

Maria Cristina Pimenta Leitão

UM PERCURSO NA GESTÃO



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto 2012

Maria Cristina Pimenta Leitão

UM PERCURSO NA GESTÃO



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto 2012

Maria Cristina Pimenta Leitão

UM PERCURSO NA GESTÃO

Relatório apresentado à Universidade Fernando Pessoa
como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre
em “Docência e Gestão da Educação”

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Mestre Maria Manuela de Ataíde Monteiro Sampaio

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero expressar o meu agradecimento à minha orientadora, Dr.^a Manuela Sampaio, pela preciosa orientação e pelos conselhos dados. A sua vasta experiência profissional, o seu domínio científico e a sua disponibilidade foram preponderantes que o meu trabalho fosse elaborado.

Endereço o meu reconhecimento a todos aqueles que comigo trabalharam (professores, funcionários, alunos) e muito especialmente à diretora com quem trabalho, por me ter dado a oportunidade de, com ela, enriquecer a minha vida profissional.

Agradeço à minha mãe e à minha irmã pelo carinho que me dispensaram.

Agradeço aos meus filhos e ao meu marido pela estabilidade emocional que me proporcionaram.

RESUMO

Este trabalho pretende refletir a nossa experiência, enquanto membro de um órgão de administração e gestão e, mais concretamente, aferir as diferenças entre o estabelecimento de ensino que encontramos, no passado, e aquele que existe, na atualidade. Procedemos, então, à divisão do relatório em quatro partes fundamentais.

Numa primeira parte, efetuámos uma breve resenha da nossa carreira profissional e realizámos a caracterização do Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa, no contexto geográfico em que se insere. Realçámos a sua história, visão, missão, valores e metas propostas, não esquecendo uma breve caracterização do pessoal docente, não docente, serviços prestados, recursos financeiros e resultados da avaliação interna e externa da instituição em destaque.

Numa segunda parte, preocupámo-nos em analisar alguns modelos organizacionais, com o intuito de refletir sobre as nossas práticas e verificar quais as influências destes modelos na nossa ação de administração e gestão, não descurando uma perspetiva histórica.

Numa terceira parte, debruçámo-nos sobre dois diplomas legais, peças fulcrais da organização da educação: o Decreto-lei 115-A/98 de 4 de maio e o Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril, procurando estabelecer as suas semelhanças e diferenças e verificar a sua influência na gestão atual.

Na última parte, intentámos refletir sobre a nossa experiência de gestão para o desenvolvimento pessoal e profissional, explicitando a nossa atividade profissional, rotinas, medos, anseios e perspetivas para o futuro, considerando a importância da autonomia e da liderança no nosso contexto profissional.

PALAVRAS-CHAVE: escola; gestão; liderança; autonomia; alunos; funcionários; professores.

ABSTRACT

Our work aims to consider our experience as a member of the school board and more specifically to evaluate the differences between the school we found in the past and the one that exists today. Therefore, we divided our work into four parts.

In the first part, we described the functions performed during our career and characterized the Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa according to the geographical context in which it operates. We gave special emphasis to its history, vision, mission, values and targets, not forgetting staff, services, results of internal and external evaluation and available resources.

In the second part, we analyzed some organizational models, in order to reflect about our practices and reach some conclusions about the influence of those models in our action, as far as administration and school management are concerned, bearing in mind a historic perspective.

In a third section we leaned on *Decreto-lei 115-A/98 de 4 de maio* and *Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril*, trying to determine its differences and similarities and verify its influence on management today.

In a fourth and final part, we wrote about our management experience related to our personal and professional development, outlining the challenges of current management, establishing the contribution of our experience to our professional and personal development, explaining our professional activity, routines, fears, anxieties, and perspectives for the future, considering the importance of autonomy and leadership in our professional context.

KEY WORDS: school; management; leadership; autonomy; students; staff; teachers.

Índice

<i>Índice de Tabelas e Gráficos</i>	v
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	3
1. <i>Percurso Profissional em Rebordosa</i>	3
1.1. <i>O nosso Percurso Profissional</i>	3
1.2. <i>Caracterização da Cidade de Rebordosa</i>	4
1.3. <i>O Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa</i>	5
1.3.1. <i>Os Vários Estabelecimentos</i>	10
1.3.2. <i>Pessoal Docente</i>	11
1.3.4. <i>Pessoal não docente</i>	13
1.3.5. <i>Recursos financeiros</i>	14
1.3.6. <i>Visão, Missão e Valores</i>	17
CAPÍTULO II	24
2. <i>Os Modelos Organizacionais e a Sociedade Atual</i>	24
2.1. <i>A importância de Taylor e Fayol</i>	25
2.2. <i>As teorias neoclássica e burocrática</i>	29
2.3. <i>A sociedade de informação</i>	33
CAPÍTULO III	37
3. <i>Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário</i>	37
3.1. <i>O Decreto-lei 115-A/98</i>	38
3.2. <i>O Decreto-lei nº 75/2008</i>	44
CAPÍTULO IV	49
4. <i>Da Teoria à Prática: Reflexão sobre o contributo da experiência de gestão para o desenvolvimento profissional e pessoal</i>	49
4.1 <i>Contributo pessoal</i>	49
4.2. <i>Liderança e Gestão</i>	52
4.3. <i>Construir escola(s)</i>	55
4.4. <i>O futuro</i>	69
CONCLUSÃO	73
<i>Bibliografia</i>	79
<i>Referências legislativas</i>	82

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Número de alunos, por ano letivo, por ciclo de ensino.	6
Tabela 2 - Número de docentes por categoria contratual.	12
Tabela 3 - Percentagem de docentes contratados.	12
Tabela 4 - Percentagem de absentismo, de pessoal docente, por ano civil.	12
Tabela 5 - Percentagem de absentismo, de pessoal não docente, por ano civil.	14

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Número de alunos por nível de ensino.	7
Gráfico 2 - Habilitações dos encarregados de educação.	8
Gráfico 3 - Número de alunos a beneficiar de Ação Social Escolar	9
Gráfico 4- Habilitações académicas do pessoal não docente, por ano de escolaridade	14

INTRODUÇÃO

Se quisermos compreender e melhorar o ensino, temos que mobilizar diferentes perspectivas teóricas, examinando as práticas existentes, mas também construindo novos modelos de escola. .(Good & Weinstein,1986, p.96)

O presente trabalho contextualiza-se no âmbito do relatório de Mestrado em Docência e Gestão da Educação, área de especialização de Administração Escolar e Administração Educacional, para a obtenção do grau de mestre. Trata-se de um trabalho reflexivo sobre a nossa experiência profissional, enquanto elemento do órgão de administração e gestão, primeiramente de uma escola não agrupada e a partir do ano 2002, do Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa.

Este relatório pretende espelhar a nossa experiência, enquanto membro de um órgão de administração e gestão e, mais concretamente, desenhar um percurso de vida profissional, descrevendo a nossa forma de atuação, em função das diferentes realidades existentes desde o ano letivo 1996/1997 até ao ano letivo 2010/2011, estabelecendo as diferenças entre o estabelecimento de ensino que encontramos, no passado, aquele que existe, na atualidade, e o que pretendemos ajudar a formar, no futuro. Procedemos, então, à divisão do trabalho em quatro partes fundamentais.

Uma primeira parte, na qual pretendemos descrever, brevemente, o nosso percurso profissional, assim como proceder a uma sumária caracterização da cidade de Rebordosa e do Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa, dando especial realce à sua história, missão, serviços prestados e recursos humanos, financeiros e materiais disponíveis, apontando para os diversos suportes legislativos, órgãos, competências, direitos, deveres e funções.

A segunda parte ocupa-se da escola enquanto organização, tendo por objetivo demonstrar a influência dos modelos organizacionais e dos fatores de modernidade na sua gestão. Pretendemos, neste momento, analisar a prática da escola, por parte de alunos e professores e explorar as influências dos modelos organizacionais na mesma. A modernidade na educação reflete e projeta os interesses da sociedade do século XXI, como fator preponderante, gerador de trabalho, de investigação, de riqueza. Deste

modo, a escola, tal como qualquer instituição, deve manter as suas portas abertas ao exterior, deixando fluir influências. Ao gerirmos os recursos humanos do Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa, não os devemos assumir como um grupo massificado, com características iguais, que se contentem em desempenhar, diariamente, tarefas similares, que esperem, constantemente, por linhas de ação, por definição de tarefas, por recursos e por estratégias. A autonomia, a participação ativa, o interesse pela individualidade, pela busca da felicidade, de cada um, são vetores comuns nos corpos que dirigimos.

Numa terceira parte, enquanto elemento do órgão de administração e gestão, centrámos a nossa atenção nos documentos legais balizadores da nossa ação, o Decreto-lei 115-A/98 de 4 de maio e o Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril, tentando demonstrar as semelhanças e diferenças entre ambos e a sua relação com a liderança, intentando, igualmente, definir o alcance de autonomia de escola e autonomia das comunidades educativas, em Portugal. Procuramos, ainda, dar conta das visões/ intenções do Estado e das nossas.

Numa quarta e última parte, colocámos especial enfoque na descrição, com perspetiva crítica, das atividades desenvolvidas ao longo dos nossos anos de experiência, enquanto membro do Conselho Diretivo/ Executivo/Direção e naquelas que ambicionamos desenvolver, no futuro. Pretendemos refletir sobre a nossa experiência de gestão, enquanto fator aliado ao desenvolvimento pessoal e profissional, explicitando a nossa atividade profissional, rotinas, medos, anseios. É, igualmente, nossa intenção definir a importância da autonomia e da liderança no nosso contexto profissional. Procuramos, ainda, delinear os desafios da gestão atual, estabelecendo o contributo da experiência para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, para assim averiguarmos os pontos positivos e negativos do nosso percurso, enquanto elemento do órgão de administração e gestão e delinear passos para o futuro.

CAPÍTULO I

1. Percurso Profissional em Rebordosa

1.1. O nosso Percurso Profissional

Apraz-nos iniciar este relatório, fazendo referência ao nosso percurso profissional, estabelecendo como limites iniciais e últimos os anos letivos 1989/1990 e 2010/2011. Desde três de outubro de 1989, professora do grupo 330, tornámo-nos docente do Quadro de Nomeação Definitiva a um de setembro de 1992, tendo sido representante da disciplina de Alemão em 1992/1993 e delegada da disciplina de Inglês nos três anos letivos subsequentes.

No ano letivo 1996/1997, foi-nos lançado o desafio de integrar o Conselho Diretivo da Escola C+S de Rebordosa, com a função de secretária, projeto de dois anos que significava abraçar novas obrigações, executar diferentes tarefas e testar as nossas capacidades. Não foi sem receio que aceitámos tal repto que continuou até à atualidade. Fomos vice-presidente da Comissão Executiva Instaladora da Escola E.B.2/3 de Rebordosa, no ano letivo 1998/1999, vice-presidente do Conselho Executivo da Escola EB,2/3 de Rebordosa, nos anos letivos 1999/2000,2000/2001 e 2001/2002, vice-presidente da Comissão Executiva Provisória do Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa, no ano letivo 2002/2003, vice-presidente do Conselho Executivo do Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa, nos anos letivos 2003/2004, 2004/2005 e 2005/2006, vice-presidente da Comissão Executiva Provisória do Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa, no ano letivo 2006/2007, Vice-presidente do Conselho Executivo do Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa, nos anos letivos 2007/2008 e 2008/2009; subdiretora do Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa até ao ano em análise, neste relatório.

Exercermos funções de administração e gestão, primeiramente numa escola, e, de seguida, num agrupamento, implicou sentirmos o dever de cumprimento de uma missão. O horário de trabalho alargou-se exponencialmente, a vida familiar viu-se preterida, o esforço que tivemos que desenvolver aumentou, nomeadamente pelo facto de sermos mulher e de, interiormente, considerarmos ser nossa obrigação o desempenho destas três funções - a de esposa, a de mãe e a profissional. Um trabalho absorvente,

estimulante, na cidade de Rebordosa levou-nos a desenvolver inúmeros projetos que ajudaram a criar o nosso próprio projeto de vida.

1.2. Caracterização da Cidade de Rebordosa

Rebordosa, cidade onde se localiza o Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa, dista cerca de dez quilómetros de Valongo e de Paredes e sensivelmente o dobro da cidade do Porto, situação que oferece aos seus habitantes a possibilidade de usufruir, com alguma facilidade, de infraestruturas citadinas.

De acordo com os censos realizados pelo Instituto Nacional de Estatística, em 1991, Rebordosa é a cidade do concelho de Paredes com maior densidade populacional (967 habitantes /km²), mostrando características razoavelmente díspares, de semblante rural e urbano. As quintas e casas senhoriais, ainda visíveis, são substituídas por pequenas fábricas de cariz familiar, por escassos negócios, destinados a fornecer comércio à freguesia. Por outro lado, encontramos uma forte presença do setor secundário, designadamente das indústrias do mobiliário e da metalurgia ligeira, que empregam a maior parte da população ativa de Rebordosa e ainda trabalhadores das freguesias circunvizinhas.

Os baixos rendimentos das famílias de Rebordosa criam uma subordinação aos dinheiros públicos, quer sob a forma de subsídio de ação social escolar, (vide página 9), quer sob a forma de subsídio de desemprego ou de rendimento mínimo garantido. Aliado a este fator, destacamos o diminuto nível de escolaridade e a falta de qualificações profissionais dos elementos adultos, fatores que mais dificultam a readmissão da população desempregada no mundo laboral e a obtenção de um primeiro emprego por parte de aqueles que interrompem o seu desenvolvimento académico.

Esta freguesia é uma das mais carenciadas do concelho, tanto em termos de ofertas culturais e de lazer, como no que ao ordenamento do território diz respeito. A sua massa populacional debate-se com inexistência de estruturas artísticas e de entretenimento, de organizações de acompanhamento das famílias, de estruturas de saneamento.

Nos últimos anos, notámos um alargamento do número de pessoas que recorreram ao crédito bancário para comprar habitação. Concomitantemente, encontrámos casas situadas nas zonas periféricas ou relativamente isoladas, sem condições de salubridade mínimas e em estado precário, criando cidadãos de primeira e de segunda, atores de procedimentos sociais divergentes, nomeadamente no que diz respeito à escola, à cultura e ao comportamento em sociedade. Para solucionar este problema de exclusão social, os órgãos autárquicos da cidade e do concelho elaboraram um plano de urbanização da freguesia, abrangendo uma área de cerca de 120 hectares, informação constante do Plano Diretor Municipal da Câmara Municipal de Paredes.

Rebordosa integra quatro jardins de infância, cinco estabelecimentos de primeiro ciclo e outro de segundo e terceiro ciclos e ensino secundário. Ainda que existam estratos diferenciados quanto à abrangência da escolaridade desta população, o certo é que se trata de uma zona que evidencia baixos índices de escolarização. A sua taxa de analfabetismo é de 5,9% relativamente à população com idade superior ou igual a dez anos. No ano letivo 2010/2011, o nível de instrução dos pais dos alunos que frequentavam o Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa caracteriza-se pela supremacia da titularidade dos primeiro e segundo ciclos da escolaridade básica, enquanto a titularidade de licenciatura se confina a 3,69 %, de acordo com os dados do Sistema de Informação do Ministério da Educação e da Ciência.

1.3. O Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa

O Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa nasce, no ano letivo 2002/2003, época que se apresenta como semelhante à atual, dado que, mais uma vez, a tutela impõe a agregação de estabelecimentos de ensino. Depois de algumas reuniões entre diretores de estabelecimentos de ensino pré-escolar, de primeiro ciclo, o conselho executivo da escola E.B. 2/3 de Rebordosa (que integrávamos, na qualidade de vice-presidente) e a Senhora Coordenadora do então denominado Centro de Área Educativa do Tâmega surge o agrupamento. Até então, os vários estabelecimentos, que passaremos a caracterizar, vigoravam isoladamente em Rebordosa.

Este agrupamento, para além da escola E.B. 2/3 de Rebordosa, sua sede, integra o jardim de infância de S. Marcos, as EB1/JI da Lage, Muro e Serrinha e as EB1 de S. Marcos e Quintã, escolas relativamente próximas, em termos geográficos. No ano letivo 2011/2012, vivenciaremos o funcionamento de um Centro Escolar, denominado Escola Básica nº 1 de Rebordosa, que originará a inserção dos alunos do primeiro ciclo e ensino pré-escolar das escolas de E.B. 1 de S. Marcos, E.B.1/J.I. da Serrinha e E.B. 1 da Quintã.

Tomando como referência os dados dos últimos cinco anos de existência do agrupamento, constantes do Sistema de Informação do Ministério da Educação, devemos referir que, ao contrário daquilo que sucede em inúmeras escolas dos grandes centros populacionais do país, o número de alunos do agrupamento tem demonstrado alguma estabilidade, muito embora tenha sofrido um decréscimo nos anos letivos 2008/2009 e seguinte. No ano letivo 2006/2007, o agrupamento usufruía de uma população escolar de 1327 alunos, apresentando, nos anos subsequentes 1317, 1284 e 1283, até alcançar 1323, no ano letivo 2010/2011. Ao analisarmos a tabela e o gráfico abaixo, verificamos que o primeiro ciclo é aquele que maior decréscimo tem patenteadado.

Ano letivo	Ensino pré-escolar	Primeiro ciclo	Segundo ciclo	Terceiro ciclo	Ensino secundário	Total
2006/2007	204	487	245	391	-	1327
2007/2008	215	458	275	369	-	1317
2008/2009	215	442	242	460	-	1284
2009/2010	198	444	250	354	52	1283
2010/2011	205	425	257	362	74	1323

Tabela 1 - Número de alunos, por ano letivo, por ciclo de ensino. Dados do MISI

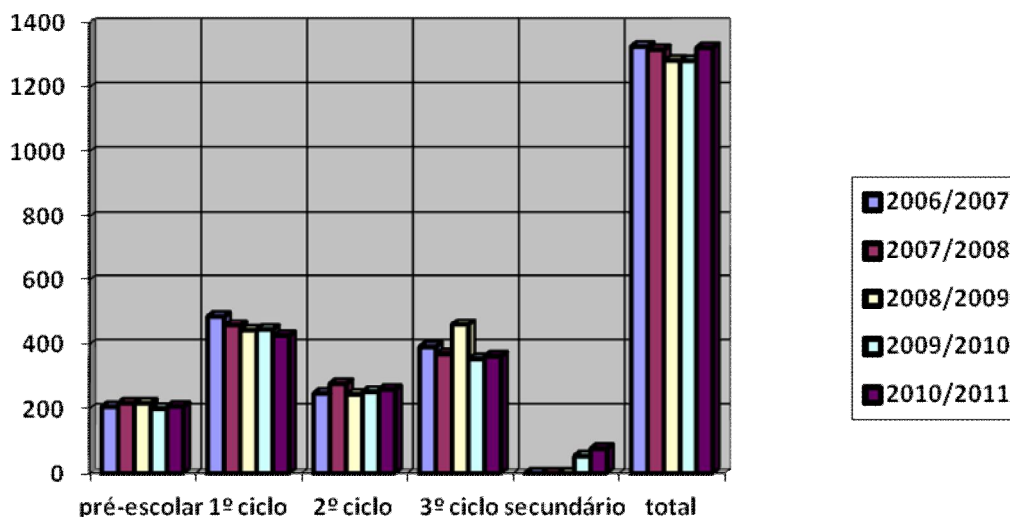


Gráfico 1 - Número de alunos por nível de ensino. Dados do MISI

Grande número de alunos do Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa debate-se com problemas financeiros, devido ao trabalho inexistente ou precário dos seus encarregados de educação. Ao longo dos últimos anos, temos vindo a observar um surto emigratório, essencialmente para Espanha e França, que, a partir do ano 2009, se fez retrain, devido à situação económica global europeia, com especial enfoque no país vizinho. O baixo grau de instrução da população ativa rebordosense, com filhos a frequentar estabelecimentos de ensino do Agrupamento em questão (75% apresenta níveis de instrução inferior ao nono ano de escolaridade) conduz a situações de emprego baseadas em funções mecanizadas, mal remuneradas. No ano letivo 2010/2011, num universo de 2219 progenitores, constatámos que um é detentor de mestrado, oitenta e dois detêm uma licenciatura, oitocentos e setenta e sete possuem o segundo ciclo e seiscentos e quarenta e sete o primeiro ciclo.

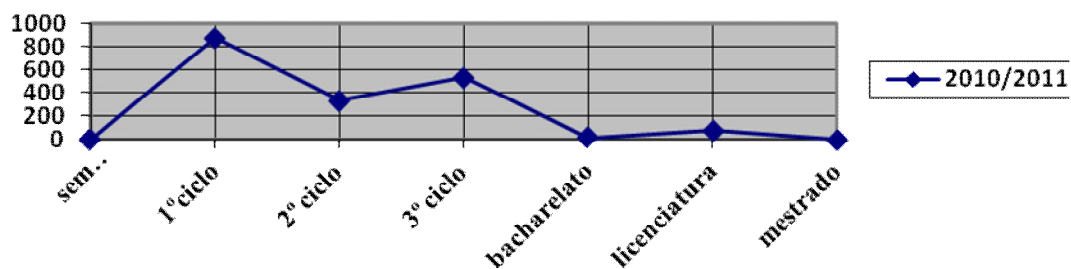


Gráfico 2 - Habilitações dos encarregados de educação. Dados do MISI

Mas se a situação generalizada de carência económica nem sempre se fez sentir, o nível cultural da população da vila era muito baixo, quando começamos aí a trabalhar. Ao mesmo tempo que, no ano letivo 1993/1994, altura em que obtivemos colocação na escola E.B. 2/3 de Rebordosa, se viviam momentos de expansão económica demonstrados através das grandes casas, carros de gamas média e alta, roupas de marcas dispendiosas, a escola sentia que tinha que desbravar todo o terreno de abertura de horizontes a crenças, religiões, arte, moral, costumes, regras, etiqueta, comportamentos sociais, papéis a desempenhar em sociedade. Este fator levou a que, quando ingressámos no órgão de gestão, no ano letivo 1996/1997, nos tivéssemos preocupado em clarificar estratégias de delineação curricular apostas a esta necessidade de mostrar novos universos, nomeadamente no que concerne às visitas de estudo organizadas e à ocupação de tempos livres (clube de teatro, clube de línguas, clube do património).

Se analisarmos a profissão dos adultos legalmente responsáveis pelos alunos do Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa, doravante designado por AVER, constatamos que a profissão mais desempenhada é a de operário, artífice ou trabalhador similar, no âmbito da indústria da madeira. Na medida em que um elevado número de fábricas desta área entrara em processo de falência, assistimos à degradação das condições financeiras dos alunos.

O final do mês de agosto, época reservada à análise dos pedidos de apoio social escolar, sempre se mostrou difícil devido ao elevado número de documentação a analisar. No entanto, nestes dois últimos anos letivos, este período revelou-se especialmente doloroso. Como subdiretora do AVER temo-nos confrontado com a constatação de situações sociais verdadeiramente calamitosas, em relação às quais

tentamos atuar, dentro dos limites legais, com bom senso e isenção. O gráfico abaixo evidencia uma diminuição do número de alunos com direito a usufruir de escalões A e B, no respeitante ao ano anterior.

Se, porventura, considerarmos o ano letivo de 2008/2009 como referência, observamos uma diminuição ainda mais elevada no que diz respeito ao primeiro escalão. Podemos, então, ser levados a concluir que a situação que acima explicitámos carece de precisão. Porém, convém referir que a nossa tarefa de atribuição de apoio social escolar foi dificultada pela atribuição de escalões, por parte das secretarias do Ministério da Segurança Social. Não raras vezes nos deparamos com agregados familiares em situação de real dificuldade de vivência condigna, mas a usufruir de escalão 3 ou superior.

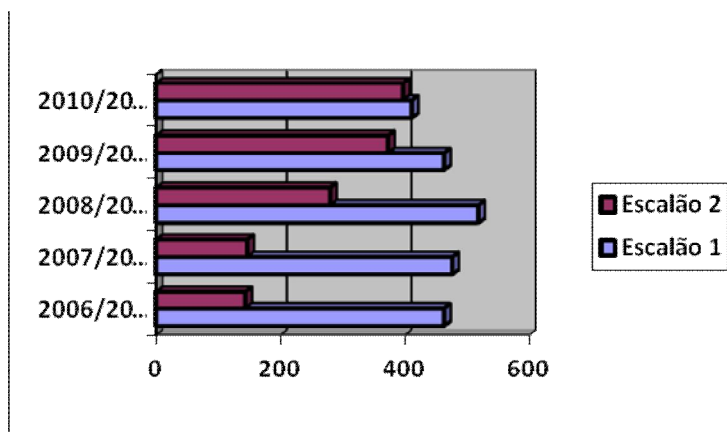


Gráfico 3 - Número de alunos a beneficiar de Ação Social Escolar . Dados do MISI

Famílias monoparentais, devido à emigração, famílias dependentes de subsídios, crianças oriundas do Centro de Acolhimento Temporário da Associação para o Desenvolvimento de Rebordosa, que integram turmas em qualquer altura do ano letivo, provocam no ambiente escolar comportamentos disfuncionais, desregrados, aliados a baixo rendimento escolar com falta de projetos de vida, fatores que constituem uma preocupação e um desafio ao nosso trabalho como coadministradora do AVER.

Em termos físicos, as escolas do primeiro ciclo e do pré-escolar funcionam em edifícios construídos durante o Estado Novo, com exceção do J.I. de S. Marcos e da E.B. 1 J/I do Muro, que datam, respetivamente, de 1989 e de 2001. Depois da fusão dos

vários estabelecimentos em agrupamento, todos eles foram alvo de intervenção, apresentando condições de desenvolvimento das atividades educativas, em regime normal. Salientamos, no entanto, a ausência de espaços de lazer compatíveis com dias de chuva e de locais favoráveis à prática desportiva.

A escola E.B. 2/3 de Rebordosa fez, no ano 2009, vinte e cinco anos de existência, evidenciando necessidades de intervenção de fundo. Apesar de estar edificada num espaço consideravelmente grande, com dois pavilhões de aulas, um pavilhão central e um gimnodesportivo, a escola está assente num terreno pouco regular, com acentuados declives, aspeto que dificulta a jardinagem e o aproveitamento global do espaço. Pensamos que uma nova escola ou, pelo menos, instalações renovadas gerariam, na comunidade escolar, um maior orgulho pela instituição e, conseqüentemente, maior preservação do espaço.

1.3.1. Os Vários Estabelecimentos

Os estabelecimentos de ensino da educação pré-escolar e do 1º ciclo, constituídos por edifícios antigos, localizam-se na freguesia de Rebordosa, num raio de 3 km entre si, aproximadamente; o que facilita a articulação horizontal e vertical entre docentes, mas que inviabiliza o desenvolvimento de projetos comuns, por falta de rede de transportes públicos.

As escolas EB1 de S. Marcos e EB1/JI do Muro possuem quatro salas de aula para o primeiro ciclo e a última contém ainda uma para o pré-escolar. As EB1/JI da Serrinha e a EB1/JI da Lage detêm seis salas de aula, para o primeiro ciclo, e duas, para o ensino pré-escolar. A EB1 da Quintã engloba oito salas de primeiro ciclo e o JI de S. Marcos quatro salas. Importa salientar que os quatro últimos estabelecimentos referidos possuem refeitório próprio.

A escola EB2,3 de Rebordosa é um edifício antigo, construído numa zona onde se sente uma variação térmica muito acentuada entre o verão e o inverno, criando situações de desconforto quer por excesso de calor quer pelo oposto. As características do edifício, de modelo nórdico, são muito desajustadas a esta particularidade climática.

A escola sede é composta por quatro blocos, três dos quais para aulas e um

onde funciona a direção, os serviços (administrativos, cantina, bufete, reprografia, papelaria, biblioteca/centro de recursos educativos, receção/centro de atendimento telefónico), um gabinete médico, uma sala para atendimento de pais/encarregados de educação, sala do pessoal não docente, sala dos professores, uma sala de música e uma sala de aulas.

Das dezoito salas disponíveis para lecionação, constam: uma sala de tecnologias de informação e comunicação, uma sala de música, duas salas de educação visual e tecnológica, uma sala de educação visual, uma sala de educação especial. A escola dispõe de um espaço polivalente para o convívio dos alunos, equipado com mesas de ténis de mesa, matraquilhos, jogos didáticos e sofás realizados pelas turmas do curso de Operador de Máquinas de Transformação de Madeiras. Ao lado do pavilhão gimnodesportivo, existe um campo de jogos e, nas áreas envolventes aos edifícios, existem espaços verdes.

1.3.2. Pessoal Docente

No ano letivo 2010/2011, o Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa é constituído por cento e vinte professores, setenta e sete de quadro de escola, onze de quadro de zona e trinta e dois contratados. Catorze educadoras de infância, (nove titulares de turma, duas docentes destacadas, uma de atestado médico por gravidez de risco, uma avaliadora e uma adjunta da diretora) vinte e oito professores de primeiro ciclo (vinte titulares de turma, seis de apoio educativo, uma a exercer funções de avaliadora, uma a exercer funções de adjunta da diretora), setenta e sete professores dos segundo, terceiro ciclos e secundário, (um a exercer as funções de adjunto da diretora, uma docente como subdiretora e, por último, a diretora).

Abaixo podemos consultar uma tabela com o número de docentes e suas categorias contratuais desde o ano letivo 2006/2007 até ao ano letivo 2010/2011, permitindo-nos constatar que, em relação aos anos letivos 2008/2009 e 2009/2010, no ano letivo 2010/2011, houve um maior número de docentes de quadro de escola, no entanto, o número de docentes contratados tem vindo a aumentar nos últimos quatro anos.

Ano letivo	Quadro de escola	Quadro de Zona	Contratado	Total
2010/2011	77	11	32	120
2009/2010	58	7	27	112
2008/2009	43	26	17	106
2007/2008	70	27	16	113
2006/2007	73	23	19	115

Tabela 2 - Número de docentes por categoria contratual. Dados do MISI.

Ano letivo	Contratados %
2010/2011	26,6%
2009/2010	24,1%
2008/2009	16,0%
2007/2008	14,15%
2006/2007	15,52%

Tabela 3 - Percentagem de docentes contratados. Dados do MISI

Ano civil	Pessoal Docente
2010	3,97%
2009	4,88%
2008	4,5%
2007	5,55%
2006	4,12%

Tabela 4 - Percentagem de absentismo, de pessoal docente, por ano civil. Dados do MISI

Dos docentes acima referidos, na Educação Pré-Escolar existem doze educadores pertencentes ao quadro de Agrupamento, sete ao de zona pedagógica e três contratados, o que, não fossem os atestados médicos apresentados, permitiria uma grande estabilidade ao nível dos recursos humanos e continuidade pedagógica (o mesmo educador mantém o grupo-turma até à sua entrada no primeiro ciclo).

No que concerne os docentes do primeiro ciclo, devemos salientar vinte e oito professores parte integrante dos quadros de escola, vinte e dois de zona pedagógica, o que igualmente favorece a continuidade pedagógica. Finalmente, no que diz respeito aos

segundo e terceiro ciclos e ensino secundário, existem noventa e oito professores com categoria de professor de quadro, cinquenta dos quadros de escola, um do quadro de zona pedagógica e quarenta e sete professores contratados.

1.3.4. Pessoal não docente

O pessoal não docente é constituído por quarenta e três funcionários, dos quais vinte pertencem ao quadro de Agrupamento, vinte têm contrato individual de trabalho por tempo indeterminado e três possuem contrato a termo certo. Em termos gerais, os funcionários possuem uma experiência alargada, no que ao tempo diz respeito, uma vez que trabalham no Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa há muitos anos. Este fator permite um conhecimento dos espaços escolares, dos alunos e do seu contexto socioeconómico enriquecedor para o pleno exercício das suas funções.

O número de funcionários apresenta-se, não raras vezes, insuficiente para suprir as reais necessidades do Agrupamento, pois a falta de um funcionário num estabelecimento de ensino pré-escolar e de primeiro ciclo prejudica o normal funcionamento dos mesmos, e só pode ser substituído por um da escola sede, essencial ao bom funcionamento dos serviços.

Os Serviços Administrativos do Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa estão divididos em áreas de alunos, pessoal, ação social escolar, contabilidade e expediente e são exercidos por oito funcionários, que correspondem às necessidades do serviço.

Abaixo apresentamos duas evidências, geradoras de dificuldades à boa gestão do pessoal não docente: o elevado absentismo e o baixo nível de escolarização- atenuado através do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, enquadrado na iniciativa Novas Oportunidades.

Ano civil	Pessoal não docente
2010	13,82%
2009	15,02%
2008	13,9%
2007	15,11%
2006	18,97%

Tabela 5 - Percentagem de absentismo, de pessoal não docente, por ano civil. Dados do MISI

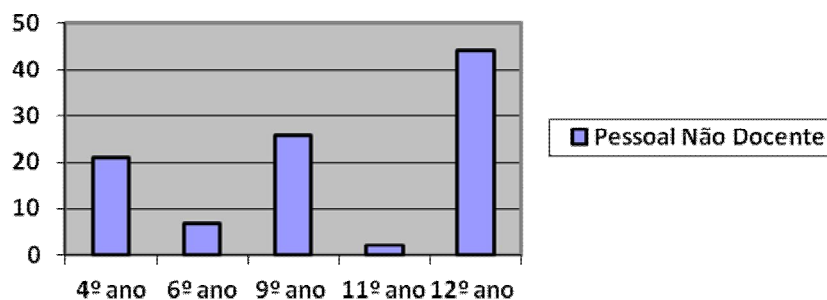


Gráfico 4- Habilitações académicas do pessoal não docente, por ano de escolaridade, em termos percentuais. Dados do MISI

1.3.5. Recursos financeiros

Tal como qualquer agrupamento vertical, constituído por estabelecimentos de ensino repartidos entre o ensino pré-escolar e o ensino secundário, este estabelecimento de ensino tem à sua disposição duas fontes de financiamento: receitas próprias (rubrica da qual faz parte as receitas oriundas da autarquia) e o orçamento geral de estado.

As despesas que concernem à educação pré-escolar e ao primeiro ciclo são suportadas pela Câmara Municipal de Paredes, e pelo financiamento ser parco, não responde às necessidades básicas, obrigando, por vezes, à comparticipação por parte dos pais e encarregados de educação, através de donativos.

Os segundo, terceiro ciclos e ensino secundário, apesar de não dependerem maioritariamente da mesma fonte orçamental, debatem-se com dificuldades de liquidez, especialmente para a manutenção dos espaços físicos da escola-sede, sobretudo devido à idade da mesma e à falta de civilidade dos alunos. Desde o ano letivo 2010/2011, a gestão financeira do AVER tornou-se mais problemática, devido ao sistema de compras públicas, assunto que, posteriormente, teremos oportunidade de debater.

O projeto de orçamento é definido pelo Conselho Administrativo do AVER, depois da elaboração de um diagnóstico das necessidades, tendo em atenção, entre outros, os níveis de ensino, o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades e o estado físico da escola-sede. Mas esta área é talvez aquela em relação à qual sentimos ter pior

preparação, sendo forçadas a agir, não raras vezes, atendendo ao senso comum e à experiência da gestão familiar. Definimos objetivos, analisamos as atividades a desenvolver, fazemos um levantamento orçamental e tomamos decisões, sempre de acordo com as normas jurídicas que envolvem as compras, rendas, por parte de entidades estatais. No entanto, nos dias de hoje, administrar dinheiros públicos implica conhecer o sistema de contabilidade pública, dominar as plataformas eletrónicas e toda a legislação relativa ao assunto em questão, daí que sintamos necessidade de usufruir de formação na vertente financeira.

De acordo com o sistema acima mencionado, todo o registo contabilístico de receitas e despesas é efetuado em documentos próprios que as classificam e descrevem. Sentindo-se necessidade de realizar uma compra, seja ela sugerida pelos elementos da direção seja pelos Coordenadores de Departamento, Coordenadores de Projetos, Responsáveis pelos Clubes, Coordenadores das Estruturas Pedagógicas, Diretores de Turma, Encarregado de Coordenação dos Assistentes Operacionais, são solicitados três orçamentos. É selecionado o fornecedor, a relação de necessidades é preenchida, a chefe dos Serviços Administrativos procede ao respetivo cabimento, a Presidente do Conselho Administrativo autoriza a compra, a Assistente Técnica responsável faz a requisição oficial, que é assinada pelo Presidente do Conselho Administrativo.

O Decreto-lei nº 18/2008 de 29 de janeiro, Código dos Contratos Públicos, CCP, alinha as definições comunitárias com as nacionais, homogeneizando os procedimentos de contratação pública. A administração pública tem presente que um contrato público, para compra de bens ou serviços, implica uma despesa que tem de gerar benefício. A locação ou aquisição de bens móveis e a aquisição de serviços (artigos 431º a 454º do CCP) apresentam-se como a situação mais frequente para um conselho administrativo de uma escola, sendo o ajuste direto o procedimento utilizado.

O artigo 20º do CCP refere que a escolha do ajuste direto só permite a celebração de contratos inferiores a setenta e cinco mil euros, podendo o adjudicatário recorrer ao regime simplificado se o valor não ultrapassar os cinco mil euros. Este pressupõe a existência de um convite à apresentação de propostas e o ajuste direto em regime geral subentende duas peças do procedimento: o convite e o caderno de encargos. (Vide anexos 1 e 2).

Como se os procedimentos a que nos acabamos de referir não bastassem para dificultar as nossas funções na gestão do AVER, não podemos ignorar a Portaria nº4-A/2011 de 3 de janeiro, que condiciona a nossa ação ao referir que o Ministério das Finanças deve autorizar a despesa a realizar. Assim, depois de elaborarmos as candidaturas pedagógica e financeira para um curso de educação e formação de Operador de Máquinas de Transformação de Madeiras, no ano letivo 2010/2011, solicitámos à Direção Geral do Orçamento declaração de cabimento de verba para, seguidamente, requerermos autorização ao Ministério das Finanças, para celebrar contrato com formadores externos, habilitados a lecionar as disciplinas da componente tecnológica do curso.

Aquilo que, há anos, constituía um processo simples, pois consistia em celebrar contrato com o Centro de Formação Profissional das Indústrias da Madeira e do Mobiliário, CFPIMM, sediado em Vilela, sensivelmente a três quilómetros da sede do AVER, tornou-se um conjunto de tarefas fastidiosas que em nada enriqueceram a Administração Pública, direta ou indiretamente.

A tramitação procedimental da aquisição de bens e serviços subentende a escolha do procedimento, a autorização para realização de despesa, que num processo normal demora um mês, a designação do júri, a elaboração e apreciação das peças do procedimento, envio de convite e de caderno de encargos às entidades que pensamos satisfazer os nossos requisitos, resposta a eventuais pedidos de esclarecimento, erros e omissões, elaboração de relatório preliminar com a análise das propostas, audiência prévia com um prazo nunca inferior a cinco dias, elaboração do relatório final com proposta de adjudicação e conclusões sobre todo o processo, redação do despacho de adjudicação, notificação a todos os concorrentes e adjudicatário, publicitação da realização do contrato no portal de contratos públicos - www.base.gov.pt.

O Decreto-lei nº 37/ 2007 de 19 de fevereiro criou a Agencia Nacional de Compras Públicas, E.P.E., (ANCP) com o objetivo de gerir globalmente as compras efetuadas pelos vários setores públicos, tentando reduzir custos e simplificar processos. O artigo 251º do diploma aqui referenciado define *acordo quadro* como:

“(...) o contrato celebrado entre uma ou várias entidades adjudicantes e uma ou mais entidades, com vista a disciplinar relações contratuais futuras a estabelecer ao longo de um determinado período de tempo, mediante a fixação antecipada dos respetivos termos.”

Por definição, o *acordo quadro* celebra acordos com fornecedores, define condições de aquisições, com o objetivo de atingir a racionalização da despesa, a eficiência operacional, a geração de poupanças, a promoção de competitividade e qualidade a geração de informação de gestão, permitindo à administração pública beneficiar das melhores condições de mercado. Se, por um lado, a existência de acordos quadro facilita a aquisição de bens, uma vez que a tramitação procedimental em nada tem a ver com a do ajuste direto, por outro lado, defrauda o cliente. A título de exemplo, podemos referir a qualidade do estacionamento adquirido e de todo o material disponível para venda na papelaria, que em nada corresponde aos padrões médios exigíveis. O preço é indubitavelmente menor do que aquele que anteriormente conseguíamos com fornecedores que apresentavam propostas ao nosso convite publicitado em jornal nacional, no entanto, a qualidade é deficitária.

Em sede de reunião de Conselho Administrativo, é efetuada uma análise financeira rudimentar, de acordo com os nossos parcos conhecimentos de contabilidade e finanças, procurando verificar o equilíbrio financeiro da instituição que cogermos, levando em linha de conta não a obtenção do lucro, mas a sua solvência, ou seja, a sua capacidade de cumprir compromissos. A verificação dos balancetes e das contas de gerência permitem comprovar que, ainda que recebamos as verbas provenientes do Programa Operacional Potencial Humano, POPH, com um significativo atraso, respeitamos os encargos financeiros, que decorrem da atividade de uma instituição escolar.

1.3.6. Visão, Missão e Valores

Ao longo dos anos, através da experiência profissional a trabalhar no órgão de gestão, desde o ano letivo 1996/1997, e devido à formação realizada, concluimos que não só as empresas, viradas para o capital e maximização de lucros, devem utilizar a prospetiva e planeamento no sentido de atingir os resultados delineados, num mínimo espaço de tempo possível, preferencialmente, com o mínimo de custos. Também as

escolas devem revelar procedimentos calculados, metódicos, baseados em estudos, não desprezando as dimensões social e humana.

Primeiramente, centrar-nos-emos na indispensabilidade do planeamento estratégico, como forma de socorrer a direção da escola, no sentido de realizar um trabalho mais competente, direcionado para fins previamente definidos de acordo com a análise dos pontos fortes e fracos, oportunidades e ameaças. Agir por impulsos, respondendo a questões do quotidiano ou crises, oferece respostas imediatistas, de senso comum, com alcance limitado, dando lugar a tentativas sucessivas e, conseqüentemente, a erros.

Através da prospetiva e planeamento, que orientam as ações para a análise da realidade, sustentadora da tomada de decisões e do levantamento dos recursos a utilizar, podem as direções das escolas agir de forma competente, adotando metodologias e estratégias há muito utilizadas no meio empresarial. No entanto, Lima considera que:

A obsessão pela eficácia, pela eficiência e pela qualidade, ainda que recente no universo educativo, é uma obsessão tipicamente tayloriana presente por diversas formas na teoria da burocracia, na escola das relações humanas, nas perspetivas sistémicas e contingenciais, etc. A novidade residirá, apenas, na insistência com que é referida no setor educativo, ganhando foros de inovação. A reedição de programas, de métodos e de técnicas que têm feito carreira na administração das empresas sobretudo a partir da década de sessenta, agora no contexto educativo, é mais um sinal a confirmar a adoção de um modo de racionalidade económica. (2001, p. 128).

Se o sistema empresarial já há largos anos utilizava a planificação na gestão organizacional, as escolas passaram a fazê-lo muito mais recentemente, nomeadamente através dos projetos. Como clarifica Michel Godet (1985, cit. in Barroso, 2005,):

Num mundo em que os ventos mudam bruscamente, em que as previsões são pouco fiáveis, definir orientações muito voluntaristas é quase sempre ilusório e por vezes perigoso. Contudo, depressa se percebeu que as incertezas que as incertezas do ambiente reforçavam a necessidade da planificação da empresa, rebatizada desta vez de planificação estratégica.

Durante largos anos a desempenhar funções no órgão de gestão, sabíamos aquilo que pretendíamos para a instituição, no entanto, não o traduzíamos por palavras. Hoje, sabemos que inovar, em educação, significa, antes de mais, seguir uma política de qualidade, pressupondo a definição da visão, missão e valores da instituição. A escola realiza o diagnóstico da situação, define quem quer ser, quais as finalidades da sua

existência, quais os princípios que orientam a sua atividade, traduz as respostas obtidas em objetivos, intimamente ligados à melhoria da qualidade do ensino, à busca da eficácia e da eficiência, autonomia de escola, resolução de problemas e realização de aspirações.

O enunciado da visão de uma organização deve responder à questão *o que queremos ser?* Esta perspetivação de futuro, clara e concisa, é essencial para o sucesso da escola, determinando o interesse, o empenho, a inspiração de todos os funcionários, mantendo o capital humano unido, ainda que sujeito a alterações causadas por fatores endógenos e exógenos. Quando a visão é divulgada, todos trabalham no mesmo sentido, sabendo como contribuir para o desenvolvimento da qualidade da organização.

Segundo Bennis & Nanus (1985 *cit. in* Barroso, 2005) a visão é:

(...) uma imagem mental de um estado futuro, possível e desejável, da organização[...] tão vaga quanto um sonho ou tão precisa como um alvo ou uma missão [...] uma visão de um futuro realista, credível e atrativo para a organização(...).

A visão deve enunciar aquilo que a organização deseja ser (não o que é), o tipo de futuros serviços e um âmbito futuro de atuação. Carapeto & Fonseca (2005, p.91) consideram que :

(...) esta exposição de uma perspetiva de futuro, de forma clara e convincente, apela a um investimento emotivo das pessoas e é fundamental para suscitar o interesse, a adesão e o entusiasmo dos gestores intermédios e dos funcionários da organização. (...)

No entanto, esta não deve impedir a tomada de decisões. Assim, a visão necessita ser flexível, orientadora, perceptível a todos os interessados e oferecer uma meta pela qual valha a pena lutar. Os funcionários das escolas são motivados, não pela remuneração ou pelos prémios pecuniários inexistentes, mas pelo desafio de construir algo novo, de fazer a diferença, de cunhar o seu nome na instituição. Não devemos, no entanto, esquecer que estabelecer a visão de uma instituição pública significa não chocar com a liderança política que tutela a organização. Deste modo, a visão do AVER é: *Ser uma escola de excelência, no concelho de Paredes.*

A missão refere-se às finalidades que justificam a existência da organização. Carapeto et al. (2005, p.96) são de opinião que “... *as organizações devem saber para*

onde se dirigem, qual o caminho que deverão percorrer e como o deverão fazer.” (...) Antes da sua elaboração, a equipa que a prepara deve pensar nas seguintes questões: *Qual o nosso propósito?; O que é que esta organização tem de diferente em relação a instituições similares?; O que oferecemos e o que deveríamos oferecer ?; Quem serão os nossos alunos daqui a três ou cinco anos?; O que fazemos?; Como o fazemos?; Por que o fazemos?.*

Tal como a visão deve ser simples, também a missão o deve ser. No caso específico da escola, a direção deve respeitar a missão do ministério que a tutela. Assim, tomando por base a missão do Ministério da Educação¹, que abaixo transcrevemos, a missão do AVER é: *Executar a política nacional relativa ao sistema educativo, no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário, da educação extraescolar e proceder à sua avaliação, a fim de promover a qualidade de ensino.*

Os valores encontram-se intimamente ligados à visão e à missão e determinam uma gestão de qualidade, uma cultura organizacional, na qual se baseiam as políticas e os planos. Estes são convicções capazes de condicionar as atitudes, as escolhas a fazer, as ações e, conseqüentemente, as decisões a tomar. Os valores unem o grupo, fazendo-o pautar-se por crenças comuns, podendo estar ligados à profissão, ética, pessoas, democraticidade.

Os valores e os princípios éticos devem seguir a mesma filosofia de partilha, de discussão generalizada, a fim de ser atingido um sentimento de pertença que deve ser conservado pela Direção. Aqueles que a comunidade educativa do AVER considera mais relevantes são : *Equidade, Democracia, Responsabilidade.*

Almeida (2008, p.267) relata que “(...) *esta dimensão está muito ligada aos comportamentos moralmente aceitáveis ou às condutas condenadas no âmbito da*

¹ (...) *definir, coordenar, executar e avaliar a política nacional relativa ao sistema educativo, no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extraescolar, bem como articular, no âmbito das políticas nacionais de promoção da qualificação da população, a política nacional de educação e a política nacional de formação profissional. (artigo 1º, Decreto-Lei nº 213/2006, de 27 de outubro)*

atividade da organização.(...) “. Minzberg (1990, *cit. in* Barroso 2005) refere que a ideologia organizacional não é mais do que (...) *um sistema rico de valores e de crenças referentes à organização, partilhado por todos os seus membros e que as distingue de todas as outras organizações.*

A comunidade do Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa pretende criar uma cultura de escola, para que todos os profissionais que nela trabalham, alunos e restantes membros da comunidade educativa dela se orgulhem. Esta ambiciona incrementar a qualidade de ensino, contribuir para a melhoria do relacionamento entre os diferentes membros da comunidade educativa, aperfeiçoar a eficácia e eficiência na gestão dos meios e da qualidade dos serviços prestados. Assim, depois de analisados os problemas principais do AVER, foram definidas metas, segundo os eixos de intervenção organização escolar, articulação pedagógica, alunos e comunidade educativa.

Meta 1 - Melhorar os resultados escolares

- Aumentar o sucesso educativo dos Alunos por ano de escolaridade; Aumentar o sucesso educativo dos Alunos por disciplina no ensino básico; Atingir uma % de Alunos sem níveis inferiores a 3 igual ou superior a 20%, por ano de escolaridade (qualidade de sucesso)

Meta 2 - Contribuir para que os Alunos adquiram valores de cidadania

Meta 3 – Não ultrapassar a média da taxa de abandono escolar dos últimos 3 anos

Meta 4 - Aumentar a participação dos pais e encarregados de educação nas reuniões com o Educador/Professor titular/Diretor de turma e aumentar a participação dos Pais e Encarregados de educação nas atividades extracurriculares

Meta 5 - Renovar/melhorar as infraestruturas escolares e equipamentos.

Meta 6 - Melhorar a articulação

Muito embora não tenhamos estudos relativos à evolução das aprendizagens das crianças do ensino pré-escolar, temos registos da mesma, havendo uma preocupação em valorizar este nível de educação e de através dele estabelecer um degrau impulsionador

de sucesso no primeiro ciclo, nomeadamente através das reuniões de articulação ocorridas entre educadores e docentes titulares de turma de primeiro ano.

No que concerne aos restantes ciclos de ensino, monitorizamos os ensinos básico e secundário através análise evolutiva de taxa de sucesso, durante os últimos cinco anos, por disciplina, por ano de escolaridade; taxa de sucesso nas provas de aferição e exames nacionais à disciplina de Língua Portuguesa; taxa de sucesso nas provas de aferição e exames nacionais à disciplina de Língua Matemática; taxa de transição, por ano de escolaridade e por ciclo de estudos; taxa de retenção, por ano de escolaridade; taxa de abandono escolar; análise comparativa dos resultados dos exames de 9º ano de escolaridade, no concelho de Paredes; classificações dos exames do ensino secundário. Os dados relativos ao ensino secundário são diminutos, em termos de anos, uma vez que só no ano letivo 2009/2010, a escola E.B. 2/3 de Rebordosa passou a oferecer este nível de ensino. (Vide anexo 4.)

Se nos detivermos na análise dos resultados atingidos nos últimos anos letivos poderemos observar que os anos com maiores taxas de retenção são o segundo, o sexto, o sétimo e o décimo, o que nos leva a deduzir que a transição de ciclo constitui um obstáculo para os alunos. O primeiro ano sujeito a retenções, o último ano do segundo ciclo, o primeiro ano do terceiro ciclo e o primeiro ano do ensino secundário são aqueles nos quais os alunos de Rebordosa obtêm menor sucesso. Este fator pode ser anulado ou esbatido através do trabalho de articulação entre docentes de anos subsequentes, no que ao ensino básico diz respeito e através de uma aposta no aconselhamento vocacional, no que concerne ao ensino secundário.

Notamos, igualmente, que os alunos apresentam maior taxa de sucesso no primeiro ciclo, baixando o rendimento nos anos subsequentes. No entanto, as taxas de sucesso dos quinto e sexto anos de escolaridade posicionam-se acima dos 80%, em todas as disciplinas, nos últimos quatro anos de escolaridade, e acima dos 70% nos restantes anos do ensino básico, no ano letivo 2010/2011, (com exceção de Matemática- 64,81).

No respeitante às disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa evidenciamos uma diminuição no sucesso dos alunos, no ano letivo 2010/2011, apesar dos esforços desenvolvidos através do Plano da Matemática e da formação dada aos docentes de Língua Portuguesa. Esta circunstância é corroborada pelos resultados dos exames

nacionais de 9º ano de escolaridade, os quais espelham uma diferença substancial em relação à avaliação interna. Devemos, no entanto, referir que, no ano letivo 2010/2011, a escola E.B. 2/3 de Rebordosa se posicionou em segundo lugar a nível concelhio, no que diz respeito aos exames nacionais de 9º ano de escolaridade e em primeiro lugar no que concerne aos exames de ensino secundário.

Tomando em consideração os resultados obtidos, no ano letivo 2009/2010, apresentamos as metas delineadas, para o ano letivo 2015/2016: Manter os resultados das provas de aferição de Língua Portuguesa (98%) e de Matemática (97%), de quarto ano de escolaridade, que se encontram acima da meta delineada para 2015 (92%); Aumentar em 5% os resultados da prova de aferição de Língua Portuguesa, no sexto ano de escolaridade (de 87% para 92%); Aumentar o sucesso, no nono ano de escolaridade, a Língua Portuguesa de 59% para 75%. Aumentar o sucesso, no nono ano de escolaridade, a Matemática de 25,6% para 55%.

Enunciamos algumas medidas generalistas que tendem a permitir à instituição atingir os valores explicitados: Ocupação plena dos tempos escolares, alargamento da oferta formativa ao ensino secundário e a cursos de educação e formação e profissionais, apoio concedido a alunos carenciados através da oferta de refeições ligeiras a meio da manhã e tarde, empréstimo de livros, valorização da biblioteca escolar, rápida atuação em termos disciplinares, valorização do papel do diretor de turma, controlo rigoroso de faltas, parceria com a mediadora do projeto Epis (Empresários pela Inclusão Social); modernização dos métodos de ensino, avaliação diversificada. As restantes medidas constam do trabalho colaborativo dos docentes e são definidas em sede de reunião de departamento, podendo formar um plano de ação. (Vide anexo 10)

A administração e gestão escolar através de uma ação pré-definida, participada, assente na realidade de cada comunidade escolar pretende, essencialmente, atingir uma melhoria no que à qualidade diz respeito. A escola, ainda que detentora de pouca autonomia, desenha o seu perfil, define-se como instituição diferente das outras, se bem que próximas em termos de distância física e estrutura-se como organização viva, que permanentemente se ajusta às ameaças e oportunidades do exterior, legitimando-se. A escola torna-se visível ao exterior, partilha com este a sua visão, missão e metas, constrói, em conjunto um projeto de vida, participa na política educativa municipal,

torna-se o elo de ligação entre o currículo nacional e o local, regula as diferentes vontades e interesses, transforma um conjunto de vontades individuais num projeto coletivo. Só assim a qualidade é melhorada. E se, segundo Barroso, cada escola tem o projeto que pode ter, aquele a que conseguiu chegar, só através de uma liderança forte se consegue um projeto resistente.

É preciso que as escolas façam projetos à sua medida e que transformem o processo de conceção do projeto num momento significativo de valorização pessoal e profissional dos seus membros. (Barroso, 1998, p.53)

CAPÍTULO II

2. Os Modelos Organizacionais e a Sociedade Atual

Uma instituição orienta-se, estrutura-se, define-se através de modelos organizacionais que determinam como as tarefas são distribuídas, quem as idealiza e partilha, que estratégias são adotadas, que recursos são utilizados, que tipo de linha de comando existe. Para melhor entendermos as práticas administrativas escolares executadas no AVER, em concreto, como organização complexa, baseada numa hermenêutica organizacional própria, resultado de visões internas e externas, importa considerarmos as teorias administrativas aplicadas ao longo dos anos, influenciadoras dos procedimentos atuais.

A educação formal, provida e controlada pelo Estado em larga escala, foi possível através da criação e recriação de modalidades de organização formal da escolarização, recorrendo a processos de taylorização da instrução pública típicos das ideologias organizacionais, da modernidade e do capitalismo. A escola moderna constitui-se através de processos de racionalização, de divisão de trabalho, de controlo, de fragmentação, e especialização, em parte comuns à generalidade das organizações complexas modernas. (Lima, 2011, p.124)

Os modelos organizacionais normativistas/pragmáticos permitem-nos obter conhecimento sobre a escola, dando-nos uma noção mais realista da mesma, facilitando-nos dados sobre aquilo que deve ser avaliado, os instrumentos a utilizar, os descritores, os caminhos a trilhar, as alterações a efetuar, em resumo, o caminho mais curto e económico para alcançar os melhores resultados. A política liberal dos países de cultura ocidental reproduz na instituição escola a demanda dos organismos economicistas: eficácia, eficiência, objetivos a cumprir, resultados a atingir, num universo passível de

análise interna e externa, criticável, mensurável. Interessa-nos verificar se este todo escolar pode ser multicultural ou unicultural..

Procurar estabelecer uma correspondência entre os modelos organizacionais e as práticas com que nos defrontamos na escola pode trazer uma amálgama de conclusões:

(...)as concepções mecanicistas e a metáfora de organização como máquina remetem, segundo Morgan (1986), tanto para a teoria clássica e para a gestão de objetivos, quanto para a teoria da burocracia e, portanto, para autores tão distintos como Taylor, Henri Fayol e Peter Drucker (para a teoria clássica da administração e a gestão por objetivos) e Max Weber (no caso da burocracia). (Lima, 2010, 27).

2.1. A importância de Taylor e Fayol

O engenheiro norte-americano Taylor, num contexto de enorme desorganização, desperdício e falta de eficiência, destaca o princípio de que a administração tem que ser tratada como uma ciência e, assim, substitui os métodos empíricos dos operários por métodos científicos. Taylor procede à organização racional do trabalho, assente em dois princípios básicos: o estudo dos tempos e dos movimentos e a divisão do trabalho. O conceito de homem económico alia-se à importância dada à satisfação que o trabalhador sente, se devidamente estimulado pelas condições físicas e pelo bem-estar. Os princípios do planeamento, da preparação dos trabalhadores, do controlo e da execução apresentam-se como essenciais para a gestão empresarial.

De acordo com este engenheiro mecânico a causa do desaproveitamento e ineficiência prende-se com a falta de cientificidade. É responsabilidade da gestão determinar o modo de execução de cada tarefa, seleccionar o trabalhador mais adequado à sua execução para, então, o ensinar, cooperar com ele a fim de se certificar que as tarefas são realizadas da forma mais consentânea com o requerido.

À gestão cabe não só descrever a tarefa a praticar mas também indicar o modo e o tempo de ação. Calcular a quantidade máxima de trabalho produzido por um funcionário permite obter um padrão de desempenho que serve de medida avaliativa. Estabelecer uma produção base nunca inferior ao padrão estabelecido, atribuir ao trabalhador tarefas adequadas às suas capacidades e remunerá-lo de acordo com a produção constitui o princípio da gestão científica do trabalho. O conceito de

produtividade encontra-se perfeitamente atual, uma vez que, compete à chefia garantir que a produtividade aumente ao mesmo tempo que os custos diminuam.

A escola com influências Tayloristas apresenta um currículo nacional indiferenciado, uniforme, de norte a sul do país, metodologias rígidas, dirigidas ao aluno tipo, o único aceite. A sala de aula, com poucos recursos materiais é um lugar fechado em si mesmo, que se repete ao longo de Portugal, com grupos de discentes e docentes semelhantes que por isso se regem pelos mesmos horários. O espaço aula assemelha-se a uma linha de montagem em que da boa matéria-prima resultam alunos com sucesso escolar por oposição ao material menos perfeito do qual nada se espera e com o qual, por conseguinte, não se trabalha. Este tipo de escola traz à memória a época do Estado Novo, durante a qual aqueles que detinham mais possibilidades económicas, (pois os outros não frequentavam a escola), estudavam em salas iguais a todas as outras do país, olhando para o mesmo crucifixo.

Para Lima ainda hoje encontramos instituições imbuídas da perspetiva mecanicista da organização.

A tónica na centralização e na hierarquia formal, a divisão das tarefas administrativas em termos rígidos de conceção e de implementação, o encadeamento sucessivo de tarefas e dos escalões burocráticos a vencer e, sobretudo, a ideia da máxima rentabilidade e da máxima eficiência. (1988, p. 59)

Mas se o processo de trabalho rigidamente delineado, afastado do improvisado, planeado, pressupõe falta de criatividade, monotonia, no qual o trabalhador não tem que pensar deixa-nos, igualmente, alguns aspetos importantes sobre os quais convém refletir e que tentamos colocar em prática na nossa ação enquanto subdiretora do Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa, responsável pela gestão do pessoal não docente. Trinta e cinco assistentes operacionais e oito assistentes administrativos com características, vivências, conhecimentos académicos, aspirações diferentes forçam-nos a tentar conhecê-los para, assim, lhes atribuir a função mais adequada não esquecendo que eles devem atuar como equipa e não isoladamente.

A escola E. B. 2/3 de Rebordosa, à semelhança de muitas outras, divide-se em vários setores funcionais: serviços administrativos, biblioteca, portaria, PBX, pavilhão ginnodesportivo, reprografia, bufete, cantina, papelaria, dois pavilhões destinados

unicamente a aulas e outro com os serviços centrais, duas salas de aula, sala de professores e de funcionários. Perante um grupo de trabalhadores, carece definir tarefas a desempenhar e encontrar as pessoas mais adequadas à sua execução, de modo a rentabilizar ao máximo a ação de cada um. E muito embora não nos seja possível atribuir ao trabalhador remunerações diferenciadas, de acordo com a sua prestação é nossa prática conceder folgas, permitir alguma flexibilidade de horário quando solicitado pelo funcionário ou como meio premiador de comportamentos.

Depois de avaliado o exercício de cada assistente operacional, é nossa prática alterar o seu setor de trabalho ou tarefas a desempenhar, quando nos parece que a sua atividade poderá ser aperfeiçoada, trazendo benefícios para a instituição escolar que cogerimos. Atualmente, com a gestão não de um estabelecimento escolar mas de seis, é-nos possível destacar o funcionário de um para outro estabelecimento de ensino, de acordo com as exigências do serviço. É importante salientar a relevância dada às sugestões efetuadas pelos próprios funcionários ou pelos seus superiores hierárquicos diretos, no que a alterações diz respeito, uma vez que não existe, no nosso entender, uma única maneira certa de agir. Em anexo, apresentamos uma listagem de objetivos e indicadores de medida, base estruturante do trabalho exigido à equipa de pessoal não docente do AVER, uma vez que quando os funcionários conhecem, claramente, aquilo que deles se espera, mais facilmente atingem ou superam os objetivos delineados. (Vide anexo 5)

O administrador deve saber olhar, analisar, ouvir, crescer com as interrogações, deve ser alguém para quem (...) *a importância da unicidade de comando e de execução está ligada a uma forte cadeia hierárquica que se rege por um elevado nível de planeamento, organização, coordenação e controlo* (Câmara, Guerra & Rodrigues, 2001, p. 91). Esta perceção leva-nos à teoria de Henri Fayol, que, na sua obra *Administration Industrielle e Générale*, publicada em Paris refere:

À medida que alguém se eleva na escala hierárquica, a importância relativa da capacidade administrativa aumenta, enquanto a capacidade técnica diminui (...). A capacidade principal do Diretor é a capacidade administrativa. Quanto mais elevado é o nível hierárquico mais essa capacidade domina. (1916, p.18)

O gestor surge com uma valência primordial e sendo responsável pela coordenação departamental tem que possuir vigor, energia, capacidade de avaliar,

firmeza, iniciativa, experiência, formações genérica e específica adequadas à área funcional a que está ligado. A estrutura hierarquizada das organizações impõe-se como obrigatória: cada departamento é chefiado por um supervisor que, por sua vez, é guiado por outro, de nível superior, estando acima deste o diretor de departamento. A autoridade rege os diferentes elementos, de modo a que o sistema funcione ordenadamente. Comunicação formal, divisão de trabalho, disciplina, estabilidade de pessoal, unidade de gestão, espírito de equipa são alguns dos catorze princípios preconizados por Fayol que ainda hoje influenciam as organizações.

Fayol privilegia a direção, distinguindo-se, desde logo, de Taylor, que concentra a sua atenção na fábrica. Ambos abordam a administração das organizações com o objetivo de alcançar maior produtividade e eficiência da organização, contudo, sob perspectivas diferentes. Taylor parte do operário para a administração, Fayol parte do sentido oposto; Taylor presta atenção a tempos, movimentos e seleção do pessoal, Fayol centra-se nas tarefas da administração. Taylor coloca a ênfase nas tarefas, Fayol na estrutura. A hierarquia linear, a importância da voz de comando, a separação entre executores e dirigentes, a consideração dada à disciplina e ao princípio de direção oferecem às sociedades conflituais o controlo da ação coletiva, através da padronização do desempenho humano e da uniformização de decisões e de comportamentos.

Neste preciso momento, pensamos dar a tutela maior importância à estrutura hierárquica, à força da máquina estatal, à formação de líderes inovadores, capazes de gerir a escola portuguesa, ainda que o espaço de manobra concedido seja deveras diminuto, como teremos oportunidade de analisar, neste relatório.

Criar organizações que atinjam os seus objetivos de forma eficaz e eficiente significa ter um poder estruturado, hierarquizado, baseado em normas bem definidas e respeitadas. A responsabilidade e a autoridade não são partilhadas, uma vez que toda a arte de procurar novas ideias, de ser criativo, inovador cabe à direção. Perguntamo-nos se o Ministério da Educação assume esta pretensão como sua ou se, pelo contrário, pretende responsabilizar os dirigentes intermédios.

Ao contrário da divisão de trabalho e da especialização, princípios veiculados por Henri Fayol, no Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa, tentamos conseguir um perfil generalista do trabalhador, tanto ao nível das carreiras de assistente

operacional e de assistente administrativo, como com o que se relaciona com o pessoal docente. É de maior interesse para a gestão colaborar com elementos versáteis, capazes de substituir um outro profissional, aptos a lecionar a sua área disciplinar e áreas afins, Estudo Acompanhado, Atividades de Apoio ao Estudo, Formação Cívica. Os docentes são parte integrante de várias equipas, reportando o seu trabalho a diferentes indivíduos, o que exige uma maior coordenação, ao mesmo tempo que as distintas estruturas se fazem representar em órgãos específicos, prestando o seu contributo à organização. Funcionários criativos, pensantes, atuantes são aqueles que procuramos para o Agrupamento que cogermos.

2.2. As teorias neoclássica e burocrática

Se durante largos anos as instituições se espartilharam com teorias clássicas e burocráticas, Peter Drucker vem trazer grandes alterações à gestão institucional, assumindo-se como o maior expoente deste movimento que, de acordo com Chiavenato, se apresenta como díspar:

(...)os autores neoclássicos não formam propriamente uma escola bem definida, mas um movimento relativamente heterogéneo. Preferimos a denominação teoria para melhor enquadramento didático e facilidade de apresentação, muito embora alguns autores a denominem Escola Operacional, Escola de Processo Administrativo, ou ainda Abordagem Universalista da Administração.(2001:192)

O período após a segunda guerra mundial, caracterizado por uma forte expansão, durante o qual emergiam as grandes empresas multinacionais e o mercado de consumo, não pôde continuar a aceitar o rigor da teoria clássica que se apresentava como arcaica perante um horizonte em rápida alteração. Era necessário pragmatismo, ênfase na prática e aplicação da administração, realce dos princípios gerais da administração, objetivos e resultados bem traçados, ecletismo de opiniões.

Esta teoria neoclássica centra-se nos resultados concretos, definidos, procurando os seus autores descrever os conceitos de forma pragmática, virando-se para a ação. Como resposta à influência das ciências do comportamento na administração, os autores neoclássicos reativam os ideais desenvolvidos pela teoria clássica, dando-lhe uma nova perspetiva.

A estrutura de organização do tipo linear, funcional e linha-staff, as relações de linha e assessoria, o problema da autoridade e responsabilidade, a departamentalização e toda uma avalanche de conceitos clássicos são realinhados e atualizados dentro da nova abordagem neoclássica. (Chiavenato, 2001, p.193)

A teoria neoclássica encara a organização de modo normalizado e informal, uma vez que o homem é entendido como um ser racional e social, voltado para objetivos particulares e da empresa, permeável ao recebimento de incentivos materiais e sociais ou simbólicos, elemento que reage enquanto indivíduo e parte de um grupo.

Realçamos desta teoria a importância dada à administração como técnica social, forçando o administrador a conhecer não só os aspetos técnicos da sua organização, mas também os humanos, relacionais, encarando a descentralização como uma vantagem. Planear, organizar, dirigir e controlar são as funções que resumem o processo administrativo. No AVER, pretendemos que o gestor corresponda, em parte, a este perfil. As atividades são planeadas, os objetivos a alcançar são definidos, desde as metas organizacionais até aos objetivos departamentais e individuais, por parte do topo da organização, passando pelos diferentes elementos da cadeia hierárquica.

Existe um caminho global a seguir, departamentado, estruturado de forma fragmentada, com o intuito de abranger objetivos organizacionais, políticas, metas, programas, planos estratégicos, procedimentos, normas, regulamentos. A função da direção é orientar a estrutura de pessoas e recursos em prossecução dos objetivos traçados, comunicando, motivando, controlando, dirigindo, liderando, dando voz às estruturas intermédias.

Max Weber encontra, como alternativa às contratações e promoções baseadas no favoritismo, a teoria burocrática. Tal como para outros autores, o importante é analisar e coordenar as relações entre as partes, de forma racional, objetiva, obedecendo a determinados princípios. Esta teoria fundamenta-se nas regras, a autoridade de cada elemento da instituição é baseada na racionalidade, na legalidade, no ato de seguir normas formais, de forma impessoal.

Criar organizações eficazes e eficientes constitui o objetivo da corrente anteriormente citada. As organizações são estruturas racionais, destituídas de fatores emocionais, movidas por fundamentos económicos. Elevado controlo, racionalização,

supervisão direcionam a atenção do gestor para a instituição enquanto elemento isolado, fechado em si mesmo, capaz de viver sem influência do exterior.

Enquanto que nos dias de hoje, o cidadão comum se apropria da palavra burocracia e se serve dela para designar aquilo que de negativo caracteriza a demora dos atos administrativos, para Max Weber, esta designa previsibilidade de funcionamento, rapidez nas decisões, redução de erros e de consequentes custos, rotinas e procedimentos pré-definidos, profissionalismo, especialização, meritocracia, possibilidade de ascender na carreira, comunicação formal, por escrito, hierarquia, racionalidade com o objetivo de atingir eficiência.

A profissão docente está arreigada a características relacionadas com a teoria burocrática: a estrutura da carreira, os salários fixos, a organização hierárquica, a divisão do trabalho entre departamentos, os horários rígidos, os regimentos e regulamentos internos, a coordenação, a prestação de contas, os sumários, os relatórios.

A instituição que codirigimos, à semelhança de tantas outras pertencentes ao Estado, sente o peso desta teoria administrativa, carregando com ela, aspetos positivos e negativos. Se as normas são intransponíveis, se os documentos legais são imperiosos, se a flexibilidade é deixada para trás, os regulamentos transformam-se em objetivos e os verdadeiros desígnios do Agrupamento são esquecidos. Muito embora os órgãos do estabelecimento escolar tenham regimentos internos, estes apresentam como utilidade facilitar os procedimentos, não sendo demasiado rígidos, de forma a servir o cliente interno e externo. As relações humanas são, igualmente, facilitadoras, não havendo símbolos ligados à hierarquia: a sala da direção encontra-se, todo o dia, aberta a quem àquele local se dirige, os direitos são iguais para todo o pessoal docente, factos que embora sejam entendidos como evidentes não se apresentam como comuns a todas as instituições escolares.

Lima é de opinião que uma mesma organização pode refletir diversas teorias da administração.

(...) é igualmente plausível que uma mesma imagem organizacional seja partilhada por distintas teorias e mesmo paradigmas de análise, o que reforça a ideia de uma não correspondência unívoca, ou mesmo apenas biunívoca, simples e imediata, entre cada uma das imagens inventariadas, cada teoria a cada paradigma de análise. (2010, p

Carapeto et al consideram que :

(...) passámos da defesa de uma administração clássica, politicamente neutra, organizada como uma burocracia centralizada que implementa autonomamente programas de cima para baixo (top-down) e que evita a participação dos cidadãos, para o fomento de uma administração gestonária, de cariz empresarial, que importou um conjunto de técnicas de gestão e valores do setor privado, com a sua orientação para os resultados, o mercado e o cliente (2005, p.28)

O vocábulo *organização* é detentor de um significado duplamente rico. Por um lado, significa instituição e, por outro, preparar, elaborar, agir de maneira regrada. Podemos, então, centrar-nos sobre a estrutura ou sobre o estudo do processo de organizar, melhor sendo se nos basearmos em ambas, de forma conjugada: a organização deve ser estudada como um local constituído por pessoas que agem sobre, por e para ela. Durante muito tempo, parecia mais importante estudar a estrutura organizacional do que a eficácia da mesma (teoria contingencial).

Os documentos legislativos das últimas duas décadas revelam-se críticos, no que diz respeito aos conceitos burocráticos e mecanicistas, preconizando, no nosso entender, movimentos de administração empresarial, que assumem grande relevância no contexto escolar, emprestando-lhe conceitos, imagens, vocábulos. Segundo Lima:

O apelo, hoje quase universal, à eficácia e à eficiência (a partir de referenciais produtivistas), à difusão e reprodução mimética de “boas práticas” (frequentemente despolitizadas e descontextualizadas), à cultura de avaliação e de qualidade (impulsionada pelas tecnologias de controlo típicas da “gestão da qualidade total”), representa (...) um retorno positivista a uma certa “mentalidade factual” (...). (2010, p.15).

Vejamos a atuação da Inspeção Geral de Educação, que, desde o início deste milénio, institui o princípio da prestação de contas, dando valor às escolas, que traçam um caminho, definem recursos, formas de atuar e objetivos a atingir. Do mesmo modo, reconhece as escolas que atuam com base nos seus resultados.

Conhecer os recursos humanos e materiais da organização permite à direção traçar um plano de ação eficaz e, assim, atingir os objetivos delineados, servindo os interesses da comunidade educativa com a maior honestidade académica possível. O final do XX e o início deste em que nos encontramos, apresentam necessidades de mudança, no que diz respeito à Administração Pública e à instituição *escola*. Estas mutações devem-se, essencialmente, a três fatores: as alterações demográficas, as

tecnologias de informação e comunicação e o “ Knowledge Worker”. Passaremos, então, a explicar estas vertentes de transformação, suas exigências e premissas.

A diminuição da natalidade, na generalidade dos países desenvolvidos, afeta potências, tais como o Japão e os Estados Unidos da América, chegando à Europa do sul. Esta situação irá originar uma crescente diminuição da população dessas nações, ao mesmo tempo que o número de cidadãos se encontrará envelhecido. As implicações desta tendência são assustadoras, gerando necessidade de alteração do modelo de segurança social e do tipo de produtos e serviços a oferecer a uma sociedade de idade média elevada, obrigando as instituições a seguir modelos diferentes.

2.3. A sociedade de informação

Se o século XIX enfrentou novos desafios e conseqüentes alterações estruturais devido ao desenvolvimento dos caminhos de ferro, esta recente era enfrenta novas necessidades de ajuste, não pelo domínio das distâncias, mas pela eliminação das mesmas. Em 1995, havia vinte e seis milhões de utilizadores de internet no mundo, em 2000, trezentos e trinta e sete milhões e, em 2003, quinhentos e dois milhões de utilizadores. Estes números indiciam, claramente, uma transformação da sociedade, não só em termos de proliferação de informação, mas também no respeitante à economia. A sociedade de aprendizagem pressupõe uma maior formação dos recursos humanos mundiais, o que gera maior riqueza.

O termo sociedade da informação refere-se à enorme proliferação da informação, estimulada pelo aproveitamento da microeletrónica e pelas primeiras manifestações do seu potencial impacto social e económico. Em contrapartida, o conceito de sociedade de aprendizagem transporta em si a conceção embrionária do modo de vida moderno, fortemente recomendado devido à crescente integração das tecnologias de informação e comunicação e ao receio de que a globalização possa prejudicar a competitividade [...]. A sociedade do conhecimento distingue-se [...] pela maneira como encara a mudança estrutural da economia a longo prazo. Segundo esta visão, a produção, a divulgação e utilização do conhecimento irão desempenhar um papel ainda mais importante na criação e aproveitamento da riqueza. (Lindley, 2000, p. 36)

Estritamente ligado ao desafio anteriormente referido, surge o “Knowledge Worker”, expressão usada por Peter Drucker. O trabalhador com conhecimento é preparado, tem aspirações e motivações diferentes das do trabalhador tradicional,

podendo os mecanismos de compensação, com grande ênfase na remuneração, não o satisfazer.

Quer foquemos a nossa pesquisa em empresas com fins lucrativos quer nos centremos em instituições sem intenção de benefício monetário, a descoberta de necessidades por satisfazer e a investigação permanente são condições indispensáveis ao sucesso e sobrevivência das organizações. Por outro lado, parecem não existir modelos universais de organização eficiente. A organização hierarquizada ou trabalho em equipa não se adequam a todas as situações.

Não existe um modelo ideal de coordenação de pessoas. No contexto da importância crescente dos trabalhadores do conhecimento, aqueles que se encontram num nível hierarquicamente inferior sabem, não raras vezes, mais sobre a sua tarefa do que os seus superiores. Por outro lado, a motivação dos trabalhadores do conhecimento é muito mais complexa de que a dos trabalhadores da era industrial. O modelo baseado na remuneração fixa ou em função do desempenho é largamente insuficiente.

A instituição escola vive, igualmente, estes problemas, sentindo necessidade de se aproximar da comunidade educativa, de lhe permitir participação ativa, até mesmo na tomada de decisões que lhe disser respeito, de forma desburocratizada e eficiente.

Depois de brevemente analisadas algumas das teorias que perpassaram largos anos e influenciaram mentalidades, modos de agir, de controlar, de executar, de aprender, de dirigir, de ensinar, podemos referir que a virtude se encontra no método eclético de compreender a gestão escolar. A nossa experiência leva-nos a acreditar que os modelos rigidamente hierarquizados, hipercontrolados, autocráticos não funcionam por não servirem os clientes internos e externos da escola de hoje.

A escola necessita de competição, de avaliações diferenciadas, de sentir aquilo que dela esperam e de a tal procurar corresponder. Gerir o Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa significa impor regras, seguindo as diretrizes do Conselho Geral, ouvindo os Departamentos, o Conselho Pedagógico, a Associação de Pais. Gerir este Agrupamento de Escolas implica estarmos atentas às características do pessoal docente e não docente e respeitar os interesses do grupo, tentando não colidir com os individuais, obriga a atender à busca da felicidade individual.

Avaliar pessoal docente e não docente, ainda que essencial, não pode ser feito da mesma forma que se avalia um vendedor ou um mecânico. O desempenho de um professor e de um assistente operacional não pode ser facilmente quantificado. Podemos quantificar as aulas dadas, os resultados dos alunos, o número de níveis positivos, o número de salas limpas, a quantidade de níveis quatro a Língua Portuguesa, nos exames nacionais, mas a relação causal entre o trabalho de cada um, professor, funcionário, líder e uma boa representação no ranking é dificilmente estabelecida de forma mensurável.

A escola é uma instituição prestadora de serviços, que lida com o capital humano, sendo o aluno, ao contrário da matéria prima utilizada pelas empresas em geral, beneficiário e atuante na sua educação. Uma escola que se conhece, que conhece o meio em que se insere e os desejos de quem a procura, constrói uma identidade, diferencia-se das outras. Tal como as empresas que vendem produtos similares têm que se diferenciar para ganhar quota de mercado, também as escolas o devem fazer.

O Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, a Unesco, estudos educativos comparativos entre países produzem a mercantilização do ensino, forçando linhas de ação, diretrizes, currículos, coagindo o órgão de gestão a estar atento às demandas nacionais e mundiais. A globalização, a sociedade de informação destroem fronteiras aos níveis cultural, económico, financeiro, pedagógico, tecnológico e científico, criando em todos os elementos da comunidade educativa um grau de exigência maior do que há poucos anos. Alunos, professores, pais, funcionários recebem e trocam conhecimento. Saber, na atualidade, significa estar a par de aquilo que acontece no mundo, em tempo real e, posteriormente, avaliar para melhorar.

A escola portuguesa, tal como qualquer empresa, não prescinde da aplicação das Tecnologias da Informação e da Comunicação em sala de aula, nos serviços administrativos, no trabalho de controlo e gestão. O docente utiliza o projetor multimédia, para motivar o aluno, expor matéria, recapitular assuntos já ensinados e permite que os alunos utilizem computadores, fixos ou portáteis, para pesquisar, escrever textos, enviar tarefas já realizadas. Encontramos, ainda, sistemas que apoiam as instituições na sua gestão de aprendizagem, nomeadamente, sistemas de gestão de pessoal, estudantes e finanças.

O aluno pode igualmente ter acesso a conteúdos programáticos, sem a presença do docente, recorrendo a CD-ROMs, DVDs, CDs, na sua habitação, na biblioteca da escola sede ou em qualquer espaço público ou privado, que ofereça os mesmos serviços anteriormente descritos. Entramos no campo do autoestudo.

No século XXI, devido à rapidez e alargamento da internet e da *World Wide Web*, ou rede de alcance mundial, em termos de terreno físico, alunos e professores criam e editam páginas Web, utilizam o correio eletrónico, fóruns de discussão, plataformas, nomeadamente a *moodle*, (comummente usada nas instituições de ensino pré-universitário, em Portugal,) consultam os programas das disciplinas, os sumários, fichas de trabalho ou de explanação de conteúdos, recebem e enviam trabalhos, partilham pesquisas, ideias, sugestões, dúvidas e certezas acerca de assuntos tratados presencialmente.

Deparamo-nos, aqui, com a sala de aula transposta para outro lugar. A aula estende-se e prolonga-se, tal como a administração escolar se realiza a qualquer hora, em qualquer lugar. O utilizador dispõe de meios rápidos de acesso à informação, independentemente do espaço que ocupa ou do momento que vive, permitindo-lhe procurar, publicar, difundir, partilhar e atualizar conteúdos rápida e eficazmente. O processo ensino-aprendizagem torna-se um sistema aberto, que pode fazer com que o interesse pela pedagogia se sobreponha ao da burocracia, que permita abolir a tentativa de colagem entre o tecido empresarial e o educacional.

Gerir capital humano pressupõe, obrigatoriamente, não confundir boas lideranças com lideranças fortes. Deixar a instituição desenvolver o seu interior através do exterior permite aceitar a modernidade, receber influências dos recursos humanos do Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa, entendendo cada pessoa um como um indivíduo especial, com interesses, apetências, vivências diferentes. A participação ativa, o cunho pessoal são pressupostos indispensáveis à nossa atividade de administração e gestão. Mais importante do que saber qual a teoria administrativa mais correta a seguir, urge agir com autonomia, com especificidade e conhecimento e encontrar formas de organização adequadas aos processos educativos, que sirvam a comunidade em questão.

CAPÍTULO III

3. Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

A liderança tornou-se um fator central, no que diz respeito às políticas educativas e integra as preocupações, não só portuguesas, mas também internacionais. De acordo com o documento *Improving Leadership Activity* (p.2), publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, OCDE, (...) *countries are seeking to adapt their education systems to the needs of contemporary society, expectations for schools and school leaders are changing. Many countries have moved towards decentralisation, making schools more autonomous in their decision making and holding them more accountable for results.*²

Cientes da importância da autonomia e das alterações legislativas ocorridas no sistema educativo português, iremos deter-nos, mais pormenorizadamente, na análise de dois decretos chave, pilares da evolução da administração das escolas, e que mais afetaram a nossa atuação enquanto responsáveis pela gestão escolar.

Barroso (2004, p.69) distingue a “autonomia decretada” da “autonomia construída”, estando a primeira ligada ao normativismo e à imposição legislativa, enquanto a segunda se reporta à inovação, que a prática individual e coletiva permite alcançar. Este autor considera que:

(...) autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local.

Iremos, de seguida, centrar a nossa atenção nos dois diplomas que mais influência exerceram sobre a nossa ação gestonária, preconizadores de autonomia, tentando demonstrar as semelhanças e diferenças entre ambos, intentando, igualmente, estabelecer o paralelismo entre autonomia de escola e autonomia dos indivíduos.

² Os países estão a procurar adaptar os seus sistemas educativos às necessidades da sociedade contemporânea, as expectativas para as escolas e para os seus líderes estão a mudar. Muitos países moveram-se em direção à descentralização, tornando as escolas mais autónomas nas suas decisões, fazendo com que prestem contas dos resultados.

3.1. O Decreto-lei 115-A/98

A 4 de maio de 1998, ainda nós tínhamos, apenas uma leve experiência no Conselho Executivo da Escola E.B. 2/3 de Rebordosa, é publicado o Decreto-lei 115-A/98, alterado pela Lei nº 22/99 de 22 de abril. O Estado português publica um diploma propulsor da nova organização da educação, do reforço da democratização das escolas, do aprofundar da igualdade de oportunidades e da melhoria do serviço público de educação. No seu preâmbulo, é referido que este diploma:

(...) afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adota uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia.

É curioso verificarmos que cinco anos após a entrada em vigor do diploma do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário não havia um único contrato de autonomia estabelecido entre a administração central e as escolas. Se, por um lado, o Ministério da Educação não demonstrou interesse na construção de contratos de autonomia com as escolas, as escolas não se empenharam em desenvolver a sua autonomia.

A possibilidade de tornar a escola mais autónoma, aumentando consequentemente a responsabilização da comunidade educativa, é uma realidade. Porém, o corpo docente parece preferir manter uma situação prescritiva emanada do poder central. Um bom exemplo desta situação decorre da implementação da reorganização do ensino básico e das possibilidades de autonomia curricular, que permite o Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, assim como da capacidade de definição de critérios de progressão, nos anos não terminais do ensino básico, advinda do Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de julho.

A nossa experiência diz-nos que, quando as escolas tiveram que definir os seus Projetos Curriculares de Escola, Projetos Curriculares de Turma e estabelecer critérios de progressão/retenção para os anos não terminais do ensino básico, as dificuldades foram enormes e um normativo definido superiormente foi desejado. No entanto, apesar de ser assustador, o exercício da autonomia é ambicionado e praticado lentamente.

Na verdade, a escola deve assumir a sua individualidade através da comunidade educativa, com o seu apoio, olhando para aquilo que esta tem de bom e de mau, a fim de poder aproveitar as oportunidades e proteger-se das ameaças, estabelecendo um projeto educativo consistente, adaptando-se ao meio, recebendo influências deste e exalando conhecimento, cultura, princípios, mão de obra qualificada.

O Projeto Educativo deve, no nosso entender, transmitir as linhas orientadoras de uma gestão sistémica, hierarquizada, ainda que democrática, de forma a contemplar necessidades, funções, interesses dos diferentes grupos que formam a instituição *escola*: alunos, professores, funcionários, pais e encarregados de educação, empresas, associações, autarquia. Contudo, atender a todos os elementos do sistema torna-se uma tarefa deveras dificultada, ainda mais, na medida em que a escola portuguesa se tornou, no século XX, uma escola de massas, que, de acordo com Lima (1987, *cit. in* Diogo 1994) “(...) *tem em conta – na sua organização, currículos, métodos e processos – a diversidade cultural da totalidade dos grupos nela representados.*”

A escola de massas é forçada a conhecer-se e, por isto, tem a incumbência de compreender o meio em que se insere, as suas forças, fraquezas, ameaças e oportunidades, para poder traçar a adequação da ação educativa e contextualizar o currículo (constante do Projeto Curricular de Escola/Agrupamento). Este conceito de escola obriga a que esta se veja e reveja, de forma a abandonar preceitos estandardizados, prestando atenção ao ambiente externo, que a obrigará a uma constante mudança e adequação.

O Projeto Educativo de Escola/Agrupamento assume, assim, um papel importante na construção da própria identidade da instituição, que é vista como uma entidade única e personalizada. Alarcão considera que:

Uma escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles. É uma escola que gera conhecimento sobre si própria. (2001, p.13)

Para Carvalho & Diogo:

O Projeto Educativo deve servir a incerteza, ter em conta o indeterminado, ser capaz de infletir de Direção como resultado de uma avaliação permanente, incorporar o conflito, mas, sobretudo, devolver a cada indivíduo o seu espaço de criatividade e ação de modo a que ele sinta reconhecida a sua

atividade, compreenda as suas ações e as possa inscrever num todo significativo. Neste sentido, o PE deve ser coletivo mas favorecendo a interação, autónomo mas não independente.(1994, p.45)

Desta forma, para Carvalho et al:

O desenvolvimento de um projeto obriga, mais do que nunca, a que os responsáveis de uma escola se assumam como garantes do funcionamento dos circuitos de comunicação internos e dos que ligam a escola ao meio envolvente. (1993, p.27)

Podemos dizer que o Projeto Educativo de Agrupamento se constitui em redor de dois pólos essenciais: o individual e o social. Deste modo, e como refere Fontoura:

Como comportamento individual, o projeto é, antes de mais, um processo evolutivo e finalizado, que leva de um estado a outro estado através de uma inquietação criadora; como comportamento social, o projeto é também um processo que emerge a partir das necessidades sentidas pelos atores, visa a alteração de aspetos fundamentais da organização e deve, conseqüentemente, afetar todos os atores e atividades. (2006, p. 65)

O Projeto Educativo do AVER, elaborado para o triénio 2009/2012, mas sujeito a alterações anuais, pretende constituir um documento simples, virado para a praxis, resultado das preocupações e objetivos dos vários parceiros do agrupamento.

Este compreende, num primeiro capítulo, a introdução, os seus princípios orientadores (visão, missão, valores), a caracterização do AVER (contexto socioeconómico, estabelecimentos de ensino que o constituem, população escolar, recursos humanos, físicos, materiais, pedagógicos, eletrónicos, oferta educativa, estabelecimento de parcerias. O segundo capítulo é dedicado ao diagnóstico do AVER, sendo tratados exaustiva e estatisticamente os temas abandono escolar, sucesso educativo e problemas do agrupamento. O terceiro capítulo versa o plano de ação, atendendo às metas estabelecidas, dividido em quatro eixos de intervenção: Organização Escolar; Articulação Pedagógica; Alunos; Comunidade Educativa. O capítulo seguinte compreende a avaliação do documento, levando em linha de conta os intervenientes, os instrumentos, os momentos de avaliação, os avaliadores e os indicadores de monitorização e avaliação do Projeto Educativo de Agrupamento. No último capítulo, é explicitada a divulgação do documento.

Mas se o documento acima referido assume enorme importância, as alíneas a), b), c) do artigo 3º, do Decreto-lei 115-A/98 consagram, como instrumentos base da autonomia, administração e gestão não só o projeto educativo, mas também o regulamento interno e o plano anual de atividades³. Devemos considerar-nos corresponsáveis pela elaboração destes trabalhos escritos do agrupamento já referido, estruturantes de um estabelecimento de ensino ao longo dos anos, tendo-nos dado especial satisfação a coelaboração do primeiro regulamento interno de escola.

O Decreto-lei 115-A/2008 de 4 de maio, nas alíneas do artigo 7º, determina que a escola é administrada e gerida pelo conselho executivo ou diretor, pelos conselhos pedagógico e administrativo e pela assembleia de escola. Este órgão, anteriormente inexistente, procura abrir a escola à comunidade, trazendo consigo preocupação, olhares de desconfiança por parte do corpo docente e do conselho executivo. Até então, a escola não tinha como prática a prestação de contas a pessoal não docente, alunos, encarregados de educação, autarquia, empresas relevantes do ambiente circundante. A instituição *escola*, apesar de pouco autónoma, justificava as suas opções perante o poder central, fechando-se ao exterior.

Com o aparecimento do Decreto-lei 115-A/2008, surge a assembleia de escola. A definição do número de elementos deste órgão compete a cada escola, não podendo esta exceder o número vinte; a representação do corpo docente tem a percentagem máxima de 50%, sendo certo que os agrupamentos integram, por força da Lei, representantes dos educadores de infância e dos docentes de primeiro ciclo, pais e encarregados de educação, dos alunos do ensino secundário, representantes da autarquia e o presidente do conselho executivo, sem direito a voto.

Esta panóplia de grupos representativos aprova o projeto educativo da escola, acompanha e avalia a sua execução; aprova o regulamento interno da escola; emite parecer sobre o plano anual de atividades, verificando a sua conformidade com o projeto

³ a) Projeto educativo — o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa; b) Regulamento interno—o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar; c) Plano anual de atividades — o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.

educativo; aprecia os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de atividades; aprova as propostas de contratos de autonomia, ouvido o conselho pedagógico; define as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento; aprecia o relatório de contas de gerência; aprecia os resultados do processo de avaliação interna da escola; promove e incentiva o relacionamento com a comunidade educativa; acompanha a realização do processo eleitoral para a direção executiva; tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projeto educativo e ao cumprimento do plano anual de atividades.

Se no caso da escola E.B. 2/3 de Rebordosa, a assembleia constituinte e, posteriormente, a assembleia de escola foram órgãos pacíficos, casos houve em que a atuação do conselho executivo se viu bastante sufocada e lacerada. A assembleia surge, em alguns estabelecimentos escolares, como agente infiltrado, espião indesejado, que não apoia o processo de autonomia, mas antes retira poder decisório aos presidente e vice-presidentes do conselho executivo. Por outro lado, cumpre-nos referir que, no nosso caso, foi permanentemente necessário haver um processo de motivação de fundo, para fomentar a formação da lista, sempre única, proponente ao órgão a que nos referimos; particularmente a que diz respeito ao pessoal não docente, uma vez que este grupo não compreendia o propósito das competências da assembleia. A distância temporal entre as intenções do legislador e a perceção por parte dos diversos atores torna-se, amiúde, demasiado grande.

A composição do Conselho Pedagógico é da responsabilidade de cada escola, a definir no respetivo regulamento interno, devendo neste estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projetos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membro.⁴

O presidente do conselho executivo é parte deste órgão, tem direito a voto mas não é necessariamente o seu presidente, podendo ser em caso de eleição. No caso da escola que codirigimos, o presidente dos conselhos executivo e pedagógico sempre

⁴ 1, art.º 25º, Decreto-lei 115-A/98 de 4 de maio

foram a mesma pessoa, sendo nossa opinião que as atividades da direção executiva estão diretamente dependentes das pedagógicas, sendo o inverso igualmente verdade.

O decreto-lei 115-A/98 apresenta o conselho administrativo, órgão do qual sempre fomos vice-presidente, com poder deliberativo, dependente da assembleia de escola, mas legalmente separado do conselho pedagógico. Elaborar o projeto de orçamento e o relatório de contas de gerência, autorizar despesas e pagamentos, zelar pela conservação dos bens escola e pelo seu apetrechamento são tarefas deste órgão. Se considerarmos que o conselho executivo representa a maioria dos elementos do conselho, verificamos que as decisões financeiras tomadas são da responsabilidade do poder executivo e não de qualquer outro, ainda que este deva reger-se por princípios pedagógicos.

Ao longo dos anos em que fomos elemento integrante do conselho administrativo, deparámo-nos com três secretários diferentes, sendo a presidente a mesma. O estabelecimento de prioridades constituiu o ponto mais interessante da nossa ação, não tendo havido uma qualquer discrepância na definição do rumo a tomar ou na escolha de premências entre os elementos do órgão de gestão financeira, facto que ofereceu segurança à nossa atuação.

Só no ano letivo 2002/2003 se forma o Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa, apesar de o Decreto-lei 115-A/98 de 4 de maio consagrar, no artigo 5º que:

O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum (...)

Refletindo sobre o atraso de união dos diferentes estabelecimentos de ensino da cidade de Rebordosa, concluímos que não havia interesse de parte a parte naquela agregação. Educadores e docentes do primeiro ciclo talvez temessem o elevado número de reuniões, a prestação de contas pedagógica, administrativa e financeira, a falta de comunicação com os segundo e terceiro ciclos, e estes pensavam que se bastavam a si próprios, demonstrando, por vezes, sentimentos de superioridade perante aqueles que ensinavam crianças mais novas.

Na verdade, apesar de ter sido imposto pelo Centro de Área Educativa do Tâmega, o agrupamento trouxe inúmeras vantagens, sendo o resultado final francamente positivo. O relacionamento entre os ciclos de ensino é facilitado, a articulação pedagógica uma realidade, mas questionamo-nos se os colegas do ensino pré-escolar e do primeiro ciclo partilham esta opinião. Em sede de reunião de conselho pedagógico, a maioria dos assuntos diz respeito aos segundo e terceiro ciclos e ensino secundário, qualquer decisão financeira tem que ser autorizada pelo órgão de gestão e notamos, com surpresa, que ainda atualmente, anos passados sobre a formação do agrupamento, os professores do ensino pré-escolar e do primeiro ciclo se referem à escola E.B. 2/3 de Rebordosa, sede do agrupamento, como “o agrupamento”, parecendo que a escola onde trabalham não é parte integrante dele.

Importa determos a nossa atenção no artigo 49º, do Decreto-lei nº 115 A/98, de 4 de maio, que determina as fases do processo do desenvolvimento de autonomia, para verificarmos que embora algumas fossem postas em prática, outras levantam, ainda, reservas nas escolas. As alíneas d), f), g), ⁵referem-se a áreas que as escolas não conseguem ainda dominar. A dependência desresponsabiliza, sossega.

3.2. O Decreto-lei nº 75/2008

Dez anos passados após a publicação do Decreto-lei 115-A/98 de 4 de maio, surge um novo diploma, capaz de definir um ciclo de gestão escolar diferente. O Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril aumenta a representação parental e comunitária no órgão de direção estratégica, agora denominado conselho geral, e amplia os poderes deste órgão, que passa a eleger o diretor da escola/agrupamento. Prevê-se a criação de uma comissão permanente do Conselho Geral, que assegure uma efetiva supervisão da gestão dos estabelecimentos e da vida escolar em geral.

Com o documento em análise, é criada a figura de diretor, órgão unipessoal, e a ele são atribuídos poderes amplos, nomeadamente a presidência por inerência do conselho pedagógico e a faculdade de designar os responsáveis pelas estruturas de

⁵ d) Estabilização do pessoal docente, designadamente pela atribuição de uma quota anual de docentes não pertencentes aos quadros, de acordo com as necessidades da escola e respeitando o regime legal dos concursos; f) Gestão e execução do orçamento, através de uma afetação global de meios; g) Possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas;

gestão intermédia. O seu recrutamento é feito por via de um procedimento concursal, mediante escolha do conselho geral.

Podemos ler no preâmbulo do diploma, em análise, os objetivos do mesmo: “(...) *revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas... reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes*”. O reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino:

(...) é concretizado (...) através da instituição de um órgão de direção estratégica em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas.”

A escola/ agrupamento é aberto ao exterior com o aumento da participação da sociedade civil no conselho geral.

A este órgão colegial de direção cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo, plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades). Confia-se, ainda, a este órgão a capacidade de eleger e destituir o diretor, que a ele tem de prestar contas.

As estruturas intermédias, em teoria, ganham valor através do Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril, sendo-lhes designadas responsabilidades de liderança que se prendem com:

a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos; c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso; d) A avaliação de desempenho do pessoal docente.⁶

⁶ Ponto 2, artigo 42º do Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril.

No nº 7, artigo 20º, fica estabelecido que o diretor, eleito por votação não universal, pode delegar e subdelegar no subdiretor ou adjuntos as suas competências, o que significa que elementos não eleitos pelo conselho geral, mas antes nomeados pelo diretor, podem ter a totalidade dos seus poderes. Não é, deste modo, garantida a democraticidade e participação de todos, havendo, no entanto, uma aproximação aos modelos europeus, até porque existe, ainda, a possibilidade de o diretor poder ser alguém externo à escola. Este órgão unipessoal é responsável pelas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.

Na realidade, o diploma em estudo abole a direção colegial, concede maior representatividade aos pais do que o Decreto-lei 115-A/98 de 4 de maio, decreta que os responsáveis pela gestão intermédia são nomeados pelo diretor; permite articulação entre autonomia da escola, descentralização autárquica e reestruturação da administração do Ministério da Educação.

Enquanto, por um lado, diretores eleitos organizam grandes festas de tomada de posse, convencidos que o seu poder é imenso, equivalente àquele dado aos líderes das escolas secundárias dos anos 60, continua a existir regulação externa de procedimentos administrativos de coordenação e controlo, organização centralizadora e burocrática, que persiste em dominar a administração pública, inexistência de uma política articulada de descentralização, transferência de competências e recursos para as autarquias, aumentando o poder de tutela sobre o sistema educativo local.

Aquando da publicação do Decreto-lei nº115-A/98 de 5 de maio, a comunidade educativa de Rebordosa, em geral, e o corpo docente, em particular, não tomaram verdadeira consciência da autonomia que poderiam alcançar, preferindo não a desfrutar. Como já anteriormente tivemos oportunidade de referir, fundar a assembleia constituinte e as posteriores “assembleias” de escola constituiu um processo árduo, de trabalho do conselho executivo, que tinha que contactar possíveis interessados e demonstrar-lhes que uma escola não pode viver em plenitude sem Regulamento Interno, Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, linhas gerais do orçamento, analisados e aprovados por um órgão com representatividade múltipla. Em 2008, os professores estavam muito mais cientes dos seus direitos, até porque tinham vivido um negro período de luta agreste referente à avaliação de desempenho.

No agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa, à semelhança do vivenciado noutros agrupamentos contíguos, a chegada do decreto-lei 75/2008 não foi rececionada com prazer: ter um diretor não eleito universalmente, coordenadores de departamento e de estabelecimento designados e não escolhidos pelos pares, estar dependente de um órgão denominado por conselho geral, sem limite mínimo de representantes de pais e encarregados de educação e com representação de docentes minoritária, possuir um presidente do conselho pedagógico imposto, não agradou aos docentes. A réstia de democracia escapava-se pelos dedos das mãos como areia fina.

A imposição do novo modelo de administração escolar, consignado no Decreto-lei 75/2008, ofereceu à escola pública uma face renovada, retirando-lhe a pouca vivência democrática que detinha. Os mecanismos de subordinação acentuaram-se desaparecendo o escrutínio democrático, gerando focos de divisão e de hostilidade entre professores. Ao conselho geral, órgão colegial de direção, cabe:

(...) a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo, plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades). (Preâmbulo do Decreto-lei 75/

No entanto, os docentes foram depreciados pela desvantagem numérica, enquanto eram forçados a desempenhar funções burocráticas.

O Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa, tal como qualquer outra estrutura escolar, possui uma hierarquia estrutural, definida por regras instituídas, emanadas, sobretudo, pela direção, e, em simultâneo, uma anarquia departamental e individual, que vive as regras à sua maneira, lendo-as de forma pessoal, gerando imprevisibilidade, ambiguidade. Segundo Eugénio Silva:

Estamos perante processos organizacionais de natureza diversa que ocorrem simultaneamente no mesmo cenário, marcados por aspetos em relação aos quais os diferentes sistemas organizativos (burocrático e político) reagem de forma a garantir a funcionalidade e eficácia da organização, isto é, evitando colocar em risco a sua integridade estrutural e funcional ou afetar a sua dinâmica interna. (2010, p. 65).

Se, por um lado, a direção se preocupa em gerir o agrupamento de escolas, procurando emprestar-lhe ordem, coesão, uniformidade de critérios, tem de estar consciente de que grupos anárquicos se formam, procurando juntar-se de acordo com

jogos de interesse comuns, criando instabilidade em contexto de autonomia. Esta incerteza interpretativa e comportamental origina lógicas provisórias, procedimentos conflituais que podem destruir o trabalho da mesma.

Prever estas condutas desordenadas, de modo a manter uma harmonia em permanente choque, como placas tectónicas, no centro da terra, constitui uma das nossas funções. Sabemos que o interesse individual se sobrepõe ao do grupo, ao mesmo tempo que cada um tem valores, preferências, objetivos, opiniões, visões diferentes. Interessa, pois, conhecer os grupos, identificar os objetivos coletivos e partilhar ideais, com o intuito de manter o poder, impondo planos de ação e gestão de recursos. O órgão de gestão de que fazemos parte pauta-se por critérios de negociação e diálogo, preocupando-se em respeitar os conflitos políticos, as hierarquias formais e informais, as guerras de poder.

Ainda que possamos organizar procedimentos, elaborar guiões de reuniões com encarregados de educação, documentos de apoio à elaboração de atas dos diferentes órgãos e estruturas, à atuação perante absentismo de alunos, elevado número de negativas, apoio tutorial, aulas de apoio pedagógico acrescido, aulas de substituição, planos de melhoria, temos que ter consciência que cada professor, cada funcionário administrativo ou operacional pode agir de acordo com a sua conceção pessoal de atuação e desvirtuar o nosso modelo organizacional.

Segundo Eugénio Silva:

(...) a organização mobiliza a cultura de coesão, a busca do consenso, as rotinas e o controlo visando instituir padrões uniformes, promover a convergência de objetivos e gerar uma homogeneização das condutas e valores. (2010, p.

A burocracia, ao invocar a lei, resguarda a sua integridade enquanto sistema regulador ao mesmo tempo que mostra a sua força estratégica no que diz respeito à capacidade de interferir na esfera política e/ou na produção de políticas e faz isso sob o argumento de que não está a agir no seu próprio interesse. Por oposição na perspetiva política, a organização é encarada como um espaço de confrontação, onde cada ator ou grupo, dotado de interesses próprios, utiliza estrategicamente a sua margem de liberdade explorando em seu proveito as zonas de incerteza” com vista à concretização de objetivos.(2010, p.102).

Barroso acrescenta que “(...) não há “autonomia de escola” sem o reconhecimento da “autonomia dos indivíduos” que a compõem.” (2005, p.110). A

instituição é resultado da ação de cada um, através do espaço de manobra que lhes é concedido e daquele que conseguem desbravar.

É preciso, pois, olhar para a organização agrupamento como uma estrutura anfíbia, que exige uma leitura dualista, na qual, regra e desarticulação convivem, onde a incerteza gera certeza e a flexibilidade progresso. Se cada indivíduo transpõe para o seu local de trabalho desejos, medos, ansiedade próprios, então, a gestão do grupo torna-se mais complicada, pois é fruto de cada ser único, que, ao se relacionar com os outros, assume características diferentes. Assim, a autonomia consiste num desafio ainda maior, visto que é formada pela ação autónoma de cada indivíduo, alinhada pelos interesses do grupo, em prol do benefício da escola, em geral, e dos alunos, em particular.

CAPÍTULO IV

4. Da Teoria à Prática: Reflexão sobre o contributo da experiência de gestão para o desenvolvimento profissional e pessoal

Nesta parte do relatório iremos intentar descrever a escola que herdámos e a atuação que a esta concedemos para provocar a mudança. O Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa, como já tivemos oportunidade de referir, é o único situado na cidade de Rebordosa, recebendo alunos de camadas socioeconómicas altas e baixas. O papel da escola, tendo em linha de conta uma realidade díspar, torna-se mais difícil pois visa, em simultâneo, o prosseguimento de estudos, a formação profissional, devendo oferecer a todos um desenvolvimento científico, tecnológico, humanista.

Quando iniciámos a nossa intervenção ou missão no conselho diretivo da escola E.B. 2/3 de Rebordosa tínhamos pouca noção da realidade da mesma e de aquilo que por ela realmente poderíamos fazer. Hoje, largos anos passados sobre o início da nossa carreira, detemos uma visão diferente, fruto da experiência obtida, da formação granjeada, das pessoas que connosco privaram e que nos deram o privilégio de com elas aprender.

4.1 Contributo pessoal

No limiar da nossa carreira gestonária, pertencer ao órgão de gestão significava planificar e organizar o serviço de matrículas, desde o quinto até ao nono ano de escolaridade; distribuir o serviço letivo e não letivo da escola E.B. 2/3 de Rebordosa; elaborar horários de alunos, pessoal docente e não docente do mesmo estabelecimento de ensino; calendarizar e planificar reuniões de conselho pedagógico, administrativo; disciplinar diretores de turma, funcionários, professores de segundo e terceiro ciclos. As tarefas pareciam claras, muito embora fossem inúmeras; no entanto, o medo de falhar estava sempre presente.

Foi nossa preocupação apoiar a presidente do conselho executivo, em todas as suas tarefas, como compete a um vice-presidente, tendo ficado ao nosso encargo a elaboração de horários de pessoal não docente, distribuição de trabalhos a executar, respetiva supervisão e avaliação, planificação de reuniões de direção de turma, apoio generalizado, não tendo nós qualquer interferência na distribuição de serviço letivo e não letivo nem na elaboração de horários de pessoal docente.

O órgão de administração e gestão anterior ao que fomos integrar, então denominado conselho diretivo, caracterizava-se por gozar de uma mão forte, não dando espaço à democraticidade dos diversos órgãos nem possibilitando o sentimento de pertença à instituição. Podemos considerar que existiu, desde logo, uma inquietação relativamente à imagem que a escola nos transmitia e aquela que queríamos veicular. O plano de ação que estruturámos pressupunha trabalho de equipa, equidade na distribuição de recursos, critérios democráticos de distribuição de serviço e, acima de tudo, clareza, transparência na tomada de decisões. Tal pode comprovar-se através dos assuntos tratados em sede de reunião de conselho pedagógico, constantes dos respetivos livros de atas, que, por motivos legais, aqui não podemos transcrever.

A escola que encontrámos, com, sensivelmente, vinte e seis turmas, distribuídas entre os quinto e o nono anos de escolaridade, caracterizava-se pelo poderio da presidente do conselho diretivo, figura que abarcava a autoridade total, tentando dar resposta às demandas próprias de uma instituição escolar. Vice-presidente e secretária apagavam-se, ao mesmo tempo que os elementos do conselho pedagógico reclamavam domínio e que o coordenador de diretores de turma desempenhava um papel decorativo, não tendo qualquer poder decisivo. Este estava impedido até de dirigir as reuniões de conselho de diretores de turma. A associação de pais e encarregados de educação

mostrava-se hostil, a sala de professores pedia mudança e o chefe de pessoal auxiliar era, permanentemente, desautorizado perante os seus subordinados.

Ao aceitarmos o cargo, clarificamos a nossa condição de termos um papel preponderante no órgão de gestão, com aval total para agirmos em consonância com os nossos padrões de razoabilidade e de bom senso. Para nós, detentoras de uma personalidade vincada, integrar uma equipa tinha que significar ter voz ativa nas tomadas de decisão e não sermos meras executoras de uma vontade superior.

Conscientes de que a escola é um espaço de socialização, de cultura, local de transmissão do saber científico, acumulado ao longo dos tempos, pelos profissionais que nela trabalhavam, notávamos que as atividades regulares pareciam imperar sobre aquelas que inúmeras vezes dão verdadeiro prazer aos alunos: as extracurriculares. Como Rebordosa é uma localidade pequena, de mentalidades fechadas, parca em práticas de cariz ligado à diversão, preocupámo-nos em fomentar as mesmas. Reunimos com professores mais dinâmicos, lançámos o desafio da criação de clubes, garantimos apoio em termos de material, já que o espaço estava dependente do horário desejado, devido à sobrelotação das instalações. Surgiram clubes de línguas estrangeiras e clube de teatro (no qual participámos durante anos), de desporto escolar, com modalidades diversas, clube do património, jornal escolar, entre outros.

Foi nossa intenção oferecer à escola uma fachada de leveza, ainda que as suas fundações permanecessem inabaláveis: promover a participação na vida coletiva, cultivar o sentido do rigor e da objetividade, desenvolver o espírito crítico e a capacidade criativa, incentivar a intervenção cívica de toda a comunidade escolar, estimular o desejo pela cultura, desenvolver o gosto pela pesquisa e descoberta do mundo, pela comunicação, fomentar o trabalho em equipa e o envolvimento da comunidade educativa na vida escolar pareceram-nos objetivos primordiais a atingir.

Nesta altura, não havia ainda um Projeto Educativo bem estruturado, missão, visão, objetivos e valores definidos. Corríamos, ainda, ao sabor da intuição, usando os conhecimentos obtidos, através dos anos, como aluna, estagiária e docente. Faltava-nos estruturar o saber através de mais formação académica, que, mais tarde, inevitavelmente, procuraríamos.

A definição de um estilo de liderança próprio apresentou-se como primordial. As políticas de livre escolha, a busca da excelência, a avaliação interna e externa de escolas, os exames nacionais e as provas de aferição, os rankings difundidos pela comunicação social forçaram-nos a levantar questões que se prendem com a relação entre o estilo de liderança e a qualidade da escola, os resultados escolares e a satisfação dos seus clientes internos e externos. Se, no início, éramos de opinião que a instituição onde trabalhávamos necessitava de um estilo de liderança diretivo, hoje somos de opinião que levar os outros a encontrar as respostas é mais eficiente.

4.2. Liderança e Gestão

No dia 15 de fevereiro de 2011, no âmbito do Primeiro Ciclo de Seminários Aprofundamento em Administração e Organização Escolar, organizado pela universidade Católica Portuguesa, no Porto, o professor doutor Roberto Carneiro tratou o tema da liderança relacionando o conceito com inovação, visão, estratégia, determinação, motivação, conhecimento, o que nos fez refletir sobre o nosso percurso laboral. A mudança constante a que assistimos, a velocidade a que a legislação se altera, a versatilidade dos públicos escolares, a necessidade de respostas céleres e acertadas exigem líderes, capazes de gerar capital social, de criar aprendizagens transformacionais, de aproveitar cada experiência como uma oportunidade de correção, de crescimento, de aprender fazendo.

Roberto Carneiro, no mesmo momento, referiu-se a John Kotter, professor na Harvard Business School, que considera que as organizações necessitam de dar oito passos, para mudar de forma positiva: ter urgência e não cair no erro de esperar que os problemas se autorresolvam; criar uma coligação para a mudança; desenvolver uma visão para a mudança; comunicá-la; apoiar e dar poder para a mudança; gerar ganhos a curto prazo; não desmobilizar e perder o ímpeto e cristalizar práticas organizacionais. Pensamos que o agente inovação se constitui como o mais difícil de tocar, tendo sido um desafio constante, ao longo da nossa carreira. Perpetuar práticas instituídas torna-se mais confortável e menos trabalhoso.

Precisa o AVER de uma liderança de autoridade, coerciva, paternal/fraternal, democrática, de estilo determinador ou de treinador? Kurt Lewin, Ronald Lippit e Ralph

White (1939) consideram três tipos de líderes: autoritário; democrático; laissez-faire. Segundo Ghilardi e Spallarossa (1991, p. 105- 106)).

Uma atitude “democrática” de liderança permite uma libertação da agressividade para fins produtivos, onde uma atitude “autoritária” favorece um estado de hostilidade generalizada (...) uma atitude democrática favorece a cooperação, as relações entre as pessoas e a autonomia (...) uma atitude autoritária faz aumentara competitividade entre os membros e torna mais difícil as relações (...) uma atitude democrática reforça a produtividade.

Os mesmos autores focam o “modelo de contingência” de F. Fiedler, segundo o qual não existem tipos de liderança melhores. As atitudes que o dirigente vai tomando podem alterar-se de acordo com três valores principais: a qualidade das relações entre o chefe e membros do grupo; o grau de estruturação da tarefa; o poder de posição do chefe. A nossa experiência indica-nos que quando temos boas relações com o grupo conseguimos influenciá-lo mais facilmente; quanto mais básica é a tarefa mais fácil é realizá-la; quanto mais poder nos é conferido mais espontaneamente somos ouvidos e seguidos.

Um líder deve ter sensibilidade para reconhecer o valor do grupo, as suas apetências e fraquezas, deve ter capacidade de valorizar o contributo de cada um, escutando com atenção e evitando críticas gratuitas, deve estimular o grupo a definir objetivos de curto, médio e longo prazo, individualizar as estratégias oportunas que permitam processos rigorosos de programação, experimentação e verificação, deve subdividir e delegar responsabilidades, deve ser capaz de comunicar, definindo os canais de comunicação mais apropriados ao grupo, deve ser capaz de se autoavaliar. (Ghilardi e Spallarossa, 1991).

As diferenças sentidas no que diz respeito à nossa carreira atendem, igualmente, às divergências estruturais vividas. Abordando a cultura organizacional em contexto escolar, Leonor Lima Torres considera que:

O exercício da liderança fica cada vez mais refém da prestação de contas ao exterior (central, regional, local), o que poderá implicar uma clara intensificação da tensão fora-dentro. Em relação ao Conselho Geral, prefigura-se uma eventual inflexão do sentido da tensão dentro-fora identificada para a Assembleia: a integração de um maior número de representantes da comunidade local, aliada à crescente desconcentração de poderes e competências da administração central para a administração

local, poderá fragilizar o poder da escola, tornando-a mais vulnerável à regulação efetuada pela comunidade local. (2010, p.133).

Ser líder confunde-se mais uma vez com ser gestor, uma vez que a influência do exterior no interior restringe a ação individual, deixando pouco espaço para a criatividade.

Ao longo dos anos em que desempenhámos funções de gestão, temos tentado evidenciar uma posição democrática, ouvindo os outros, muito embora dando orientações estruturais, fornecendo documentos orientadores, respondendo a dúvidas, fundamentando-nos na legislação existente, nos normativos oriundos das reuniões em que participámos, na experiência que ganhámos. Apesar de sermos o segundo elemento do órgão que legalmente não existe, e ao qual temos vindo a chamar *direção* (diretor é um órgão unipessoal), sempre nos sentimos em pé de igualdade com a pessoa com maior responsabilidade e poder no AVER, pois nunca as nossas decisões foram, por esta, postas em causa ou foram restringidas. Por esse motivo, a comunidade educativa sempre nos viu com respeito e, pensamos que, com confiança. O facto de utilizarmos, neste relatório e na nossa prática profissional o termo *direção* demonstra o tipo de intervenção que temos e a importância que é dada à equipa que trabalha com a diretora do AVER.

No entanto, as escolas dependem da tutela que desenha os seus líderes. A questão que colocamos é se o governo português pretende ver as suas escolas lideradas ou geridas. Planear e orçamentar, gerir recursos humanos, controlar e resolver problemas não significa definir um caminho, alinhar recursos, motivar e inspirar, despertar olhares de admiração. O sistema educativo português gosta de, desde sempre, controlar as ações dos docentes, não lhes permitindo decisões de fundo, não dando azo a autonomia, mudança, inovação. Foquemo-nos na quantidade crescente de informação que as direções têm que prestar à tutela, nomeadamente, através de plataformas eletrónicas existentes. Servirão estas para apoiar, para dar força ao líder, ou para controlar um mero gestor?

Formar turmas, ato que pode parecer demasiado simples, necessita de aprovação superior, se não corresponder às rígidas regras impostas. Contratar uma empresa de prestação de serviços, para apoiar os projetos afetos às medidas do eixo 1 do Programa

Operacional Potencial Humano, completamente paga pelo Fundo Social Europeu, carece de autorização do Ministério das Finanças. A abertura de uma turma de ensino profissional sem vinte e três alunos não pode efetivar-se, a menos que haja permissão superior, mesmo que a oferta educativa seja única na região e implique procura por parte do corpo docente. Dar transferência para uma instituição particular, com cursos de educação e formação, a alunos com menos de quinze anos de idade, com um historial de insucesso escolar e de absentismo recorrente, não faz parte dos poderes de um diretor de escola ou agrupamento. Dirigir um grupo cujos elementos e recursos não se escolhe não pressupõe liderar.

Não é, portanto, de estranhar que a autonomia da escola represente, há duas décadas, um tópico recorrente nos discursos educativos, embora, aparentemente, com reduzido impacto na administração do sistema educativo e sobretudo com parcas consequências democráticas na governação e administração das escolas. (Lima, 2011, p. 14).

4.3. Construir escola(s)

Analisar estes factos impele-nos a pensar que o conceito de autonomia se alterou, não tendo o vocábulo o mesmo significado. Segundo o conceito filosófico do termo, autonomia designa liberdade, a qualidade de um indivíduo tomar as suas próprias decisões, com base na sua razão individual. Já politicamente, aponta para soberania, poder, independência, regras próprias. No que ao ensino diz respeito, autonomia traduz:

A salvaguarda do tradicional poder da administração central e da sua ordem própria, ou seja, assegura a autonomia do centro e remete as escolas para uma condição politicamente, e administrativamente periférica e subordinada. (Lima, 2011, p.15)

Barroso (1997) considera que a autonomia deve ser indutiva, diversificada, progressiva, sustentada, compensada, contratualizada e avaliada. Diferentes situações devem pressupor diferentes apoios, níveis de responsabilidade, adaptabilidade, e mecanismos de correção para que os objetivos sejam alcançados. Este autor acrescenta que:

O reforço da autonomia das escolas, pela sua dimensão organizacional, implica “mudanças culturais” profundas. Por isso, é preciso desenvolver uma pedagogia da autonomia, a todos os níveis, a começar na administração central e a acabar nas escolas (ou vice-versa). Na verdade a autonomia também se aprende e essa aprendizagem é o primeiro passo para ela se tornar uma necessidade. Daí que

o processo de reforço da autonomia das escolas para além de ter de introduzir alterações nas normas e nas estruturas, deva igualmente, e com maior acuidade, introduzir mudanças nas pessoas e na cultura das organizações em que trabalham. E aqui a formação tem um papel central. (1997, p. 34).

Sem formação específica, mas conscientes dos constrangimentos já expostos, foi, desde logo, nosso cuidado restituir aos diferentes órgãos o respeito que estes mereciam. Considerar o conselho pedagógico como órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente pareceu-nos motivo determinante da nossa atuação, procurando agir de forma democrática, ainda que ocasionalmente autoritária, com um objetivo não coercivo, mas impulsionador. Durante largos anos, participámos na preparação das reuniões deste órgão e sempre nos preocupámos em auscultar os seus membros acerca dos assuntos estruturantes da escola, dando-lhes voz e, eventualmente, apresentando soluções ou caminhos viáveis a seguir, quando este não surgiam.

Também os alunos, considerados peças centrais do ensino, mereceram a nossa mais cuidada atenção. Em anos anteriores, época em que ainda não pertencíamos ao órgão de administração e gestão e na qualidade de diretora de turma, considerámos importante organizar um plano de ação denominado *Melhorar a Escola*, com o apoio de um grupo de discentes voluntários. Através dessa experiência, demos-nos conta que os adolescentes têm espírito crítico, sabem apontar o que está errado e procuram, não raras vezes, com a cooperação dos pais, alcançar a mudança. Se implicarmos os alunos nos processos relativos ao quotidiano escolar, envolvemos pais e encarregados de educação, a comunidade, e, simultaneamente criamos-lhes um incentivo, para que a escola seja sentida como sua. Se analisarmos o Plano de Ação da Lista A, que integrámos, para o conselho executivo, para o triénio 2007/2010, podemos salientar e transcrever algumas medidas que demonstram, por um lado, preocupação com o grupo discente e, por outro, o interesse em inovar:

5. Melhoramento do espaço escolar através da gestão de espaços de trabalho e de lazer, com o envolvimento ativo dos alunos na sua gestão; 7. Implementação de novas ofertas formativas de educação e formação; 9. Apoio à implementação do Plano TIC (Plataforma Moodle; Melhoria da comunicação escola/famílias; Projeto portáteis/CRIE); 10. Melhoria das condições físicas e materiais das salas de aula de

acordo com a verba disponível; 11. Dinamização das Assembleias de Delegados de Turma, de Representantes dos Pais e da Associação de Estudantes;

Destas medidas, acentuamos a última transcrita, não por ser inovadora, pois já a havíamos instituído, ainda a legislação não a tinha previsto, mas por ser de extrema importância. Reunir com delegados de turma, apurar pontos fortes e fracos da escola, debater medidas a aplicar, procurar apoios externos, saber ouvir e saber argumentar surge como um exercício capaz de desenvolver competências essenciais à vida adulta, dando aos alunos um sentimento de pertença em relação à instituição escola. Salientamos a ação da Associação de Estudantes, em exercício, que se ocupou de campanhas de angariações de fundos para arranjos dos cobertos exteriores, redigindo cartas, solicitando credenciais de atuação, deslocando-se aos comerciantes locais.

A nona medida- *Apoio à implementação do Plano TIC (Plataforma Moodle; Melhoria da comunicação escola/famílias; Projeto portáteis/CRIE)-* constitui igualmente base de destaque, uma vez que nos envolvemos pessoalmente na mesma, levando a cabo, durante dois anos letivos, uma experiência com uma turma de oitavo e, posteriormente, de nono anos de escolaridade. Professor e alunos, cada dois com acesso a um computador portátil, utilizavam esta ferramenta em sala de aula e, quando necessário, fora dela. O nosso propósito, como docente, foi verificar se a aprendizagem era mais eficiente com o recurso às novas tecnologias, como elemento do órgão de administração e gestão, foi modernizar a escola E.B. 2/3 de Rebordosa.

Existe hoje um registo de discursos sobre as TIC (...) que balanceia entre o medo e o entusiasmo. Não é em rigor, um fenómeno novo, mas a velocidade das inovações tecnológicas, conjugada com a performatividade de cada novo 'gadget' tem contribuído para a consolidação de um discurso de carga predominantemente positiva" (Pinto, 2003, p. 52).

A utilização de *E-learning* e de todos os recursos que a esta noção estão associados, permite partilhar informação, construir de forma fácil e apelativa conteúdos pedagógicos, facilita a sua personalização, oferece ao utilizador acesso temporal e espacial quase ilimitado, possibilita ao aprendiz adequação do ritmo de aprendizagem, com custos mais baixos comparativamente com o ensino tradicional. O sujeito interessado na aprendizagem tem-na permanentemente ao seu dispor, (havendo já o conceito de *mobile learning*), podendo dela usufruir, em qualquer momento,

sozinho ou em grupo, obtendo, em simultâneo, uma panóplia enorme de conteúdos e podendo interagir com públicos geograficamente dispersos.

Por outro lado, o medo da diferença, das alterações de procedimentos no ensino estão ainda presentes, pondo alguns em causa o papel do professor, facto a que a direcção tem de estar especialmente atenta, pois se pretendemos vivificar a instituição escola e motivar o grupo discente, não é nosso propósito aniquilar os professores menos capacitados no que às novas tecnologias diz respeito.

O dobre de finados da era do professor, [pobre na utilização do seu conhecimento de modo versátil e aplicativo]: ele não é mais competente que as redes de memórias para transmitir o saber estabelecido nem que as equipas interdisciplinares para imaginar novos lances ou novos jogos de linguagem. (Lyotard, 1989, p. 108).

Estará o corpo docente português preparado para se autodefinir, para se entender como um elemento diferente no processo ensino/aprendizagem? Parece-nos que o grupo pertencente à faixa etária mais elevada apresenta sinais de tecnofobia, resistindo, como tal, à utilização das novas tecnologias na sua profissão. Por outro lado, se a preparação dos recursos, ainda que aliciante para muitos, possa ser demorada, exige do aluno maior disciplina e auto-organização, vetores pouco encontrados na generalidade do corpo discente português. O conservadorismo e a acomodação aos métodos tradicionais conduzem a uma descrença em relação à utilização das tecnologias da informação e da comunicação, ao *E-learning*, que se assume como preocupante, para quem considera que o futuro do ensino não se pode afastar deste conceito.

Devemos, ainda, referir uma outra desvantagem, que consiste no estado do Plano Tecnológico da Educação em Portugal. Se é verdade que as escolas dos segundo e terceiros ciclos e ensino secundário dispõem de um computador por sala de aula e de internet com sinal aberto, custeada pelo Ministério da Educação, também é exato dizer que tal não é suficiente. O ensino pré-escolar e o primeiro ciclo têm acesso reduzido à internet. A qualidade do sinal é bastante fraca, o que impossibilita a velocidade de transmissão dos conteúdos. Grande parte dos alunos portugueses não tem acesso à internet, em casa.

A quantidade de informação e recursos disponibilizados pelo PTE surpreende qualquer professor menos atento, ainda que consciente das mudanças a nível dos processos educativos e seus efeitos na geração com que presentemente trabalha e nas futuras. Partindo do pressuposto de que o corpo docente português pretende assumir-se como um grupo profissional, que acompanha as mudanças tecnológicas e vai ao encontro dos interesses dos alunos, o que falta para a mudança ser efetiva e eficaz?

O Despacho 700/2009, de 9 de janeiro definiu a natureza, funções, composição da equipa PTE nos agrupamentos/escolas, deixando claro que é necessário elaborar um plano de ação anual para TIC (plano TIC), visando promover a utilização das TIC nas atividades letivas e não letivas, rentabilizando os meios informáticos disponíveis e generalizando a sua utilização por todos os elementos da comunidade educativa; fomentar a criação e participação dos docentes em redes colaborativas de trabalho com outros docentes ou agentes da comunidade educativa;

Não nos parece suficiente legislar, quando as condições efetivas dos agrupamentos/escolas não correspondem ao expectável: há dificuldade na formação de equipas PTE interventivas; o número de docentes com conhecimentos na área é diminuto; a instalação da fibra ótica foi concluída, apenas, no ano 2011; as salas de aula/ centros de recursos não dispõem de condições otimizadas de visibilidade de monitores nem de quadros interativos. Também por parte de alguns docentes há obstáculos, pois tendem a resistir à mudança. Por outro lado, os alunos parecem encarar as aulas menos tradicionais como formas de entretenimento e não de estudo e partilha de conhecimentos; a falta de autonomia, de responsabilidade e de vontade de aprender destes retira interesse pedagógico ao *E-learning*, em particular, e às novas tecnologias, em geral.

A escola moderna pressupõe a existência de um professor que motiva, dá o mote, coordena, mas que, aparentemente, se apaga, deixando ao aluno a tarefa de pesquisar, de relatar descobertas, experiências, dúvidas, resultados obtidos. Ideologicamente perfeito, este pressuposto não resulta se formadores e formandos não estão ainda preparados para o pôr em prática, contudo, o *blended learning* será o futuro:

A tecnologia não é um substituto da educação nem é uma força revolucionária que exija que a educação tradicional seja completamente despida para voltar a ser vestida. O que aprendemos ao longo de mais de cem anos de escolarização e de prática docente, de desenvolvimento cognitivo e curricular, não tem vindo a tornar-se obsoleto pelo disco de multigigabyte, pelo processador de 1,000 megahertz e ou pelo último sistema operativo (...). Uma boa educação não precisa de mudar para se acomodar às particularidades e poder das tecnologias. Pelo contrário, a tecnologia precisa de mudar para acomodar as boas práticas educacionais. (Venezky & Davis, 2002, p. 38).

A situação que nos parece mais evidentemente frequente, no Agrupamento de escolas que codirigimos, no que diz respeito às Tecnologias da Informação e da Comunicação, é a sua aplicação em sala de aula. O docente utiliza o projetor multimédia para motivar o aluno, expor matéria, recapitular assuntos já ensinados, permite que os alunos utilizem computadores, fixos ou portáteis, para pesquisar, escrever textos, enviar tarefas já realizadas. O grupo discente e o docente partilham o mesmo espaço, com recurso a novas tecnologias. Mas o aluno pode, igualmente, ter acesso a conteúdos programáticos, sem a presença do docente, recorrendo a CD-ROMs, DVDs, CDs, na sua habitação, na biblioteca escolar, no centro de recursos do estabelecimento de ensino que frequenta ou em qualquer espaço público ou privado que ofereça os mesmos serviços anteriormente descritos. Entramos no campo do autoestudo.

No século XXI, devido à rapidez e alargamento da internet e da *World Wide Web*, ou rede de alcance mundial, em termos de terreno físico, alunos e professores criam e editam páginas Web, utilizam o correio eletrónico, fóruns de discussão, plataformas, nomeadamente a *moodle*, consultam os programas das disciplinas, os sumários, fichas de trabalho ou de explanação de conteúdos, recebem e enviam trabalhos, partilham pesquisas, ideias, sugestões, dúvidas e certezas acerca de assuntos tratados presencialmente. Deparamo-nos, aqui, com a sala de aula transposta para outro lugar. A aula estende-se e prolonga-se.

Se quando ingressamos no órgão de administração e gestão não existia sequer um computador na sala do conselho executivo, hoje deparamo-nos com salas apetrechadas com computadores, rede internet sem fios, quadros interativos, projetores multimédia e sistemas que apoiam as instituições na sua gestão de pessoal, estudantes, finanças, que assumem especial relevância para a direção e para os serviços administrativos.

A direção fomentou, ainda, a utilização da plataforma Moodle, criando as disciplinas necessárias, organizando grupos de formandos e oferecendo formação ao corpo docente, utilizando, para tal, conhecimentos de professores da casa. Toda a informação é passada através de correio eletrónico, sendo as convocatórias, atas de reuniões, documentos de apoio às diversas atividades trocadas através do endereço eletrónico institucional de cada docente do AVER. A qualidade da informação melhora, a escola estende-se a todos os locais onde haja computador e internet, evitam-se gastos supérfluos de tempo e reduz-se o desperdício de papel.

Não podemos deixar de referir o trabalho executado no que concerne a outra medida referida no Plano de Ação da Lista A, que anteriormente citámos: *Implementação de novas ofertas formativas de educação e formação*. Esta necessidade surgiu depois da análise dos resultados escolares e da situação do concelho de Paredes que apresentava um panorama de amplo desfavorecimento cultural, social e económico. No ano letivo 2006/2007, a taxa de analfabetismo de 7,6%, aliada a uma baixa escolaridade dos pais e encarregados de educação (32,9% possuía o 1º ciclo e apenas 5% da população maior de 18 anos possuía o 12º ano completo), impedia os progenitores de acompanhar os seus educandos na escola. A indústria do mobiliário captava mão de obra indiferenciada, provocando abandono escolar e desmotivação em relação ao prosseguimento de estudos. Os escassos recursos dos pais devido aos baixos salários de trabalhadores indiferenciados e o encerramento de muitas indústrias provocaram um sentimento de desânimo nos alunos em Rebordosa, cidade sem cinemas, teatros ou manifestações culturais.

Abrir novas perspetivas de futuro aos alunos e dotá-los de ferramentas tecnológicas, para fazer face à vida ativa, pareceu-nos essencial para criar uma escola moderna, participativa, que visa ir ao encontro dos interesses do grupo discente e da comunidade em geral. No ano letivo 2007/2008, formalizámos uma candidatura pedagógica e outra financeira, aprovadas, respetivamente, pela Direção Regional de Educação do Norte e pelo Programa Operacional Potencial Humano, de um curso de educação e formação de Operador de Máquinas de Transformação de Madeira.

Este curso, de tipologia 2, pretendia formar cidadãos capazes de, respeitando as normas de segurança, fabricar elementos, por meio de maquinaria de todo o tipo de estruturas em madeira, derivados e materiais similares para os ramos da construção

civil, carpintarias e indústria de móveis. No final do mesmo, os formandos estariam habilitados a prosseguir estudos ou entrar no mercado do trabalho, tendo, durante todo o percurso escolar, a colaboração de um profissional de psicologia, para os apoiar no sentido de construir um projeto de vida consciente.

Os alunos usufruíram das instalações do Centro de Formação Profissional das Indústrias da Madeira e do Mobiliário, espaço equipado com os mais modernos meios pedagógicos e equipamentos oficinais: Oficina de Marcenaria / Carpintaria; Oficina de Acabamentos; Oficina de Novas Tecnologias (CAD/CAM e Manutenção Industrial); Atelier de Talha – Embutidos; Oficina de Preparação de Ferramentas de Cor; Oficina de Manutenção Industrial.

O projeto visou combater as diferenças de oportunidade face ao sucesso escolar, preparar os professores em diferentes temáticas ligadas ao desenvolvimento dos alunos, dando-lhes ferramentas para combater as dificuldades de aprendizagem, causadas pelas diferenças socioculturais e económicas. Pretendeu, ainda, sensibilizar assistentes operacionais para o respeito pelas diferenças dos alunos, produzir quadros de referência junto dos alunos e famílias, para auxiliar os mesmos na ambição pela construção dos projetos de vida dos jovens, ajudar as famílias com falta de competências na operacionalização da vida escolar dos seus filhos, promovendo o acompanhamento e a articulação entre a educação na família e o ensino escolar, diligenciando para que os seus direitos/deveres fossem cumpridos.

A ação que englobava dezoito alunos, fora da escolaridade obrigatória, de idades compreendidas entre os quinze e os dezassete anos, com um elemento do sexo feminino e um histórico de insucesso escolar e de baixa autoestima culminou na aprovação de todos os seus participantes, tendo dezassete obtido dupla certificação e um certificação escolar. De forma a assegurar a concretização dos resultados, nós empenhamo-nos pessoalmente, desempenhando função de coordenadora dos cursos de educação e formação, realizando, para tal, a administração estratégica das diversas atividades do projeto, fazendo cumprir as atividades planeadas e o plano integral de estudos e garantindo, conjuntamente com o corpo docente, o cumprimento dos objetivos do curso e gerindo financeiramente todo o projeto. Este processo obrigou a um esforço de iniciativa e controlo grande, da nossa parte, visto haver completo desconhecimento, por parte da equipa pedagógica, relativamente às questões mais elementares, tais como

conteúdos programáticos, número de aulas a ministrar, reposição de aulas, momentos de avaliação ou média final de curso. (Vide anexo 6)

No ano letivo seguinte, elaborámos uma candidatura para outra turma do curso de educação e formação de Operador de Máquinas de Transformação de Madeiras, a funcionar nos mesmos moldes e, no ano letivo 2009/2010, levamos a cabo dois projetos novos, uma turma de educação e formação tipologia 2 e outra tipologia 3 de Assistente Administrativo. A última referida obteve um sucesso total, tendo os seus alunos prosseguido estudos a nível secundário, a maioria na escola E.B. 2/3 de Rebordosa, no curso de Técnico de Secretariado, que teve início no ano letivo 2010/2011.

Uma escola constituída por nove anos de escolaridade, com ensino direcionado para a pluralidade do corpo discente, altera-se, abre as suas portas à diversidade, às carências das minorias, ausculta os parceiros, afere as necessidades do mercado, aceita a provocação de crescer com o ensino secundário e oferece a Rebordosa um estabelecimento de ensino que não tem medo de desafios. No ano letivo 2010/2011, vemos a funcionar uma turma de um curso de educação e formação de Assistente Administrativo, duas turmas de Ciências e Tecnologias (décimo e décimo primeiro anos) e uma de Línguas e Humanidades (décimo primeiro anos) e preparámos candidaturas a uma turma de um curso de educação e formação de Operador de Máquinas de Transformação de Madeiras e três turmas de cursos profissionais de Técnico de Informática de Gestão, Técnico Auxiliar de Saúde e Técnico de Apoio à Gestão Desportiva.

Se a abertura da oferta formativa é, por si só, de grande importância para uma região como Rebordosa, com uma fraca rede de transportes públicos, dispondo de uma única empresa de camionagem, sem metro ou comboio, não podemos deixar de explicar a alteração de mentalidades que esta tem criado. A forma como a direção do Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa tem tratado as ofertas formativas oriundas do programa Novas Oportunidades tem vindo a desmistificar concepções correntes noutros estabelecimentos de ensino, que comumente constituem as opiniões de professores, assistentes operacionais, pais e encarregados de educação e até alunos. Estudar numa turma de um curso profissional ou de educação e formação significava,

para muitos, não ter capacidades para ingressar o ensino regular, não aprender, ser indisciplinado.

Através do trabalho da direção junto da comunidade escolar, estes projetos são entendidos como meios válidos e eficazes de prestar formação a indivíduos desinteressados do ensino regular, mas com aptidão para a área prática. Desenvolver as competências vocacionais dos jovens, alicerçadas num conjunto de saberes humanísticos, científicos e técnicos, que lhes permitam uma efetiva inserção no mundo do trabalho e o exercício responsável de uma cidadania ativa; contribuir para o desenvolvimento económico e social do país, num contexto de globalização, indo ao encontro das suas necessidades e dos interesses dos alunos; valorizar a formação técnica e prática da aprendizagem e potenciar a ligação entre a escola e as instituições económicas, financeiras, profissionais, associativas, sociais ou culturais, designadamente, do tecido económico e social local e regional são os nossos objetivos.

Quando ingressámos o órgão de gestão e durante largos anos, apesar de notarmos a falta de caminhos alternativos para alunos que não se identificavam com o ensino regular, estandardizado, normalizado, não havia qualquer possibilidade de desenhar currículos alternativos. Em dezembro de 2005, os Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social apresentam publicamente a iniciativa Novas Oportunidades, com o objetivo de alargar o referencial de formação até ao 12º ano de escolaridade, facto que veio oferecer às escolas um meio de reduzir o insucesso e o abandono escolar.

Desde 2007, somos responsáveis pela elaboração pedagógica, na plataforma SIGO, e financeira, na plataforma SIIFSE, de cursos de educação e formação direcionados para alunos fora da escolaridade obrigatória (com quinze ou mais anos). Optámos por oferecer formação nas áreas da transformação de madeiras e da administração. No ano 2009, e porque tivemos oportunidade de alargar o nível de ensino prestado ao secundário, organizámos uma candidatura a um curso profissional de Técnico de Apoio à Infância, justificado pelo facto de o Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa integrar cinco jardins de infância, apresentar défice de elementos de pessoal não docente, e, além disso, existir, na cidade, uma associação de solidariedade social com creche e componente de apoio à família. Perante este contexto,

considerámos pertinente a realização deste curso. No entanto, só no ano seguinte teríamos um curso profissional em funcionamento, o de Técnico de Secretariado.

Atualmente, publicitar cursos, agendar atividades, selecionar formandos, controlar verbas disponibilizadas pelo Quadro de Referência Estratégico Nacional e pela Direção Geral do Orçamento, proceder à compra do material necessário à prossecução do curso, promover a articulação entre o diretor de curso, diretor de turma e restante equipa pedagógica, coordenar o processo de reposição de aulas, organizar a documentação e as atividades relativas à prova de avaliação final ou prova de avaliação profissional constituem tarefas habituais. Somos, ainda, responsáveis pela elaboração de dossiês de recursos didáticos, Regimento Interno, Guia de Orientações, controlo da avaliação, agendamento de períodos de prestação de exames relativos a módulos não concluídos, supervisão de elaboração de matrizes e de respetivas provas de exame. Alguns exemplares dos documentos referidos constituem anexos do presente relatório.

Até ao ano letivo 2009/2010, o Conselho Administrativo decidia as despesas a efetivar, de acordo com as regras próprias da contabilidade pública. Na atualidade, ao abrigo do Código dos Contratos Públicos, este órgão vê-se obrigado a utilizar plataformas de compras públicas, tais como Vortalgov, Tradeforum ou a Construlink. A desmaterialização dos processos que envolvem a contratação pública, a existência de um espaço virtual, disponível durante vinte e quatro horas, onde são publicados todos os elementos relativos às ações e partes envolvidas aumenta a transparência, diminui a conflitualidade, aumenta a eficácia das escolas. No entanto, as desvantagens são inúmeras: o comércio e prestação de serviços locais são preteridos, pois não têm poder competitivo, para combater empresas grandes, o tempo procedimental e o respetivo grau de dificuldade são aumentados, havendo dificuldades no próprio registo e obtenção de certificados de utilizador.

Mais uma vez, a tensão entre a estrutura e a ação se fazem sentir, emprestando à nossa profissão crescentes desafios e levantando-nos questões sobre a vantagem dos procedimentos. A título de exemplo, chamamos a atenção para o contrato a efetuar com um vidraceiro. Não nos é possível assumir compromissos a este respeito, se não conseguimos prever, no início do ano civil, a quantidade de vidros que vão ser partidos e, por conseguinte, vão necessitar de substituição. Igualmente, nos parece impróprio a

administração central pedir-nos que assumamos, na mesma altura, o dever de comprar um determinado número de rolos de papel higiénico ou de resmas de papel, se o orçamento disponibilizado para cada agrupamento só é conhecido no mês de março ou abril.

Uma escola sede com vinte e cinco anos exige obras de manutenção, a fim de escamotear os danos provocados pelo tempo e pelo uso abusivo por parte do pessoal discente. Constitui nossa função avaliar as ações a efetuar em prol da melhoria do edifício e do aumento do acervo cultural e pedagógico do AVER, controlar a verba existente, procurar a melhor relação produto-preço e ir ao encontro das necessidades e demandas gerais, sem esquecer a verba disponível e as regras de compras públicas.

Em anexo, apresentamos listagem do agendamento mensal das principais reuniões e de alguns momentos de relevância, durante o ano escolar, guia de orientação do curso profissional e regulamento da prova de avaliação final (Vide anexos 7, 8, 9). Abaixo, através de um quadro síntese, intentamos mostrar algumas atividades que constituíram momentos de inovação e outros de rotina, ainda que saibamos que os segundos, em alguma altura, possam ter integrado o primeiro grupo.

QUADRO SÍNTESE

Atividades Inovadoras	Atividades Rotineiras
<ul style="list-style-type: none">• Elaboração do Primeiro Regulamento Interno;• Elaboração do Primeiro Projeto Educativo,• Elaboração de Manual de Acolhimento para pessoal docente;• Elaboração do Projeto Curricular de Escola;• Elaboração do Projeto Curricular de Agrupamento;• Elaboração de objetivos para avaliação de pessoal não docente ao abrigo do SIADAP;	<ul style="list-style-type: none">• Instrução de processo disciplinar de alunos.• Elaboração de candidaturas pedagógicas, na plataforma SIGO, e financeiras, na plataforma SIIFSE, de cursos de educação e formação e de cursos profissionais• Gestão dos cursos de educação e formação e dos cursos profissionais;• Avaliação de pessoal não docente ao abrigo da Portaria nº 582-A/84, de 8 de agosto;• Elaboração de calendários de reuniões

<ul style="list-style-type: none"> • Instrução de processo disciplinar de docente de 2º ciclo, de EVT; • Abertura de concurso para auxiliar de ação educativa/assistente administrativo, elaboração de critérios de seriação, seleção de funcionário; • Coordenação da atividade «Dia do Andebol Feminino» • Elaboração de candidatura pedagógica, na plataforma SIGO, e candidatura financeira, na plataforma SIIFSE, dos Cursos de Educação e Formação de Cuidados e Estética de Rosto e Corpo, T2; Operador de Máquinas de Transformação de Madeiras T2; Assistente Administrativo T2; Assistente Administrativo T3. • Elaboração de candidatura pedagógica, na plataforma SIGO, e da candidatura financeira, na plataforma SIIFSE, dos Cursos profissionais de: Técnico de Apoio à Infância; Técnico de Secretariado; Técnico de Apoio à Gestão Desportiva; Técnico Auxiliar de Saúde; Técnico de Informática de Gestão; • Elaboração de candidatura ao projeto da Fundação Gulbenkian “Combate ao Insucesso e Abandono Escolares”. • Criação do projeto “Melhorar a Escola”; • Criação do clube de teatro; • Criação do jornal de escola; • Participação no projeto E-escolas; • Abertura de concursos públicos, nas 	<p>de conselho de turma;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestão do bufete escolar; • Elaboração das ementas escolares; • Escolha de fornecedores de cantina, bufete e serviços da escola em geral; • Análise e despacho de candidaturas a bolsas de mérito, pedidos de subsídio de ação social escolar; • Constituição de turmas; • Análise e despacho de pedidos de transferência de turma/curso; • Aprovação do projeto de orçamento anual do agrupamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral. • Autorização da realização de despesas e o respetivo pagamento; • Fiscalização da cobrança de receitas • Controlo da legalidade da gestão financeira do agrupamento; • Gestão do pessoal não docente; • Elaboração de horários de pessoal não docente; • Consulta e análise de legislação; • Consulta diária dos sítios: Ministério da Educação e Ciência, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Direção Regional de Educação do Norte, Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação. • Calendarização e preparação de reuniões com equipas pedagógicas dos cursos de Educação e Formação e cursos profissionais;
--	---

<p>plataformas Gatewit e Vortalgov, ANCP;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização de visita de estudo a Londres; • Elaboração e gestão do projeto relativo à Diversificação das Ofertas de Formação Inicial Qualificante de Jovens, do PRODEP III. 	<ul style="list-style-type: none"> • Calendarização e preparação de reuniões com comunidade educativa; • Lançamento de níveis dos módulos efetuados pelos alunos dos cursos profissionais no programa informático alunos; • Preenchimento de dados solicitados pela tutela; • Controlo do serviço efetuado pelo pessoal não docente (assistentes administrativos e operacionais); • Atendimento a alunos, encarregados de educação, professores; • Supervisão da elaboração de matrizes de exame.
---	---

Nos dias em que vivemos, fazer a gestão de pessoal não docente, de verbas do Conselho Administrativo, rever escalões a atribuir, no âmbito da ação social escolar, nomeadamente, quando surgem alterações na situação socioeconómica do agregado familiar, estabelecer protocolos de colaboração com formadores externos, participar na elaboração dos documentos estruturais do AVER, regular comportamentos de pessoal discente, coordenar pedagógica e financeiramente cursos ligados às novas oportunidades, gerir concursos públicos, constituem projetos/atividades frequentes que nos suscitam interesse, porque são desafiadores, mas que deixaram de acarretar a apreensão, que nos causavam no início da carreira.

Cientes de que o cumprimento do mandato, em curso, na direção, pressupõe, ainda, trabalho durante dois anos letivos, cumpre-nos apresentar um projeto que justifique e desafie a nossa função. Roberto Carneiro pensa que:

A capacitação pessoal e grupal para dar o salto qualitativo que permite superar a fatalidade intergeracional que “ghettoiza” de pais para filhos e de avós para netos e cria, concomitantemente, o sentido de passividade ou de impotência perante a adversidade acumulada, só pode resultar de um processo emancipador de educação (“empowerment”). Sem compromisso na criação de capital social a partir de um sólido implante comunitário a escola remete-se tecnocraticamente à repartição funcional do

conhecimento que melhor convém à mera reprodução das estruturas e categorias sociais dominantes. (1996,p.47)

A escola exige novos comportamentos por parte da direção e dos restantes elementos da comunidade educativa, com o intuito de se descolar da fragilidade causada pela desmotivação generalizada e da espiral fatalista para dotar os alunos de conhecimento, ferramenta essencial para os sucessos pessoal e social.

4.4. O futuro

Perspetivar o futuro consiste num exercício doloroso, porque os anos que se avizinham acarretam diminuição de rendimento mensal, redução ou anulação dos subsídios de Natal e de férias, desemprego para um elevado número de professores e de famílias, diminuição de pessoal não docente, cortes no orçamento dos estabelecimentos, redução dos subsídios concedidos pela ação social escolar. A conturbação social e económica vivenciada e aquela que se adivinha provocam um estado de incerteza que em nada beneficia o ambiente escolar. Roberto Carneiro, num texto do século XX, mas ainda perfeitamente atual, considera que :

(...) o futuro deixou de ser uma projeção mais ou menos linear ou balística do passado; as trajetórias prospetivas das economias bem como das sociedades deixaram de ser determinadas pela mera fixação/compreensão das condições iniciais dos sistemas (...) (1996, p.38).

Podemos referir alguns aspetos a implementar no futuro: um sistema de Gestão Integrada para a Administração Escolar, a efetivação de uma parceria com a Universidade Católica do Porto, no sentido de aprofundar a auto-avaliação de agrupamento, mas perspetivar a vida futura torna-se um trabalho árduo e a noção de prospetiva e de planeamento transforma-se em algo obsoleto, a médio ou longo prazos. A falta de confiança nos mercados europeu e americano gerou uma conjuntura de crise que extrapola a vida económica e se concentra no interior de cada um, originando descrença nos dias vindouros.

A humanidade encontra-se repentinamente despida de anteriores certezas, ancoradas na suposta infalibilidade das ciências económicas, e mergulha num ambiente de incertezas e perplexidades: crise de emprego, erosão inflacionista, descontrolo dos défices públicos, alastramento de desigualdades, propagação de comportamentos económicos destituídos de conteúdo ético (...) (Idem, ibidem p.39).

Combater esta situação implica criar um projeto credível, desejado e aceite pela grande maioria dos intervenientes.

O mundo educacional que oferecemos aos nossos alunos pauta-se pelo espelhar do mundo exterior: individualismo, foco no eu, competitividade, falta de perspetivas de emprego, descrença em valores de família, importância do grupo e de o indivíduo possuir características que o insiram no mesmo, desrespeito pela diferença. Educadores e educandos olham-se e não reconhecem os seus papéis, não perspetivam valor para as suas atividades, fruto da negra realidade. Freire considera que *“a educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado”*. (1980, p. 34).

A família atual é mais reduzida por causa do número de divórcios crescente, os avós são colocados em lares, a interajuda familiar desaparece e o conceito de família restringe-se, passando a ser formada por pai e mãe, (se é este o caso), irmão ou irmã. Por outro lado, a família opta por se apagar, escondendo-se atrás de valores libertários, esquecendo que não existem unicamente os modelos familiares anarquistas ou autoritários. Em casa, a criança e o adolescente isolam-se, no quarto, vendo televisão, jogando com consolas eletrónicas, interagindo com os pares através da internet. O conceito de limite, a relação intergeracional, os valores sociais que constituem a cidadania, tais como a solidariedade, a tolerância perdem-se e a imagem que o indivíduo, em formação, cria de si não é a ideal, para que, no futuro, possa ser um cidadão feliz, ativo, interveniente.

Em séculos passados, a geração mais nova não detinha quaisquer direitos especiais, era um adulto em miniatura, temente a Deus, com vestes iguais às dos pais, exercendo trabalho, tal como eles, e tendo os mesmos limites: o medo da fúria divina. O final do século XIX, início do XX valoriza o corpo e mente sãos. A criança é limpa, disciplinada, regrada, acatando a voz dos mais velhos e aceitando aquilo que o mundo lhe oferece.

Mais tarde, por influência de Freud e Piaget, a criança passa a ser entendida como um ser com vontade própria, com comportamentos diferentes, mas explicáveis, com personalidade. A criança é objeto de estudo, de atenção, de afeto, tendo um universo de artigos materiais produzidos para si. Pais e educadores debatem ideias,

questionam modos de atuação, penalizam-se por não chegar a elas e tentam compensar o desequilíbrio de alguns jovens, através da oferta de bens e da permissividade exacerbada.

As décadas 70 e 80 do século XX são demonstrativas do valor que a criança tem socialmente: há uma preocupação enorme quanto ao desenvolvimento emocional saudável da criança, havendo um controlo muito baixo sobre o comportamento infantil e juvenil. Os filhos permanecem mais anos na escola, dependentes de pais, que, por força da rapidez com que se vive atualmente e das exigências de uma laboração demasiado competitiva, não têm tempo para os guiar nem sentem autoridade para lhes estabelecer regras balizadoras de comportamentos. Os pais não podem, não querem, não sabem... a escola não pode, não quer, não sabe.

No entanto, viver em sociedade significa obedecer a regras, aceitar o outro, ser tolerante e solidário. Se nós desejamos que os mais novos adquiram valores morais, se autocontrolem e ajam autonomamente, necessitam de ter modelos adequados, que lhes mostrem a importância da cidadania. Ao ler o livro de Daniel Sampaio “Inventem-se Novos Pais” rapidamente concluímos que:

Se o insucesso escolar é seguramente um sinal de que algo não vai bem (...), os cromos dos 5 a tudo também merecem preocupação. É preciso urgentemente ajudá-los a estudar menos, a “curtir” mais a vida, a integrarem-se no grupo de jovens, a não serem tão competitivos, a serem mais solidários e alegres. (2001, p.16)

Tão preocupante é um paradigma como o outro, segundo o autor, revelando a necessidade de atenção, por parte de pais e de profissionais da educação, em relação aos jovens e a premência do papel da escola ser alterado: “A escola não deve ser só um sítio onde se estuda e se tiram boas notas, deve ser basicamente um local onde se aprende a viver”. (Idem, ibidem, p.16).

A Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular publicou uma proposta curricular para os ensinos básico e secundário, no âmbito da Educação para a Cidadania, que mereceu a nossa melhor atenção, principalmente nas suas valências de cidadania como construção identitária e cidadania como conjunto de valores e que serve de mote para a nossa proposta de, através da coordenação da associação de estudantes da escola E.B. 2/3 de Rebordosa, criar um projeto que estabeleça o desenvolvimento do

ser humano, valorizando o sentido ético, a tolerância, a solidariedade, a igualdade, para que a transmissão de valores humanistas se efetive.

Mais importante do que, nas aulas de Formação Cívica, nas de Línguas Estrangeiras e Materna serem tratados temas enriquecedores e facilitadores do desenvolvimento do indivíduo recetáculo de saberes, capacidades e atitudes associados à cidadania, urge vivê-la. O estabelecimento de parcerias com entidades externas, nomeadamente com a Associação para o Desenvolvimento de Rebordosa, devido às suas funções sociais de apoio a crianças e idosos, pode constituir uma mais-valia, conferindo aos participantes iniciativa, um sentido, um desígnio existencial maior do que o educacional, proporcionando-lhes dois aspetos essenciais: autonomia e identidade.

Constituir um grupo de voluntariado, orientado pela Associação de Estudantes e apoiado por alguns docentes permitirá, aos jovens participantes no projeto, definir a sua identidade, conhecer-se, ser autónomos, ainda que balizados pela autoridade dos docentes. Respeitar a diferença, aceitar o outro, para se aceitar a si mesmo, comunicar, argumentar, criticar, participar em decisões que interfiram com a sua vida e com as dos outros, aprendizagens que consideramos essenciais e que vão ao encontro dos objetivos do documento acima mencionado.

Dialogar, ler jornais e revistas, escrever uma carta, jogar, acompanhar idosos em passeios pela instituição, apoiar a tomada das refeições parecem-nos tarefas plausíveis de serem executadas por alunos dos ensinos básico e secundário, que, por certo, enriquecerão as suas existências. Como nos ensinou a nossa filha de oito anos, educar é inspirar e não há nada mais inspirador do que crescer, no sentido mais amplo da palavra.

A escola em que atualmente vivemos centra-se na avaliação de alunos, funcionários e professores, na modernização e racionalização de recursos, na prestação de contas à comunidade escolar e à tutela, na competitividade, assemelhando-se, por vezes, a uma empresa, em relação à qual, clientes internos e externos devem estar satisfeitos.

O ambiente comercial e a cultura de empresa parecem suplantam o ethos académico e pedagógico, desvinculando o governo democrático, colegial e participativo do conceito de “garantia

de qualidade” e menosprezando a educação para a cidadania democrática como dimensão central da missão das instituições. (Lima, 2011, p. 71).

O papel dos pais, dos professores, dos órgãos de administração e gestão quer-se que seja, de acordo com Sampaio

(...) o de estar atentos, de mobilizar sem dirigir, de apoiar nos fracasso e incentivar nos êxitos, em suma, estar com eles e respeitar cada vez mais a sua individualização. E desejar que os filhos passem sobretudo a pertencer a si próprios. (2001, p. 32).

A escola pública só conseguirá cumprir o seu desiderato principal, quando se abrir à participação da comunidade e procurar satisfazer as suas necessidades. Uma escola idealística, virada para si, na qual não se observam os elementos internos e externos que a constituem, não respira nem cresce.

CONCLUSÃO

Este relatório pretendeu constituir um exercício de reflexão sobre a nossa prática profissional, no que diz respeito às funções de administração e gestão, desempenhadas, primeiro, na numa escola de ensino básico de segundo e terceiro ciclos, em Rebordosa, e, depois, no Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa, iniciada no ano letivo 1996/1997.

A cidade de Rebordosa apresenta características díspares, que distam entre o rural e o urbano e que lhe concedem um cariz pouco desenvolvido e até mal organizado, em termos urbanísticos. Os seus habitantes subordinam-se ao trabalho precário, a subsídios oriundos do erário público, à falta de ambições académicas, para si e para os seus filhos.

A necessidade de trabalhar numa instituição estável, que combata o clima de desassossego económico e social em que vivemos, levou-nos a tomar consciência da urgência de estabelecer prioridades de ação, que assentam no pressuposto de criar uma escola com características próprias. A visão, missão, valores, metas e objetivos, constantes do Projeto Educativo de Agrupamento, definidas em conjunto com os pares, constituem a essência do agrupamento e representam um exercício de autonomia. No entanto, esta não existe sem a perceção do valor das parcerias estabelecidas.

Formosinho e Machado consideram que:

(...) a administração das escolas, em Portugal, encontrando-se numa encruzilhada organizacional impulsionada do centro para a periferia, é passível de ser inserida tanto numa lógica de concentração desconcentrada em busca de uma maior eficácia administrativa, como numa lógica descentralizadora e autonómica onde a participação dos vários intervenientes da comunidade não se esgota em rituais de democracia representativa formal e de participação simbólica e meramente instrumental. (1999, p.117).

Hoje, administrar uma escola significa depender das autarquias, dos pais, dos representantes dos interesses sociais, económicos e culturais, deixando o nosso papel subordinado à relação que conseguimos estabelecer com o exterior.

Executar a política nacional relativa ao sistema educativo, no âmbito dos níveis de ensino ministrados, proceder à sua avaliação, a fim de promover a qualidade de ensino, através dos valores que se definem como essenciais no AVER, equidade, democracia e responsabilidade, determina o estabelecimento de metas, cuja realização permitem ao grupo escola legitimar-se, entendendo-se por este vocábulo ser diferente, ter características próprias, aspetos que só se conseguem alcançar se houver uma liderança boa e uma administração inteligente.

A necessidade de trabalho em equipa, o facto de a escola ser uma instituição formada por um grupo, em princípio, heterogéneo de pessoas, tanto a nível de formação académica como no que ao carácter diz respeito, obriga-nos a encará-la como uma organização, na qual, a soma das tarefas elaboradas conjuntamente equivale a um resultado superior ao das realizadas de forma individual, tantas vezes comparável a uma empresa.

Neste sentido, pareceu-nos importante perspetivar, ainda que de forma sucinta, os modelos e as teorias organizacionais com o intuito de traçar uma relação entre a gestão empresarial e escolar que caminham, não raras vezes, lado a lado. O sucesso escolar, tal como o empresarial, está dependente do entendimento da influência de paradigmas anteriores, que ainda hoje nos influenciam, para assim ser possível antever o futuro, neste novo século XXI. Destacámos a importância de Taylor, na fragmentação de tarefas, na racionalização do trabalho; de Fayol, pela importância dada à estrutura hierarquizada e ao gestor; de Max Weber, pelo significado atribuído ao elevado

controlo, à normalização, às regras; de Peter Drucker e da abordagem neoclássica pela gestão por objetivos, pela ênfase nos resultados.

O trabalhador com maior nível de instrução tem motivações que vão além das remuneratórias e é detentor de conhecimentos iguais ou superiores aos da chefia. A qualidade e rapidez da informação veiculada, nomeadamente, através da internet, permitem ao pessoal docente, não docente e discente almejar diferentes objetivos, utilizar recursos e estratégias diferenciados e enriquecedores, tornando o interesse pela individualidade como preponderante para o sucesso de um gestor de um estabelecimento de ensino.

Acreditar nas potencialidades do ser humano é primordial, para assegurar a permanência de um horizonte pleno de alterações.

Estamos vivendo a Era da Informação. Em uma época de complexidades, transformações, mudanças e incertezas como a de hoje, a Administração está se tornando uma das mais importantes áreas da atividade humana. Vivemos em uma civilização onde o esforço cooperativo do homem constitui a base fundamental da sociedade. E a tarefa básica da Administração é a de conseguir fazer as coisas por meio das pessoas e dos recursos disponíveis de maneira eficiente e eficaz (...). A Administração constitui a principal chave para a solução dos mais graves problemas que afligem atualmente o mundo moderno. (Chiavenato, 2001, p. 5).

A gestão centrada na escola, resultado de uma ideologia neoliberal, transpõe as diretrizes económicas e economicistas para a administração educacional. E apesar de esta teoria ter surgido na década de 80 do século XX, quando iniciámos funções docentes e administrativas não se fazia ainda sentir. A burocratização pesava na máquina administrativa e o centralismo característico dos modelos veiculados durante a quase totalidade do século passado parece obsoleto. Só no início do século XXI verificámos uma tentativa de descentralização, aumento da influência dos pais na escola, concorrência baseada em rankings e, com estes fatores, parece desenhar-se a necessidade do aparecimento da autonomia.

Falar de autonomia pressupõe analisar dois documentos legais fulcrais, marcos da procura da liberdade no ensino, em Portugal: o Decreto-lei 115-A/98 de 4 de maio e o Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril. No seu artigo 3º, número 1, o primeiro decreto-lei citado, define autonomia como (...) *o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo,*

financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados. e, no número seguinte, consagra o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades como instrumentos do processo de autonomia das escola.

Neste relatório, estabelecemos as diferenças e semelhanças entre os dois diplomas, dando especial enfoque aos novos órgãos emergentes, à representatividade parental e comunitária, ao poder atribuído ao conselho executivo e ao diretor. Procuramos analisar a situação por nós vivida, enquanto elemento da gestão, inicialmente da Escola E.B. 2/3 de Rebordosa e, mais tarde, do Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa.

Para existir uma verdadeira autonomia, torna-se necessário que o diretor ou órgão similar tenha poder para contratar e despedir pessoal docente e não docente, possa gerir os recursos materiais, consiga premiar os funcionários, distinguindo os empenhados dos menos esforçados. O papel do diretor sairia reforçado, a escola poderia usufruir de uma verdadeira alma, os funcionários mostrariam brio. No entanto, no nosso entender, a democraticidade deveria ser mantida através da voz dada às lideranças intermédias e ao conselho geral.

A autonomia” tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas. (Barroso, 2004, pp.49-50).

Propomos a aproximação do poder local às escolas, para que estas deixem de ser meros agentes que lhes prestam serviços (transporte escolar, conservação de instalações de ensino pré-escolar e primeiro ciclo, atividades de enriquecimento curricular, medidas de apoio à família, refeições. Poderíamos, ainda, referir o pessoal não docente, mas somos de opinião que estes não se sentem funcionários camarários nem as câmaras municipais os sentem como seus funcionários, pois a tutela é partilhada).

A política educativa tem a ver com todos nós, que, em diferentes posições e de diversas formas, integramos a sociedade civil, cuja mobilização é indispensável para a existência formal e prática de uma política educativa coerente, vertente essencial de um projeto de sociedade, de um projeto de futuro para Portugal. (Fonseca, 1995, p. 251-252).

O início da carreira traz consigo entusiasmo, encanto, descoberta, insegurança e medo. O ponto da carreira em que nos encontramos também. Gerir uma escola constitui exercer serviço público em prol do desenvolvimento pleno de futuros cidadãos ativos. Ao analisarmos o rumo de vida traçado, numa época em que a saída da universidade, com um diploma, era garantia de emprego, verificamos que, desde muito cedo, almejámos seguir a profissão docente sem, no entanto, termos colocado a hipótese de desempenhar funções de gestão. Foi esta última que mais nos fez crescer em termos profissionais e pessoais, tendo provocado alterações de atitudes, comportamentos, gostos. O caminho que escolhemos ajudou a construir uma nova pessoa, fruto do social, do profissional, do emotivo e do pessoal.

Quando fomos convidadas para integrar o Conselho Executivo, tínhamos noções de alguns pontos negativos na escola E.B. 2/3 de Rebordosa, lidávamos com alguns elementos do pessoal docente e não docente e conhecíamos a realidade dos alunos das turmas em que lecionávamos a disciplina de inglês. Na altura, éramos uma profissional exigente, tímida, para quem a escola significava um mundo restrito, se comparado com o de hoje.

Atualmente, relacionamo-nos com todo o pessoal docente e não docente e conhecemos a vida escolar e profissional de grande parte dos alunos do Agrupamento Vertical de Escolas de Rebordosa. Estamos habituadas a gerir o pessoal não docente, levando em linha de consideração as suas competências, as necessidades do serviço, os seus constrangimentos, devido a problemas pessoais, as querelas entre funcionários. Hoje, somos capazes de distribuir tarefas ao pessoal docente, de acordo com as suas capacidades, qualificações, exigências da tutela e da escola. Definimos saídas profissionais, atendendo aos interesses dos alunos e às necessidades do mercado regional, administramos bens e serviços, indo ao encontro das carências de uma cidade empobrecida. Atualmente, somos capazes de saber dizer qual o rumo que pretendemos que o AVER tome e quais os passos a seguir.

Se, no início da nossa carreira profissional, não tínhamos qualquer conhecimento que diga respeito à administração pedagógica, quando associada à financeira, presentemente, temos consciência da importância de ambos os fatores na prossecução do sucesso educativo e escolar e perdemos parte da arrogância inicial que nos levava a descurar os processos de negociação e compromisso. Solicitar opiniões, saber ouvir,

basear as tomadas de decisão em argumentos ajustados entre as diversas partes de uma escola traz grandes vantagens, uma vez que os elementos da organização se sentem parte integrante dela e não meros atores refletores de teorias externas, tantas vezes, incompreensíveis e incompreendidas pela maioria.

Crescemos, profissionalmente, ao longo destes anos, tendo aprendido com os restantes membros das equipas com que trabalhámos, com os remanescentes professores e funcionários, com os alunos e através a formação que realizámos. Não podemos deixar, ainda, de referenciar a importância que a nossa vida pessoal teve na profissional, sendo o oposto igualmente verdade. Sabemos que queremos continuar e que o caminho a percorrer vale a pena, se algum dia formos consideradas inspiradoras, se influenciarmos positivamente o rumo de alguma vida.

Mas, mais importante do que verificar as diferenças evolutivas no nosso modo de atuação, enquanto profissionais, é constatar que a escola E.B. 2/3 de Rebordosa, outrora, com oferta formativa do quinto ao nono ano de escolaridade, se tornou um agrupamento de escolas, forma crianças e jovens desde o ensino pré-escolar até ao décimo segundo ano, oferece cursos de educação e formação, cursos profissionais. Está aberta ao exterior, oferece uma aprendizagem colaborativa, moderna, individualizada, socorrida por meios tecnológicos. O AVER é permeável aos interesses de todos os parceiros, à evolução social, pedagógica e cultural e reinventa-se, no sentido de encontrar formas de organização, que correspondam aos processos educativos harmonizados com as necessidades do seu público, humanizando-se.

Gostaríamos de terminar este relatório com uma citação que, mais do que definir a ação de um dirigente de uma instituição escolar, explica o sentimento que nos move: *Management is not an exact science, but rather is a mix of art, scientific methodology, intuition, investigation, and, most of all, experimentation.* (Miller e Vaughan, 2001, cit. in Carapeto et al, 2005, p.117)⁷ Tem sido essa experimentação, sustentada na experiência, na formação académica, na relação com os outros, que nos tem mantido desejosas de viver momentos de arte.

⁷ A gestão não é uma ciência exata, mas antes a mistura de arte, metodologia científica, intuição, investigação e, acima de tudo, experimentação.

Bibliografia

Afonso, A. J. (2001). Educação, cidadania e competitividade: algumas questões em torno de uma agência teórica e política. *Cadernos de Ciências Sociais*, pp. 5-31.

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa da Educação*, pp. 49-83.

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

Barroso, J. (1998). *Autonomia e gestão das escolas: Que formação de professores?* in *Atas do seminário " A territorialização das políticas educativas"*. Obtido em 19 de janeiro de 2011, de http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/ata2/ata2_8.htm.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Camara, P. B., Guerra, P. B., & Rodrigues, J. V. (2001). *Humanator*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Carapeto, C., & Fonseca, F. (2005). *Administração pública*. Lisboa: Edições Sílabo.

Carneiro, R. (15 de fevereiro de 2011). Liderança. *Seminários de administração e organização escolar*, obtido em 16 de março de 2011, de <http://www.porto.ucp.pt/fep/same/>.

Carneiro, R., Garrido, J. L., Chung, S., & Landsheere, G. (1996). *A educação do futuro O futuro da educação*. Lisboa: Edições Asa.

Carvalho, A. e. (2003). *Projeto Educativo*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Chiavenato, I. (2001). *Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Campus.

Costa, J. A. (2004). Construção de projetos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. (U. d. Minho, Ed.) *Revista Portuguesa de Educação*, 17, pp. 85-114.

Costa, J. A. (dezembro de 2003). *Projetos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção*. Obtido em 7 de setembro de 2011, de <http://www.cedes.unicamp.br>.

Diogo, F. (1994). *Por um projecto educativo de rede*. Lisboa: Edições Asa.

Fontoura, M. (2006). *Do Projeto Educativo de Agrupamento aos Projetos Curriculares. Fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., & Machado, J. (1999). A administração das escolas no Portugal democrático. In Azevedo, Carneiro, R & Ambrósio T.(org.), *Autonomia, gestão e avaliação das escolas* (pp. 99-118). Lisboa: Edições Asa.

Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. S. Paulo: Moraes.

Garrido, J. L., Carneiro, R., Fowell, S., Chung, F., & Landesheere, G. d. (1996). *A educação do futuro O futuro da educação*. Lisboa: Edições Asa.

Ghilardi, F., & Spallarossa. (1991). *Guia para a organização da escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Good, T.L. ; Weinstein, R.S. (1986). *Schools Make a Difference- Evidence, Criticisms and New Directions*. American Psychologist.

Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo à escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. (2011). *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.

Lima, L., Silva, E. A., & Torres, L. L. (2010). *Perspetivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lisboa, J., Coelho, A., Coelho, F., & Almeida, F. (2008). *Introdução à gestão de organizações*. Lisboa: Vida Económica.

Lyotard, J.-F. (1989). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.

Marieau, G. (1999). Dirigir e gerir as escolas: como obter a excelência? In Azevedo, Carneiro, R & Ambrósio T.(org.), *Autonomia: gestão e avaliação das escolas*. (pp. 47-67). Porto: Edições Asa

Martins, É., & Delgado, J. M. (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas- 1974-1999 Continuidade e Rururas*. Lisboa: Ministério da Educação.

OECD. (24 de janeiro de 2008). Obtido em janeiro de 2011, de Improving school leadership activity: <http://www.oecd.org/dataoecd/46/32/37126092.pdf>

OECD. (julho de 2009). *Teacher evaluation in Portugal*. Obtido em fevereiro de 2011, de www.oecd.org/edu/teacherevaluationportugal.

Pinto, M. (2003). Atas do Congresso Luces en el Laberinto Audiovisual. In J. I. Gomez, A *Educação para os media, uma aposta com futuro*. Huelva: Grupo Comunicar.

Sampaio, D. (2001). *Inventem-se Novos Pais* (10ª ed.). Lisboa: Círculo de Leitores.

Santos, M. E., Marques, A., Cibele, C., Matos, F., Menezes, I., Nunes, L., et al. (junho de 2011). <http://www.dgicd.min-edu.pt/>. Obtido em 5 de novembro de 2011, de <http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=132>.

Trigo, J. R., & Costa, J. A. (outubro/dezembro de 2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. *Aval. pol. públ. Educ* , pp. 561-582.

Venezky, R. L., & Davis, C. (2002). *Vademus? The transformation of schooling in a Net worked World*. Obtido em 10 de outubro de 2010, de <http://www.oecd.org/dataoecd/48/20/2073054.pdf>.

Referências Legislativas

Decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de maio- aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário;

Decreto-lei nº 37/2007 de 19 de fevereiro - define o sistema nacional de compras públicas e criação e aprova os estatutos da Agência Nacional de Compras Públicas, E. P. E. (ANCP);

Decreto-lei nº 18/2008 de 29 de janeiro- aprova o código dos contratos públicos (CCP);

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril - aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário;

Despacho 700/2009 de 9 de janeiro- desenvolve o modelo orgânico e operacional do Plano Tecnológico da Educação (PTE);

Portaria nº 4-A/2011 de 3 de janeiro - regulamenta os termos e a tramitação do parecer prévio vinculativo dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da Administração Pública.