



Sidónio Fernandes Costa - Aluno nº 23173

**“Relatório alusivo à prática de gestão de 2002/2003 a 2008/2009 com
enquadramento reflexivo sobre Administração e Gestão das Escolas Públicas
Portuguesas desde 1986”**

Universidade Fernando Pessoa

Porto 2011

“Relatório alusivo à prática de gestão de 2002/2003 a 2008/2009”



Porto 2011

“Relatório alusivo à prática de gestão de 2002/2003 a 2008/2009”



Sidónio Fernandes Costa - Aluno nº 23173

**“Relatório alusivo à prática de gestão de 2002/2003 a 2008/2009 com
enquadramento reflexivo sobre Administração e Gestão das Escolas Públicas
Portuguesas desde 1986”**

Universidade Fernando Pessoa

Porto 2011

“Relatório alusivo à prática de gestão de 2002/2003 a 2008/2009”



Sidónio Fernandes Costa - Aluno nº 23173

**“Relatório alusivo à prática de gestão de 2002/2003 a 2008/2009 com
enquadramento reflexivo sobre Administração e Gestão das Escolas Públicas
Portuguesas desde 1986”**

Orientadora: Dr^a Manuela Sampaio

**Trabalho apresentado à Universidade
Fernando Pessoa como parte dos
requisitos para obtenção do grau de
Mestre em Docência e Gestão da
Educação (376) – Especialização em
Administração Escolar**

Resumo

O presente Relatório inicia-se com uma breve apresentação do percurso profissional do mestrando, bem como por uma caracterização sumária da Escola Secundária de Tábua antes de 2002 e após 2002, respectivamente no I e II capítulos.

Segue-se uma análise reflexiva do quadro sociopolítico e legal desde 1986 até ao presente, sendo possível ver a evolução da produção legislativa e a forma como a ideologia política vai marcando os diferentes normativos publicados.

No IV capítulo é tratado todo um quadro teórico que passa pela escola como organização específica, pelos conceitos, por diferentes teorias organizacionais, pelos diferentes tipos de poder e autoridade, pelo conceito de conflito e negociação, pelo clima de escola, autonomia e participação, pelo modelo de escola dependente e escola autónoma e pelos diferentes tipos de liderança, tendo sempre presente a interligação à prática de gestão.

No V capítulo evidenciam-se algumas acções empreendidas, bem como alguns projectos inovadores implementados que contribuiram e contribuem, decisivamente, para a melhoria do processo educativo.

Palavras - chave: poder, negociação, autoridade, clima, participação, liderança e autonomia.

Abstract

This Report begins with a brief presentation of the Master degree student's career, as well as a summarized characterization of Escola Secundária de Tábua before 2002 and after 2002 respectively in Chapters I and II.

The following is a reflective analysis of the socio-political and legal framework since 1986 to the present, allowing seeing the evolution of the legislative process and how the political ideology keeps marking the different normative published.

In Chapter IV is treated throughout a theoretical framework passing through school as a specific organization, concepts, different organizational theories, different types of power and authority, concept of conflict and negotiation, climate of school, autonomy and participation, dependent school and autonomous school models and

different types of leadership, bearing in mind the connection to the practice of management.

In Chapter V some undertaken actions are pointed, as well as some innovative projects implemented that have contributed and contribute decisively to the improvement of the educational process.

Keywords: power, negotiation, authority, climate, participation, leadership and autonomy.

Tabela de abreviaturas

AP	- Administração Pública
C.A.A.	- Conselho de Acompanhamento e Avaliação
C.D.T.	- Conselho de Directores de Turma
C.E.	- Conselho Executivo
C.R.P.	- Constituição da República Portuguesa
CA	- Conselho Administrativo
CD	- Conselho Directivo
CP	- Conselho Pedagógico
CRSE	- Comissão de Reforma do Sistema Educativo
D.O.	- Desenvolvimento Organizacional
DGRHE	- Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação
DSTP	- Direcção de Serviços Técnico-Pedagógicos
LBSE	- Lei de Bases do Sistema Educativo
M.E.	- Ministério da Educação
MFA	- Movimento das Forças Armadas
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
P.A.A.	- Plano Anual de Actividades
P.C.E.	- Projecto Curricular de Escola
PEE	- Projecto Educativo de Escola
RI	- Regulamento Interno
RAA	- Relatório de auto-avaliação
RIGE	- Relatório da IGE

Agradecimentos

Agradeço a todos os que comigo desempenharam, ao longo dos anos, funções de administração e gestão. Agradeço, especialmente, à Dr^a Manuela Sampaio que, de maneira sábia, tem tido o engenho e arte para me sugerir os melhores caminhos para a consecução do presente trabalho.

Agradeço ainda à minha esposa e filhas por se terem constituído como principal força motivadora.

Índice	
Introdução	1
Capítulo I	2
Percurso profissional	2
Capítulo II	5
A Escola Secundária de Tábua até 2002 e após 2002	5
Capítulo III	12
1. Da publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, à actualidade	12
1.1 UMA LEITURA DO DECRETO – LEI N.º 115-A/98	15
1.1.1. DE UMA ESCOLA REGULÁVEL E ORGANIZÁVEL A UMA ESCOLA AUTO-REGULÁVEL E AUTO-ORGANIZÁVEL	15
1.2. ADMINISTRAÇÃO, DIRECÇÃO E GESTÃO	18
1.3. PRESTAÇÃO DE CONTAS	20
1.4. Do Decreto-Lei 115-A /98 ao Decreto-Lei 75/2008	22
Capítulo IV	26
1.1. EM TORNO DO CONCEITO DE ORGANIZAÇÃO	26
1.2. Algumas Teorias Organizacionais, com particular incidência na Escola, ao longo dos tempos	28
1.3. POR UMA ESCOLA ABERTA E DE QUALIDADE	31
1.3.1. A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA ACTUAL	36
1.3.2. AS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA	37
1.3.3. O(s)Conflito(s)/ Conflituosidade e a negociação na Escola actual	38
1.4. A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS	40
Capítulo V	45
Projectos implementados e acções empreendidas	45
À guisa de conclusão	51
Bibliografia consultada	53
Legislação consultada	56
Anexos	58

Introdução

No presente Trabalho Final de consecução do Mestrado em Docência e Gestão da Educação, especialização em Administração Escolar, optou-se pelo período que medeia entre os anos lectivos de 2002/2003 e 2008/2009, explanando-se a narrativa no I, II e V capítulos, excluindo-se os anos lectivos 2009/2010 e 2010/2011 por ter havido alterações organizativas determinadas pela tutela, neste caso, a constituição, em anos consecutivos, de novos agrupamentos.

Assim, para além da narrativa do percurso profissional, das acções empreendidas e dos projectos implementados, pretende-se apresentar, no III capítulo, em jeito de revisão da literatura, mas de maneira crítica, a evolução da produção legislativa à luz das diferentes ideologias políticas no poder desde 1986. No atinente ao IV capítulo navegar-se-á por todo um enquadramento teórico que visa convalidar os procedimentos inerentes à prática de gestão.

Capítulo I

Percurso profissional

Aos onze dias do mês de Outubro, do ano de 1985, terminada a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, e eis o recém-licenciado a concorrer nos famosos mini concursos, que haveriam de levar à sua colocação na Escola Secundária de Santa Comba Dão. Foi um ano de muita aprendizagem. Se ao nível científico tudo correu bem, ao nível da relação pedagógica, era um “aprender à sua custa” como era hábito dizer-se, e nem sempre com as melhores experiências. De facto, a preparação psicopedagógica era pouco mais que zero. Tudo se compensava com a energia e entrega de quem está a começar uma caminhada e acredita que vai ter êxito.

No ano seguinte, colocação em nova Escola, Secundária de Tábua. Feita a apresentação ao Presidente do Conselho Directivo e, algo que não passava sequer por sonhos, aconteceu: foi convidado a fazer parte do conselho directivo como secretário, situação originada pela saída do ensino do então secretário. A aceitação não foi imediata, pois a experiência de desempenho de cargos não existia e havia o receio de falhar. O então Presidente contra argumentou que preferia pessoas sem experiência do que com vícios e que daria todo o apoio necessário. Começou, então, aqui, a caminhada na gestão. Foram 2 anos de profunda aprendizagem e experiência, sem qualquer formação de base.

Era preciso alguma estabilidade e concorreu-se a nível nacional na tentativa de entrar para o quadro de nomeação definitiva. Meta atingida com a colocação na Escola Secundária de Vila Nova de Paiva. Apresentações feitas, horários distribuídos e pela primeira vez o cargo de director de turma. Balanceado com a experiência de 2 anos de secretário do conselho directivo, disponibilizou-se para exercer o cargo de Coordenador de Directores de turma, cargo para o qual foi eleito. Foi uma nova experiência, muito enriquecedora. Mais uma vez, sem formação específica, aprendeu-se com os mais velhos e com as práticas diárias. Mas Vila Nova de Paiva não é uma zona geograficamente privilegiada e, no ano seguinte, concorreu-se para outras escolas. Surge então a colocação na Escola Secundária de Oliveira do Hospital, localidade a apenas 20 quilómetros da residência que é Tábua. Nesta Escola houve oportunidade de desempenhar, por eleição, o cargo de delegado de grupo, aqui já com outros exemplos, ao longo dos anos, que serviram de referência.

É nesta Escola que, durante 2 anos, desenvolve a sua profissionalização em serviço.

Nos anos seguintes foi desempenhando os cargos já aludidos e leccionando. Em 93 /94, e seguintes, por destacamento, foi colocado na Escola Secundária de Tábua e, imediatamente, foi proposto para se candidatar, novamente, ao lugar de secretário do Conselho directivo, lugar deixado vago por um colega que entrou em estágio. Aceitou o desafio, agora já com mais segurança do que da primeira vez. De realçar que, das 2 vezes, desempenhou também as funções de Vice-Presidente do Conselho Administrativo.

Em 1997, foi colocado, definitivamente, na Escola Secundária de Tábua. Teve então oportunidade de coordenar o ensino recorrente e trabalhar com adultos. Entretanto também teve a oportunidade de leccionar cursos profissionais e cursos de Formação profissional. A experiência não poderia ser mais enriquecedora e prolongou-se até 2002.

Integrou uma lista para a Assembleia Constituinte, tendo sido eleito Presidente.

Em 1999 foi eleito Presidente da Associação de Pais e fez parte da Assembleia de Escola em representação dos pais.

Em 2000 foi convidado para ser o coordenador do pólo de Tábua da Escola Profissional de Tábua, Oliveira do Hospital e Arganil (EPTOLIVA), cargo que desempenhou até 2002.

Em 2002 e com o capital de experiência entretanto acumulado, entendeu que reunia as condições para poder dar o seu contributo como Presidente do Conselho Executivo e apresentou-se, numa lista, a sufrágio, tendo merecido a confiança da comunidade educativa. O mesmo aconteceu na eleição seguinte, um ano depois, com a repetição do acto eleitoral por decisão da tutela.

No entanto, este foi o processo mais difícil da sua vida. Desde 2002 até 2006 dissiparam-se energias em processos disciplinares, tribunais, discussões estéreis. O agora mestrando foi actor neste palco. Ninguém ganha neste tipo de processos, todos perdem alguma coisa. O facto a narrar aconteceu em 2002, aquando da entrega de listas concorrentes ao conselho executivo. A Presidente cessante entendeu que a contagem dos prazos se passaria a fazer de maneira diferente. Obviamente que a intenção era afastar um concorrente. E é aqui que começa a contenda. O ora mestrando entendia que a lista havia dado entrada dentro do prazo, a comissão especializada da Assembleia de Escola, também, mas a Presidente cessante e novamente concorrente entendia que não. Escrever-se-ia um livro com vários capítulos desta trama onde se teria que falar das decisões da tutela e dos tribunais. Mas o que se deve realçar é que o clima de escola foi fortemente abalado.

Realizadas e vencidas as eleições, era preciso reconstruir, sarar feridas, pacificar a comunidade escolar. Sim, porque não se pense que apenas se tratou de uma querela entre docentes concorrentes. Não, longe disso. Desde os encarregados de educação, autarquia, não docentes, docentes, discentes, todos se envolveram e tomaram partido. Tudo aconteceu: queixas anónimas para a IGE, ministério público, processos de averiguações constantes, processos disciplinares, enfim, tudo quanto ninguém deseja.

Retomando o episódio que acaba de se aflorar e correndo o risco de parecer que nada mais relevante aconteceu nos cerca de 12 anos de experiência de gestão do ora mestrando, efectivamente, o dito conflito marcou de modo indelével o modo de actuação a partir daí. Os ensinamentos que advieram de todo esse processo, foram e são determinantes para o estilo de liderança e consequentemente para a construção do actual clima de escola (conceito a explorar mais à frente), não diminuindo em importância os contributos da formação especializada em administração escolar entretanto realizada (2003) porque se percebeu que não bastava a experiência já granjeada para desempenhar bem as funções de Presidente.

A este propósito e em linha com John Codd (1989) o qual defende, como essencial, a interrelação entre teoria e prática, entende-se que a melhor decisão só pode acontecer se assentar em pressupostos teóricos. E, porque os “administradores educativos” citados por John Codd devem interpretar o seu mundo social, outrossim têm que aceitar teorias sobre a natureza desse mundo. Pode, então, definir-se a administração educativa como “filosofia em acção”. Esta filosofia em acção é simultaneamente activa e reflexiva, tal como a acção administrativa deve combinar uma dimensão executiva com uma dimensão critico-reflexiva.

Não parecem frutificar as teses que dissociam a teoria da prática. Efectivamente, no senso comum, pode constatar-se que algumas vezes a dimensão executiva é colocada em contraponto com a dimensão teórica. Nada de mais errado. Como se preconiza atrás, qualquer acção administrativa deve resultar da simbiose da dimensão executiva com a dimensão critico-reflexiva, sob pena, se assim não for, de transformar o acto decisório num qualquer procedimento desenquadrado da realidade e potenciador de conflitos. Assim, a referida formação especializada foi fundamental para um melhor desempenho do cargo. Tinha a experiência, mas a fundamentação teórica era praticamente nula. E foi igualmente fundamental para sanar os conflitos latentes. Cedo se percebeu que o clima de escola não evoluiria positivamente com autoritarismo, até porque esse autoritarismo já se havia confirmado como principal culpado da deterioração das relações entre praticamente todos os intervenientes no processo educativo. Era

preciso, por isso, fazer uso de outro tipo de liderança. Empreendeu-se então, uma liderança mediadora e conciliadora dos diversos participantes em acção. Foram precisos vários anos e muita determinação para, pacientemente, recuperar e motivar todos para o principal desígnio de quem se dedica à educação e que consta do actual Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Tábua: “Para formar mais e melhor numa escola participada e participativa, agradável e segura”.

Capítulo II

A Escola Secundária de Tábua até 2002 e após 2002

É preciso notar que foi tal a gravidade das querelas referidas que não foi possível implementar cabalmente o plano de acção plebiscitado quer em 2002 quer em 2003, tal qual foi apresentado. Este Plano procurava dar resposta aos pontos fracos apontados pela IGE, já em 2001, dos quais se destacam os seguintes:

- resultados das aprendizagens dos alunos;
- estrutura departamental deficiente;
- deficiente articulação dos conselhos de turma com as actividades de cada ciclo;
- inexistência de planos de turma;
- sobreposição de disciplinas nos horários do 12º ano;
- não conformidade entre as faltas dos docentes e os respectivos livros de ponto;
- não previsão de receitas para a execução dos projectos do plano anual de actividades;
- deficiente qualidade da cantina enquanto espaço de refeição e confecção de alimentos;
- limpeza, manutenção e vigilância de algumas zonas do espaço escolar;
- organização e funcionamento da biblioteca;
- inexistência de caderneta escolar;
- inexistência de articulação curricular a nível da transversalidade da língua portuguesa;
- funcionamento da sala de estudo;
- funcionamento de alguns projectos e clubes;
- desenvolvimento de capacidades de comunicação dos alunos na sala de aula;
- organização e funcionamento dos apoios educativos.

Aos pontos fracos enunciados juntaram-se outros como:

- espaço exterior completamente abandonado, com sinais de destruição que chegaram ao ponto de haver balneários construídos em 1995 e que se encontravam completamente vandalizados e inoperacionais;
- instalações sanitárias quer de alunos quer de professores completamente degradadas;
- espaço do bufete exíguo e sem condições sanitárias;
- entrada principal da escola através de escadaria íngreme, sem qualquer condição para deficientes;
- gimnodesportivo sem condições de segurança;
- escassez de equipamento informático;
- e não menos importante, um sentimento de impunidade no seio dos alunos que, de algum modo, contribuiu para comportamentos de vandalismo e outros igualmente reprováveis.

Devido aos processos disciplinares instaurados a professores, idas a Tribunal, polícia judiciária, rara era a semana na qual não havia convocatória para prestar declarações ou fornecer cópias de documentação achada pertinente para os respectivos processos. Obviamente que este tipo de processos desgasta todos os envolvidos e as consequências acabam por se reflectir, também, no quotidiano da escola e, sobretudo, no clima de escola. Não é possível ter um bom clima de escola na situação que acaba de se descrever. E sem um bom clima de escola há todo um conjunto de melhorias que não é possível fazer-se, pelo que o plano de acção não pôde ser implementado na sua plenitude.

Acresce que as escolas de Tábua sempre se debateram com um problema que afecta de modo significativo os resultados escolares: é um meio onde a maior parte das famílias se insere num escalão socio-económico baixo. Mais de 70% dos alunos usufrui de subsídio de estudo. Este facto aliado a uma situação geográfica privilegiada em termos de distância a Coimbra e Viseu, respectivamente 60 e 50 Km, leva a que os alunos provenientes de famílias economicamente mais favorecidas sigam um procedimento que, praticamente, se tornou norma e moda, indo estudar para Coimbra ou Viseu. Ou seja, esses alunos seriam importantes para obter melhorias nos resultados escolares do Agrupamento, já que, tendo acesso a melhores condições de aprendizagem, as probabilidades de atingirem melhores resultados são evidentes. Portanto, a questão dos resultados escolares é estrutural e levará algum tempo a resolver.

Relativamente aos pontos fracos apontados atrás, foi possível resolver aqueles que dependiam apenas da acção directa do órgão de gestão, havendo a destacar a transformação de um espaço exterior degradado num arboreto pedagógico. No entanto, quando se fala de grandes

intervenções, é sempre preciso esperar que a tutela assim o entenda. E aqui a acção foi de insistência junto dos responsáveis para que as diferentes situações tivessem andamento. E foi com a perseverança de quem acredita que é possível, que se lançou uma candidatura à Rede de Bibliotecas escolares, a qual permitiu um financiamento de 50% das obras de alargamento e requalificação da Biblioteca existente, sendo possível, com recurso a receitas próprias custear o restante. Refira-se que a Biblioteca após esta grande transformação, constituiu-se como o espaço escolar mais frequentado pelos alunos. O trabalho feito e em curso nesta biblioteca passou a ser referido pelos responsáveis da Rede de Bibliotecas escolares como um exemplo de boas práticas, o que por si só já é bem elucidativo da qualidade do trabalho realizado.

Outra intervenção importante, e que resultou da argumentação apresentada, foi a construção de uma entrada principal que permitisse acesso aos deficientes e ainda a reconstrução dos citados balneários exteriores. Mas a tutela não tem capacidade para resolver tudo e, fruto do excelente entendimento com a autarquia e numa parceria altamente vantajosa para a escola, construiu-se uma parede de escalada dentro do gimnodesportivo, considerada já a melhor da zona centro em espaço coberto, e remodelaram-se os respectivos balneários. Igualmente, foi possível, no âmbito da mesma parceria, intervencionar o bufete, alargando-o para o dobro e instalando equipamento moderno. Já no que diz respeito às instalações sanitárias de alunos e professores, e mais uma vez apenas com uma ajuda de 50% da Direcção Regional de Educação, recorrendo para os restantes 50% a receitas próprias, foi possível requalificar e, assim, dignificar aqueles espaços. Relativamente à escassez de meios informáticos, fruto da elaboração de competentes justificações da imprescindibilidade dos mesmos, a Escola foi sendo dotada com os equipamentos adequados, quer em qualidade quer em quantidade.

A abordagem selectiva que acabou de se dar a conhecer, obviamente, não esgotou todo um trabalho de resposta aos pontos fracos enunciados e que se apresenta a seguir, em quadro.

Quadro de pontos fracos e soluções empreendidas

Pontos fracos	Soluções empreendidas
-resultados das aprendizagens dos alunos	Implementação de uma cultura de responsabilização de todos os intervenientes no processo educativo
-estrutura departamental deficiente	Organizou-se a escola em 4 departamentos (línguas, ciências sociais e

“Relatório alusivo à prática de gestão de 2002/2003 a 2008/2009”

	humanas, matemática e ciências experimentais e expressões, criando-se a figura do representante de área disciplinar)
-deficiente articulação dos conselhos de turma com as actividades de cada ciclo	Deu-se início a uma prática de reuniões periódicas de articulação entre os representantes de área disciplinar do básico e secundário
-inexistência de planos de turma	Implementaram-se projectos curriculares de turma
-sobreposição de disciplinas nos horários do 12º ano	Cumprimento escrupuloso dos critérios de elaboração de horários aprovados pelo conselho pedagógico
-não conformidade entre as faltas dos docentes e os respectivos livros de ponto	Responsabilização dos funcionários pelas tarefas que lhes estão atribuídas
-não previsão de receitas para a execução dos projectos do plano anual de actividades	Implementação da obrigatoriedade de apresentar as propostas para o plano de actividades segundo um modelo próprio onde se refere a previsão de custos bem como as fontes de receita
-deficiente qualidade da cantina enquanto espaço de refeição e confecção de alimentos	Reuniões formativas com as funcionárias da cantina, bem como melhorias ao nível de pinturas e decoração e de substituição de alguns equipamentos obsoletos
-limpeza, manutenção e vigilância de algumas zonas do espaço escolar;	Definição dos funcionários que têm como incumbência a limpeza, vigilância e manutenção desses espaços, com inclusão dessas tarefas nos seus objectivos funcionais e consequente responsabilização
-organização e funcionamento da biblioteca	Obras de alargamento e requalificação para inclusão na rede nacional de bibliotecas, apostando num professor

“Relatório alusivo à prática de gestão de 2002/2003 a 2008/2009”

	bibliotecário dinâmico
-inexistência de caderneta escolar	Obrigatoriedade de uso da caderneta
-inexistência de articulação curricular a nível da transversalidade da língua portuguesa	Os conselhos de turma foram instados a abordar sempre este tipo de questões, passando a valorizar-se a língua portuguesa nos testes de todas as disciplinas
-funcionamento da sala de estudo	Nomeação de um docente responsável pela mesma e pela elaboração de um regulamento de utilização
-funcionamento de alguns projectos e clubes	Obrigatoriedade de avaliação periódica em instrumentos criados para o efeito
-desenvolvimento de capacidades de comunicação dos alunos na sala de aula	Todos os docentes foram instados a emprender actos de comunicação que privilegiassem o desenvolvimento das capacidades dos alunos
-organização e funcionamento dos apoios educativos	Maior rigor na identificação dos alunos que necessitam destes apoios e implementação de mecanismos de avaliação dos progressos alcançados
-espaço exterior completamente abandonado, com sinais de destruição que chegaram ao ponto de haver balneários construídos em 1995 e que se encontravam completamente vandalizados e inoperacionais	Obras de requalificação e transformação de uma zona quase de “selva” num arboreto pedagógico e requalificação dos balneários
-instalações sanitárias quer de alunos quer de professores completamente degradadas	Obras de requalificação e transformação em espaços modernos
-espaço do bufete exíguo e sem condições sanitárias;	Obras de requalificação, aumentando o espaço para o dobro e substituição de equipamento já obsoleto

“Relatório alusivo à prática de gestão de 2002/2003 a 2008/2009”

-entrada principal da escola através de escadaria íngreme, sem qualquer condição para deficientes	Construção de outra entrada com condições para deficientes e inactivação da existente
-gimnodesportivo sem condições de segurança	Obras de requalificação (telhado, chão e balneários)
-escassez de equipamento informático	Candidatura a todos os programas de fornecimento do ministério da educação
-e não menos importante, um sentimento de impunidade no seio dos alunos que, de algum modo, contribuiu para comportamentos de vandalismo e outros igualmente reprováveis	Divulgação do regulamento interno aos alunos e pais pelos directores de turma, enfatizando os deveres dos alunos e actuação imediata sempre que havia comportamentos reprováveis, fazendo cumprir o estatuto do aluno e o regulamento interno, instaurando processos disciplinares sempre que tal se impunha

Poderá, quem não veja a educação como dependente de múltiplos factores, opinar como pouco importante o que acaba de se dar a conhecer. Na verdade, tudo, mas mesmo tudo, pode influenciar o rendimento escolar dos alunos e a sua formação que se pretende não só académica mas também cívica.

Trazendo à liça, novamente, os já citados baixos rendimentos das famílias de Tábua, mais uma medida implementada que, provavelmente, passou despercebida à maior parte dos elementos da comunidade escolar e educativa, mas que tem uma importância vital para o rendimento escolar dos alunos, foi a atribuição de suplemento alimentar a alunos carenciados. Esta medida surge na sequência de um levantamento levado a cabo pelos professores e funcionários, no sentido de serem identificados eventuais casos de alunos que manifestassem carências alimentares. Os resultados só não são surpreendentes porque já se conhecia a realidade concelhia, constatando-se que cerca de 3 dezenas de alunos tinham como única refeição o almoço que lhes era fornecido na Cantina da Escola. Decidiu-se, então, atribuir a estes alunos o pequeno-almoço e o lanche, atenuando, assim, a situação injusta a que estes alunos,

involuntariamente, estão sujeitos. A par desta medida, estreitaram-se os contactos com as respectivas Juntas de Freguesia e com o Gabinete de Acção Social, no sentido de se efectuar um trabalho, junto das famílias, tendente à resolução destas situações.

Retomando-se aqui o que se tem vindo a abordar desde o início deste capítulo, pode afirmar-se, sem receio de faltar à verdade, que a Escola Secundária viveu duas fases: até 2002 e após 2002. Desde a mudança na responsabilização dos discentes relativamente à preservação do património escolar, aos comportamentos em aula e uns com os outros, passando pela transformação do espaço físico, o qual para além de mais seguro e funcional, se tornou muito mais agradável, pelo apoio alimentar directo a dezenas de alunos, apoio este imprescindível à boa aprendizagem, até à implementação de projectos inovadores a referir mais à frente, julga-se ter contribuído, decisivamente, para a criação das condições adequadas para a melhoria do processo ensino/aprendizagem.

Capítulo III

1. Da publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, à actualidade

Doze anos haviam passado, desde o 25 de Abril de 74 e continuava a fazer-se sentir a falta de um Normativo que servisse de referência a todo o sistema educativo. É neste contexto e para colmatar essa lacuna, que surge a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Esta lei pretendia "terminar com a indefinição que reinava no sistema educativo" (Fernandes, S.,1998, cit. Barros, P.,1996:202).

Esta Lei passou a ser o referencial de todo o sistema educativo Português. Democratização do Ensino, (LBSE, artigo 2º), universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico, que passou para nove anos (LBSE, artigo 6º), elencavam os seus princípios fundamentais. É patente uma nova concepção de educação assente em três domínios: instrução – conhecimentos e técnicas; socialização – comportamentos e atitudes; e estimulação – desenvolvimento físico, intelectual, espiritual, intelectual, moral, sócio-afectivo, etc. (Castro, E., 1995:64).

Para a implementação deste novo conceito de educação eram urgentes novas concepções de escola, de professor e de gestor-líder¹. Fala-se agora com mais veemência na abertura da escola ao meio, de maneira a fomentar uma verdadeira "Escola comunidade educativa"².

Vivia-se um período de alguma estabilidade política e social, condição muito favorável para se poder empreender um processo devidamente reflectido de reforma do sistema educativo. Foi para dar resposta a essa sentida necessidade de reforma que foi criada em Janeiro de 86, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE).

Em 1988 a referida Comissão³ apresenta os primeiros projectos que se centram nos planos curriculares, na avaliação, na Escola cultural e na administração das escolas, considerados

¹ O gestor tem de ser o impulsionador, o coordenador e o responsável pela mobilização da comunidade educativa, tendo que se assumir como líder.

² Com base em várias leituras realizadas, nomeadamente Manuel Sarmiento e João Formosinho (1995: 67-76), pode definir-se comunidade educativa como um sistema social, aberto, complexo, contingente e multidimensional, onde se inserem professores, alunos, funcionários, pais/encarregados de educação e representantes da comunidade local e profissional, onde se englobam a autarquia, instituições de carácter social, económicas, científicas e culturais.

³ A CRSE constituída por especialistas e investigadores em educação, solicitou o contributo dos professores que, de uma maneira geral, contribuíram com sugestões e propostas.

como os principais pilares do sistema educativo. O Modelo defendido, apontava já no sentido da descentralização, da autonomia, eficiência e eficácia das Escolas, onde se evidenciava a partilha do poder, a interacção e a corresponsabilização de todos os actores educativos. A CRSE distingue claramente os conceitos de direcção e gestão, acometendo à primeira a definição das políticas de cada estabelecimento de ensino, a elaboração, promoção da implementação e supervisão do projecto educativo da escola com a participação de todos os que estavam ligados ao sistema educativo e à segunda a execução dessas mesmas políticas e desse mesmo projecto.

Pode-se afirmar que os projectos apresentados pela CRSE eram bastante avançados para a época e, por várias razões, entre as quais as de ordem económica, começou por se implementar a reforma curricular que, não correspondendo na íntegra aos projectos propostos, muito a eles foi beber no campo dos pressupostos, mas não da operacionalização, e, mais tarde, em regime experimental, a da administração das escolas.

No âmbito da Reforma Educativa, é publicado o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que veio regulamentar a autonomia das escolas, *incluindo como factor preponderante de mudança da Administração educacional, uma ampla desconcentração de funções e de poderes* (Castro, E., 1995:76). A autonomia não se compra, não se vende, nem se adquire por decreto; conquista-se, nomeadamente, através da construção de um projecto educativo próprio que dê verdadeira identidade à organização.

Aparentemente, no sentido da melhor consecução da autonomia, e para melhor operacionalizar a LBSE, surge o Despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, que regulamenta provisoriamente o funcionamento do Conselho Pedagógico e respectivos órgãos de apoio. Este Despacho "...não passando de pura *fachada legal*, vem a assumir-se como o *remedeio sem remédio* para a estrutura e organização pedagógicas já definidas em 1986"⁴ (Castro, E., 1995:77).

Cerca de 6 meses depois da publicação do citado Normativo, o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, vem estabelecer uma nova definição de planos curriculares, nomeadamente, através da introdução das actividades de complemento curricular e da área-escola⁵. As associações de pais passam a ter mais direitos que são consignados no Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro e que regulamenta o seu funcionamento.

Ainda na linha da tão propalada autonomia das escolas, é publicado o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, que veio regulamentar um novo modelo de Direcção e Gestão das

⁴ Através do Decreto- Lei n.º 211- B/86 de 31 de Julho.

⁵ Regulamentadas, respectivamente com os Despachos n.ºs 141/90 e 142/90, de 1 de Setembro.

Escolas Básicas e Secundárias, a implementar, gradualmente, em algumas Escolas/áreas escolares, e monitorizado por um Conselho de Acompanhamento e Avaliação que defendia que deveriam ser dadas condições para o exercício de uma maior autonomia nos estabelecimentos de ensino, devendo a administração central apoiar as escolas no sentido de eliminar acentuadas assimetrias verificadas no seu funcionamento.⁶ Este Decreto-Lei se por si próprio não poderia mudar a realidade organizacional das Escolas Portuguesas, constituiu, mesmo assim, na sua intenção explícita original um instrumento dessa mudança. Nesse sentido, contribuiu para mudar: a linguagem que hoje se emprega para falar da Escola, a visibilidade dos fenómenos organizacionais e das questões de poder dentro das Escolas, o corpo de conceitos e de palavras-chave que hoje se utilizam para enunciar o rosto de uma Escola transformada (Sarmento, M.J. e Ferreira, F.I., 1995:100). O modelo instituído pelo Decreto- Lei em análise tenta reforçar a autonomia das escolas, definindo um processo de construção da tomada de decisão, que passa pela concepção, elaboração e implementação dos instrumentos do seu exercício: Projecto Educativo,⁷ Plano Anual de Actividades e Regulamento Interno (Castro, E., 1995:79).

"Muitas das conceptualizações inovadoras inicialmente apresentadas e posteriormente adoptadas pelo legislador, como autonomia da escola, projecto educativo, comunidade educativa, direcção/gestão⁸, etc., são bem a expressão da ruptura que se pretendeu operar" (M.E./C.A.A., 1995:8).

O modelo proposto pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, revela algum avanço relativamente ao anterior, no entanto, em termos de pressupostos e coerência, está bem distante do projecto da CRSE, dado que a filosofia política que os enforma é bem diferente (Castro, E., 1995:80).

Até 1998 coabitaram os dois modelos consignados, respectivamente no Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro e no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

⁶ 20 anos volvidos e essa recomendação parece bastante actual.

⁷ Projecto educativo consagra decisões de tipo axiológico; Plano anual de actividades consagra decisões de carácter técnico e pragmático e o Regulamento Interno prescreve normas de carácter jurídico-administrativo-laboral (Castro, E.,1995:79).

⁸"A Direcção ocupa-se, predominantemente da definição de políticas, de valores e orientações gerais".

"A Gestão ocupa-se, predominantemente, da execução das políticas e orientações definidas, da organização dos elementos humanos e materiais, de coordenação e avaliação, por forma a realizar os objectivos fixados pela direcção" (M.E./C.A.A., 1995:8).

1.1 UMA LEITURA DO DECRETO – LEI N.º 115-A/98

1.1.1. DE UMA ESCOLA REGULÁVEL E ORGANIZÁVEL A UMA ESCOLA AUTO-REGULÁVEL E AUTO-ORGANIZÁVEL

É mais fácil escrever dez volumes de filosofia do que colocar um único princípio em prática.

Leon Tolstoy

Os dois normativos referidos anteriormente (Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro e o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio) são revogados pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Envidar-se-ão esforços no sentido de que o presente trabalho, neste subcapítulo, tenha a forma de uma pequena reflexão sobre este Diploma legal. Melhor, serve de pretexto a uma reflexão sobre a situação da Escola Pública Portuguesa não superior. Não se trata de uma descrição do diploma, não se trata de uma análise legal, mas antes, procura "pesar", "medir" e "contrabalançar" ideias. É certo que todos os intervenientes sabem onde estão, o que não se sabe é para onde e como se vai. Pode falar-se, portanto, da incerteza, da expectativa, da probabilidade, da transitoriedade permanente, das combinações ilimitadas num tempo de alguma confusão. Nas suas análises e em muitos dos seus textos, João Barroso fala de "lógicas"; a lógica do actual (lógica do ser) e "lança um olhar", "projecta" para uma lógica a construir no devir (lógica do ainda não ser).⁹

Trata-se, portanto, de ir do sentir da (de cada) escola para uma escola com sentido e só o homem, melhor só os homens e mulheres integrados numa organização (invenções sociais que não preexistem à acção humana) são capazes de idealizar projectos que sirvam de esperança e estímulo à acção transformadora. E parece já não haver dúvidas de que os "melhores projectos de escola" serão aqueles que mais tiverem o sentido da diferença, do pluralismo cultural, do carácter aberto e plural do ser humano.

A escola pública portuguesa, a partir da implementação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, vai deixar de ser uma instituição organizável e regulável do exterior, para passar a ser, cada vez mais, auto-organizada e auto-regulável. A organização e regulação vão, em muito, ser transferidas do Ministério, Departamentos e Direcções Regionais para a Escola. O centro

⁹ Esta antecipação do futuro (projectão) significa lançar o olhar adiante, não só espacial, mas sobretudo temporalmente. A noção designa a acção ou actividade que a pessoa se propõe realizar no futuro que se aproxima.

dessa regulação, moldura legal, passa a ser o Regulamento Interno (RI). Os sistemas auto-organizáveis necessitam para a sua estabilidade de uma forte identidade,¹⁰ por forma a que se desenvolva uma cultura organizacional própria, sendo esta, numa definição simples, o conjunto de valores, convicções, ritos e mesmo mitos que dão identidade e personalidade, neste caso, a cada escola.¹¹

Ora, essa identidade própria só pode ser traduzida através de "*algo que abarca*" de "*algo que une*" e de "*algo que arrebat*" e que, ao nível das organizações escolares, só ganha sentido através da implementação do seu próprio Projecto Educativo de Escola (PEE).¹² Daí que RI e PEE sejam os dois documentos indispensáveis e complementares da auto-regulação e auto-organização de escola pública portuguesa. Claro que esta auto-regulação e auto-organização devem ser entendidas no quadro da Administração Pública (AP). Ora, a nossa AP, entende a escola como um serviço público enquadrado na Administração Estadual Directa e sujeita a poderes de direcção, superintendência e tutela. Em 1989, João Formosinho escrevia: "*No modelo de administração pública centralizada a escola é concebida apenas como um serviço local de Estado integrada na sua administração periférica (...). É um serviço chefiado por órgãos locais (Conselho Directivo) que funciona na dependência hierárquica dos serviços centrais do Ministério da Educação. Assim, a direcção da escola básica e secundária encontra-se fora dela...*" (Formosinho, J., 1989:55). Formosinho propunha, então, que a escola pública fosse integrada na Administração Pública Indirecta, sujeita portanto, a meros poderes de superintendência e tutela, tal como acontece no ensino superior universitário e podendo daí inferir-se que o Estado estaria interessado em aligeirar responsabilidades, caso tal medida se viesse a implementar.¹³ Na leitura de João Barroso, esta postura de Formosinho significava que a

¹⁰ "A identidade é o princípio fundamental de todos os sistemas auto-organizáveis. (...) A identidade facilita a ordem e a transformação mesmo em ambientes turbulentos porque disponibilizam um quadro de referência constante para a integridade e renovação organizacional" (Marshall, S.P.,1998:192).

¹¹ "A cultura organizacional é um conjunto de crenças, expectativas, valores e maneiras de fazer as coisas que, consciente ou inconsciente, cada organização vai adoptando e acumulando ao longo do tempo e que passam a condicionar fortemente o pensamento e comportamento dos seus membros. Essas crenças e expectativas produzem regras de conduta que configuram o comportamento dos indivíduos e grupos dentro da organização" (Chiavenato, I., 1993: 285). *Vide*, também, sobre este assunto (Bertrand e Guillemet, 1994:.116-127).

¹² O projecto desempenha hoje um papel determinante, dado que o sentido do "todo" e onde cada um "pode fazer entrar um pouco de si", só pode ser dado pelo projecto. "O motor da empresa é vitalidade do projecto". O projecto constitui para a organização:"- algo que abarca (é a membrana que dá a cada ser – pessoa, empresa, cidade – a sua existência própria, o sentimento de vinculação); algo que une (valores partilhados, a cultura vivida) algo que arrebat (o sentido, propriamente dito, isto é, a direcção que se toma e o significado da aventura colectiva)" (Sérieyx, 1995: 257 – 258).

¹³ O problema de se saber se o ensino superior se enquadra na Administração Estadual Indirecta ou Autónoma não é ainda pacífico. Assim, Freitas do Amaral enquadra-a na Administração Estadual Indirecta e Marcelo Rebelo de Sousa na Administração Autónoma.

escola deveria ser organizada como qualquer empresa pública, sujeita a uma concepção baseada no profissionalismo dos gestores e nas ideias de desregulação, optimização, racionalização, eficiência e eficácia (neo-taylorismo). Por outro lado, tal modelo de escola (burocrático e centralizado) nunca existiu. Trata-se de um "tipo ideal", dado que a escola sempre deteve poder, os actores locais nunca foram agentes passivos, ao dispor do Ministério da Educação. As direcções das escolas detinham um enorme poder informal (só pensar na elaboração e distribuição de horários) muita da legislação produzida e enviada para as escolas era para cumprir, ignorar ou adaptar e, como se sabe, são muitos os diplomas que ou foram ignorados, ou, na melhor das hipóteses, foram adaptados. Freitas do Amaral (1997:332) reconhece que, sendo a escola um serviço público, *"desempenham as suas funções com certa autonomia: não vão a despacho todos os dias com o Ministro, têm os seus próprios órgãos de gestão"*. Ora, *não ir a despacho todos os dias*, significa a existência de um *"largo corredor de liberdade"*, limitado controlo hierárquico que as escolas sempre detiveram, e disto, parece que já ninguém tem muitas dúvidas. A distinção entre direcção (no exterior) e gestão (no interior) não serve para explicar a actual realidade da escola.

Do que verdadeiramente se tratava era pretender substituir uma racionalidade jurídica (regulação burocrática) por uma racionalidade de gestão (regulação pelo mercado) e o enquadramento da escola pública na A.P. Estadual Indirecta permitia realizar, de uma forma mais eficaz, tal desiderato. A propósito da reforma A.P., *"... só resta um caminho: a substituição da racionalidade jurídica e formalista pela racionalidade da gestão. (...) A lógica do management não é de forma alguma compatível com a lógica jurídica, pois toma um sentido oposto. (...) a linguagem do direito cede lugar à linguagem da economia, da técnica e mesmo da matemática, mais apta a modelar o real e transformá-lo"* (Rocha, O., 1991: 193 ss).

Ora, a auto-organização e auto-regulação que se pretende instituir na escola passa pela convivência e pela participação das pessoas (parcerias educativas) na procura do estabelecimento de uma comunidade escolar, verdadeiro modelo alternativo, não tendo como finalidade substituir uma racionalidade jurídica por uma racionalidade de gestão, *"mas a busca de um equilíbrio entre a intervenção do Estado, a participação dos cidadãos e o profissionalismo dos docentes"* (Barroso, J., 1999:30). Assim, compreende-se que os RI e PEE tenham de ser obra e só ganhem verdadeiro sentido se resultarem do trabalho, reflexão e participação dos professores, pais, alunos e outras forças locais, isto é, como refere frequentemente João Barroso, é preciso passar do *"eu"* ao *"nós"*, dando conteúdo prático ao princípio constitucional da subsidiariedade.

1.2. ADMINISTRAÇÃO, DIRECÇÃO E GESTÃO

O termo administração é um conceito geral. Tem a ver com o processo de funções que inclui planeamento, direcção, coordenação, comunicação e gestão orçamental. Para Hampton (1991), a administração, no seu aspecto funcional e processual engloba quatro componentes: planeamento, organização, liderança e controle.

Situados no interior da escola, direcção e gestão são normalmente apontados como conceitos mais precisos, embora haja quem estabeleça distinções. Assim, o termo direcção pode significar o processo de definição das metas e das políticas que vão orientar o funcionamento da escola quer no quadro da reinterpretação normativa, quer no quadro das suas autonomias, aparecendo ligado às concepções e opções políticas a tomar. O conceito de gestão está ligado à implementação das opções tomadas pela direcção. A gestão executa, tem funções técnicas. A direcção tem funções políticas, tem uma função criadora. Em certa medida, pode-se dizer que para a direcção, o domínio das capacidades humanas e conceptuais é mais importante que o domínio das capacidades técnicas, embora ambas sejam necessárias a uma qualquer organização.

O que interessa aqui realçar é que, para lá de alguma ambiguidade com que são utilizados os diferentes termos (na linguagem do quotidiano utiliza-se indiferentemente o termo "gestão" e "órgãos de gestão)", o conceito de gestão não pode ser reduzido a um qualquer tecnicismo, a gestão comporta uma "ética", longe, portanto, das concepções positivistas (cientismo).

Neste sentido, e dado que o funcionamento das organizações se caracteriza por um *"défice de racionalidade"*, um *"défice de interdependência"* e um *"défice de legitimidade"* (Friedberg, 1995:109-112), é de todo necessário que o Director ou o Presidente do C.E. tenha ideias sobre o que é gerir uma escola, dado que se lhe exige que tenha um olhar global e complexo sobre a escola. Ao Director ou Presidente do Conselho Executivo é exigido que desenvolva e dê corpo a uma estratégia de predomínio das funções humanas e conceptuais, que seja capaz de definir a realidade e de elaborar um diagnóstico que permita agir face às incertezas, que seja capaz de ser um impulsionador, e é também a ele que se exige ser capaz de representar a organização, de ser o seu porta-voz e de lhe dar visibilidade. Seja como for, o documento em apreço separava, pelo menos no plano formal, as funções de direcção (deliberação) das de gestão (execução). A direcção está atribuída à Assembleia de Escola, enquanto que as funções de gestão estão atribuídas ao Director ou Conselho Executivo. Parafraseando Montesquieu: *"contra o poder só o poder"*. Do que se trata é exactamente separar quem delibera de quem executa, até

porque não parece ser possível construir a autonomia sem representatividade e participação democráticas. Mas isto não significa que o C.E. ou o Director não tenha aqui papel importante. Pede-se-lhe que crie o envolvimento e participação necessários para que a Assembleia possa desenvolver os seus trabalhos sem constrangimentos; pede-se-lhe que crie condições para que os documentos a aprovar e a discutir possam ser preparados previamente e com o envolvimento dos seus membros e que "*aceite pôr em cima da mesa um certo número de arranjos quantas vezes clandestinos*" (Friedberg, 1995: 350). Pede-se-lhe que seja capaz de estabelecer uma informal e saudável rede de influências.

O Conselho Executivo/Director e a Assembleia deveriam dar corpo a dois aspectos distintos (lógicas) e que emanam do sistema de organização administrativa. Ora, de acordo com Freitas do Amaral (1997: 657 ss.) o sistema organizativo pode configurar-se a dois níveis: concentração/desconcentração e centralização/descentralização. Adverte, o referido autor, que tais conceitos não são susceptíveis de confusão. Assim, concentração/desconcentração tem a ver com o nível de distribuição de competências pelos diferentes graus da hierarquia, no interior da mesma pessoa colectiva pública. A desconcentração advém da designada delegação ou sucessiva delegação de poder. Por sua vez, a centralização/descentralização tem a ver com a existência ou não de outras pessoas colectivas públicas autónomas, distintas do Estado.

Tendo presente este modelo organizativo, João Barroso entende que o Conselho Executivo deveria decidir por delegação do Ministério da Educação, dando assim sentido prático aos princípios constitucionais da desconcentração, da proximidade dos serviços às populações e da desburocratização, permanentemente reclamada pela sociedade civil. Por sua vez, a Assembleia deve configurar-se como pessoa colectiva pública autónoma, independente, representante da comunidade e que tem como fim último o exercício do controlo social, dando significado constitucional aos princípios da descentralização e da participação dos interessados na gestão da Administração Pública.

Por último, não se pode esquecer o papel do professor e, enquanto grupo profissional, sobre ele recai o domínio do saber pedagógico. O exercício deste poder profissional deveria configurar um órgão, Conselho Pedagógico (poder do especialista), constituído só por professores.

O problema, porém, pode ainda colocar-se a outro nível, e tem muito a ver com as funções do Director ou do Presidente do C.E. A gestão das escolas deve ser entendida como um instrumento, como prática e como vivência, ou, pelo contrário, deve ser entendida numa acepção

mais tecnocrática? Entende-se que o documento em análise apontava para uma liderança mediadora e participativa.

1.3. PRESTAÇÃO DE CONTAS

Não era hábito, na administração pública portuguesa, a existência de mecanismos que possibilitassem e desencadeassem a prestação regular de contas, -"accountability". Verdadeiramente, a administração só aparecia nas escolas quando solicitada, ou quando alguma coisa corria muito mal e mesmo assim para averiguar casos particulares. De uma maneira geral, não se avaliava, não se prestava conta das actividades e resultados obtidos no final de cada período ou ano escolar. Ora, não parece razoável atribuir o êxito ou fracasso dos alunos somente ao seu esforço, desempenho, interesse e capacidade. O sucesso ou insucesso escolar dos alunos é resultante de um conjunto importante de outros factores: sistema educativo, organização da escola, trabalho do pessoal docente e não docente, currículos, relação escola-família etc.. Por outro lado, há outros aspectos que também devem ser avaliados e que não são tidos em conta na avaliação dos alunos: currículo oculto, os efeitos da escola paralela, os meios disponíveis para o desenvolvimento de toda a actividade. A direcção não terá só o papel de coordenação, planificação e intervenção, mas terá de ter também um papel importante no desenvolvimento e implementação na avaliação individual, sectorial e global da escola.¹⁴ À direcção, enquanto dinamizadora da vida na escola, compete-lhe impulsionar uma reflexão permanente e partilhada sobre a acção e qualidade da educação que aí se pratica. Claro que esta reflexão, em conjunto, não pode ser entendida como uma ameaça, intromissão, imposição, desqualificação, mas como um diálogo, encontro, diagnóstico, comprovação, troca e ajuda. O que se pretende apurar é se se chega onde realmente se pretende e como. A avaliação é, com efeito, uma parte substancial da acção empreendida, é um processo e uma exigência.

À luz deste modelo de direcção e gestão, a prestação de contas traduzir-se-ia na institucionalização de práticas regulares e contínuas de auto-avaliação e hetero-avaliação. Para além de práticas a instituir no RI, o documento apontava para momentos em que tal iria acontecer - nas reuniões da Assembleia de Escola. Dir-se-ia que a Assembleia, para lá da sua função deliberativa, tinha, também, uma função fiscalizadora, isto é, deveria implementar

¹⁴ Num sentido clássico, comum a todo o tipo de organização, e tendo em atenção: 1) a eficácia – entendida como a capacidade para atingir os objectivos e fins determinados; 2) a eficiência – a capacidade para os atingir com o menor custo; 3) a funcionalidade como a capacidade para satisfazer as exigências da comunidade que serve; as áreas sujeitas a avaliação são: a planificação, a organização, a coordenação, a gestão dos recursos, a informação.

momentos em que se reflectisse sobre o que foi feito e sobre o que deveria ter sido feito. Competia-lhe fiscalizar os actos do executivo, ver até que ponto os objectivos foram cumpridos. A Assembleia deveria também funcionar como consciência crítica da organização. Esta prestação local de contas não iria ser um acto fácil na escola, mas quando realizada, permitiria que a escola fosse reconhecida e fomentaria o reconhecimento do papel social relevante que a escola presta. Será uma forma clara de devolver prestígio à organização e aos professores. Avaliar-se, conhecer-se, só ajuda uma pessoa a crescer. Assim sendo, uma organização onde está instituída a prática de prestação de contas só pode crescer, só pode desenvolver uma cultura de qualidade. A prestação de contas fecha o círculo, relacionando os resultados obtidos com os objectivos definidos, fornecendo uma base para próxima intervenção. *"Prestar contas, é progredir, é aceitar com humildade uma função social de execução muito difícil, cada vez mais difícil, mas a que nada adianta o orgulho e o fechamento face aos outros parceiros, é, neste sentido, nunca perder e, talvez, ganhar sempre alguma coisa"* (Azevedo, J. 1994:210).

Ora, o documento apontava para uma prestação local de contas, independentemente das avaliações externas determinadas pela Administração.

Após a publicação de um diploma tão importante para a consecução da acção educativa, urgia, então, dar-lhe execução. E é nesse sentido que, na esteira do Decreto –Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, se passa, embora ao de leve, à enumeração dos normativos que foram entretanto publicados. Assim, foi publicado o estatuto do aluno, consignado no Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de Setembro, o qual, surpreendentemente, apenas 4 anos depois foi revogado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro.

Cerca de 1 ano depois da publicação do Decreto-Lei n.º 115-A /98, de 4 de Maio, foi publicada a Lei n.º 24/99, de 22 de Abril que introduzia algumas alterações ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, cuja regulamentação apenas surgiu com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho.

Depois de implementado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, foi com naturalidade que se assistiu à publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, com a qual se pretende desenvolver o regime previsto na LBSE, nomeadamente no seu artigo 49º, e implementar o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. Parece da maior importância que todas as instituições de educação procedam a uma correcta avaliação, pois, só avaliando se pode proceder a uma verdadeira "accountability", corrigir o que não funciona e se podem incrementar as medidas e opções que melhores garantias de sucesso apresentam.

1.4. Do Decreto-Lei 115-A /98 ao Decreto-Lei 75/2008

«O défice de concretização das medidas de reforço da autonomia dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário que se verifica desde a aprovação do Decreto-Lei 115-A/98 não tem que ver com as eventuais insuficiências deste diploma, mas com a ausência de medidas efectivas a montante e a jusante do processo, nomeadamente no domínio da descentralização municipal, da administração central e desconcentrada do Ministério da Educação e de uma efectiva transferência de competências para as escolas através de contratos de autonomia».

(Barroso, 2008:10)

Pela aplicação do Decreto-Lei 115-A/98 a quase totalidade das Escolas, no exercício da sua autonomia optou por um órgão colegial em detrimento do director. Ora, entendeu a tutela que, apesar das lideranças que emergiram com os conselhos executivos, tal não bastaria para implementar de modo adequado as políticas educativas que se pretendiam levar a cabo e que seria necessário ter um rosto em cada escola a quem pedir contas e assim mais facilmente veicular as ditas políticas educativas. E é neste âmbito que foi publicado o Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de Abril, revogando o Decreto-lei 115-A/98, por questões meramente políticas, pois não se vislumbra que o presente modelo possa ser mais eficaz. Senão veja-se:

- O tempo de implementação do mesmo não permitiu aferir completamente sobre uma necessidade de mudança;

- Não são conhecidos estudos credíveis que tivessem avaliado a sua aplicação e muito menos concluíssem pela urgência na sua revogação;

- A figura do Director, agora tão valorizada e enaltecida, já estava prevista no decreto-lei nº 115-A/98, dir-se-ia até com alguma vantagem, na medida em que permitia às escolas decidirem se queriam director ou Conselho Executivo;

- O Conselho Geral agora criado pelo decreto-lei 75/2008, vem na esteira da Assembleia de Escola, ainda que, aparentemente, tal como se pode ler no preâmbulo, haja uma preocupação latente em diminuir a “força” dos professores neste órgão ao não permitir que nenhum corpo aqui representado tenha a maioria. E esta é, repete-se, aparentemente, a “grande” inovação a par da competência para aprovar o Plano anual de actividades e eleger e destituir o director. Ora,

quanto ao plano anual de actividades, na vigência do DL 115-A/98, a Assembleia de escola dava um parecer vinculativo. Na prática não seria muito diferente de aprovar o documento. Quanto à destituição do director, obviamente que na confirmação de uma gestão ruinosa ou inadequada, naturalmente, ou por força de um qualquer processo disciplinar o director ou o Conselho executivo eram destituídos. Quanto à eleição do director, perdeu-se o carácter democrático, senão veja-se que no modelo anterior, todos os professores, funcionários, representantes dos pais, dos alunos, votavam. Agora votam apenas os membros do conselho geral. E ao que se constata, são inúmeros os relatos, em que os jogos de bastidores, políticos ou não, decidem quem querem como director, independentemente da bondade do projecto apresentado. Dir-se-á que com o Decreto-lei 115- A/98 tal também se poderia passar. De facto poderia, só que a dezena ou dezena e meia influenciável por esses jogos, acabava por se diluir nas dezenas ou centenas de votantes, enquanto que, agora, quer com os representantes da autarquia, quer com os pais, quer com os cooptados, trata-se, normalmente, de mais de 50 por cento dos eleitores. Ou seja, pode haver a concurso dois projectos: um de qualidade superior, outro sem qualquer qualidade. Mas os jogos de bastidores podem determinar que será director o pior. E esta eleição é completamente legítima.

Pretende-se com o Decreto-lei 75/2008 que a escola tenha um rosto a quem pedir contas. Ora, tal desiderato, será cada vez mais difícil de conseguir na medida em que o director já não pode escolher para coordenadores ou assessores os melhores. Com o Despacho nº 5328/2011 de 28 de Março, despacho de organização do ano lectivo, com a nova fórmula restritiva de cálculo do crédito horário, o director terá que designar como coordenadores ou assessores os que têm horas de redução por idade. Não poderá escolher os melhores, mas apenas os que têm horas disponíveis, que poderão até ser os mais velhos, mas que muitas vezes não correspondem ao perfil que se pretende. Ou seja, o princípio da prestação de contas fica comprometido porque o director pode sempre alegar que não atingiu determinados resultados porque não teve hipótese de escolher os melhores. Portanto, também aqui o propalado reforço da autonomia das escolas é cada vez mais um reforço do cumprimento das normas instituídas pelo poder central. Ou seja, os eventuais bons princípios preambulares do decreto-lei 75/ 2008, podem estar, neste momento, feridos de morte.

José Manuel Silva no **VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar da universidade de Aveiro (25 e 26 de Outubro de 2010)** afirmou que:” *o actual modelo de direcção e gestão das escolas e agrupamentos do ensino não superior operou uma rotura*

parcial com o figurino dominante pós revolução de 1974, cujas consequências ainda se está longe de alcançar em toda a sua plenitude.

Após alguns ensaios nunca generalizados, a personalização da liderança administrativa e funcional assume, desde logo, um significado eminentemente simbólico, embora criando condições para que, a prazo, venham a ocorrer importantes mudanças, quer do ponto de vista organizacional, quer na forma como as escolas e agrupamentos se podem vir a relacionar com parceiros educativos e stakeholders, numa lógica de reforço da territorialização e da emergência de uma verdadeira cultura de prestação de serviços às comunidades onde aquelas se inserem.

Associada à preocupação de sublinhar a liderança do director, acentua-se a importância do planeamento estratégico e este exige a clarificação dos limites e condições da autonomia das escolas e agrupamentos, o que, em última análise, acentua as contradições do modelo centralizado de administração do sistema escolar, vigente em Portugal.”

Atente-se, igualmente, nas palavras de Licínio Lima em entrevista concedida a Ricardo Jorge Costa (A página da Educação, Outono de 2009), quando afirma que “*O decreto 75/2008 é uma mera variação do 115-A/98. Em termos de autonomia não acrescenta coisa nenhuma, porque a escola portuguesa continua refém da figura dos contratos de autonomia - o mesmo é dizer que está completamente fora dela(...) e ainda que “Em resumo, considero que o novo regime reforça a centralização e contribui em larga medida para a erosão da colegialidade e da participação interna nos órgãos escolares, através de uma aposta numa gestão unipessoal, que reforça muito a figura do director. De substantivo, não se deverá contar com nada de novo relativamente à autonomia e democracia nas escolas, pelo contrário.”(...).*

Para além do já exposto e contra os pareceres fundamentados de reconhecidos especialistas em administração escolar, avançou-se para este diploma. Atente-se, então, no quadro que se segue:

Licínio Lima	Fica pronto o edifício legislativo da recentralização curricular e pedagógica, da extinção da liberdade pedagógica dos professores e da governamentalização e politização das escolas. Quando os directores tomarem posse, ninguém os pode acusar de estarem a trair os professores.
João Barroso	A retórica sobre a autonomia das escolas aparece assim como um leitmotif para o reforço dos instrumentos de controlo estatal da gestão naquilo que alguns autores designam por uma governação de «mão de ferro em luva de veludo.
Natércio Afonso	Na especialidade, considero que devem ser reconsideradas e modificadas algumas soluções concretas adoptadas neste projecto de diploma ou recuperadas do diploma ainda em vigor. Estão neste caso os dispositivos previstos para o recrutamento do director, a previsão da participação de representantes de alunos e encarregados de educação no Conselho Pedagógico e a consideração do papel das autarquias locais.

“Relatório alusivo à prática de gestão de 2002/2003 a 2008/2009”

José Matias Alves	Eu sou favorável ao reforço da presença da comunidade na escola e do seu poder, desde que essa presença signifique maior responsabilidade. Porque há, ao mesmo tempo, um excesso de responsabilização da escola e uma desresponsabilização social face à escola.
Alberto Almeida	Este novo regime de gestão e administração tem presente um modelo autoritário, centralizador e limitador da autonomia. Impõe soluções únicas a todas as escolas, retirando-lhes os espaços de autonomia que ainda dispunham e restringe a participação dos seus actores na direcção e gestão da escola. Destrói de vez a autonomia tão tardiamente tida e arduamente conquistada pelo 1.º Ciclo e pelo Pré-escolar, através do Decreto-Lei n.º 115-A/1998.
CN E	Tem sido sistematicamente reafirmado pelo CNE que a questão da autonomia das escolas e o conseqüente reordenamento do edifício administrativo (central, regional, local e de cada escola) precede e molda a questão dos modelos de direcção e gestão das organizações escolares. A prioridade da política educacional nesta matéria deveria situar-se no plano do desenvolvimento da autonomia das organizações escolares e evitar ao máximo proceder a alterações morfológicas.

Sintetizando, dir-se-á, para além do que já se fez eco, que este diploma dá ênfase a três conceitos: às famílias, aumentando a representação parental e comunitária no órgão de direcção estratégica, agora denominado Conselho Geral; à autonomia, pelo menos teoricamente, prevendo uma ampliação da margem de manobra dos estabelecimentos na definição da sua organização interna, em função da especificidade do serviço de educação que prestam e tendo em vista criar condições institucionais e organizacionais para a melhoria da qualidade educativa; à liderança, criando o cargo de Director e atribuindo-lhe poderes muito amplos.

Estando a implementação do diploma em apreço em velocidade de cruzeiro, urge, agora, monitorizar e avaliar os resultados. É preciso aferir a sua aplicação e, ao contrário do que se fez com o anterior diploma, dar algum tempo e construir instrumentos sólidos que permitam uma correcta avaliação, rectificando algo que porventura mereça ser rectificado, com a certeza de que em educação não é de todo aconselhável, pela perturbação que provoca, revogar normativos por tudo e por nada. O acto de revogação de diplomas estruturantes, como é o caso, deveria ser objecto de aturada ponderação e discussão e jamais movido por interesses político – partidários.

Capítulo IV

1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO ESPECÍFICA

1.1. EM TORNO DO CONCEITO DE ORGANIZAÇÃO

Uma organização pode ser entendida como *"uma unidade social intencionalmente construída e reconstruída para alcançar objectivos, fins ou metas específicas."*

A. Etzioni

As organizações existem porque permitem o alargamento das capacidades pessoais, pois, através destas, podem fazer-se muitas coisas que não poderiam realizar-se individualmente. As actividades dos seus membros permitem afirmar o efeito sinérgico das organizações, ou seja, o trabalho em conjunto produz um efeito maior, (tanto em qualidade como em quantidade), do que a soma dos efeitos que produziriam, actuando individualmente. Além disto, o objectivo a alcançar pela organização é mais célere. Há, também, razões sociais, uma vez que as pessoas procuram satisfazer-se socialmente.

As organizações podem ser classificadas de acordo com o seu objectivo principal, surgindo, assim, diferentes tipologias: organizações económicas; organizações de serviços; organizações religiosas; organizações de protecção; organizações governamentais e organizações sociais.

A Escola pode ser enquadrada em diferentes tipologias, uma vez que presta um serviço público. Sendo assim, a Escola como uma organização educativa é intencionalmente construída com fins específicos. Existem elementos característicos das organizações na Escola: objectivos, pessoas, tarefas, projectos, hierarquias, prestação de serviços, recursos (materiais e físicos) e regras de funcionamento.

A Escola, tal como outras organizações, faz parte e integra a estrutura da sociedade, constituindo assim um fenómeno de carácter necessário e obrigatório dentro de uma dada cultura. A organização educacional actual surge na sociedade com uma linguagem educativa,

alargando o seu leque de funções,¹⁵ tendo em vista atingir determinadas finalidades.¹⁶ Assim, na esteira de J. Formosinho, em estreita articulação com as três componentes do acto educativo – instrução, socialização e estimulação,¹⁷ hierarquizam-se as seguintes finalidades: finalidade socializadora, através da qual integra os indivíduos em padrões comuns de comportamentos e valores; finalidade cultural, através da qual transmite um património cultural de conhecimentos, técnicas e crenças de geração em geração; finalidade personalizadora, através da qual promove o desenvolvimento pessoal de cada educando nos diversos domínios e a finalidade igualizadora, através da qual tenta corrigir as desigualdades socioculturais quer em termos de acesso, quer em termos de sucesso. No que concerne as funções, destacamos a função de certificação, a função de custódia e a função de substituto familiar.¹⁸

É um facto que, por se tratar de uma organização com uma linguagem diferente da linguagem empresarial, tem, no entanto, muitos pontos em comum com outras organizações.

Segundo A. Etzioni, as organizações são "unidades sociais intencionalmente construídas e reconstruídas tendo em vista a prossecução de fins específicos e em que um ou mais centros de decisão indicam as metas a atingir" (Etzioni, A., 1974, cit. Castro, E., 1994:100). No seguimento da definição de Etzioni consideraremos, obviamente, a Escola como uma organização.

¹⁵ Função é um conceito de carácter abrangente (de cariz sociológico), referindo-se aos efeitos intencionais e não intencionais da actividade educativa (Formosinho, J., 1986, cit. Castro, E., 1995:107).

¹⁶ Finalidade é um conceito de carácter restrito, referindo-se aos efeitos intencionalmente pretendidos com a actividade educativa, dizendo exclusivamente respeito às actividades deliberadamente planificadas pela Escola (Formosinho, J., 1986, cit. Castro, E., 1995:107).

¹⁷ Instrução visa a transmissão de conhecimentos e o adestramento em técnicas; socialização visa a transmissão de normas e valores e a promoção de comportamentos, hábitos e atitudes tendo em vista a integração social (Formosinho, J., 1986, cit. Castro, E., 1995:108).
estimulação visa a promoção do desenvolvimento integral do aluno.

¹⁸ Função de certificação cumprida através da atribuição de diplomas ou certificados correspondentes às habilitações académicas adquiridas;
Função de custódia, assumindo os filhos à sua guarda, nas horas de expediente da Escola;
Função de substituto familiar de cariz socioeducativo e afectivo, hoje de grande importância, face à desagregação das famílias (Castro, E., 1995:107).

1.2. Algumas Teorias Organizacionais, com particular incidência na Escola, ao longo dos tempos

São várias as teorias organizacionais que suportam a vida das escolas, umas mais vincadamente administrativas, outras de maior incidência humana e social.

Se é verdade que a escola actual é ainda muito influenciada por teorias mecanicistas, prescritivas e burocráticas, também é verdade que as teorias organizacionais que mais positivamente suportam a escola de hoje, encaminhando-a no sentido da qualidade e da inovação, são as teorias de pendor comportamentalista, sistémico, contingencial, as quais "interagem" na teoria D. O..

Frederick Taylor, com a sua teoria da Administração Científica, enfatizava as tarefas, o treinamento (e não a especialização) e propunha o homem como um apêndice da máquina, sem possibilidade de tomar parte no processo evolutivo de produção. "One best way" era para Taylor, a máxima eficácia, enfatizando o "homo economicus" que está na organização, para produzir, apenas pelo incentivo económico ou pela punição. "Taylor defendia que uma empresa existe acima de tudo para dar lucro aos seus proprietários" (Chambel, M. e Curral, L.,1998:61). Na verdade, ainda hoje se pode constatar esse Taylorismo no ensino regular com o currículo prescritivo, formato praticamente único, em que o professor é uma "peça" do sistema e do qual se espera a máxima eficácia.

Com Henry Fayol passa a ser a gestão o núcleo da Teoria de Gestão Administrativa. O enfoque é colocado no cargo, como unidade de comando (Sedano e Perez, 1989:69).

A divisão vertical do comando aparece durante a maior parte do tempo de vida das escolas com políticas centralizadoras, prescritivas e uniformizadoras.

Duas ideias muito fortes na teoria Fayolista: a previsão (princípios da planificação) e os requisitos (definidos) do que era essencial num administrador ou líder.

De Max Weber e da sua teoria da Burocracia existem ainda exemplos flagrantes na Escola, sempre que a Escola é confrontada com decisões de topo, com formato único, para o país inteiro, em que a impessoalidade ainda aparece vincada. É, também, Weber o grande mentor dos

três tipos de autoridade: autoridade: tradicional, carismática e racional - legal.¹⁹ (Chambel, M. e Curral, L.,1998:73).

Surge, então, numa nova linha de pensamento, W. H. Newman que vai preocupar-se com o processo, os objectivos, a ponderação de meios e que coloca o enfoque na Avaliação e na Inovação, alterando as fases do processo directivo e surgindo com a concepção de ciclo de gestão: "planificar, organizar, coordenar, dirigir, controlar, avaliar e inovar" (Castro, E., 1994:141,142). Estas novas concepções vêm revolucionar todos os sistemas organizacionais com a profundidade do seu alcance.

A avaliação leva à inovação e conseqüentemente, a nova planificação. Aparece o efeito de retroacção que procura enfatizar a avaliação, como suporte para a Inovação dentro do ciclo de gestão.

Da teoria comportamental de Maslow, Herzberg e McGregor, pode dizer-se que assenta o seu núcleo de acção em novos conceitos de: Homem com comportamento não padronizável, não apêndice das máquinas, com necessidades de motivação; Poder partilhado, distribuído, repartido; Valores organizacionais humanistas, de participação, de justiça e de democratização das organizações.

Maslow-Herzberg afirmam que se parte da satisfação das necessidades básicas (fisiológicas e segurança) para as primárias. As necessidades assim hierarquizadas promovem a motivação cujos factores estimulam e sustêm o comportamento. O comportamento é estimulado, dirigido ou sustido segundo processos motivacionais bem definidos (Chambel,M.J., e Curral, L., 1998:99 ss).

Só conhecendo as forças motivadoras do comportamento dos elementos (indivíduos) das organizações é possível compreender o funcionamento destas, tornando assim, possível actuar no sentido de um funcionamento mais eficaz. McGregor assenta a sua análise em dois conceitos diferentes sobre a natureza humana:

1. O tradicional, em que a natureza humana apenas se orienta para as motivações de índole económica / social – Teoria X.

¹⁹ Carismática – dependente das características pessoais do líder, tradicional – associada ao estatuto herdado pelo líder e ao seu passado, racional-legal – o líder exerce apenas o poder que a lei lhe confere e os subordinados obedecem porque aceitam a lei que o líder representa.

2. O homem motivado, capaz de procurar novos rumos, que fazem parte integrante do processo motivacional (Maslow) – Teoria Y.

McGregor já aborda, nesta altura, políticas e práticas organizacionais de promoção do desempenho dos indivíduos com base no pressuposto da satisfação das necessidades de auto realização.

Na perspectiva sistémica, a organização é assumida como um sistema social integrado num contexto maior ou ambiental. Começa a ser considerado o ambiente envolvente da Escola e as suas influências "in" e "out". Do ambiente, a organização recebe os "inputs" que transforma, converte em "outputs" e devolve ao ambiente.

A abordagem contingencial teve mentores dignos de destaque como – Thompson James, Laurence & Lorsch, F. Burns e J.M. Stalker, que atribuem uma enorme importância ao ambiente, mas colocam um enfoque especial na(s) tecnologia(s) da organização.

O ênfase é posto, então, na adequação das práticas administrativas a cada situação concreta. Esta constante adequação das práticas de administração anula as relações causa-efeito e coloca o "líder" numa posição de constante necessidade de informação, avaliação e acção/intervenção.

A abordagem contingencial vem complementar a sistémica ao enfatizar a estreita relação entre pessoas tarefas, estruturas, ambiente e tecnologia(s) das organizações. Na teoria Contingencial podem ver-se aspectos de desenvolvimento da acção organizacional em cada Escola. Esta é definida por Sedano & Perez como "Um sistema social complexo, multivariado e interdependente, cuja dinâmica depende não só das atitudes, valores, necessidades e expectativas dos seus membros, dos processos sociais internos e externos, mas também das mudanças culturais e técnicas do seu ambiente" (Sedano & Perez, 1989:43).

Pode, pois, afirmar-se que estas abordagens – comportamental, sistémica, contingencial – apresentam uma concepção de organização muito abrangente e concreta, permitindo a fácil visualização da interacção e interdependência de todas as partes que a integram.

A teoria do desenvolvimento organizacional - D.O. - é uma teoria descritiva e explicativa que, praticamente, assenta a sua descrição nos aspectos enfatizados por três anteriores teorias: a comportamental, a sistémica e a contingencial. "D.O. é uma resposta à mudança, uma estratégia educacional complexa, destinada a mudar crenças, atitudes, valores e estruturas de organizações,

de modo que elas possam adaptar-se melhor a novas tecnologias, mercados e desafios e ao ritmo vertiginoso da mudança" (Bennis, W., cit. Matos, F.G., 1980:119).

A abordagem D.O. pondera tudo, de modo a que a organização se encontre em permanente mudança, ou seja, em permanente desenvolvimento organizacional.

Debruça-se sobre vários elementos das anteriores teorias com maior ênfase em:

- Pessoas
- Estruturas
- Objectivos
- Ambiente
- Tecnologia(s) (Know-How).

Este enfoque é colocado sob a forma de um permanente questionar todos os elementos da organização, de modo a que tudo se coadune para uma auto-crítica e avaliação permanente, com retroacção, permitindo, deste modo, desencadear mudanças significativas e inovações. Tudo tem de ser "constantemente repensado". Através da auto-crítica e da avaliação procura-se a formação e a renovação constante das competências (Matos, F., 1980: 116-132).

Esta teoria (D.O.) combina, geralmente, várias técnicas de diagnóstico e intervenção. Enfatiza o clima e a cultura organizacionais visto que se acabara de sair de um período em que era patente uma crise de valores, uma massificação e alteração de objectivos e notava-se uma necessidade de diferenciar as organizações. "D.O. é uma resposta à mudança, uma estratégia educacional complexa, destinada a mudar crenças, atitudes, valores e estruturas de organizações, de modo que elas possam adaptar-se melhor a novas tecnologias, mercados e desafios e ao próprio ritmo vertiginoso da mudança" (Bennis, W., s/d, cit. Matos, F., 1980: 116-132).

A abordagem D.O. é uma das mais directamente implicadas nos processos de mudança e inovação que vão acontecendo nas organizações educativas.

1.3. POR UMA ESCOLA ABERTA E DE QUALIDADE

Eu permaneço optimista, talvez porque é para mim uma contradição ser simultaneamente pessimista e educador.

Goodlad

Em Portugal, desde os primeiros anos da década de 70, mais precisamente com a abertura introduzida pela designada "Reforma de Veiga Simão", e de forma contundente com o 25 de Abril de 1974, que se fala da necessidade de abrir a Escola à comunidade local. A este propósito, Rui Canário escreve: "*Desde o início dos anos 70, foram desenvolvidas numerosas experiências inovadoras, incidindo quer sobre as práticas pedagógicas, quer sobre as formas de gestão das escolas, quer ainda sobre a política de gestão dos equipamentos educativos, tendo como pano de fundo a intenção de "abrir" a escola à comunidade local. A pertinência e necessidade desta "abertura" tornou-se uma ideia relativamente consensual, expressa numa literatura vasta e traduzindo-se em normativos legais que vão dos programas de ensino aos textos de orientação geral da política educativa*" (Canário, R., 1990:57).

Importa, contudo, reconhecer que tal concepção ainda não faz parte do discurso de uma franja, talvez minoritária mas ainda assim importante, dos agentes educativos. Conhecem-se cada vez mais experiências bem sucedidas, conhecem-se Escolas cada vez mais preocupadas com a qualidade e a excelência, facto que muito tem a ver com a capacidade de liderança dos elementos que integram as estruturas de direcção e gestão. Esta concepção de Escola, "escola comunidade educativa", assenta no paradigma organizativo – a abordagem sistémica – que entende a Escola como uma organização social aberta. Nesta perspectiva, a Escola é um sistema, uma organização complexa formada por elementos em "interacção dinâmica", é um sistema aberto uma vez que mantém trocas regulares com o meio envolvente. Segundo Idalberto Chiavenato, o conceito de organização, como sistema aberto, deve-se a Katz e Kahn. Segundo estes autores, escreve Chiavenato "*As organizações constituem uma classe de sistemas sociais, os quais, por sua vez, constituem uma classe de sistemas abertos. (...) as organizações têm propriedades que lhes são peculiares, mas compartilham de outras propriedades em comum com todos os sistemas abertos, como a entropia negativa, retroinformação, homeostase e diferenciação*" (Chiavenato, I., 1993:499-508).

A "homeostasia é um equilíbrio dinâmico obtido através da auto-regulação, ou seja, através do autocontrolo. É a capacidade que o sistema tem de manter certas variáveis dentro de limites, mesmo quando os estímulos do meio externo forçam essas variáveis a assumir valores que ultrapassam os limites da normalidade" (Chiavenato, I., 1993:404). A Escola pode assemelhar-se a um sistema vivo, porque possui propriedades de homeostasia, reage a

perturbações ou mudanças operadas no meio²⁰. Postula-se, então, aqui, uma ruptura com concepções anteriores, com o modelo burocrático²¹ de pensar a Escola como uma organização auto-suficiente, isto é, a Escola como um sistema organizativo fechado.

Assim, desde que, entre outros, Einstein demonstrou que já não há um "agora" universal, mas tão só um "aqui e agora" para cada observador e desde que o físico alemão Heisenberg formulou o "princípio de incerteza", que a lei na ciência pós-moderna passou a ter uma dimensão estatística, probabilística, de tendência provável, de flutuação, de complexidade e causalidade circular. A epistemologia pós-moderna reforça a ideia de zonas de incerteza, de acaso, de desordem e caos, de fraca estabilidade, de imprevisibilidade, das demonstrações de impossibilidade, e de que não há facto independentemente do sujeito, numa palavra, proclama "O fim da onisciência" (Prigogine, 1986: 360).

Logo, de acordo com este novo paradigma de ciência, a organização moderna não pode continuar burocrática, nem tão pouco já adaptativa. A organização moderna terá que ser antecipativa. (Carneiro, R., 1994:53) Este "incessante fluxo de mudança" implica que não seja a rotina a consumir o grosso das energias embora todos saibam que uma rotina eficiente²² pode ajudar a libertar as pessoas para realizações inovadoras. A organização antecipativa coloca na inovação o seu maior atributo e faz da inteligência institucional a sua maior aposta. Esta inteligência institucional é traço diferenciador das organizações com sucesso e no seu interior reúnem-se e interagem um vasto conjunto de factores, valores e características: o factor humano, a cultura da organização, a mobilização interna e coesão dos agentes, a liderança, o impulso para

²⁰ Segundo Jorge Adelino Costa, a organização da escola pode ser perspectivada de seis modos distintos. O autor designa estas perspectivas de imagens que são: a escola como empresa, burocracia, democracia, arena política, anarquia e cultura. Manuel Lorenzo Delgado, por sua vez, depois de nos apresentar os três paradigmas organizacionais da escola: paradigma racional-tecnológico, interpretativo e sócio-crítico e nos quais cabem as *imagens* de Adelino Costa, acrescenta e analisa uma perspectiva ecológica de organização escolar.

²¹ Foi Max Weber o primeiro e o maior teorizador da burocracia, enquanto modelo organizacional e que se caracteriza pela sua racionalidade e eficiência. Segundo Chiavenato, (1993: 23), são dez as características da organização burocrática: o carácter legal das normas, carácter formal das comunicações, divisão do trabalho, impessoalidade no relacionamento, hierarquização da autoridade, rotinas e procedimentos, competência técnica e mérito, especialização da administração, profissionalização e previsibilidade do funcionamento.

²² Chiavenato, (1993: 336-338), estabelece uma diferença interessante entre eficiência e eficácia. Assim, e servindo-se de um exemplo de cariz religioso, ser eficiente é rezar; ser eficaz é ir para o céu. Dentro desta linha, diremos que as escolas são eficientes, todos os "dossiers", de uma maneira geral, estão em conformidade, e daí que a inspecção já há muito tempo que não se interessa por "dossiers". Verdadeiramente, a escola não é eficaz. A eficácia da escola só se pode "medir" através do sucesso e desempenho dos alunos.

a criatividade, a empatia e o apego a valores partilhados, a capacidade de pensar estrategicamente, a visão²³ (Sérieyx,H., 1995:286-290).

Esta inteligência surge como o resultado de um processo permanente e que passa pela valorização de comportamentos e atitudes mais propícias ao seu aparecimento e desenvolvimento.

Nesta concepção, a escola tem de ser visualizada numa dimensão global²⁴, que não se compadece com visões estreitas, imediatistas, mas deve assentar numa administração e gestão, que se afirme pela sua capacidade de peritos sobre a melhor forma de organizar e administrar a escola, de peritos em educação e nas diversas componentes da moderna ciência administrativa e seja portadora de uma visão e orientação estratégica²⁵ do desenvolvimento da escola. Só assim se terá uma escola capaz de fazer uso da autonomia que já detém, capaz de reivindicar mais, para que seja possível definir e implementar políticas educacionais tendo em conta as condições locais.

Passa, também, pela implementação de uma direcção e gestão escolar com capacidade de liderar de forma mais eficiente e eficaz os recursos humanos e por se aperceber que a informação e a gestão dessa informação passou a ser o verdadeiro recurso estratégico. É esta correcta gestão da informação, dos sinais interiores e exteriores que permite pensar cada Escola como organização antecipativa e inovadora, desenvolvendo, assim, condições para ser eficaz, produzir excelência e alta qualidade²⁶.

Esta concepção só é compatível com métodos de gestão horizontalizados, dado que, sendo a palavra de ordem a "antecipação", tal exige capacidade de inflectir rotas e percursos em função de uma avaliação permanente, e isto não se compagina com uma estrutura vertical de poder, já que, equacionar um problema, só depois de ocorrido, revela falta de inteligência institucional e um enorme desperdício de tempo e talento.

²³ Segundo Hervé Sérieyx, (1995: 286-290), a visão, "visioning", define um conceito que implica saber o que se faz, como se faz e onde conduz. O "visioning" é um processo em que a visão e acção são simultâneas.

²⁴ Vide Erhard Friedberg (1995:333 – 340)

²⁵ A estratégia, a par da tecnologia e do ambiente são para David R. Hampton, (1991: 360 – 361), os três factores - chave que devem orientar a actividade organizacional. Reportando-se à importância que uma estratégia coerente desempenha, não se inibe de fazer " da estrutura o escravo obediente da estratégia" e "Não havendo estratégia, os administradores não têm nenhum modo de determinar as estruturas que as suas organizações necessitam". O fundamento assenta no princípio de que "a estrutura acompanha a estratégia."

²⁶ Em Portugal, o problema da eficácia e qualidade das escolas tem sido preocupação de Maria Clímaco. (1997) que entende que os factores que levam a definir uma escola eficaz e de qualidade estão particularmente ligados às características da direcção, ao funcionamento e organização da escola e com a organização do processo de ensino e aprendizagem.

Qualquer organização, incluindo a escola, está hoje sob a permanente influência de zonas de incerteza, da contingência das soluções, do "tudo depende de...". Ora, estas imprevisibilidades e contingências requerem respostas rápidas, implicando, por isso, maior autonomia para os actores em presença, para os actores locais. Cada vez mais, a velha concepção vertical "cérebro – mão" deixa de fazer sentido. Os "iluminados", os "cérebros" do ministério não podem mais definir e emanar normas iguais para que as "mãos", os Directores, as executem. Nas escolas de hoje, das decisões rápidas, os órgãos de direcção e gestão das escolas terão também de ser "cérebro". Urge mudar o paradigma do ministério “todo poderoso”. Nos últimos anos, só foi possível manter as escolas em ritmo normal porque os agentes locais de execução (directores e restantes lideranças intermédias) souberam sempre solucionar as imensas “trapalhadas” criadas pelos sucessivos governos. A título de exemplo, lembre-se o que foram os concursos de professores em 2004 com as escolas a verem-se a braços com centenas de candidatos para cada grupo de recrutamento, sem meios técnicos ou humanos para uma selecção criteriosa dos docentes. Não tivesse sido a visão e arrojo de muitos órgãos de gestão e as escolas teriam perdido um período lectivo. O mesmo se pode dizer das imensas medidas avulsas, seja por despacho, portaria, circular e agora até por e mail, a maioria das quais, ao invés de facilitarem o acto de administração e gestão, complicam aquilo que era tido como evidente. Poderiam acrescentar-se aqui um sem número de exemplos, desde estatutos do aluno e dos docentes implementados a meio de um ano lectivo até informações contraditórias entre ministério e direcções regionais. Mas, sabendo-se do anúncio da eventual extinção das direcções regionais, vislumbra-se, agora, uma nesga de esperança numa maior autonomia das escolas. Contudo, é preciso lembrar que a uma maior autonomia corresponde sempre maior responsabilidade. Refira-se, a este propósito, a possibilidade que as escolas já têm para contratar docentes, embora apenas para horários inferiores a 8 horas ou, se superiores, quando recusados 2 vezes ou, ainda, inexistência de candidatos em bolsa de recrutamento da DGRHE. É preciso, também, relativizar os pouquíssimos casos, alegadamente, de favorecimento de docentes, através da definição de critérios à medida do candidato antecipadamente escolhido, que vieram a lume, recentemente, na comunicação social. A árvore não é a floresta. O caminho da autonomia tem alguns espinhos que não podem constituir-se como razão para desvios, antes pelo contrário, a superação dos obstáculos faz com que a caminhada seja cada vez mais firme e determinada. Mais autonomia, se vier a acontecer, poderá significar uma real mudança de paradigma no sentido de abandonar o formato taylorista que ainda perdura na política educativa e, agora, sim, permitir às escolas a concepção e implementação de projectos educativos umbilicalmente ligados à comunidade

educativa onde se inserem e, conseqüentemente, a construção de uma verdadeira escola aberta e de qualidade.

1.3.1. A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA ACTUAL

Ser parte de uma organização significa afirmar a sua autonomia. Neste sentido, a colaboração voluntária dos pais quase que se resume àqueles cujos filhos não têm problemas, notando-se, cada vez mais, uma colaboração crescente por parte dos outros, os pais de crianças problemáticas, ainda que, muitas vezes, neste caso, se trate de contactos de carácter meramente formal; são geralmente reduzidos a reuniões ou entrevistas com o director de turma, normalmente, para ouvir "queixas" da falta de aplicação e/ou mau comportamento. A cultura da escola, ainda enferma, algumas vezes, do falso princípio de que só os pais dos alunos com problemas precisam de ir à escola. A comunicação, o chamar o pai à escola, está, na grande maioria dos casos, relacionada com casos problema.

Ora, os pais/encarregados de educação, hoje, são **participantes** e responsáveis pelo delinear e implementar de políticas educativas na escola²⁷. Enquanto participantes, afirmam os interesses e direitos de um grupo e aparecem como portadores de uma função²⁸. Não são parte, no sentido em que, ficando de fora de toda a definição, apareciam depois contra as medidas menos correctas então aprovadas e executadas. Agora, são participantes - têm um papel a desempenhar, são também co-responsáveis, a sua *participação é vinculante*, para usar uma expressão de Licínio Lima (1988). **A colaboração e a comunicação**²⁹ no interior de uma organização não são um dado, são um processo que se vai construindo, através da ligação entre pessoas concretas, com a finalidade de resolver problemas e que se sedimenta com a ideia de

²⁷ Escreve Friedberg, 1995: 349: "Sabe-se há muito tempo que a participação não é um presente que se dá àqueles a quem se pede que participem, ou antes que é um presente envenenado na medida em que a participação compromete os que a aceitam na solução encontrada em comum. É pois uma actividade cheia de riscos na qual cada um tem de desvendar o seu ofício, as suas habilidades, os seus arranjos, os seus segredos, e na qual se pode perder muito."

²⁸ A este propósito, escreve Baptista Machado, citado por Licínio Lima, (1988: 28): "Ser **parte** e **participante** são coisas completamente distintas (...) Enquanto **parte**, o cidadão afirma a sua autonomia pessoal contra outros particulares ou contra a colectividade; mas já enquanto **participante**, ele representa e afirma o interesse de um grupo, participa na publicidade democrática e aparece com **portador de uma função** no todo colectivo — não como parte."

²⁹ "A colaboração e a comunicação nascem de um sentimento de pertença; participam de uma definição da comunidade; provocam o reconhecimento de uma semelhança entre problemas individuais e problemas de grupo no funcionamento e organização dos indivíduos no interior de um sistema pelo qual são responsáveis; ambas comportam vários tipos de mensagens; consistem em acções simultâneas e antecipadoras e estão ligados à cultura." Yves Bertrand e Paul Valois, (1994: 134).

pertença. Esta ideia de pertença é fundamental para que a confiança entre pessoas se estabeleça de forma duradoura.

A este propósito e na Escola Secundária objecto de abordagem no presente relatório, já há alguns anos que se procura cativar e fazer com que os pais participem e sintam a escola como sua. Desde o dia da recepção no primeiro dia de aulas, passando por vários eventos, como seja o dia do diploma ou as festividades, ou algumas actividades do plano anual, tudo tem sido usado para trazer os pais à escola. É certo que nem todos os docentes vêem com bons olhos esta política, mas, a pouco e pouco e cada vez mais todos os agentes educativos vão percebendo as vantagens da participação dos pais na vida da escola e o contributo que podem dar na resolução de uma infinidade de problemas com reflexo directo no sucesso escolar e educativo dos alunos.

A este novo modo de estar e de ser na escola, numa escola que se pretende autónoma, os pais são chamados a participar de pleno direito, são membros do Conselho Geral, órgão deliberativo, por excelência. Neste sentido, os pais irão participar e são também responsáveis pela definição e aprovação de currículos, pela eleição do Director, pelas regras de disciplina, pelo financiamento e orçamento, pela progressão dos alunos, pelas relações escola/comunidade, pelo plano de actividades, pela elaboração e aprovação do Projecto Educativo de Escola (auto-organização) e pelo Regulamento Interno (auto-regulação) entendido como núcleo normativo de toda a vida da escola e, obviamente, pela avaliação interna da Escola (Alves, J.M., 1992).

1.3.2. AS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA

(...) o poder pode e deve ser definido como a capacidade de um actor estruturar processos de troca mais ou menos duráveis a seu favor, explorando os constrangimentos e oportunidades da situação para impor os termos de troca favoráveis aos seus interesses. É uma troca negociada de comportamentos, estruturada de tal sorte que todos os participantes dela retirem qualquer coisa, permitindo ao mesmo tempo que algum (ou alguns) dela retirem mais que os outros.

Erhard Friedberg

As relações de poder no interior da Escola foram alteradas, dado que os actores em presença não são já só os professores, mas os pais, alunos, pessoal não docente, autarquias,

representantes de organizações económicas e culturais,... É este conjunto de actores que tem as funções deliberativas, que traça a política e objectivos a atingir.

A relação de poder nunca é linear. Embora saibamos que esta relação no interior da Escola sofreu mudanças significativas (os professores perderam poder de decisão ao perderem no actual conselho geral a maioria que detinham na assembleia de escola), não é menos verdade que os diferentes actores, porque presentes nas diversas estruturas formais, vão apresentando os seus recursos e argumentos, por forma a obter a satisfação das suas necessidades e interesses. Cada actor, ou conjunto de actores, desenvolve estratégias por forma a obter o que pretende, dado que a legitimidade e a força do número, só por si, já não é suficiente. Dir-se-ia que se abriu a porta para que na Escola se comece a instalar uma **cultura orientada para o cliente** (aluno), mas isso terá muito a ver com as lideranças que se instalarem em cada Escola. João Barroso (1995: 22), prefere a expressão "aluno trabalhador", à do aluno como consumidor ou cliente. "Isto é, o aluno visto como alguém que trabalha numa organização que se chama escola. O resultado da escola é o resultado do trabalho dos professores, não é um produto que se chama aluno formado". Dependerá de uma liderança que não se limite a fazer um controlo dos "mínimos burocráticos", mas, pelo contrário, assuma o papel de animação, coordenação e mediação de conflitos e que seja um líder carismático, democrático e transformacional.

1.3.3. O(s)Conflito(s)³⁰/ Conflituosidade e a negociação na Escola actual

Um dos temas em discussão é o conflito que as novas relações de poder introduzem na escola. Muitos professores apontam este facto como o mais perigoso para o bom funcionamento da organização, esquecendo que toda a relação com o outro é simultaneamente um obstáculo e uma necessidade. Ora, não parece correcto, dado que o conflito faz parte da própria organização; o conflito, referem muitos autores, faz parte, é inerente à condição humana e, como tal, inerente a toda a organização.³¹ Salienta-se hoje a virtude desse próprio conflito. O conflito de ideias, a

³⁰ Contrastam aqui duas perspectivas diferentes: uma que acentua a ideia de consenso, que vê a sociedade como um organismo que funciona em harmonia e é essa harmonia que lhe garante a existência – perspectiva funcionalista e de que Durkheim foi um dos principais mentores; a outra, centra-se na ideia de conflito e esta concepção radica na teoria de Marx da luta de classes. Nesta perspectiva, a sociedade é vista como estando carregada de tensão (Giddens, 1997: 847 – 848).

³¹ "O conflito é frequentemente considerado como disfuncional, quer dizer, ameaçador para a unidade do grupo. A realidade do conflito no grupo é frequentemente desvalorizado ou recusado porque preferem colocar a tónica nos mecanismos de ajustamento e de solidariedade mútua no grupo, preferindo ver *la vie en rose*. Na realidade, o conflito faz parte da vida do grupo. É através da resolução do conflito, quer dizer, na procura do ajustamento entre as diferenças individuais, que se efectua a solidarização do grupo e que aí se encontra a sua eficácia. (...) é

discussão salutar, a diferença de pontos de vista, longe de constituírem um problema, são benéficos a um salutar desenvolvimento da organização, aliás, em qualquer organização, pelo menos, os conflitos funcionais³² são inevitáveis, dado que os diferentes participantes que constituem a organização nem sempre têm interesses e necessidades idênticas. O que se confunde muitas vezes é conflito com conflituosidade. Conflituosidade como a maledicência, o ataque pessoal, a falta de respeito. Poderá dizer-se, então, *conflito, sim; conflituosidade, nunca*. Manter o conflito dentro de limites aceitáveis é um bem para a evolução e desenvolvimento da organização. Mas isto requer que se saiba adoptar uma estratégia de resolução de conflitos que passa pela ideia de que o conflito é um problema que se tem de resolver e não uma batalha a ganhar. Esta estratégia de conflito³³ implica a ideia de negociação, de investimento de tempo, a ideia de que o problema tem de ser resolvido em termos de ganhos para os participantes, tem de ser resolvido em termos de "nós". Está aqui longe a concepção de entender o conflito como um processo judicial em que há um réu e um representante do estado que, por ofício e obrigação, tem de demonstrar que o acusado é culpado. Neste sentido, o conflito que possa surgir entre os diversos actores na escola, longe de se constituir como um problema, pode, em muito, constituir uma mais-valia para a instauração da qualidade educativa que se quer e deseja implementar. Já o conflito, puro e duro, é desgastante, nada produtivo e abala completamente o clima de uma escola. E dizer isto é confirmar várias situações, em várias escolas, de “lutas” pouco recomendáveis entre candidatos ao Conselho Executivo. Aliás, como já abordado em capítulos anteriores o ora mestrando enfrentou, num período de tempo considerável, quer situações de conflituosidade, quer o dito conflito puro e duro. Como já se disse atrás e retomar-se-á mais à frente, não há soluções milagrosas, contudo, enveredou-se, especialmente após a obtenção da formação especializada em Administração Escolar, por uma liderança mediadora e conciliadora dos diversos participantes em acção, tendo sempre presente que, no que se refere à conflituosidade, “comportamento gera comportamento”

necessária uma certa dose de conflito para a qualidade do desempenho organizacional" (Bertrand e Guillemet, 1994: 166 e 167).

³² Para Bertrand e Guillemet,(1994: 153-154), existem quatro tipos de conflitos de funções: 1) conflito pessoa-função, 2) conflito interfunções, 3) conflito interemissores e 4) conflito intra-emissores.

³³ Segundo Odete Fachada, (1991:319-322), podemos lidar com o conflito do seguinte modo: 1) evitá-lo, 2) desactivá-lo, 3) enfrentá-lo. Partindo do princípio de que é necessário enfrentá-lo, temos então três atitudes a tomar: 1º) entender que na resolução do conflito um ganha e o outro perde (ganhar- perder), 2º) entender que nenhum pode ganhar e que se pode traduzir no aforismo "eu não ganho, mas tu também não" (perder – perder), 3º) partir do princípio de que todos os participantes podem ganhar (ganhar – ganhar).

1.4. A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Estamos entrando, novamente, numa era com ênfase do Administrador Líder. Todavia não será mais o líder do início do século XX³⁴, capaz de criar e dirigir sozinho Organizações. Necessitamos homens com habilidade de conceber uma nova estrutura de liderança capaz de criar e dirigir Organizações para a mudança, para o novo.

Peter Drucker (adaptado)

A partir da década de 80/90 (Séc. XX), associou-se às empresas uma determinada filosofia que, sendo partilhada por aqueles que a constituíam, permitia identificá-las com uma determinada cultura. A cultura organizacional pode entender-se como "um conjunto de pressupostos, significados e símbolos partilhados por indivíduos do mesmo grupo social e formando uma interpretação comum acerca da sua existência e da sua experiência" (Afonso, N.,1994: 49).

"O clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientais que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direcção. Cada escola possui o seu clima organizacional próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. Para os seres humanos o clima pode ser um factor de desenvolvimento" (Fox, 1973, cit. Nóvoa, A.,1992:128).

A Escola é uma organização mais complexa, dado que a sua cultura resulta sempre da interacção de um conjunto de diversas subculturas, emergentes da diversidade de actores. A existência de subculturas numa organização vem reforçar a ideia de que o fenómeno cultural é complexo, multidimensional e que não pode ser analisado como uma variável única. Por um lado a organização precisa de ter uma cultura integrada para poder sobreviver no meio externo. Por outro lado, a existência de subculturas parece ser inevitável numa organização, já que estas são consequência directa da própria existência de grupos. Mais uma vez, o papel do líder ocupa um lugar de destaque na gestão destas subculturas e na criação de um bom clima de escola.

Likert identifica dois grandes tipos de clima compreendendo cada um, duas subdivisões, que vai desde um sistema fechado (muito autoritário) até um sistema aberto (muito

³⁴ A indicação de XX é uma adaptação

participativo). No sistema fechado, pode identificar-se o tipo de *autoritarismo explorador* em que a direcção não confia nos seus professores, onde as pessoas trabalham numa atmosfera de receio, e o *autoritarismo benévolo* em que a direcção tem uma confiança condescendente nos seus professores, sendo a maior parte das decisões tomadas no topo, podendo, por vezes, verificar-se alguma delegação de poderes. As recompensas e os castigos são os métodos mais usados para a motivação. No sistema aberto, pode identificar-se o clima de carácter *consultivo*, em que a direcção tem confiança nos professores, há uma quantidade moderada de interacção, muitas vezes com um nível de confiança bastante elevado. Os aspectos importantes do processo de controlo são delegados de cima para baixo com um sentido de responsabilidade nos escalões superiores e inferiores. Temos ainda, no sistema aberto, o clima com ênfase na *participação de grupo*, em que a direcção tem uma confiança total nos professores, onde a comunicação se faz horizontalmente e não apenas de forma ascendente e descendente. Os professores estão motivados pela participação, pela elaboração de objectivos, pela melhoria dos métodos de trabalho e pela avaliação do rendimento. Existem relações amistosas e de confiança entre a direcção e os restantes actores escolares e todos os membros unem os seus esforços para atingir os fins e os objectivos da organização (Nóvoa, A., 1992:130-138).

A cultura e o clima de escola são entendidos, hoje, como bons indicadores da "qualidade" ou da "não qualidade". Um mau clima organizacional leva à insatisfação das pessoas, afecta o seu desempenho, podendo manifestar-se na degradação das relações interpessoais, no aumento do absentismo e na desmotivação. Ora, para atingir e manter a qualidade na organização, o líder tem de ter um perfil multifacetado, evidenciar capacidades que lhe permitam reconstruir, modificar e adaptar o clima e a cultura, que são continuamente variáveis.

Esta concepção de organização de qualidade vem evidenciar a tese de que para liderar não basta ter autoridade, é imprescindível possuir poderes nos mais variados campos, que permitam uma eficiente e eficaz gestão de pessoas, projectos e processos.

Vários são os conceitos de liderança: para Dubin "é o exercício de autoridade e da tomada de decisões" (Dubin, 1968, cit. Castro, E., 2003:3), para Stogdil "é um processo de influência sobre as actividades de um grupo organizado, desde a definição dos objectivos/metapas, até ao seu alcance" (Stogdil, 1950, cit. Castro, E., 2003:3), para Pondy "habilidade para fazer com que as actividades tenham sentido mudando comportamentos e actividades no interior da organização conducentes a um melhor desempenho" (Pondy, 1978, cit. Castro, E., 2003:3), para Greenfield "é o acto de vontade de uma pessoa para construir o mundo social para os demais,

tentando comprometer os outros com os valores em que ele mesmo acredita" (Pondy, 1986, cit. Castro, E., 2003:3).

Antes de se falar de estilos de liderança, abordam-se três concepções de liderança identificadas como: *a visão mecanicista* – visão hierárquica, unidireccional, entendida como uma acção lógica, mecânica, automática, desencadeada por alguém que leva outros a atingirem determinados resultados pré-definidos; *a visão cultural* – visão que coloca no centro de actuação dos líderes, as questões da criação e da gestão da cultura, fazendo da dimensão simbólica o mote da sua acção; *a visão ambígua* – visão que encara as organizações como instáveis, flexíveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas pela incerteza, sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequentes das suas estratégias (Costa, J.A., 2000:16 ss).

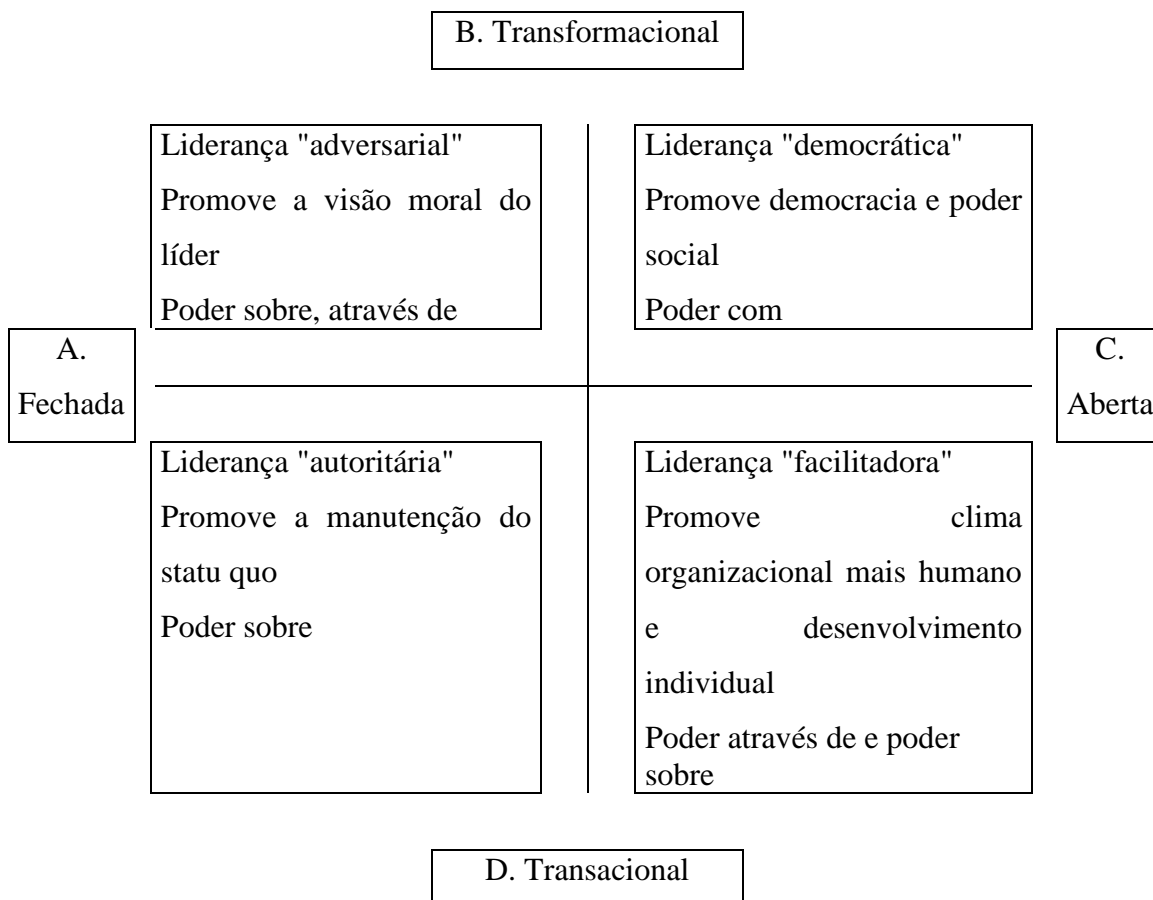
Quando se fala de liderança, os manuais, tratados, livros sobre Administração, Psicossociologia, Recursos Humanos, etc., apresentam, normalmente, três tipos de estilo de liderança: estilo autoritário – a tomada de decisão depende directamente do dirigente que a produz; democrático – o processo de tomada de decisão é de tipo participativo e desenvolve-se através da discussão; e laissez-faire – o processo que leva à tomada de decisão não é estruturado, pelo que é muito ampla a liberdade deixada ao grupo no seu conjunto e aos membros em si (Ghilardi, F. e Spallarossa, C., s/d:105).

Porém, se se tiver em atenção o que se afirmou em "1.3.1" e em "1.3.3", compreende-se que haja lugar para um líder mediador, conciliador dos diversos participantes em acção.

No fundo, e em qualquer organização, o ser humano procura as mesmas coisas de sempre: encontrar-se, realizar-se, ser feliz; ser reconhecido, amar e ser amado; produzir, ser útil; conhecer, encontrar o sentido da vida. Por isso, para lá da componente técnica, que se pode traduzir por um fazer bem feito, há uma componente de liderança que se pode traduzir por ter de fazer certo, tomar as opções certas. Exige-se que a liderança seja capaz de negociar a pluralidade e diversidade dos consensos. Espera-se que o líder tenha capacidade para estabelecer e implementar uma verdadeira cultura de escola, que tenha uma visão estratégica do desenvolvimento da organização.

"A liderança pode ser considerada como uma forma especial de influência que induz os membros de um grupo ou organização a mudarem voluntariamente as suas preferências em termos de acções, atitudes, premissas (...)" (Greenfield, 1995, cit. Alves, M., 1999:24).

Há vários tipos de liderança que possuem características e produzem efeitos diferentes. A partir de Blase e Anderson, Matias Alves apresenta quatro "tipos ideais" de liderança situados numa visão micropolítica da Escola e construídos a partir de duas dimensões – abertura/fechamento, "transaccionalidade"/"transformaccionalidade" – segundo a seguinte matriz:



(Blase e Anderson, 1995, cit. Alves, J.M., 1999: 26)

O quadrante A-D revela uma prática transaccional fechada que poderá designar uma liderança do tipo autoritário.

O quadrante A-B, que reúne os traços de fechamento e transformação, descreve uma liderança "adversarial" que conjuga o "poder sobre" e o "poder através de", visando promover e instituir a visão moral do líder.

O quadrante C-D, que conjuga as dimensões transaccional e de abertura, define uma liderança "facilitadora", orientada para as pessoas visando promover um "clima organizacional" mais humano, assegurando o bem - estar individual.

O quadrante B-C, conjugando os sentidos de transformação e de abertura, apresenta o tipo de liderança democrática que promove os direitos de autoria e o poder de todos os membros da organização. É um estilo que: desenvolve a partilha de objectivos de aprendizagem; promove a comunicação; reflecte sobre a prática; colabora no planeamento do projecto educativo e das actividades educativas; gere conflitos entre adultos; desenvolve planos e dispositivos para a criação de espaços e tempos para o diálogo e reflexão; encoraja e participa na inovação colaborativa; pratica a descentralização de poder; partilha as decisões e promove o desenvolvimento individual e colectivo. Sendo difícil que um líder seja puro num determinado estilo de liderança, o ora mestrando, tendo em conta toda a sua acção na transformação do clima da sua escola, procurou, de forma consciente, empreender o tipo de liderança do quadrante B-C, identificando-se com a mesma.

Este último estilo é o que se aproxima da conceptualização de Greenfield supra-referenciada e o que poderá potenciar os melhores processos educativos e, provavelmente, os melhores resultados nas aprendizagens dos alunos. Este juízo de valor terá, no entanto, de ser relativizado dada a grande variedade de contextos internos e externos que poderão condicionar a assunção de um determinado tipo de liderança (Alves, M., 1999:24-29).

Capítulo V

Projectos implementados e acções empreendidas

Após a reeleição em 2006, entendeu-se que para melhorar era imperativo proceder a uma auto-avaliação da escola que se fundamentasse em dados fiáveis. Para dar resposta a esse desiderato, decidiu-se, com carácter urgente e prioritário criar instrumentos que fornecessem dados objectivos sobre comportamento/disciplina, sobre ocorrências, sobre sucesso escolar, sobre o grau de consecução do Plano Anual de Actividades, atendimentos aos encarregados de educação, documentação útil e, ainda, para que se pudesse aferir do verdadeiro sucesso educativo, seguir o percurso dos alunos finalistas nos anos seguintes. Até àquele momento a avaliação dos diferentes sectores da escola fundamentava-se na simples percepção que cada elemento tinha da realidade circundante. Mas pretendia-se mais, dados mais fiáveis e objectivos. Só com diagnósticos fiáveis se podem gizar e implementar planos de melhoria.

Entendeu-se ser esta matéria de tanta importância que foi delineado e incluído no projecto educativo seguinte³⁵ (anexo III), o **projecto BDEST** que viria a dar corpo a uma base de dados que se pretendia e pretende que seja uma ferramenta incontornável e vital para a auto-avaliação. Mas outros projectos foram igualmente incluídos no Projecto educativo:

- **projecto EDE que consiste no tratamento estatístico de dados e aplicação de métodos e instrumentos de cálculo fornecidos pela IGE,**
- **projecto SAAE que consiste na selecção de indicadores de percepção, bem como a criação dos instrumentos operacionais para aplicação no modelo organizativo de auto-avaliação da escola que vier a ser criado,.**
- **projecto MOAAE que consiste na criação de um modelo organizativo de auto-avaliação da Escola.**

Apresenta-se, a seguir, para que se possa aquilatar da mais-valia deste instrumento, um print screen da Base de dados, inicialmente da Escola Secundária de Tábua e mais tarde do Agrupamento de Escolas de Tábua (BDEST):

³⁵ Projecto educativo construído por um grupo alargado de elementos representativos de todos os intervenientes na acção educativa.



Na verdade, estas ferramentas revelaram-se uma mais-valia notável e constituíram-se como indispensáveis. Já nenhum docente propõe uma actividade para o Plano anual ou concebe um relatório de execução da mesma sem recorrer a esta ferramenta. O mesmo se pode dizer dos atendimentos aos encarregados de educação, ou a participações disciplinares, ou a acidentes, ou ao trajecto de alunos que acabaram o 12º ano. Para dar um exemplo simples mas demonstrativo da qualidade destas ferramentas, se o director quiser saber, em qualquer momento, por exemplo, o grau de consecução do Plano Anual/plurianual de actividades, ou a percentagem de actividades planeadas para determinado objectivo do Projecto Educativo, ou ainda os custos totais ou de cada actividade, basta aceder à base de dados e consultar ou imprimir o que pretende.

Mas o Projecto educativo é muito mais do que o que se acabou de dar a conhecer. Aquando da sua elaboração houve a preocupação em construir um documento ágil, útil e eficaz.

Isto porque se tinha a experiência de documentos anteriores que serviam apenas para “inspecção ver”. E tal só acontecia porque se elaboravam documentos tão extensos e densos, que poucos tinham a coragem de os desvendar. Ora, com o novo Projecto Educativo referido atrás houve a preocupação de fazer diferente, de o tornar exequível e útil. De facto, constata-se que se trata de um documento que cumpre integralmente com os fins a que se destina. Em apenas 11 páginas, de maneira clara e objectiva, estão definidos os princípios e valores, as linhas orientadoras, os objectivos e respectivas metas e estratégias, modelo de apoio para o desenvolvimento dos projectos apresentados, indicadores de medida e indicadores de sucesso, sem esquecer a avaliação do próprio P.E.E. De resto, as duas ideias finais do Projecto educativo³⁶, se mais informação não houvesse, seriam bastantes para ilustrar o teor e a intencionalidade deste documento. Finalmente, um Projecto Educativo, nesta Escola, constituiu-se como documento de referência para todos os intervenientes no processo educativo.

Outra ferramenta que não sendo da autoria da Escola passou a ser de uso generalizado para todo o tipo de comunicação por professores e alunos, é a plataforma Moodle. Este instrumento, para além de totalmente seguro, permite uma maior fluidez da informação sendo a mesma processada em tempo real.

Refira-se, ainda, que os projectos supracitados mereceram o interesse de outras escolas da região, estando, neste momento, algumas delas, a mimetizá-los.

O reconhecimento deste trabalho inovador teve expressão quando um grupo alargado de Presidentes desta zona propôs o ora mestrando para integrar o 1º Conselho de Escolas, pelo distrito de Coimbra, órgão para o qual foi eleito e que integrou até 2010.

Foi, assim, possível, começar a trabalhar com dados completamente fiáveis. Assistia-se, então, ao início da criação de condições para uma verdadeira auto-avaliação da escola. É neste contexto que, em 2007/2008, se decidiu iniciar a implementação de um modelo de auto-avaliação, tendo-se optado pelo modelo CAF, processo a ter a duração de 3 anos.

³⁶ Duas ideias finais:

O projecto educativo não é um “plano de emergência” para uma empresa em falência, e também não é um documento para “inspecção ver”.

Não queremos caminhar para a utopia. O que queremos é caminhar em pequenos passos mas seguros, na direcção do progresso

Retomando-se a tarefa de auto-avaliação, a equipa de auto-avaliação gizou, no final do 1º ano de implementação do processo, um plano de melhoria, do qual se encontra um extracto em anexo (anexo II), o qual, em termos genéricos, referia que:

*“A Escola Secundária de Tábua obteve uma **média final de 2,63**, o que, de acordo com o sistema de pontuação da CAF, significa que:*

*“**estão a ser implementadas acções na área dos MEIOS**” e que “na área dos RESULTADOS algumas metas relevantes foram alcançadas e os resultados demonstram uma tendência positiva”;*

considerando-se MEIOS os recursos e as estratégias utilizadas pela Escola para alcançar as metas desejadas e RESULTADOS a percepção, ou o que pensa a comunidade escolar, sobre o modo como a Escola está a actuar.

O Plano de Melhoria, que a seguir se apresenta, tem como objectivo apoiar os Órgãos de Gestão da EST na implementação de um conjunto de medidas que permitam, num curto/médio prazo, melhorar o desempenho organizacional da Escola, contribuindo assim para uma maior qualidade, eficiência e eficácia da EST.

Os pontos que foram considerados como fortes devem ser objecto de acompanhamento, de modo a reforçar a sua vantagem e a sustentabilidade dos esforços já realizados. Os aspectos a melhorar contemplam medidas para o Pessoal Docente, Pessoal Não Docente, Alunos, Encarregados de Educação e ainda medidas gerais; a seguir à medida apresentada é indicado, como referência, o valor da média atingida pelo indicador com que se relaciona.”

É preciso sublinhar que a referida equipa de auto-avaliação recebeu formação específica e actuou sempre com total autonomia, não havendo quaisquer interferências do Conselho executivo. Do plano de melhoria implementado destaca-se a boa interpretação, aplicação e consecução das medidas por todos os elementos da comunidade escolar. A este propósito e para melhor enquadramento das melhorias verificadas remete-se aqui para as páginas sete e seguintes do presente trabalho e também para o anexo IV.

Efectivamente, só auto-avaliando-se, continuamente, se pode aspirar a melhorar.

Aquando da fase final do processo de auto-avaliação – 2º ano de implementação do modelo CAF- recebeu-se, abruptamente, a notícia que o Agrupamento vizinho se iria agrupar com a Escola Secundária. Assim, por decisão unilateral da tutela foi constituído um Agrupamento de Escolas agregando a Escola Secundária com o vizinho Agrupamento de Escolas existente. Foi um processo algo conturbado, na medida em que nenhum órgão das escolas foi

sequer ouvido. O ora mestrando foi designado, após entrevista, pela Direcção Regional de Educação, para ser o Presidente da Comissão Administrativa Provisória. Trabalhou-se afincadamente durante um ano para começar a construir uma identidade e uma cultura própria e eis que nova decisão da tutela, e isto já depois de ter sido eleito Director, dá sem efeito a eleição do director e agrega mais uma unidade de gestão ao agrupamento criado no ano anterior. Mais uma vez, nenhum órgão ou estrutura das unidades de gestão foram escutados. O novo agrupamento passou a ser uma realidade (AnexoI) . Como se depreende a aceitação não foi pacífica. Desta vez não houve sequer entrevista, o ora mestrando e Presidente de um Agrupamento com ensino Secundário foi nomeado Presidente da Comissão administrativa Provisória, dando-se, assim, resposta ao único critério de selecção: Presidente que provinha do ensino secundário. Obviamente que tem sido um ano muito difícil: diferentes sensibilidades para gerir, uma diminuição nítida da participação nas actividades, um menor empenho da maioria dos agentes educativos, desembocando, tudo isto, num clima de escola pouco favorável ao processo de ensino aprendizagem.

Mas, não é apanágio do ora mestrando “chorar sobre o leite derramado” Pelo contrário, começa, agora, a vislumbrar-se uma oportunidade de investir forte na cultura e identidade do Agrupamento, cuja caracterização, tendo em conta que o seu projecto de intervenção e consequentemente o seu autor, acabou de ser aprovado pelo Conselho Geral. Ademais, entende-se que o processo de gestão moderno tem que ser participativo. A gestão participativa garante que as decisões não são arbitrárias, secretas ou fechadas à discussão, pelo contrário, implica que o líder tenha a obrigação de encorajar e fomentar a participação das outras pessoas nas decisões a tomar. A liderança participativa³⁷ implica que seja orientada para a informação e consulta. Tem uma palavra a dizer, mas não o direito de voto. Ao líder compete sempre decidir entre duas ou mais propostas. Cabe-lhe essa responsabilidade de decisão, mas o direito de influenciar e a capacidade de compreensão eficaz advêm, em primeiro lugar, da confiança em si próprio e da sua sensibilidade interpessoal; fundamentalmente, resumindo, das relações saudáveis que for capaz de estabelecer na organização.

Na esteira de Engrácia Castro, dir-se-ia que, aos líderes, ao fazerem uso da "autonomia relativa" de que dispõem, são-lhes impostas responsabilidades acrescidas, estando a sua "autoridade funcional" dependente do modo como interpretam e aplicam as regras formais, do modo como criam e recriam as regras, do modo como comunicam com todos os actores com

³⁷ Sobre liderança participativa, vide Arménio Rego (1997: 165-186).

“Relatório alusivo à prática de gestão de 2002/2003 a 2008/2009”

quem interagem, da capacidade para resolver problemas, da disponibilidade, empenhamento e capacidade de empatia que manifestam e ainda da competência para liderar os diferentes actores (Castro,E., 1995:144).

À guisa de conclusão

No presente trabalho, para além do relato alusivo à prática de gestão, optou-se por fazer um enquadramento sociopolítico e teórico-conceptual, dando especial ênfase às teorias organizacionais e às lideranças das organizações educativas

Poderá dizer-se que qualquer que seja o modelo de gestão, o sucesso da sua implementação dependerá sempre do poder central e das condições postas à disposição, contudo, não menos importante, será a qualidade das lideranças. A Escola actual não pode ter como líderes, pessoas que se limitem ao exercício da autoridade formal que a Lei lhes confere. A Escola actual tem que ir mais além, tem que ser liderada por pessoas que aliadas à autoridade formal possuam competência pessoal e profissional. Os gestores de hoje têm que saber aproveitar positivamente os conflitos para promoverem a mudança e apostarem na inovação.

Vivem-se tempos em que as mudanças em todos os sectores da sociedade se sucedem a um ritmo frenético. A Escola tem que antecipar essa mudança e não navegar ao sabor da corrente, sob pena de ser votada a um papel meramente decorativo.

São vários os poderes na Escola: dos alunos, dos professores, do pessoal não docente, dos encarregados de educação, da autarquia, das empresas, enfim, um conjunto de poderes que, ainda que nem sempre formais, da sua má gestão podem advir consequências negativas para a instituição. É preciso fazer uma boa gestão desses poderes e potenciá-los. É aqui que o líder se afirma, é aqui que o líder pode fazer a diferença. O líder tem que articular a participação dos diferentes actores de modo a obter a máxima eficácia e proveito para a organização.

O papel do líder é fundamental no bom funcionamento da organização, mas, sozinho, pouco poderá fazer. A qualidade de todos os outros elementos da organização é, também, irrenunciável.

Se é verdade que o clima e a cultura da organização condicionam o sucesso, não é menos verdade que a acção das lideranças é determinante.

A Escola, como organização pedagógica, assume uma identidade que vai para além da dimensão de instrução e de ensino e mesmo do próprio conceito de educação. *"Nesta perspectiva, a escola não é só uma organização democrática, mas uma organização onde as práticas da democracia são objectivo da sua acção; não é só uma Escola justa, mas uma organização onde há uma pedagogia da justiça; não é só uma organização aprendente (Senge,*

1990), *mas um contexto onde se pratica uma pedagogia da aprendizagem; não é só uma Escola autónoma, mas como escrevia Lima (1999), na esteira de Paulo Freire, uma organização de pedagogia da autonomia. Ou seja, os próprios modos de organização e os processos de gestão não deverão apresentar-se somente enquanto meios para o desenvolvimento da acção pedagógica mas constituírem-se eles próprios como objectos de acção pedagógica*" (Costa, J.A., 2000:27). Concebe-se, aqui, a própria liderança como objecto de acção pedagógica, isto é, uma liderança educativa e pedagógica.

Diversos autores, como é o caso de John Smyth, defendem uma liderança participativa, colaborativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade, recusando as visões mecanicistas, tecnocráticas e instrumentais da liderança. Neste sentido, também, Bush & Coleman, defendem o desenvolvimento de uma cultura onde o ensino e a aprendizagem prosperem (Costa, J.A., 2000:30).

Como remate final, apresenta-se um excerto de Nóvoa, que se constitui como um apelo evidente à ligação entre a liderança e o desenvolvimento de escolas de qualidade: "*A coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho*" (Nóvoa, A., 1992, cit. Costa, J.A., 2000:30).

Bibliografia consultada

- Afonso, A. et all (1999). Que fazer com os contratos de autonomia. Cadernos Pedagógicos. Edições Asa.
- Afonso, N. (1994). A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (1995). Que fazer com esta Reforma? Notas à Margem de um Relatório. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, vol.8, n.º1-2.
- Afonso, N. (2008).Revisão do Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário; in Revista Iberoamericana de Educación / (ISSN: 1681-5653)
- Alves, C. (2007). Comportamento organizacional. Escolar Editora
- Alves, J. M. (1992). "Dois modelos de escola: da escola dependente à escola autónoma." *Correio Pedagógico*, n.º63.
- Alves, J. M. , (2008), Da governação das escolas, [http:// www.uma.pt/nunosilva/ fragap/p=580](http://www.uma.pt/nunosilva/fragap/p=580)
- Almeida, A. J., (2008a), Educação e Municípios - Education and Municipalities;
- Almeida, A. J., (2008b), As Políticas Educativas Locais, 6-14, in Revista O Professor, Janeiro/Abril 2008, n.º 97;
- Almeida, I. S. , (2005), Discursos de autonomia na Administração escolar. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento curricular.
- Amaral, D. F. (1997). Curso de Direito Administrativo. Coimbra: Almedina.
- Azevedo, J. (1994). Avenidas da Liberdade. Porto: Edições Asa.
- Barros, J. P. (1996). Sinergias para um Sucesso. Do Poder Cultural ao Poder Social. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).
- Barroso, J. (1995). Para uma abordagem teórica da Reforma da Administração escolar. In Revista Portuguesa da Educação. Universidade do Minho.
- Barroso, J. (1996). Autonomia e Gestão das Escolas. Lisboa: ME.
- Barroso, J. (1999). A Escola entre o Local e o Global. Lisboa: Forum Português de Administração Educacional.
- Barroso, J. (s/d). "O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída", *Cap.VIII*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Barroso, J. , (2004), A Autonomia das escolas uma ficção necessária, in Revista Portuguesa de Educação, 17(2), pp.49-83;
- Barroso, J., (2008), Parecer do Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME;
- Bates, R. et al.(1989), Práctica crítica de la administración educativa. España, Educació. Estudis. Universitat de Valencia.
- Bertrand & Guillemet (1994). Organizações: Uma Abordagem Sistémica. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bertrand, y. & Valois, P. (1994). Paradigmas Educacionais Escola e Sociedades. Lisboa: Instituto Piaget.
- Canário, R. (1990). "O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local" Conferência proferida na Universidade de Verão sobre *Le management en Education*. Toulouse.
- Carneiro, R. (1992). "Democratização e Revitalização: os desafios da escola nos anos 90". Educação em Portugal- anos 80/90. Cadernos do Correio Pedagógico. Porto: Edições Asa.
- Carneiro, R. (1994). "A Dinâmica de Evolução dos Sistemas Educativos". Colóquio Educação e Sociedade. Universidade Católica Portuguesa.
- Carvalho, A.; Alves, J. M.; Sarmiento, M. J. (1999). "Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança". *Cadernos do Correio Pedagógico*. Porto: Edições ASA.
- Carvalho, A.; Alves, J. M.; Sarmiento, M. J. (1999). "A autonomia, participação e liderança". Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança. *Correio Pedagógico*, Edições Asa.
- Castro, E. (1994). Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, E. (1995). O Director de Turma nas Escolas Portuguesas – O desafio de uma multiplicidade de papéis. Porto: Porto Editora.
- Chambel, M. J.; Curral, L. (1998). Psicossociologia das Organizações. Lisboa: Texto Editora.
- Chiavenato, I. (1993). Teoria Geral da Administração. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil.
- Clímaco, M. (1997). A Avaliação do funcionamento das Escolas. Inovação, vol.10, n.º 2 e 3.
- Costa, J. A. (1996). Imagens organizacionais da Escola. Porto: Edições Asa.
- Costa, J. A. (2000). "Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas". Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Conselho Nacional de Educação, (2008), Parecer n.º 3/2008, Diário da República, 2.ª série, n.º 42, de 28 de Fevereiro de 2008;
- Dacal, G. G. (1985). El Centro Docente. Madrid: Ed. Escuela Española.

- Diogo, F. e Vilar, A. M. (1998). Gestão Flexível do Currículo. Cadernos Pedagógicos. Edições Asa.
- Davis, A. (2006), Corporate Governance. Boas Práticas de Governo de Sociedades. Lisboa: Monitor.
- Fachada, O. (1991). Psicologia das relações interpessoais. Chelas: Edições Rumo.
- Formosinho, J. (1980). "As bases do poder do professor". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 14.
- Formosinho J. (1989). "Do serviço de estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa". *Revista Portuguesa de Educação*, n.º1. Braga: Universidade do Minho.
- Fox, D. (1987). Proceso de Investigación en Educación. Pamplona: Ed. Universidad de Navarra.
- Friedberg, E. (1995). O Poder e a Regra. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ghilardi, F. e Spallarossa, C., (s/d). Guia para a Organização da Escola. ASA.
- Giddens, A. (1997). Sociologia. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hampton, D. R. (1991). Administração Processos Administrativos. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Lima, L. (1988). Gestão das Escolas Secundárias – A Participação dos Alunos. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, L. (1997). Administração do Sistema Educativo e das Escolas em Portugal. Lisboa:ME.
- Lima, L. (1998). "A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar". Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L., (2007), Administração da Educação e Autonomia das Escolas, pp. 15-77, Conselho Nacional de Educação;
- Lima, L. (2009). "Entrevista a Ricardo Jorge Costa" in *A Página da Educação*, Nº 186, série II; Livraria Profedições.
- Llavador, F. B., e Alonso, S. M. (2001). Desenhar a coerência escolar. CRIAPASA.
- Madureira, M. A. (s/d). Introdução à Gestão. Lisboa: ISG, Publicações D. Quixote.
- Marshall, S. P. (1998). "Criação de comunidades de estudo sustentáveis para o século XXI". A Organização do Futuro. Lisboa: Europa América.
- Matos, F. G. (1980). Desburocratização, Renovação da Empresa. S. Paulo:Ed. Atlas.
- Nóvoa, A. (1992). As Organizações Escolares em Análise. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pereira, H. (2006). Liderança nas escolas. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento curricular
- Prigogine, I. (1986). A Nova Aliança. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. (1997). Liderança nas Organizações. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Rocha, O. (1991). Reforma da Administração Pública Portuguesa In Princípios de Gestão Pública.
- Sarmento, M. J. & Ferreira, F. I. (1995). "A Construção Social das Comunidades Educativas". Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho
- Sarmento, M. J. & Formosinho, J. (1995). "A dimensão sócio-organizacional da escola-comunidade educativa". Actas do II Congresso Ciências de Educação: Investigação e Acção da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação", vol. I, Porto: SPCE.
- Sarmento, M. J. (1993). A Escola e as Autonomias. Porto: Edições Asa
- Sedano, A.; Pérez, M. (1989). Modelos de Organización Escolar. Madrid: Ed. Cincel.
- Sérieyx, H. (1995). O Big Bang das Organizações. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stoër, S. (1986). Educação e Mudança Social em Portugal. Porto: Edições Afrontamento.
- Teixeira, M. (1995). O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais. Amadora: Mac Graw-Hill.

Legislação consultada

- Lei n.º 5/73, de 25 de Julho
- Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio
- Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro
- Constituição da República Portuguesa, 1976, 1982, 1989, 1997
- Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro
- Lei n.º 7/77, de 1 de Fevereiro
- Portaria n.º 677/77, de 4 de Novembro
- Portaria n.º 679/77, de 8 de Novembro
- Portaria n.º 970/80, de 11 de Novembro
- Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro
- Despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro
- Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto
- Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril
- Despacho n.º 141/90, de 1 de Setembro
- Despacho n.º 142/90, de 1 de Setembro
- Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro

“Relatório alusivo à prática de gestão de 2002/2003 a 2008/2009”

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio
Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto
Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio
Decreto-Lei n.º 270/98, de um de Setembro
Lei n.º 24/99, de 22 de Abril
Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho
Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro
Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro
Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro
Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro
Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro
Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro
Ofício Circular n.º 680 de 28 de Outubro de 2003 – DSTP
Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

Anexos

Anexo I

Caracterização da organização

Agrupamento de Escolas de Tábua

Situa-se no município de Tábua que por sua vez fica na confluência dos rios Mondego e Alva, fazendo fronteira com os municípios de Arganil, Penacova, St^a Comba Dão, Carregal do Sal e Oliveira do hospital, integra a zona do pinhal interior norte e pertence ao distrito de Coimbra.

O Agrupamento de Escolas de Tábua engloba todos os níveis e ciclos de ensino, desde o pré-escolar ao 12º ano assim distribuídos:

Pré-escolar: 15 turmas

1º ciclo: 25 turmas

2º ciclo: 12 turmas

3º ciclo: 23 turmas

Secundário: 11 turmas

Total de alunos: 1600

No 3º ciclo do ensino básico num total de 23 turmas, para além do ensino regular funcionam 5 cursos de educação e formação que se distribuem por cursos como: práticas técnico-comerciais, operador de jardinagem, instalação e reparação de computadores e pastelaria e panificação.

No ensino secundário funcionam os cursos de carácter geral de línguas e humanidades e ciências e tecnologias num total de 6 turmas, e ainda 5 turmas do ensino profissional que se distribuem por cursos como: gestão desportiva, gestão de equipamentos informáticos, gestão do ambiente, apoio à infância, processamento e controlo da qualidade alimentar.

As turmas do pré-escolar distribuem-se por onze freguesias;

12 turmas do 1º ciclo funcionam num centro escolar em Tábua, completamente novo, 5 na escola básica 2 de Tábua, 2 na escola primária de Mouronho e 6 na escola básica Margarida Fierro Caeiro da Matta em Midões.

As turmas do 2º e 3º ciclo funcionam na escola básica Margarida Fierro Caeiro da Matta e na escola secundária.

As turmas do ensino secundário funcionam apenas na escola secundária que é também a sede do agrupamento.

Caracterização dos recursos humanos: cerca de 75% dos docentes são do quadro, o mesmo acontecendo com os não docentes;

Recursos físicos: instalações com mais de 40 anos e outras completamente novas. No geral tem havido alguma recuperação, no entanto, as mais antigas estão desajustadas das necessidades da escola, já que hoje é absolutamente necessário haver espaços adequados à diversidade da oferta educativa, bem como espaços para os docentes efectuarem trabalho colaborativo.

Visão: está bem patente no leitmotiv do projecto educativo “*Para formar mais e melhor numa escola participada e participativa, agradável e segura.*”

Missão: “À escola está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar-se a governação das escolas.” In PEE

Anexo II

Extrato do diagnóstico organizacional

(...)

4 - DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

Aos resultados dos questionários aplicados à comunidade educativa, segue-se um levantamento dos aspectos mencionados no que se refere a *Pontos Fortes* e a *Aspectos a Melhorar*, relativamente aos 9 critérios do Modelo da CAF.

As médias dos critérios que se apresentam (numa escala de 0 a 5) são feitas com base nos questionários aplicados ao Pessoal Docente e Pessoal Não Docente. A média do critério 6 (satisfação cidadão/cliente) integra também a pontuação dada pelos Alunos e Encarregados de Educação.

Neste diagnóstico é feita uma separação entre os Pontos Fortes e os Aspectos a Melhorar, sendo que os **Pontos Fortes** se referem aos aspectos que a escola já desempenha com qualidade e sobre os quais a satisfação da comunidade escolar é bastante positiva; por outro lado, os **Aspectos a Melhorar** são os aspectos em que a escola ainda não conseguiu alcançar o nível desejado para obter uma maior satisfação por parte dessa mesma comunidade (os aspectos focados englobam indicadores contemplados nos questionários - Anexo I - e sugestões de melhoria por parte da comunidade escolar - Anexo III). A seguir à descrição do ponto forte ou do aspecto a melhorar é indicada a sua média.

Critério 1: Liderança	Média 2,57
Como os órgãos de gestão e administração e todos os que lideram equipas: <ul style="list-style-type: none">• Desenvolvem e facilitam a consecução do Projecto Educativo da Escola;• Promovem os valores necessários para o sucesso a longo prazo;• Implementam acções e estimulam comportamentos apropriados;• Estão directamente empenhados em assegurar a organização e gestão.	
<u><i>Pontos Fortes:</i></u> <ul style="list-style-type: none">▪ O Conselho Pedagógico mobiliza as estruturas de orientação educativa; 3,1▪ O Conselho Executivo está acessível, escuta e responde às pessoas, em tempo útil; 2,77▪ O Conselho Pedagógico propõe a realização de acções de formação. 2,7	
<u><i>Aspectos a Melhorar:</i></u> <ul style="list-style-type: none">▪ O Conselho Executivo fomenta, com a sua actuação, um ambiente de confiança e solidariedade; 2,55	

- O Conselho Executivo incentiva o envolvimento e a participação da comunidade educativa na elaboração do Projecto Educativo. 2,46

Critério 2:	Média
Planeamento e Estratégia	2,63
<p>Como a Escola Secundária de Tábua implementa o Projecto Educativo através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma estratégia claramente centrada nas expectativas dos alunos e dos diferentes sectores da comunidade educativa; • Estratégias efectivamente operacionais a diferentes níveis; • Actividades relevantes inscritas nos Planos Anuais de Actividades. 	

Pontos Fortes:

- O Plano Anual de Actividades é elaborado em consonância com os objectivos do Projecto Educativo; 3,6
- O Conselho Pedagógico define, de forma clara, os critérios que determinam a oferta educativa da Escola. 2,9

Aspectos a Melhorar:

- O Conselho Executivo publicita os aspectos fundamentais do Projecto Educativo, do Regulamento Interno e do Plano Anual de Actividades; 2,58
- O Conselho Executivo dá a conhecer, de forma clara, as linhas orientadoras da sua política e estratégia para atingir os objectivos do Projecto Educativo; 2,5
- O nível de circulação da informação entre o Conselho Executivo e o Pessoal Não Docente é bom; 2,24
- O Pessoal Não Docente é informado das deliberações do Conselho Pedagógico que lhe dizem respeito; 1,65
- O Conselho Executivo faz reuniões regulares com os representantes do pessoal não docente para definir, de forma concertada, estratégias de actuação. 1,54

Critério 3:	Média
Gestão das Pessoas	2,81
<p>Como a Escola Secundária de Tábua gere os seus recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvendo os saberes e o pleno potencial do Pessoal Docente e Pessoal Não Docente; • Promovendo o trabalho de equipa e potenciando o trabalho individual; • De acordo com os pressupostos do Projecto Educativo. 	

Pontos Fortes:

- O Coordenador de Directores de Turma dinamiza a troca de experiências com os Directores de Turma; 3,22
- O Conselho Executivo tem em conta a situação pessoal e familiar de cada pessoa na distribuição e na organização do trabalho; 3,179

- O Coordenador de Departamento promove o trabalho cooperativo dos docentes; 3,154
- O Conselho Executivo delega competências e encoraja as pessoas a terem iniciativas; 2,87
- O Conselho Executivo reconhece as competências pessoais e profissionais dos recursos humanos e tem-nas em conta na sua gestão. 2,87

Aspectos a Melhorar:

- O Conselho Pedagógico define critérios específicos para distribuição do serviço docente; 2,6
- Os funcionários estão claramente identificados. 1,88

Critério 4:	Média
Parcerias e Outros Recursos	2,74
Como a Escola Secundária de Tábua planeia e gere os seus recursos internos e parcerias externas, de modo a viabilizar os Planos Anuais de Actividades e o Projecto Educativo.	

Pontos Fortes:

- A Escola fomenta a melhoria contínua da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos como um dos instrumentos fundamentais da aprendizagem; 3,7
- A Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos promove a ligação com as aulas e estruturas educativas da Escola; 3,6
- Os Serviços de Psicologia e Orientação estabelecem uma boa articulação com as estruturas de orientação educativa. 3,1
- O sistema de informação integrado em rede estabelece uma comunicação efectiva entre todas as pessoas; 3,0
- A Escola dispõe de equipamento adequado e actualizado às exigências do ensino; 2,9

Aspectos a Melhorar:

- As instalações da Escola são rentabilizadas em benefício da comunidade; 2,71
- Os Serviços Especializados de Apoio Educativo (SEAE) respondem às necessidades da comunidade educativa; 2,67
- A Escola promove eficazmente a redução e reciclagem dos desperdícios; 2,56
- A Escola dispõe do equipamento adequado ao desempenho das funções do Pessoal Não Docente; 2,38
- Os espaços e instalações são conservados, preservados e mantidos em estado de higiene e segurança. 2,21

Critério 5:	Média
Gestão dos Processos e da Mudança	2,54
Como a Escola Secundária de Tábua concebe, gere e melhora os seus processos de forma a:	

- Apoiar a sua estratégia;
- Satisfazer as necessidades e expectativas dos Alunos e Pais/Encarregados de Educação;
- Gerar valor acrescentado para os seus alunos e para a sociedade em geral.

Pontos Fortes:

- O Director de Turma promove a participação dos pais/encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem; 3,8
- Os Departamentos aplicam correctamente os critérios de avaliação; 3,6
- O Conselho Executivo está aberto à inovação e reúne os apoios necessários à sua concretização. 3,0

Aspectos a Melhorar:

- O Conselho Executivo promove a formação profissional do Pessoal Não Docente. 1,65

Critério 6:	Média
Satisfação do Cidadão/Cliente (Alunos e Encarregados de Educação)	2,69
O grau de satisfação de necessidades e expectativas de Alunos e Pais/Encarregados de Educação relativamente à prestação de serviços da Escola Secundária de Tábua.	

Pontos Fortes:

- A Escola empenha-se activamente na segurança da comunidade escolar; 3,3
- A Escola cultiva nos alunos o respeito pelos outros, o espírito de solidariedade e a convivência democrática; 3,1
- Há um bom relacionamento entre os elementos da comunidade escolar. 2,8

Aspectos a Melhorar:

- As regras de disciplina na Escola são aplicadas de forma eficaz. 2,6

Obs.: Este critério contempla o apuramento feito aos questionários aplicados ao Pessoal Docente, Pessoal Não Docente e, também, aos Alunos e Encarregados de Educação.

Critério 7:	Média
Satisfação das Pessoas (Pessoal Docente e Pessoal Não Docente)	2,66
O grau de satisfação das necessidades e expectativas do Pessoal Docente e Pessoal Não Docente da Escola Secundária de Tábua face aos seus projectos profissionais.	

Pontos Fortes:

- Gosto desta Escola e, tendo possibilidades, continuaria a trabalhar nela; 2,89

Aspectos a melhorar:

- O Conselho Executivo reconhece, estimula e valoriza o trabalho dos docentes; 2,35
- Há um bom relacionamento entre o pessoal não docente, com respeito e atenção pelos direitos e deveres mútuos. 2,15
- Os docentes sentem que os Encarregados de Educação são parceiros na educação dos alunos; 2,0
- A Escola proporciona um bom ambiente de trabalho; 2,0

Critério 8:	Média
Impacto na Sociedade	2,90
O grau de intervenção que a Escola Secundária de Tábua tem junto da comunidade local e regional.	

Pontos Fortes:

- O site da Escola é útil; 3,83
- A Escola tem boas relações com outras escolas/instituições do seu concelho; 3,1
- A Escola promove nos alunos o conhecimento da cultura local e regional. 2,9

Aspectos a Melhorar:

- A comunidade é incentivada a colaborar nas actividades promovidas pela Escola; 2,7
- A Escola participa em programas de defesa do património, dos recursos naturais e do ambiente; 2,69
- Os serviços da Escola estão bem sinalizados e orientam bem as pessoas que não a conhecem; 2,6
- O Pessoal Não Docente é incentivado a colaborar e participar nas actividades realizadas pela Escola. 2,16

Critério 9:	Média
Resultados de Desempenho Chave	2,13
Os resultados alcançados pela Escola Secundária de Tábua face aos objectivos delineados no Projecto Educativo e aos recursos utilizados.	

Pontos Fortes:

- Sinto-me respeitado pelos meus alunos; 3,6
- O Conselho Executivo faz uma boa gestão do orçamento da Escola; 3,3
- A avaliação dos resultados efectuada pela Escola levou à reflexão sobre a adequação das metodologias utilizadas e dos apoios educativos proporcionados. 3,0
- O Conselho Executivo faz uma boa gestão dos espaços da Escola, rentabilizando-os e atribuindo-lhes as funções mais apropriadas; 2,71
- A Escola resolve eficazmente os casos de indisciplina e violência; 2,6
- O apoio pedagógico acrescido melhora o rendimento escolar dos alunos. 2,3

Aspectos a Melhorar:

- As aulas de substituição melhoram o rendimento escolar dos alunos. 0,6

Obs.: A média final deste critério foi muito afectada pela média do indicador "As aulas de substituição melhoram o rendimento escolar dos alunos". Por esta razão, os pontos fortes menos cotados deste critério, poderão/deverão considerar-se passíveis de melhoria.

(...)

Para melhor garantir o sucesso do Plano de Melhoria cada uma ou mais medidas a implementar deverá ser devidamente acompanhada por uma equipa de auto-avaliação e/ou por outros colaboradores da Escola que estejam directamente envolvidos com a matéria em análise.

Caberá ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Executivo formular orientações para a calendarização e uma eficaz operacionalização destas acções de melhoria.

Escola Secundária de Tábua, 16 de Julho de 2008

A Equipa de Auto-Avaliação da CAF

Anexo III



ESCOLA SECUNDÁRIA c/3º CICLO de TÁBUA

PROJECTO EDUCATIVO

2008/2010

*“Para formar mais e melhor
numa escola participada e participativa, agradável e segura.”*



Notas de abertura
Princípios e valores
Linhas orientadoras
Avaliação do PEE
Notas de fecho
Anexos:
I – Modelo de apoio
II – Indicadores

Apresentado em Conselho Pedagógico em 23 de Setembro de 2008

Notas de abertura

A missão da escola

“À escola está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar-se a governação das escolas.”

Adaptado do preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril

Enquadramento legal

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

Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro

“O projecto educativo é 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 estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.”

Alínea a) do número 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril

Princípios e valores

A Escola rege-se pelos seguintes princípios:

Defesa dos valores nacionais, num contexto de solidariedade com as gerações passadas e futuras;

Liberdade de aprender e ensinar, no respeito pela pluralidade de doutrinas e métodos;

Democraticidade na organização e participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da Escola;

Iniciativa própria na regulamentação do funcionamento e actividades da escola;

Responsabilização dos órgãos individuais ou colectivos da Escola pelos seus actos e decisões;

Inserção da escola no desenvolvimento conjunto de projectos educativos e culturais em resposta às solicitações do meio;

Instrumentalidade dos meios administrativos e financeiros face a objectivos educativos e pedagógicos.

Linhas orientadoras

Enquadramento de contexto social

A designação “contexto social” só tem significado preciso quando afectada a um parâmetro numérico que permita efectuar comparações. Esse parâmetro numérico existe, é designado por IDS (índice de desenvolvimento social), cobre todo o território nacional e tem os seus valores agrupados em 4 níveis de desenvolvimento:

IDS	nível
0,802 – 0,859	1
0,860 – 0,887	2
0,888 – 0,911	3
0,912 – 0,943	4

O concelho de Tábua tem um IDS de 0,897 (nível 3). Outros concelhos de nível 3 são, por exemplo, Arganil, Soure e Mira. Coimbra tem IDS = 0,922 (nível 4) e Portugal tem IDS = 0,915 (nível 4).

Enquadramento do sucesso escolar

Para cada nível de IDS a IGE (Inspeção Geral da Educação) publica, entre outros dados, dados de sucesso escolar, nomeadamente taxas de transição e taxas de abandono escolar.

Verifica-se a partir dos resultados obtidos pela nossa Escola e em comparação com os referentes publicados pela IGE que a Escola se situa no terceiro quartil positivo dos referentes de nível 3, o que significa, utilizando termos práticos, que “estamos 0,75 % bem para o nosso nível”. Aliás, esta situação pode ser confirmada pelos resultados obtidos pela Escola em exames nacionais.

Enquadramento para a acção

Todos sabemos que, em qualquer actividade, quanto melhores forem os resultados obtidos mais difícil será promover a sua melhoria e que a partir de certo nível a estratégia a seguir é refinar os “pormenores”. Traduzindo esta ideia para o contexto escolar pode dizer-se que, a partir de certo nível, não é possível promover o sucesso actuando apenas dentro da sala de aula, é preciso actuar também fora dela, refinar os tais “pormenores”: modelo organizativo da escola, condições de trabalho da população escolar, envolvimento dos pais e encarregados de educação e da comunidade em geral, para citar apenas os mais importantes.

Um dos pontos fracos identificados na Escola é a sua fraca, ou mesmo inexistente, capacidade de auto-avaliação aliada à falta de uma prática de inovação/experimentação. Em termos da qualidade de vida da população escolar a situação não compromete, a Escola é agradável e segura mas tem capacidade de melhoria. Um outro factor limitante é um pronunciado alheamento na vertente das relações escola-comunidade. Minorando o efeito negativo que os factores atrás enunciados possam provocar torna-se mais fácil actuar naqueles factores que mais directamente condicionam o sucesso escolar.

Do que fica exposto resulta, com naturalidade, um plano de acção educativa para o próximo triénio:

- Questionar, de modo construtivo, a estrutura organizativa, isto é, dotar a Escola de capacidade de auto-avaliação, para poder minorar pontos fracos e potenciar os pontos fortes, capacidade de iniciativa para inovar/experimentar, valorizando o mérito e adoptando as práticas bem sucedidas.
- Melhorar as condições de trabalho da população escolar para aumentar o seu empenho e níveis de desempenho.
- Dinamizar as relações escola-meio para um maior envolvimento da comunidade educativa que se pode traduzir em melhoria dos apoios sócio-educativos, promoção da frequência escolar e mesmo diminuição do abandono escolar.
- Promover o sucesso escolar actuando nos factores que mais directamente condicionam tal sucesso.

As linhas orientadoras

O plano de acção acima esboçado pode apresentar-se, de forma condensada, em quatro linhas orientadoras:

- 1 Inovar e crescer em desenvolvimento sustentado**
- 2 Promover a qualidade de vida escolar**
- 3 Dinamizar as relações escola-meio**
- 4 Promover o sucesso escolar e a sua qualidade**

Cada uma destas linhas orientadoras será desenvolvida nas páginas seguintes.

1 – Inovar e crescer em desenvolvimento sustentado.

OBJECTIVOS E METAS	ESTRATÉGIAS PRÓPRIAS	ESTRATÉGIAS COMUNS
<p>1.1 Implantação de um sistema eficaz para o processo de auto-avaliação da Escola. Metas: Conclusão dos projectos EDE e SAAE no fim do 2º período do ano lectivo 2008/2009</p> <p>Conclusão do projecto MOAAE até ao final do ano lectivo 2008/2009</p> <p>Conclusão do projecto BDEST no fim do ano lectivo 2009/2010.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • projecto BDEST (ver Anexo I) Desenvolvimento progressivo da base de dados da Escola, de forma a garantir a sua utilidade, constituindo-se como uma ferramenta importante para a auto-avaliação.. • projecto EDE (ver Anexo I) Tratamento estatístico de dados e aplicação de métodos e instrumentos de cálculo fornecidos pela IGE. • projecto SAAE (ver Anexo I) Selecção de indicadores de percepção, bem como a criação dos instrumentos operacionais para aplicação no modelo organizativo de auto-avaliação da Escola que vier a ser criado. • projecto MOAAE (ver Anexo I) Criação de um modelo organizativo de auto-avaliação da Escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização dos vários órgãos e estruturas da Escola para a apresentação de ideias e participação activa em iniciativas que visem práticas de inovação/experimentação. (C.E.) • Garantir a formação de professores ou equipas de professores que possam orientar a implementação de inovações educativas complexas. (C. P.)
<p>1.2 Implantação de uma cultura educativa de inovação/experimentação visando adaptar as práticas bem sucedidas ao processo ensino/aprendizagem. Meta: Desenvolvimento de, pelo menos, três subprojectos para o primeiro ano de vigência do actual PEE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • projecto INOVAR (ver Anexo I) Desenvolvimento de iniciativas de inovação/experimentação. • projecto COMUNICAR (ver Anexo I) Desenvolvimento de iniciativas no domínio da comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar as ações e processos de inovação através de intervenções “públicas” de reconhecimento às práticas bem sucedidas e apoio a estas. (C. P.)

2 – Promover a qualidade de vida escolar

OBJECTIVOS E METAS	ESTRATÉGIAS PRÓPRIAS	ESTRATÉGIAS COMUNS
<p>2.1 Manter em nível residual os problemas relacionados com insegurança e indisciplina. Metas: Menos de 5 acidentes “evitáveis” por ano lectivo Menos de 3 ocorrências disciplinares graves por ano lectivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Garantir formação especializada à equipa responsável pelo estabelecimento das condições de segurança na escola. (C.P.) • Aplicar e fazer cumprir medidas adequadas de segurança, designadamente as medidas previstas no ofício circular da DREC n.º 723, de 10 de Novembro. (C.E.) • Manter sempre actualizado o Regulamento Interno. (CE) 	
<p>2.2 Manter em bom estado de conservação o património físico da escola e promover uma política de melhoria continuada no embelezamento dos espaços. Meta: Situar os indicadores de satisfação em níveis positivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manter actualizado, em moldes simples e funcionais, o inventário da escola. (C.E.) • Mobilizar a capacidade criativa dos alunos para o embelezamento dos “seus espaços”. (C.E./C.P.) • Proceder a obras de beneficiação de pequeno e médio alcance, reparações e trabalhos de embelezamento, com a eventual participação das entidades representativas da comunidade. (C.E.) 	
<p>2.3 Criar e manter política eficiente na formação. Meta: Situar os indicadores de satisfação em níveis positivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento do “currículo” do pessoal docente e não docente na área da formação, para inclusão na base de dados. (S.Adm) – Prazo: 1º período de 2008/2009. • Planificação da formação do pessoal docente e não docente de acordo com as necessidades do P.E.E. (C.P.) 	

3 – Dinamizar as relações escola-meio.

OBJECTIVOS E METAS	ESTRATÉGIAS PRÓPRIAS	ESTRATÉGIAS COMUNS
<p>3.1 Desenvolver uma cultura de participação com as estruturas e agentes locais. Metas: Realização de, pelo menos, uma reunião por ano lectivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os parceiros que melhor sirvam os interesses da comunidade educativa. (C.G.) • Promover acções de sensibilização junto desses parceiros. (C.G.) • Elaborar, com os parceiros seleccionados, uma agenda de trabalhos. (C.G.) 	
<p>3.2 Aumentar a capacidade de iniciativa e/ou participação da Escola no plano da sua autonomia cultural. Meta: No mínimo, realização de 5 actividades anuais envolvendo a comunidade educativa – actividades “E/C”, “C/E” e/ou “C/C”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover exposições debates e seminários. (Escola) • Promover realizações e iniciativas de apoio aos valores culturais locais, participando na defesa do património local e incrementar a divulgação do artesanato e o intercâmbio de outras manifestações culturais. (Escola) • Promover actividades de animação musical e de expressão artística. (Escola) • Promover/Colaborar em iniciativas de solidariedade social. (Escola) 	<ul style="list-style-type: none"> • Constituição de equipas de dinamização. (Escola)

4 – Promover o sucesso escolar e melhorar a sua qualidade.

OBJECTIVOS E METAS	ESTRATÉGIAS PRÓPRIAS	ESTRATÉGIAS COMUNS
<p>4.1 Melhorar a frequência escolar Metas: Situar as taxas de abandono e de desistência ao nível da mediana dos referentes fornecidos pela IGE.</p> <p>Taxa de abandono escolar (EB) < 2% Taxa de desistência (ES) < 5%</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de mecanismos de monitorização para identificação precoce de alunos em risco de abandono escolar. (SPOE) P1 • Organização e gestão de formas de intervenção activa no acompanhamento dos alunos. (SEAE, outros) • Realização de acções/AEC's que promovam a permanência dos alunos na Escola. (BCRE , AECs,) 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de informação e orientação escolar e vocacional dos alunos, cobrindo toda a Escola. (SPOE) • Melhorar o apoio sócioeducativo. (C.E.) • Incentivar a participação activa dos pais e encarregados de educação. Meta: situar os índices de atendimento entre 0,52 -0,60.
<p>4.2 Melhorar as taxas de transição Metas: Situar as taxas de transição ao nível do terceiro quartil positivo dos referentes fornecidos pela IGE.</p> <p>Taxa de transição (EB) > 82% Taxa de transição (ES) > 80%</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de mecanismos que permitam detectar a tempo dificuldades de base, diferentes ritmos de aprendizagem ou outras necessidades dos alunos que exijam medidas de compensação ou formas de apoio adequadas nos domínios psicológico, pedagógico e sócio educativo. (PCT ?) • Organização e gestão de modalidades de apoio em resposta a necessidades identificadas que afectam o sucesso/progresso escolar dos alunos. (CT, SEAE ?) • Controlo efectivo dos programas das várias disciplinas(DEPT) 	
<p>4.3 Melhorar a qualidade do sucesso escolar Meta: Cada turma deve, no mínimo, participar em 3 acções e/ou actividades diferentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover as condições para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento curricular (AEC's). • Desenvolvimento de actividades “E/E” no plano da autonomia cultural da Escola. (Escola) • Acções de sensibilização dos alunos para a participação na vida democrática da escola. (C.E.) 	

Avaliação do P.E.E

Nota introdutória:

Os processos de avaliação constituem uma actividade complexa que desencadeiam muitas vezes situações emocionais, nem sempre positivas, que é importante ultrapassar. A avaliação para ter sentido, isto é, para ser parte de uma estratégia de desenvolvimento, deverá ser um instrumento regulador e orientador da acção. Nunca poderá ser culpabilizadora nem acusatória.

Avaliação interna:

Compete ao Conselho Geral aprovar o P.E.E. e acompanhar e avaliar a sua execução.

Esta avaliação deve ser efectuada numa lógica de auto-avaliação, com vista ao desenvolvimento organizacional, o que significa que a Escola deverá dispor de mecanismos de monitorização do processo educativo, mobilizadores de informação factual e de percepção que permita ir introduzindo as correcções no processo e dar a noção da evolução operada.

A avaliação programa-se e operacionaliza-se tendo em conta critérios de objectividade e utilidade.

Independentemente do modelo organizativo que o Conselho Geral possa adoptar para acompanhar e avaliar a execução do P. E. E., o processo de avaliação deve articular-se dentro do modelo geral de auto-avaliação da Escola.

Avaliação externa:

A avaliação externa, sempre que existir, nomeadamente a que é realizada pela Inspeção, é um elemento a considerar na escolha da metodologia, na selecção dos campos de observação e ainda na ponderação da avaliação interna.

Notas de fecho

Ficam registadas como notas de fecho as seguintes ideias/directrizes que, embora não estando particularmente contempladas nas folhas anteriores, devem merecer especial atenção:

Actividades de enriquecimento curricular (AEC's)

O que, basicamente, distingue as actividades de enriquecimento curricular de outro tipo de actividades é a sua persistência durante o ano lectivo e a sua natureza facultativa. Uma definição mais completa, embora com a designação de actividades de complemento curricular, pode ser encontrada no decreto-lei nº 141/ME/90.

Visitas de estudo (V.E.)

As visitas de estudo são actividades curriculares. Não há enquadramento legal para a realização de visitas de estudo no âmbito das actividades de enriquecimento curricular.

É necessário controlar o número de visitas de estudo e as datas da sua realização para que as planificações de uma ou mais disciplinas não sejam gravemente afectadas.

Plano anual de actividades (P.A.A.)

O plano anual de actividades não pode ser um simples somatório de actividades.

O P.A.A., visando operacionalizar o projecto educativo, deve conter apenas as actividades resultantes de uma selecção criteriosa das actividades propostas.

O P.A.A. deve conter a matriz da sua auto-avaliação.

Projecto curricular de escola (P.C.E.) e Projecto curricular de turma (PCT)

Em concordância com o objectivo 4.3 deste projecto educativo – melhorar a qualidade do sucesso escolar – deve ser dada especial atenção, no ensino básico, às Áreas não disciplinares de Formação Cívica e de Projecto.

O Estudo Acompanhado e as formas de apoio educativo para além da sua vertente de ordem mais cognitiva devem reforçar uma outra de ordem mais social, ligada à motivação e à construção do sujeito aprendente.

Tanto o P.C.E. como os vários P.C.T. 's devem conter a matriz da sua auto-avaliação.

Revisão do PEE

O sucesso do presente projecto educativo vai depender, em muito, daquilo que for realizado no seu primeiro ano de vigência e, como tal, deve ser objecto de revisão global no final desse ano para adaptar as novas realidades ao desenvolvimento do projecto.

Duas ideias finais:

O projecto educativo não é um “plano de emergência” para uma empresa em falência, e também não é um documento para “inspecção ver”.

Não queremos caminhar para a utopia. O que queremos é caminhar em pequenos passos mas seguros, na direcção do progresso.

ANEXO I – Modelo de apoio para o desenvolvimento dos projectos: BDEST, EDE, SAAE, MAAE e INOVAR

Projecto BDEST

Objectivo: Construção de uma base de dados funcional.

Situação actual: A equipa é formada por dois elementos e, na fase actual de desenvolvimento do projecto, a base de dados existente, “sistema BDEST”, já permite o tratamento estatístico do PAA, ocorrências do foro disciplinar e ocorrência de acidentes.

Metas para 2008/2009: Inclusão de inventários, resultados das aprendizagens dos alunos, indicadores de caracterização da Escola e tratamento informático das taxas de atendimento aos pais e encarregados de educação.

Meta para 2009/2010: Funcionamento pleno da base de dados.

Projecto EDE

Objectivo: pesquisa e tratamento de dados, visando estudar a operacionalização e utilidade dos seguintes indicadores factuais:

- Valor do sucesso esperado
- Eficácia interna
- Coeficientes de conclusão
- Taxas de desperdício
- Duração média dos anos de escolaridade

Equipa: três professores, sendo dois de Matemática e um da área de Informática

Ferramenta base: site do IGE, www.ige.min-edu.pt

Produto: Apresentação ao C.E. de relatório do Projecto no final do 2º Período de 2008/2009.

Projecto SAAE

Objectivo: Selecção de indicadores de percepção, bem como a criação de instrumentos operacionais que permitam a posterior construção e aplicação de um sistema eficaz de auto-avaliação da Escola.

Situação actual: A equipa é constituída por cinco elementos, todos com formação específica nesta área de trabalho e encontra-se em plena laboração.

Enquadramento legal: Conformidade com o estatuído nos artigos 6.º e 7.º da Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro.

Produto: Apresentação de *portfólio* ao C.E no final do 2º período do ano lectivo 2008/2009.

Projecto MOAAE

Objectivo: Criação de um modelo organizativo para o processo de auto-avaliação da escola.

Equipa: A definir pelo C.E.

Enquadramento legal: Conformidade com o estatuído nos artigos 6.º e 7.º da Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro e alínea c) do n.º 2 do artigo 9.º do RAAG.

Produto: Apresentação de *portfólio* no final do 3º período do ano lectivo 2008/2009.

Projecto INOVAR

Este projecto aglutinará todas as propostas de subprojectos aprovadas. As propostas podem resultar da iniciativa do Presidente do C.E., de um professor, grupo de professores ou dos departamentos curriculares.

Para cada ano lectivo as propostas de subprojectos terão de ser apresentadas até finais de Outubro e serão apreciadas pelo C.E. que decidirá da sua inclusão no Plano Anual de Actividades. Os subprojectos podem contemplar qualquer área da acção educativa. Adiantam-se algumas sugestões:

Desenvolvimento de novos modelos organizacionais para estruturas e serviços.

Desenvolvimento de novos métodos de avaliação dos alunos, sem prejuízo da aplicação dos normativos gerais.

Construção de novos materiais pedagógicos.

Gestão dos apoios e complementos educativos.

Educação de adultos.

Novos cursos CEF, cursos Profissionais.

Projecto COMUNICAR

Objectivo: Criação de modelos e de formas organizativas para incrementar a comunicação no seio da Comunidade Educativa.

Equipa: A definir pelo C.E.

Nota! Os projectos BDEST, EDE, SAAE, MOAAE e COMUNICAR deverão ser desenvolvidos em convergência e sob a supervisão do Presidente do Conselho Executivo.

ANEXO II Indicadores de medida

1 - Indicadores de sucesso

Ensino básico:

Taxa de transição (Ttr) – proporção de alunos transitados num dado ano de escolaridade, tomando como referência o número de alunos matriculados nesse ano de escolaridade.

$$Ttr = t / (m + ab)$$

Taxa de abandono (Tab) – Proporção de alunos que abandonaram num dado ano de escolaridade, tomando como referência o total de alunos matriculados nesse ano de escolaridade.

$$Tab = ab / (m + ab)$$

Em que:

t = nº de alunos transitados num dado ano de escolaridade

m = nº de alunos matriculados nesse ano de escolaridade

ab = nº de alunos que abandonou durante esse ano de escolaridade

Ensino Secundário:

Taxa de transição (Ttr) – proporção de alunos transitados num dado ano de escolaridade, tomando como referência o número de alunos matriculados nesse ano de escolaridade.

$$Ttr = t / (m + d)$$

Taxa de desistência (Tde) – Proporção de alunos que desistiram num dado ano de escolaridade, tomando como referência o total de alunos matriculados nesse ano de escolaridade.

$$Tab = d / (m + d)$$

Em que:

t = nº de alunos transitados num dado ano de escolaridade

m = nº de alunos matriculados nesse ano de escolaridade

d = nº alunos que desistiu durante esse ano de escolaridade

2 - Outros indicadores

Nível desejável de atendimento – 2 atendimentos por período para cada encarregado de educação.

Taxa de atendimento Tat – proporção de atendimentos verificados, tomando como referência o nível desejável de atendimento.

Por período $TatP = n^{\circ} \text{ de atendimentos} / (2 \times n^{\circ} \text{ de alunos da turma})$

Global $TatG = (TatP1 + TatP2 + TatP3) / 3$

Anexo IV

Extrato do documento de auto-avaliação

(...)

1. INTRODUÇÃO

No ano lectivo 2007-08 a Equipa de Auto-Avaliação (EAA) interna da Escola Secundária de Tábua (EST) desenvolveu um plano de acção, de que se salientam as seguintes etapas:

- Formação da equipa de auto-avaliação;
- Selecção dos indicadores CAF adaptados à realidade da Escola;
- Elaboração de uma proposta de questionários;
- Análise da proposta de questionários com um grupo de Docentes, Não Docentes, Alunos e Encarregados de Educação;
- Elaboração dos questionários finais;
- Aplicação dos questionários;
- Tratamento das respostas/sugestões;
- Diagnóstico da situação e elaboração de medidas de melhoria;
- Elaboração do relatório da Auto-Avaliação.

No relatório de Auto-Avaliação (RAA), entregue ao Conselho Executivo (CE) da escola no dia 16 de Julho de 2008, faz-se o diagnóstico organizacional da escola, identificando **Pontos Fortes**, sobre os quais a apreciação da comunidade escolar se revelou positiva e **Aspectos a Melhorar**, nos quais a escola não alcançou o nível de satisfação desejado.

Na perspectiva de otimizar a qualidade de desempenho da escola, o RAA apresenta um **Plano de Melhorias** que elenca medidas destinadas ao Pessoal Docente, Pessoal Não Docente, Alunos, Encarregados de Educação e ainda medidas gerais.

Dado que a execução destas medidas pressupõe a definição de estratégias e a implementação de acções concretas, o RAA sugere que os órgãos da escola (Conselhos Executivo e Pedagógico) forneçam orientações sobre a calendarização e formas de operacionalização a considerar nas fases seguintes do processo de auto-avaliação. O RAA termina propondo que este processo seja assegurado por uma equipa de auto-avaliação e/ou por colaboradores da escola, estes funcionalmente ligados às áreas onde os aspectos a melhorar devem ser implementados.

A aprovação, no dia 30 de Setembro de 2008, do novo Projecto Educativo (PEE) para o triénio 2008-2011, veio introduzir um elemento novo, dado que prevê a

“implantação de um sistema eficaz para o processo de auto-avaliação de escola” e a respectiva calendarização. O documento define estratégias próprias para se alcançar este objectivo, as quais passam pelo desenvolvimento de 4 projectos:

1. **Projecto BDEST** – Desenvolvimento progressivo da base de dados da Escola, de forma a garantir a sua utilidade, constituindo-se como uma ferramenta importante para a auto-avaliação.
2. **Projecto EDE** – Tratamento estatístico de dados e aplicação de métodos e instrumentos de cálculo fornecidos pela IGE.
3. **Projecto SAAE** - Selecção de indicadores de percepção, bem como a criação dos instrumentos operacionais para aplicação no modelo organizativo de auto-avaliação da Escola que vier a ser criado.
4. **Projecto MOAAE** - Criação de um modelo organizativo de auto-avaliação da Escola.

O projecto BDEST está em desenvolvimento e, segundo o PEE, em pleno funcionamento no próximo ano lectivo. Esta base de dados incluirá inventários, resultados das aprendizagens, indicadores de caracterização da Escola, tratamento informático das taxas de atendimento aos pais e encarregados de educação, coordenação do plano anual de actividades (PAA), ocorrências disciplinares e estatística de outras ocorrências. Dos outros três projectos, o SAAE e o MOAAE, foram desenvolvidos e concluídos no decurso do presente ano lectivo, no âmbito do processo de auto-avaliação da escola.

2. Pressupostos do trabalho desenvolvido pela equipe de auto-avaliação no ano lectivo de 2008-09

A equipa designada, este ano lectivo, pelo CE para dar continuidade ao processo de auto-avaliação da escola, tendo como base o novo PEE, partiu dos seguintes pressupostos:

- a. A criação de uma base de dados (projecto BDEST) sempre actualizada e o tratamento estatístico de dados e aplicação de métodos e instrumentos de cálculo fornecidos pela IGE (projecto EDE), permitirão avaliar o efeito das acções de melhoria que vierem a ser implementadas, designadamente as de carácter mensurável. No ano lectivo transacto a equipa já diagnosticara a necessidade destes meios, dado que a eficácia das acções de melhoria só pode ser avaliada comparando dados anteriores com os posteriores à sua implementação.
- b. O desenvolvimento do projecto SAAE, que contempla a selecção de indicadores de percepção e a criação dos instrumentos operacionais, permite dar continuidade ao trabalho desenvolvido no ano lectivo anterior.

No âmbito deste projecto, a equipa decidiu reformular e/ou acrescentar novos indicadores aos já utilizados nos inquéritos do RAA e criar instrumentos operacionais para obter melhores prestações nas áreas onde a escola não ainda alcançou o nível de desempenho desejado. Estes instrumentos consistem em estratégias e recursos humanos ou materiais, necessários à superação dos aspectos a melhorar constantes no RAA.

- c. O desenvolvimento do projecto MOAAE, que prevê a criação de um modelo organizativo, permitirá operacionalizar este processo como um todo, definindo ciclos de auto-avaliação e respectivas etapas.

A partir destes pressupostos e dando continuidade ao trabalho desenvolvido no ano lectivo anterior, a equipa assumiu o desenvolvimento dos projectos SAAE e MOAAE

(...)

NOTAS FINAIS

Em Abril de 2009 a escola foi informada pela DREC da sua integração num Agrupamento de Escolas, a constituir em Julho deste ano, altura em que uma Comissão Administrativa Provisória entrará em funções. Esta decisão não era aguardada dado que a Direcção Regional tinha solicitado a opinião das estruturas da escola e de outras entidades sobre as vantagens da constituição do referido agrupamento e aquela fora claramente desfavorável.

A mudança organizacional no ambiente escolar que decorre desta fusão implicará a elaboração de novos documentos estruturantes, designadamente dum novo PEE que será comum às escolas agrupadas. Presentemente não é possível saber se o referido documento contemplará os projectos SAAE e MOAAE que neste trabalho foram desenvolvidos. Contudo, é de esperar que, dada a reconhecida qualidade do actual PEE da EST, aqueles se mantenham ou, quando muito, sejam modificados em aspectos de pormenor, não afectando assim os pressupostos assumidos à partida (p.3-4). Esta convicção permitiu à equipa dar continuidade ao trabalho que vinha a desenvolver sem alterar decisões anteriores.

No que respeita à organização global do processo de auto-avaliação, sugere-se uma estrutura para os dois primeiros ciclos de auto-avaliação, em que se tem em conta as mudanças renunciadas pela DREC.

Dado que duas das escolas do novo agrupamento têm processos de auto-avaliação em curso, propõe-se que o Plano de Trabalho correspondente ao último ano lectivo do 1º ciclo (2009-10), seja destinado, numa primeira fase (Setembro a

Dezembro), à conciliação das respectivas pré-existências visando a definição de acções de melhoria comuns e, numa segunda fase (Janeiro a Junho), tenha como objectivo a implementação e monitorização destas (p.19).

O 2º ciclo terá a duração de dois anos lectivos (2010-2012). O Plano de Trabalho respeitante ao primeiro (p.20) destina-se a avaliar os resultados obtidos no ano lectivo anterior, a seleccionar novos pontos fortes e fracos, a elaborar um novo Plano de Melhorias e a definir estratégias/recursos para implementar as acções de melhoria; o Plano respeitante ao segundo (p.21), tem por objectivo implementar e monitorizar as acções de melhoria decorrentes daquela avaliação.

O 1º ciclo de auto-avaliação é de iniciação e corresponde ao arranque do processo; o 2º ciclo é de continuação, pois os respectivos planos de trabalho replicar-se-ão sucessivamente nos ciclos seguintes. Em ambos os ciclos, as etapas dispõem de tempos de calendário estimados para a sua execução.

Num considerando final, a equipa faz questão de agradecer e salientar o apoio generoso e pronto de colegas que contribuíram com sugestões muitíssimo valiosas, designadamente na definição das estratégias e na concepção geral da estrutura deste trabalho.

Escola Secundária de Tábua, 14 de Julho de 2009

A Equipa de Auto-Avaliação