos as estratégias seguidas anteriormente, assumimos como desígnio nuclear o seguinte vetor :

Diversificação de ofertas formativas;

- Abertura de turmas de percurso curricular alternativo (PCA);
- Abertura de cursos de educação e formação (CEF);
- Abertura de cursos tecnológicos (CT);
- Abertura de cursos profissionais (CP).

Com o intuito de prevenir o abandono escolar, a saída antecipada da escola e como uma forma facilitadora da futura integração dos alunos no mundo do trabalho, fomentámos a abertura de CEF, no ano letivo de 2002/2003, nas áreas de carpintaria e assistente familiar e de apoio à comunidade. De ressaltar que estes cursos permitiram aos alunos não só a conclusão da escolaridade obrigatória (à data o 9º ano de escolaridade) bem como uma certificação profissional de nível II.

Nos anos letivos seguintes, no ensino secundário promovemos a abertura de CP nas áreas de animação sociocultural, comércio e gestão de equipamentos informáticos bem como de um curso tecnológico de ação social.

A abertura destes percursos formativos, teve em atenção o interesse manifestados pelos alunos, as condições do ambiente externo, empresas e serviços

existentes no concelho para a realização de formação em contexto de trabalho (FCT) sem a qual os alunos não poderiam ser certificados.

Acresce salientar que o trajeto que nos levou á implementação e posterior aceitação, por parte da comunidade educativa, dos cursos de educação, profissionais e tecnológicos, não foi isento de entraves e lutas internas, no âmbito dos diversos órgãos de gestão e administração, como também por parte dos alunos e encarregados de educação.

De facto as resistências foram muitas, visto que estes cursos eram encarados como cursos menores, ou só para alunos problemáticos.

Assim, foi com enorme satisfação que no ano letivo 2005/2006 vimos consagrado na proposta de rede escolar para o ano letivo de 2006/2007, aprovado em conselho pedagógico, a abertura do curso tecnológico de ação social, do qual viríamos a assumir o cargo de diretor de curso.

De salientar que os cursos na área social revelaram-se convenientes, visto que o concelho nos últimos anos alargou as suas infra estruturas nesta área, com a abertura de vários centros de dia, centros de noite e lares de idosos.

Paralelamente e em linha com o preconizado nos anos anteriores, continuámos a implementar e a desenvolver a participação em projetos diversos, já referido anteriormente.

Salientamos que a política de abertura à comunidade educativa se manteve, por um lado, com o estabelecimento de protocolos com empresas e serviços de modo a possibilitar a realização da já referida FCT, por outro com o município, nomeadamente para o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular para os ensinos pré escolar e 1º ciclo do ensino básico. Continuamos a privilegiar a articulação com outros serviços nomeadamente o centro de saúde (CS) e a CPCJ.

A ação articulada e conjugada destas ações contribui para o visível progresso no sucesso escolar, para o fortalecimento de uma escola inclusiva e o combate ao abandono escolar e saída antecipada da escola.

Analisando o sucesso escolar, de um ponto de vista comparativo, salientamos que a taxa de aproveitamento escolar no 1º ciclo do ensino básico melhorou, visto que em 2003/2004 era de 82%, em 2006/2007 de 93% e atualmente é de 96%.

No 2º ciclo do ensino básico, também se verificou uma tendência de melhoria; salientamos que no ano letivo 2003/2004 era de 92,1%, em 2006/2007 de 96% e hoje cifra-se nos 96,4%.

No 3º ciclo do ensino básico a taxa manteve-se estabilizada, sendo de 86,8% em 2002/2003, de 86% em 2006/2007, sendo atualmente de 87,7%.

Quanto ao ensino secundário a taxa de transição nos 10/11º anos era, em 2004/2005 de 80%, situando-se em 2006/2007 em 82%. Atualmente é de 90%. No mesmo período, no que diz respeito ao 12º ano verificou-se que a taxa de aprovação cresceu significativamente, visto que em 2004/2005 era de 58%, em 2006/2007 cifrava-se nos 78% e, atualmente é de 81%.

Estes resultados explicam-se, em parte, pela aposta na diversificação da oferta formativa, o que revela que as estratégias desenhadas foram as mais adequadas.

É de salientar que no presente ano letivo a percentagem de alunos a frequentar CP no agrupamento é de 43%.

Tal como referido anteriormente, demos por terminado o desempenho de funções de gestão executiva no agrupamento de escolas de Fornos de Algodres, no final do ano letivo 2005/2006, embora tenhamos continuado a desenvolver ações centradas na temática do absentismo e abandono escolar, através do desempenho do cargo de professor interlocutor no interior do agrupamento, para os assuntos referidos

### **3. 2. – Razões que nos abriram a porta de saída da gestão escolar**

À medida que os anos passaram, tomámos consciência que as nossas energias estavam a ser canalizadas para a resolução dos pequenos dramas do quotidiano, a rotina instalou-se, a preocupação com a construção do futuro perdeu-se. O percurso quotidiano era consumido a resolver os problemas do género “do autocarro que se atrasou”, “o vidro que se partiu”, “o aluno que não tirou a senha do almoço”, “o funcionário que está de atestado médico”,...

A preocupação com o trivial, o curto prazo, aliado com as preocupações pela permanente instabilidade legislativa anula a inspiração para trabalhar o presente com os olhos postos no futuro.

Se o desencanto terá começado aqui, agravou-se com as permanentes reformas a nível da gestão das escolas, das reformas curriculares e pedagógicas. Muitas destas reformas eram permanentemente publicadas, reformuladas, adulteradas, simplificadas e anuladas. A escola era todos os dias inundada de portarias, decretos, diplomas, circulares uns a contradizer os outros, reveladores de ausência de

planeamento, estudos prévios, descontextualizados, sem terem em conta a realidade escolar.

Acreditamos que as reformas são necessárias, mas têm que ser reformas estruturais, de longo prazo, tradutora de trabalhos prospetivos e reveladores de planeamento. Ao contrário, o gerir em ambiente de permanente reforma e contra reforma, circular e contra circular, diploma e contra diploma, só origina mal estar, tensão permanente nas escolas e impede uma gestão pensada e planeada.

Para quem como nós assume como principio fundamental do processo educativo o planeamento atempado, para quem encara o pensar a educação como o núcleo da sua ação, para quem a construção de um verdadeiro projeto educativo exige estabilidade, para quem acredita que os resultados em educação não são visíveis no curto prazo, para quem estar num órgão de gestão não é um fim em si mesmo mas um meio de estar ao serviço da comunidade, para quem acredita na autonomia das escolas e na capacidade da comunidade educativa se auto regular, para quem acredita que as escolas devem ter liberdade para se organizarem e prestarem o serviço público de qualidade, esta atitude centralista e uniformizadora do ministério da educação que tudo controla e regula, que começa todas as reformas e não as termina, que asfixia as escolas com burocracia, pacotes legislativos em cadeia, levou-nos a tomar consciência que não somos indicados para continuar a exercer cargos de gestão. Assumimos que são antagónicos os nossos desejos e ideais e, foi este o grande problema que experienciamos e conduziu ao nosso abandono de gestor escolar.

Para ilustrar e fundamentar este problema, que ao longo da nossa vivência de gestor escolar emergiu com mais força e definitivamente nos levou à renúncia desse exercício, para além das mudanças nos modelos de gestão já explanados no ponto 1.3 do capítulo iremos salientar outros aspetos essenciais à vida das escolas.

Como referido anteriormente, a Escola, enquanto organização, exige planeamento estratégico. Este não é dificultado apenas pelas alterações a nível do Modelo de Gestão e Administração, mas também nas permanentes mudanças legislativas no âmbito de outros domínios, que o põem em causa.

Em seguida apresentamos alguns exemplos significativos de alguns domínios tradutores da febre legislativa e reveladores da instabilidade.

Assim, muita das dificuldades vividas nas escolas e que experienciei, advêm desta realidade legislativa, impeditiva de aquelas promoverem a sua missão: educar.

Como é possível verificar<sup>18</sup>, permanentemente assistimos a mudanças legislativas, quer no que diz respeito ao Modelo de Gestão e Autonomia das Escolas, ao Estatuto da Carreira Docente, ao Estatuto do Aluno, nos Desenhos Curriculares, Lei dos Concursos, Regime de Avaliação, que leva a que as escolas vivam num permanente ambiente de turbulência, dificultando a ação dos seus gestores.

Recentemente acrescenta-se o projeto de fusão, extinção, reestruturação dos Agrupamentos, a construção de Centros Escolares, o congelamento das admissões de pessoal docente, o congelamento da progressão nas carreiras e dos prémios de desempenho.

Subjacente a este conjunto de decretos, portarias, despachos, está o serviço que as escolas prestam, educação e formação dos alunos. Mas, torna-se um enorme desafio para estas, prestar esse serviço de qualidade, concretizado num projeto educativo coerente e articulado, quando é a própria tutela que, permanentemente fomenta a instabilidade, a partir de frequentes reformas/alterações curriculares e programáticas, mudanças na oferta educativa, elenco de cursos, sistema de avaliação, número de exames a realizar.

No que diz respeito ao estatuto da carreira docente e pela análise da legislação produzida, deparamo-nos com três alterações ao Estatuto da Carreira Docente, somente entre os anos de 2007 e 2010. Assistimos à introdução e extinção da divisão da carreira entre professores e professores titulares, congelamento na progressão, mudanças de regras de concurso. Verificamos que, desde o decreto lei nº 15/2007, foram publicados mais três decretos lei, dois decretos regulamentares, quatro portarias, cinco despachos e duas declarações de retificação.

Relativamente à avaliação de desempenho do pessoal docente, do elenco da legislação<sup>19</sup>, constatamos que no prazo de dois anos são implementados dois Modelos de Avaliação. De facto, em janeiro de 2007, é publicado o Estatuto da Carreira Docente que prevê um novo modelo de Avaliação do Pessoal Docente. Contudo, só em janeiro de 2008 é regulamentado, e em maio, através do Decreto Regulamentar nº 11/2008 é que é definido o regime transitório. Uma leitura mais atenta permite-nos ainda, verificar que, numa sequência vertiginosa vão sendo publicados novos Despachos e Decretos Regulamentares. A título ilustrativo, no dia 30 de julho de 2008 é publicado o Despacho nº 20131/2008, que determina as

---

<sup>18</sup> Consultar anexos.

<sup>19</sup> Consultar anexos.

percentagens máximas para atribuição das menções de Excelente e de Muito Bom em cada Agrupamento de Escolas, mas, a 16 de dezembro de 2008 é publicado o Despacho Conjunto nº 31996/2008, que altera o Despacho anterior.

A 23 de junho de 2010, é publicado o Decreto regulamentar nº 2/2010, que regulamenta o sistema de Avaliação do Pessoal Docente, revogando o Decreto Regulamentar nº 2 /2008, de 10 de janeiro, mas só a 22 de outubro de 2010 é publicado o Despacho nº 16034/2010, que estabelece os padrões de desempenho e, só a 30 de março de 2001 é publicado o Despacho nº 5465 que estabelece as percentagens máximas para as atribuições de menções qualitativas de Excelente e Muito Bom.

Como se verifica, prestes a terminar o ciclo de avaliação (2009/20011), ainda o Ministério da Educação publica legislação essencial ao desenrolar desse mesmo processo.

Na área dos alunos também assistimos a permanentes alterações, senão vejamos como a partir do decreto lei nº 6/2001<sup>20</sup>, foram publicados duas leis, seis decretos lei, dezoito portarias, catorze despachos normativos, sem contar com as inúmeras circulares e esclarecimentos, versando áreas como estatuto do aluno, organização curricular, regras para matriculas,...

Quanto à organização e distribuição do serviço docente verificamos que, por exemplo, a partir do despacho nº 13599/2006, foram publicados mais seis despachos, um por cada ano letivo<sup>21</sup>.

É inegável que vivemos numa era marcada pela incerteza, mas, se por um lado, as escolas não são imunes às variáveis de contexto económico, social e, têm que se adaptar à mudança, à incerteza, à imprevisibilidade, por outro, torna-se de mais difícil compreensão quando essa incerteza e imprevisibilidade é introduzida no seio das escolas pelas constantes inundações legislativas, provenientes de decisores e burocratas distantes das realidades escolares concretas fomentadores, de uma cultura formalista, tecnicista e burocrática.

Consciente desta problemática, o Ministério da Educação, segundo notícias divulgadas pela Comunicação Social<sup>22</sup>, contratou em 2005 o Dº João Pedroso,

---

<sup>20</sup> Consultar anexos.

<sup>21</sup> Consultar anexos.

<sup>22</sup> Pesquisas efetuadas na Internet.

Assistente da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, para sistematizar a legislação sobre Educação publicada nas últimas décadas.

Segundo notícia divulgada pelo Jornal “Público”<sup>23</sup>, o Ministério da Educação celebrou esse contrato com o intuito de elaborar “um corpo unificado de regras jurídicas e de normativos harmonizados e sistematizados do Direito da Educação”. Contudo, este desiderato nunca se concretizou.

Esta atitude revela que os decisores políticos estão conscientes que a sua ação não traduz planeamento estratégico ponderado tendo em vista a racionalização de meios e recursos quer humanos quer materiais, tendo em vista o bem estar e sucesso educativo dos alunos, mas antes traduz medidas avulsas e que não alcançam os seus objetivos, talvez devido a não querer enfrentar a vontade dos Diretores e poderes autárquicos adversos a mudanças e que as encaram como perda de poderes, lugares, mordomias, marginalizando as virtudes e soluções pedagógicas.

Deste modo um planeamento estratégico que permitiria um avanço qualitativo e uma antecipação às novas realidades, enfrenta, por vezes, as resistências às mudanças orquestradas e dirigidas pelos gestores, limitando as reformas, que acabam por ser enviesadas e adulteradas através de medidas avulsas, eivadas de recortes e mais recortes perdendo toda a coerência e sentido. Uma cultura administrativa, nestes moldes funciona como entrave à mudança em vez de a dirigir e potenciar.

Hoje assiste-se em escolas várias, a desperdício de espaço e de tempo, transportes escolares obsoletos e inadequados, horários escolares desajustados face às necessidades das famílias e estrutura social, currículos ultrapassados, burocracias paralisantes.

A própria geografia escolar está desenhada a partir da realidade presente, quando deveria ser desenhada antecipando e ajudando a criar a realidade futura. A escola deve antecipar as transformações sociais preparando-se para elas e não ir meramente a reboque do que acontece.

---

<sup>23</sup> Consultar edição de 14/01/2007.

## Conclusão

O enquadramento teórico da problemática deste trabalho, partiu de uma análise diacrónica sobre a gestão das escolas, permitindo ainda registar uma breve perspetiva evolutiva da educação em Portugal, enfatizando os momentos mais marcantes no caminho para a autonomia das escolas e tradutora das mudanças legislativas.

A democratização da Educação só começa verdadeiramente a vislumbrar-se após o 25 de Abril de 1974. O grau de envolvimento dos vários elementos da comunidade escolar – *quer individuais, quer coletivos* – geraram grandes mobilizações nas escolas e, se por um lado registam uma participação ativa, por outro fomentam também divergências, já que as várias conceções do que deveria ser a escola e o ensino criam alguns momentos convulsivos ou, nalguns aspetos, mesmo de rutura.

Após avanços, recuos e também momentos de alguma hibernação, a política educativa foi sendo (re)pensada, (re)construída, (re)negociada com alguma consistência, vindo a renascer e a consolidar-se a partir de 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Este foi o verdadeiro motor gerador de novos paradigmas de autonomia e participação que promoveu a abertura das escolas à comunidade local.

Conforme referimos ao longo deste trabalho, foram ensaiados diversos modelos de Autonomia e Gestão das escolas, materializados em vários diplomas legais, cuja vigência se manteve, mais ou menos douradora, consoante as condições políticas, sociais e as contingências inerentes à própria vivência das escolas. Observou-se então uma alternância entre órgãos de *gestão colegial* e de *gestão unipessoal*, a alteração da designação e/ou composição das estruturas decisórias intermédias, o aprofundamento dos conceitos de autonomia, participação e responsabilização, à regulamentação de modelos de “governança” segundo lógicas de maior ou menor centralização.

Por último, procurámos mostrar como a produção legislativa, pode originar constrangimento na ação gestora. De facto, o “gestor funciona tal como o encarregado de obras de uma empresa” que todas as manhãs recebe a visita do administrador que lhe traça as diretrizes para o trabalho do dia, e que, no dia seguinte, lhe comunica que durante a noite reformulou o projeto pelo que deve destruir o que construiu e começar de novo, implicando, tal facto, reestruturação de

equipas de trabalho, materiais, etc. Nas escolas o procedimento é idêntico, assumindo “o gestor o papel de encarregado de obras”.

Neste sentido não se afigura possível um planeamento estratégico que dê corpo à elaboração de verdadeiros projetos educativos, alicerçados nas vontades das comunidades educativas, inspiradores de soluções inovadoras e concretizadores da missão da escola.

Como tivemos oportunidade de referir, foi nosso projeto permanecer apenas dois mandatos no órgão de gestão. Assim, a instabilidade legislativa a que aludimos, não terá sido determinante para o início do nosso desencanto enquanto gestores e, conseqüentemente para a nossa saída.

No entanto, não podemos deixar de enfatizar o quanto a mesma é potencialmente responsável pelas incertezas e angústias e, quase arriscamos incongruências que se vivem dentro dos espaços escolares.

Sabemos que todo o processo de mudança arrasta sempre consigo algumas inseguranças, alguns medos, requerendo tempo para que a possamos processar, quer interiormente quer nas nossas ações. Pensemos agora, quando essas mudanças se sucedem a um ritmo tal que não há sequer tempo para que uma seja processada e já nos vemos a braços com outra. Um gestor escolar, enquanto responsável pelo nortear do espaço educativo pode ter um excelente espírito de liderança, mas há todo um quadro legislativo que lhe é alheio, e que o ultrapassa, que poderá contribuir para que o gestor não tenha condições para dar corpo aos seus projetos, levando a bom porto a missão a que se tinha proposto.

Por outro lado, pensamos que muitas das ações que desenvolvemos, enquanto permanecemos na gestão, continuamos a desenvolvê-las hoje, enquanto profissionais de educação.

Aquilo que acreditamos ser professor, continua a acontecer fora das paredes do órgão de gestão. Com efeito, o acompanhamento prestado aos alunos, quer na vida escolar, quer na vida pessoal, continua a ser feito enquanto professor, enquanto professor interlocutor para o absentismo e abandono escolar.

Sabíamos que a proximidade que tínhamos estabelecido com os alunos, a teia de relações que tínhamos formado com as famílias e a comunidade educativa em geral, não seria quebrada só porque deixávamos o cargo de gestor. Então, para que continuar? Com efeito, sentíamos que aquilo que para nós era motivador continuaria a sê-lo independentemente da nossa permanência no órgão de gestão.

No entanto, acresce aqui referir que consideramos muito enriquecedores os anos que passámos na referida estrutura de gestão. Saímos, sem dúvida, mais ricos, porque estivemos do lado da gestão, com tudo a que ela é inerente, sem contudo termos deixado de exercer aquilo para que a nossa formação inicial nos formou – ser professor.

Apesar de termos cessado funções como gestor continuamos a interessar-nos vivamente sobre todas as questões que se prendam com o ensino, sejam elas de natureza pedagógica ou legislativa. Por aquilo que nos tem sido dado a perceber, as mudanças no quadro legislativo continuam a acontecer a um ritmo demasiado rápido para que todo o quadro que dá corpo a uma escola – alunos, professores, assistentes operacionais e administrativos – não tenha tempo de se aperceber e verdadeiramente se inteirar das constantes mudanças.

Neste sentido, a curto prazo, não é nosso projeto pessoal voltar a ingressar num órgão de gestão. No entanto, e porque na nossa vida nem tudo é planeado, não colocamos de todo de parte a hipótese de, perante um projeto aliciante, nos voltarmos a deixar seduzir por um cargo de gestor.

## **Bibliografia**

Afonso, A. (1994). *A Reforma da Administração Educacional – A Abordagem Política em Análise organizacional*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.

Afonso, A. (1999). A participação dos encarregados de educação na Direção das escolas. *Inovação*, Vol. 6. Lisboa: IIE, pp. 121-137.

Afonso, A. (1999a). A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. *Inovação*, Vol. 12, nº 3. Lisboa: IIE, pp. 45-64.

Almeida, I. S. (2005). *Discursos de autonomia na administração escolar – conceitos e práticas*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Alvarez, M. (1995). Autonomia da escola e profissionalização da direção escolar. *Inovação*, 8, pp. 41-56.

Alves, J. M. (1992). *Organização, gestão e projeto educativo das escolas*. Porto: Edições Asa.

Ansoff, H.I. (1977). *Estratégia empresarial*. Editora Mc Graw-Hill: São Paulo.

Arguin, G. (1988). *O Planeamento estratégico no meio universitário*. Brasília: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

Azevedo, C. A. M. e Azevedo, A. G. (2003). *Metodologia Científica – contributos para a elaboração de trabalhos académicos*. Lisboa: Universidade Católica Editora

Azevedo, J. (2003). *Cartas aos diretores de escola*. Porto: Edições Asa.

Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (2001). *Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2). CIED: Universidade do Minho, pp. 49-83.

Bourdier P. (1982). Reprodução cultural e reprodução social. In S. Grácio, S. Miranda, S. Stoer, *Sociologia da Educação I – Funções da escola e reprodução social*. Lisboa: Livros Horizonte.

CAA (1997). *Avaliação do novo regime de administração escolar (Decreto-Lei nº 179/91)*. Lisboa: Ministério da Educação/Conselho de Acompanhamento e Avaliação.

Cardoso, L. (1998), *Gestão estratégica das organizações*. Lisboa: Editorial Verbo.

Carreira, M. (1996). O estado e a educação. *Cadernos do Público*, nº 7. Lisboa: Jornal Público.

Carvalho, A. D. (1993). *A construção do projeto da escola*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, J. M. S. (2012). *Planeamento estratégico*. Vida Económica: Porto.

Chiavenato, I. (2001). *Teoria geral da administração* (Vol. I). São Paulo: Editora Campus.

CoaracY, J. (1972), O planeamento como processo. *Revista Educação*, Ano I, nº 4, Brasília.

Costa, A. J. (2003). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.

Delors, J. (1996). A educação ou a utopia necessária. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

Drucker, P.F. (1984). *Introdução à administração*. Editora Pioneira: São Paulo.

Drucker, P.F. (1989). *Inovação e gestão – uma nova conceção de estratégia de empresa*. Editorial Presença: Lisboa.

Drucker, P.F. (1992). *Gerindo o futuro*. Difusão Cultural: Lisboa.

Drucker, P. F. (2012). *Uma sociedade funcional*. Publicações Dom Quixote: Alfragide.

Estêvão, C. V. (2001). Políticas educativas, autonomia e avaliação. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2). CIED: Universidade do Minho, pp. 155-178.

Estêvão, C. V. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional*. Porto: Edições Asa.

Estêvão, C. V. (2004). Gestão democrática e autonomia de escola no período de 1974-75: as ambiguidades de um processo na perspetiva do movimento da esquerda socialista (MES). *Revista Portuguesa de educação*, 17. CIED: Universidade do Minho, pp. 209-223.

Estêvão, C. V. (2004a). *Educação, justiça e autonomia – os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Edições Asa.

Fontoura, M. M. (2008). Política e ação educativa. Entre uma regulação centralizada e uma centralização multipolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 21. CIED: Universidade do Minho, pp. 5-31.

Formosinho, J., *et. al.* (1988). Ordenamento jurídico da direção e gestão das escolas básicas do 1º ciclo. CRSE, *Documentos preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação/Comissão de Reforma do Sistema Educativo, pp. 171-236.

Formosinho, J. (1989). Do serviço do estado à comunidade educativa: uma nova conceção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1). CIED: Universidade do Minho, pp. 53-86.

Formosinho, J. *et. al.* (1999). *Comunidades educativas: novos desafios à educação básica*. Braga: Universidade do Minho.

Gadott, M. (1993). *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática.

Grilo, E. M., (2002). *Desafios da educação – ideias para uma política educativa no século XXI*. Alfragide: Oficina do Livro.

Libâneo, J. C. (2001), *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa.

Lima, L. C. (1988). Modelos de organização da escola básica e secundária. CRSE, *A gestão do sistema escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Comissão de Reforma do Sistema Educativo, pp.149-195.

Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Lima, L. C. (1998). A administração do sistema educativo das escolas (1986/1996). *In, A evolução do sistema educativo e o PRODEP*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 15-96.

Lima, L. C. (1998a). *A Escola como Organização e a participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. C. (2001). *A escola como organização educativa. Uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.

Lima, L. C. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17. CIED: Universidade do Minho, pp. 4-47.

Lima, L. C. (2006). *Compreender a escola. Perspetivas de análise organizacional*. Porto: Edições Asa.

Madeira, A. I. (1994). Projeto Educativo e desenvolvimento local. *Noesis*, julho/agosto.

Martins, J. R. (2004), *Contributo da visão baseada nos recursos para a definição da estratégia – aplicação a uma Instituição da Economia Social*. Tese de Mestrado, ISCTE.

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

Oliveira, D. P.R. (2008). *Teoria geral da administração: uma abordagem prática*. São Paulo: Atlas.

Padilha, R. P. (2001). *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

Paro, V. H. (2003). *Administração escolar. Introdução crítica*. São Paulo: Cortez.

Stacey, R. (1998). *Pensamento estratégico e gestão da mudança – perpectivas internacionais sobre dinamização organizacional*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Tavares, M. C., (2000). *Gestão estratégica*. São Paulo: Atlas.

Tripa, M. R. P. (1994). *O novo modelo de gestão das escolas básicas e secundárias*. Porto: Edições Asa.

Vasconcellos, C. S. (1995), *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad.

Vasconcelos, F. N. (1999). *Projeto educativo – teorias e práticas nas escolas*. Lisboa: Texto Editora.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. S. Paulo: Martins Fontes.

Vilar, A. M. (1993). *Inovação e mudança da reforma educativa*. Porto: Edições Asa.

**ANEXOS**

## **Estatuto da Carreira Docente**

### **Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro**

Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

### **Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio**

Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular.

### **Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de janeiro**

Estabelece o regime da prova de avaliação de conhecimentos e competências previstas no artigo 22.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

### **Portaria n.º 343/2008, de 30 de abril**

Fixa as funções ou cargos a identificar como de natureza técnico-pedagógica.

### **Portaria n.º 344/2008, de 30 de abril**

Regulamenta o processo de reconhecimento dos ciclos de estudos conducentes aos graus de mestre e doutor e dos próprios graus académicos obtidos por docentes profissionalizados, integrados na carreira, em domínio diretamente relacionado com a área científica que lecionem ou em Ciências da Educação.

### **Despacho n.º 14 939/2008, de 29 de maio**

Regras e procedimentos a observar no destacamento e requisição de docentes no ano escolar de 2008-2009. Revoga o despacho n.º 8641/2006, de 18 de abril.

### **Despacho n.º 4196-A/2009, de 2 de fevereiro**

Regulamenta a abertura de procedimento de mobilidade por transferência destinado a professores titulares.

### **Despacho n.º 13399/2009, de 8 de junho**

Mobilidade de pessoal docente.

### **Portaria n.º 841/2009, de 3 de agosto**

Estabelece as regras para que os docentes da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário providos em lugar de quadro que exerçam funções docentes em estabelecimento de educação ou de ensino públicos, na dependência do Ministério da Educação, possam beneficiar de equiparação a bolseiro.

### **Despacho n.º 19255/2009, de 20 de agosto**

Define os requisitos formais do trabalho a anexar ao requerimento de realização da prova pública para admissão a concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular.

**Portaria n.º 966/2009, de 25 de agosto**

Altera a Portaria n.º 343/2008, de 30 de abril, que fixa as funções ou cargos a identificar como de natureza técnico-pedagógica.

**Declaração de Retificação n.º 2223/2009, de 4 de setembro**

Retifica o despacho n.º 19255/2009, de 6 de agosto, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 161, de 20 de agosto de 2009.

**Despacho n.º 21666/2009, de 28 de setembro**

Define as regras da realização do período probatório previsto no Estatuto da Carreira Docente.

**Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro**

Procede à nona alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de junho.

**Decreto Regulamentar n.º 27/2009, de 6 de outubro**

Procede à primeira alteração ao Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de janeiro, que estabelece o regime da prova de avaliação de conhecimentos e competências prevista no artigo 22.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

**Declaração de Retificação n.º 84/2009, de 18 de novembro**

Retifica o Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro, do Ministério da Educação, que procede à nona alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de junho, publicado no Diário da República, 1.ª série, n.º 190, de 30 de setembro de 2009.

**Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho**

Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

## **Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente**

### **Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro**

Aprova o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

### **Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro**

Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

### **Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de fevereiro**

Define a composição e o modo de funcionamento do conselho científico para a avaliação de professores.

### **Despacho n.º 6753/2008, de 7 de março**

Designação dos membros do conselho científico da avaliação.

### **Despacho n.º 7465/2008, de 13 de março**

Delegação de competências de avaliador e nomeação em comissão de serviço de professores na categoria de professor titular.

### **Despacho n.º 13 459/2008, de 14 de maio**

Constitui uma comissão paritária com vista a garantir o acompanhamento da concretização do regime de avaliação de desempenho do pessoal docente, definido no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

### **Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio**

Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente até ao ano escolar de 2008-2009.

### **Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho**

Aprova os modelos de impressos das fichas de autoavaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.

### **Despacho n.º 20 131/2008, de 30 de julho**

Determina as percentagens máximas para atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito bom em cada agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas na sequência do procedimento da avaliação de desempenho de pessoal docente.

### **Despacho n.º 27136/2008, de 24 de outubro**

Aditamento ao despacho n.º 7465/2008, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 52, de 13 de março de 2008.

**Despacho conjunto n.º 31996/2008, de 16 de dezembro**

Altera o despacho n.º 20131/2008, que determina as percentagens máximas para atribuição das menções de Muito bom e Excelente.

**Despacho n.º 32048/2008, de 16 de dezembro**

Delegação de competências no âmbito da avaliação de desempenho do pessoal docente.

**Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro**

Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.

**Despacho n.º 3006/2009, de 23 de janeiro**

Altera e republica o anexo xvi ao despacho n.º 16 872/2008, de 7 de abril, que aprova os modelos de impressos das fichas de autoavaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação.

**Despacho n.º 15772/2009, de 10 de julho**

Repristina o n.º 3 do anexo xvi do despacho n.º 16872/2008, de 7 de abril, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 119, de 23 de junho de 2008.

**Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de agosto**

Prorroga a vigência do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, que estabelece o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

**Portaria n.º 1317/2009, de 21 de outubro**

Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho dos membros das direções executivas, dos diretores dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e, bem assim, dos diretores dos centros de formação de associações de escolas.

**Despacho n.º 4913-B/2010, de 19 de março**

Determina os procedimentos a adotar no âmbito da apreciação intercalar.

**Despacho n.º 7886/2010, de 5 de maio**

Avaliação de docentes em regime de mobilidade.

**Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho**

Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga os Decretos Regulamentares n.os 2/2008, de 10 de janeiro, 11/2008, de 23 de maio, 1-A/2009, de 5 de janeiro, e 14/2009, de 21 de agosto.

**Despacho n.º 14420/2010, de 19 de setembro**

Aprova as fichas de avaliação global do desempenho do pessoal docente.

**Portaria n.º 926/2010, de 20 de setembro**

Estabelece os procedimentos a adotar nos casos em que, por força do exercício de cargos ou funções, não possa haver lugar a observação de aulas, necessária à progressão aos 3.º e 5.º escalões e à obtenção das menções de Muito bom e Excelente.

**Despacho normativo n.º 24/2010, de 23 de setembro**

Estabelece os critérios a aplicar na realização da ponderação curricular prevista no n.º 9 do artigo 40.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

**Despacho n.º 16 034/2010, de 22 de outubro**

Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente.

**Despacho n.º 17645/2010, de 24 de novembro**

Determina os procedimentos a adotar na apreciação intercalar dos docentes em exercício de funções de administração e gestão nos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e em exercício de funções de direção dos centros de formação das associações de escolas.

**Despacho n.º 18020/2010, de 23 de dezembro**

Atribui as classificações e menções qualitativas aos docentes em regime de mobilidade em serviços e organismos da Administração Pública, avaliados nos termos do sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública, quando o ciclo de avaliação decorra na sua totalidade naquele regime.

**Portaria n.º 1333/2010, de 31 de dezembro**

Estabelece as regras aplicáveis à avaliação do desempenho dos docentes que exercem funções de gestão e administração em estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, bem como em centros de formação de associações de escolas.

**Despacho n.º 5464/2011, de 30 de março**

Estabelece as percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito bom aos docentes integrados na carreira e em regime contrato.

**Despacho n.º 5465/2011, de 30 de março**

Estabelece as percentagens máximas para atribuição da avaliação final de Desempenho relevante e o reconhecimento de Desempenho excelente dos docentes que exercem cargos de gestão e administração em estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, bem como em centros de formação de associação de escolas.

**Alunos**

**Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro**

Aprova a reorganização curricular do ensino básico (ver Declaração de Retificação n.º 4-A/2001; alterado pelos Decreto-Lei n.º 209/2002 e Decreto-Lei n.º 396/2007).

**Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro**

Altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

**Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro**

Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior (alterada pela Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e Lei n.º 39/2010, de 2 de setembro).

**Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março**

Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação (alterado por: Decreto-Lei n.º 24/2006 de 6 de fevereiro de 2006, Declaração de Retificação n.º 23/2006 de 07 de abril, Decreto-Lei n.º 272/2007 de 26 de julho, Decreto-Lei n.º 4/2008 de 07 de janeiro, Decreto-Lei n.º 50/2011 de 08 de abril).

**Portaria n.º 550-A/2004, de 21 de maio**

Aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos tecnológicos de nível secundário de educação (alterada por: Portaria n.º 260/2006, de 14 de março e Portaria n.º 207/2008 de 25 de fevereiro).

**Portaria n.º 550-B/2004, de 21 de maio**

Aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, no domínio das artes visuais e dos áudio-visuais (alterada por: Portaria n.º 780/2006, de 09 de agosto; Declaração de Retificação n.º 69/2006 de 3 de outubro; Portaria n.º 414/2008, de 09 de junho; Portaria n.º 649/2009, de 9 de junho).

**Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio**

Aprova o regime de criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário (alterada por: Portaria n.º 797/2006, de 10 de agosto, Declaração de Retificação n.º 66/2006, de 3 de outubro).

**Portaria n.º 550-D/2004, de 21 de maio**

Aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos científico-humanísticos de nível secundário de educação (alterada por: Portaria n.º 259/2006, de 14 de março, Portaria n.º 673/2007, de 4 de junho e Portaria n.º 1322/2007, de 4 de outubro, Portaria n.º 56/2010, de 21 de janeiro).

**Portaria n.º 550-E/2004, de 21 de maio**

Cria diversos cursos do ensino recorrente de nível secundário e aprova os respetivos planos de estudos. Aprova o regime de organização administrativa e pedagógica e de avaliação aplicável aos cursos científico-humanísticos, aos cursos tecnológicos e aos cursos artísticos especializados, nos domínios das artes visuais e dos áudio-visuais, de ensino recorrente de nível secundário (alterada pela Portaria n.º 781/2006, de 9 de agosto).

**Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro**

Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico. (alterado por: Declaração de Retificação n.º 3/2005, de 10 de fevereiro; Despacho Normativo n.º 18/2006; Declaração de Retificação n.º 25/2006, de 21 de abril; pelo Despacho Normativo n.º 5/2007; Despacho Normativo n.º 6/2010; Despacho Normativo n.º 9/2010).

**Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de fevereiro**

Altera o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação (ver Declaração de Retificação n.º 23/2006, de 7 de abril).

**Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de março**

Altera o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro (estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico), (alterado por Declaração de Retificação n.º 25/2006, de 21 de abril e Despacho Normativo n.º 5/2007, de 10 de janeiro; Despacho Normativo n.º 9/2010).

**Portaria n.º 259/2006, de 14 de março**

Altera a Portaria n.º 550-D/2004, de 21 de maio (aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos científico-humanísticos de nível secundário de educação).

**Portaria n.º 260/2006, de 14 de março**

Altera a Portaria n.º 550-A/2004, de 21 de maio (aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos tecnológicos de nível secundário de educação).

**Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de maio**

Regula os cursos de especialização tecnológica, formações pós-secundárias não superiores que visam conferir qualificação profissional do nível 4.

**Portaria n.º 780/2006, de 9 de agosto**

Altera a Portaria n.º 550-B/2004, de 21 de maio, que aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos artísticos de nível secundário de educação, nos domínios das artes visuais e dos áudio-visuais, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo. (alterada pela Portaria n.º 414/2008, 09 de junho).

**Portaria n.º 781/2006, de 9 de agosto**

Altera a Portaria n.º 550-E/2004, de 21 de maio, que cria diversos cursos do ensino recorrente de nível secundário, aprova os respetivos planos de estudo e aprova o regime de organização administrativa e pedagógica e de avaliação aplicável aos cursos científico-humanísticos, aos cursos tecnológicos e aos cursos artísticos especializados, nos domínios das partes visuais e dos áudio-visuais, de ensino recorrente de nível secundário.

**Portaria n.º 797/2006, de 10 de agosto**

Altera a Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio, que aprova o regime de criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário.

**Despacho Normativo n.º 5/2007, de 10 de janeiro**

Altera o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, com as alterações introduzidas pelo Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de março (estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico) ( alterado pelo Despacho Normativo n.º 9/2010).

**Despacho n.º 14026/2007, publicado no DR, 2.ª série, n.º 126, de 3 de julho de 2007**

Normas a observar para a matrícula dos alunos e a organização das turmas nos ensinos básico e secundário. (ver Retificação n.º 1258/2007 de 13 de agosto e alterado pelo Despacho n.º 13170/2009 de 28 de maio e pelo Despacho n.º 6258/2011 de 11 de abril).

**Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de julho de 2007**

Aprova a segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, estabelecendo novas matrizes para os currículos dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário.

**Portaria n.º 1322/2007, de 4 de outubro**

Altera a Portaria n.º 550-D/2004 que aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos científico-humanísticos de nível secundário de educação.

**Despacho normativo n.º 36/2007, publicado no DR, 2 série, n.º193, de 8 de outubro de 2007**

Regulamenta o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos, através dos regimes de permeabilidade e equivalência entre disciplinas (alterado pelo Despacho normativo n.º 29/2008, de 5 de junho).

**Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro**

Primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário.

**Portaria n.º 207/2008, de 25 de fevereiro**

Altera a Portaria n.º 550-A/2004, de 21 de maio, que aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos tecnológicos de nível secundário de educação, com as alterações introduzidas pela Portaria n.º 260/2006, de 14 de março.

**Despacho n.º 6260/2008, publicado no DR, 2 série, n.º46, de 5 de março de 2008**

Aprova o regulamento de exames a nível de escola para a conclusão e certificação do

nível secundário de educação, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de outubro.

**Despacho normativo n.º 29/2008, de 5 de junho**

Altera o despacho normativo n.º 36/2007, de 8 de outubro, o qual regulamenta o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos do ensino secundário.

**Portaria n.º 414/2008, de 9 de junho**

Altera a Portaria n.º 550-B/2004, de 21 de maio, alterada pela Portaria n.º 780/2006, de 9 de agosto, que aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação no domínio das artes visuais e dos áudio-visuais e determina a aplicação do disposto nos n.os 3.2, 20.6 e 20.7 do Regulamento dos Exames do Ensino Secundário, aprovado pelo despacho normativo n.º 19/2008, de 19 de março, aos cursos artísticos.

**Portaria n.º 1497/2008, de 19 de dezembro**

Regula as condições de acesso, a organização, a gestão e o funcionamento dos cursos de aprendizagem, bem como a avaliação e a certificação das aprendizagens.

**Despacho Normativo n.º 10/2009, publicado no DR, 2 série, n.º35, de 19 de fevereiro**

Regulamentos do Júri Nacional de Exames e dos exames dos Ensinos Básico e Secundário (alterado pelos Despachos Normativos n.ºs 7/2010 de 16 de março, 4/2011 de 24 de fevereiro e 7/2011 de 05 de abril).

**Despacho n.º 13170/2009, publicado no DR n.º 108, 2.ª Série, de 4 de junho**

Definição de um conjunto de regras relativas a matrículas e renovação de matrículas (alterado pelo Despacho n.º 15059/2009 de 03 de julho e pelo Despacho n.º 6258/2011 de 11 de abril).

**Portaria n.º 649/2009, de 9 de junho**

**Terceira alteração à Portaria n.º 550-B/2004, de 21 de maio**

Aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, no domínio das artes visuais e dos áudio-visuais.

**Despacho n.º 15059/2009, publicado no DR n.º 127, 2.ª Série, de 3 de julho**

Alteração ao despacho n.º 13170/2009, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 108, de 4 de junho de 2009, relativo a matrículas e renovação de matrículas.

**Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto**

Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar.

**Portaria n.º 56/2010, de 21 de janeiro**

Terceira alteração à Portaria n.º 550-D/2004, de 21 de maio, que aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos científico-humanísticos de nível secundário de educação.

**Despacho Normativo n.º 6/2010, publicado no DR n.º35, 2.ª Série, de 19 de fevereiro**

Altera o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, com as alterações que lhe foram introduzidas pelos Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de março, e 5/2007, de 10 de janeiro (ver Declaração de Retificação n.º406/2010 e alterado pelo Despacho Normativo n.º 9/2010).

**Despacho Normativo 7/2010, publicado no DR n.º52, 2.ª Série, de 16 de março**

Regulamento do júri nacional de exames e regulamento dos exames do ensino básico e secundário.

**Despacho Normativo n.º 9/2010, publicado no DR n.º 64, 2.ª Série, de 1 de abril**

Alteração ao n.º 49 do Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, com as alterações que lhe foram introduzidas pelos Despachos Normativos n.os 18/2006, de 14 de março, 5/2007, de 10 de janeiro, e 6/2010, de 19 de fevereiro.

**Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril**

Regulamenta a Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar.

**Lei n.º 39/2010, de 2 de setembro**

Segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, e alterado pela Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro.

**Portaria n.º 36/2011, de 13 de janeiro**

Clarifica o nível de qualificação decorrente da conclusão com aproveitamento e da certificação dos cursos básicos criados pela Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho.

**Despacho Normativo n.º 7/2011, publicado no D.R., 2ª Série, n.º 67, de 5 de abril**

Altera o Regulamento do Júri Nacional de Exames, o Regulamento dos Exames do Ensino Básico e o Regulamento dos Exames do Ensino Secundário, aprovados pelo Despacho Normativo n.º 19/2008, de 19 de março, com a redação conferida pelos Despachos Normativos n.ºs 10/2009 de 19 de fevereiro, 7/2010 de 16 de março, e 4/2011 de 24 de fevereiro.

**Decreto-Lei n.º 50/2011, publicado no D.R., 1ª Série, n.º 70, de 8 de abril**

Introduz o exame final nacional optativo de Filosofia, elimina a disciplina de Área de Projeto e cria a disciplina de Formação Cívica no currículo dos cursos científico-humanísticos, procedendo à quarta alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março.

**Despacho n.º 6258/2011, publicado no D.R., 2ª Série, n.º 71, de 11 de abril**

Altera o n.º 2.4 do Despacho n.º 14 026/2007, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 126, de 3 de julho de 2007, na redação dada pelo Despacho n.º 13 170/2009, de 28 de maio, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 108, de 4 de junho de 2009.