

António Correia Cabral

O DIRETOR – GESTOR E LÍDER NA ESCOLA



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA – PORTO

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2012

António Correia Cabral

O DIRETOR – GESTOR E LÍDER NA ESCOLA

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA – PORTO

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2012

António Correia Cabral

O DIRETOR – GESTOR E LÍDER NA ESCOLA

Assinatura: _____

António Correia Cabral

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

(Relatório final escrito de acordo com a nova ortografia)

RESUMO

Este relatório final aborda os principais aspetos inerentes às funções de direção executiva que desempenhamos em duas escolas secundárias durante sete anos. Complementamos esta visão, necessariamente sucinta e fragmentária, com alguns conhecimentos adquiridos ao longo do curso de estudos superiores especializados (CESE) em administração escolar e deste mestrado em docência e gestão da educação.

No sistema educativo nacional existe uma tradição de excessivo centralismo burocrático, que tem resistido aos diferentes modelos de gestão. Nas últimas décadas tem-se tornado evidente uma dicotomia entre as práticas centralistas e a aspiração à autonomia das escolas. É necessário substituir o centralismo burocrático por uma maior descentralização e pela prática de uma verdadeira autonomia responsável e assumida por todos, concretizada num PEE constituído e executado de forma participada.

O modelo de gestão é uma variável importante na organização e funcionamento das escolas. Enquanto gestor e líder educativo, o diretor deve procurar exercer uma gestão estratégica e uma liderança proativa e transformadora. A ação do diretor é um fator determinante para o sucesso da escola: é essencial que conheça a organização que gere e fomenta uma cultura de avaliação, de modo a orientar a escola para a qualidade, eficácia e melhoria contínua, como uma verdadeira organização inteligente e aprendente.

A escola tem vindo a ganhar crescente complexidade e exige uma gestão cada vez mais profissional e eficiente. A gestão da escola deve ter como objetivo fundamental a criação de condições para promover a aprendizagem e o sucesso educativo dos alunos. No desempenho de funções de direção executiva, foi nossa preocupação a implementação de uma criteriosa e racional gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros, visando o desenvolvimento do PAA, a consecução dos objetivos do PEE, a interligação com o meio e a concretização da sua missão.

Palavras Chave: diretor, gestão, organização, liderança, avaliação e qualidade

ABSTRACT

This final report covers the main aspects inherent in executive management roles we play in two secondary schools for seven years. We complement this view, necessarily brief and fragmentary, with some knowledge acquired during the course of specialized higher education (CESE) in school administration and this master's degree in teaching and educational management.

In the national education system there is a tradition of excessive bureaucratic centralism, which has withstood the different management models. In recent decades it has become apparent dichotomy between practice and aspiration centralist school autonomy. You must replace the bureaucratic centralism for greater decentralization and the practice of genuine autonomy and responsibility assumed by all, achieved a PEE (educational project) established and implemented in a participatory way.

The management model is an important variable in the organization and operation of schools. As manager and educational leader, the director should seek to exercise a strategic management and a proactive and transformative leadership. The action of the director is a determining factor for school success: it is essential to know the organization that manages and promotes a culture of evaluation in order to guide the school to the quality, effectiveness and continuous improvement as a true and intelligent organization learner.

The school has gained increasing complexity and management requires a more professional and efficient. The school management must have as its primary goal the creation of conditions to promote learning and educational success of students. Under the performance of functions of executive direction, the implementation of a careful and rational resource management human, material and financial resources for the development of the PAA (activity planning), the achievement of the objectives of the PEE, the interconnection with the environment and the achievement of its mission, wer some of the main concerns.

Keywords: director, management, organization, leadership, evaluation and quality

RESUMÉ

Ce rapport final couvre les principaux aspects inhérents à la gestion des rôles de direction exécutive que nous jouons dans deux écoles secondaires pendant sept ans. Nous complétons ce point de vue, nécessairement bref et fragmentaire, avec quelques connaissances acquises au cours de l'enseignement supérieur spécialisé (CESE) en administration scolaire et de master dans l'enseignement et de gestion de l'éducation.

Dans le système éducatif national, il y a une tradition de centralisme bureaucratique excessif, qui a résisté aux différents modèles de gestion. Dans les dernières décades, il est devenu évidente une dichotomie entre les pratiques centraliste et l'aspiration à l'autonomie des écoles. Il faut remplacer le centralisme bureaucratique pour une plus grande décentralisation et par la pratique d'une véritable autonomie responsable et assumée par tous, concrétée dans un PEE mis en place et mis en œuvre de manière participative.

Le modèle de gestion est une variable importante dans l'organisation et le fonctionnement des écoles. En tant que gestionnaire et un leader d'éducation, le directeur doit chercher à exercer une gestion stratégique et un leadership proactif et de transformation. L'action du directeur est un facteur déterminant pour la réussite de l'école: il est essentiel qu'il connaisse l'organisation qu'il gère et qu'il favorise une culture d'évaluation, afin d'orienter l'école pour la qualité, l'efficacité et amélioration continue comme une véritable organisation intelligente et apprenante.

L'école a acquis une complexité croissante et elle exige une gestion de plus en plus professionnelle et efficace. La direction de l'école doit avoir comme objectif principal la création de conditions propres à promouvoir l'apprentissage et la réussite éducative des élèves, comme cela a été la marque distinctive de notre rendement en vertu de la performance des fonctions de direction exécutive, à travers la mise en œuvre d'une gestion minutieuse des ressources et rationnelle des ressources humaines, matérielles et financières, en visant le développement du PAA, la réalisation des objectifs du PEE, l'interconnexion avec l'environnement et la réalisation de sa mission.

Mots-clés: directeur, gestion, organisation, leadership, évaluation et qualité

AGRADECIMENTO

Agradeço, reconhecidamente, à Mestre Manuela Sampaio a sua disponibilidade, simpatia, incentivo e orientação, que se revelaram essenciais para a realização deste trabalho.

À minha família, agradeço a compreensão, incentivo e afeto manifestados em todos os momentos.

ÍNDICE

PARTE I - INTRODUÇÃO	1
INTRODUÇÃO.....	2
PARTE II – DESENVOLVIMENTO	7
CAPÍTULO I – ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL	8
1. Período de 1926 a 1974	8
2. Período após a Revolução dos Cravos.....	8
3. Primeira década do século XXI	12
CAPÍTULO II – ESCOLA – ORGANIZAÇÃO COMPLEXA E ESPECÍFICA.....	14
CAPÍTULO III – GESTÃO E LIDERANÇA NA ESCOLA.....	22
1. Formação e recrutamento do diretor.....	26
2. O diretor – gestor e líder.....	29
3. O dia a dia escolar do diretor.....	33
CAPÍTULO IV – HISTORIAL E CARATERIZAÇÃO DA ESEN	36
CAPÍTULO V – GESTÃO DAS ESCOLAS: as nossas práticas.....	39
1. Exercício de funções de secretário do CD.....	40
2. Exercício de funções de presidente do CE	45
3. Gestão da escola: áreas fundamentais	53
3.1. Gestão pedagógica e didática.....	58
3.2. Gestão funcional e dos espaços	64
3.3. Gestão administrativa e financeira.....	65
4. Avaliação da ESEN	68
4.1. Avaliação externa	72
4.2. Autoavaliação	75
5. Criação de condições para o ensino e aprendizagem	77
6. Criação do centro novas oportunidades.....	78
7. Requalificação e modernização da ESEN	83
PARTE III - CONCLUSÕES.....	86
CONCLUSÃO.....	87
BIBLIOGRAFIA	90
WEBGRAFIA	93
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	94

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

foto 1 - Solar dos Albuquerque	36
foto 2 - Escola Primária Dr. O. Salazar	36
foto 3 - Solar dos Albuquerque.....	37
foto 4 - ESEN: fachada principal.....	37
foto 5 - Entrada principal.....	37
foto 6 - Vista dos blocos administrativo e aulas.....	84
foto 7 - Vista das oficinas e bloco de aulas.....	84
foto 8 - Fachada principal.....	85
foto 9 - Blocos administrativo e aulas	85
foto 10 - Aulas e polidesportivo	85
foto 11 - Bloco aulas e Informática	85
foto 12 - Polidesportivo coberto	85
foto 13 - Biblioteca escolar.....	85

SIGLAS E ACRÓNIMOS

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

ASE – Ação Social Escolar

CA – Conselho Administrativo

CD – Conselho Diretivo

CE – Conselho Executivo

CESE – Curso de Estudos Superiores Especializados

CG – Conselho Geral

CNO – Centro Novas Oportunidades

CP – Conselho Pedagógico

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

DL – Decreto-Lei

EFA – Educação e Formação de Adultos

ESEN – Escola Secundária de Emídio Navarro

FSE – Fundo Social Europeu

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

IGE – Inspeção-Geral da Educação

LAL – Lançamento do Ano Letivo

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MTSS – Ministério do Trabalho e Solidariedade Social

NO – Novas Oportunidades

OPTE – Ocupação Plena dos Tempos Escolares

PAA – Plano Anual de Atividades

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

POPH – Programa Operacional de Potencial Humano

PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

RI – Regulamento Interno

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SIADAP – Sistema Integrado de Avaliação da Administração Pública

SIGE – Sistema Integrado de Gestão das Escolas

PARTE I - INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A apresentação deste relatório final decorre de imperativos inerentes à avaliação do curso do mestrado em docência e gestão da educação, área de especialização em administração escolar e administração educacional, frequentado na Universidade Fernando Pessoa – Porto. Esta modalidade de avaliação deve-se ao facto de termos exercido funções de secretário do conselho diretivo (CD), entre 1991 e 1994, e de presidente do conselho executivo (CE), entre 2005 e 2009, em duas escolas secundárias. Procurámos desempenhar estas funções de gestão escolar com sentido de responsabilidade, dedicação, resiliência, espírito de cooperação e vontade de contribuir para concretização dos objetivos e da missão destes estabelecimentos de ensino.

Destacamos a atividade exercida como presidente do CE da Escola Secundária de Emídio Navarro (ESEN) de Viseu (onde efetivámos em 1994 e lecionamos atualmente) por ser mais recente, relevante e abrangente. Procuramos fazer uma abordagem dos aspetos mais relevantes da gestão da escola nas diversas áreas e recursos necessários à concretização dos seus objetivos.

O relatório está estruturado em três partes fundamentais:

- A primeira parte é a introdução, na qual fundamentamos a apresentação deste relatório final e explicitamos a sua estrutura, referindo também alguns aspetos essenciais alusivos à temática da administração e gestão das escolas.
- A segunda parte é o desenvolvimento e está organizada do seguinte modo:

No capítulo I apresentamos uma perspetiva evolutiva da administração da educação em Portugal, destacando a tradição burocrática e centralista do sistema educativo (que tem resistido aos diversos modelos de gestão e contrasta com a necessidade de descentralização e a aspiração à autonomia das escolas) bem como a passagem da “gestão democrática das escolas” ao “novo modelo de gestão”, centrado no diretor.

No capítulo II abordamos a escola como uma organização complexa e específica, referindo as diversas imagens que, utopicamente, pretendem representar,

metaforicamente, a escola. Estas perspetivas permitem a explicação das conceções e práticas da gestão educacional nos diferentes contextos organizacionais, proporcionando uma visão holística da escola, muito útil ao diretor para a tomada de decisões. Apresentamos alguns fatores que podem contribuir para melhorar as escolas e salientamos a importância de uma boa gestão para a construção de uma escola de qualidade, na qual o diretor, enquanto gestor e líder educativo, tem um papel essencial. Procuramos relacionar as diferentes perspetivas organizacionais com a nossa atuação no âmbito do desempenho das funções de direção executiva.

No capítulo III fazemos referência às funções de gestão e liderança educativa do diretor e ao contributo decisivo da sua ação para o sucesso e a qualidade da organização que dirige, de modo a transformar-se numa “escola eficaz”. Focamos também aspetos inerentes à formação, recrutamento, perfil, missão, competências e organização do dia escolar do diretor, relacionando-os com a nossa experiência no âmbito das funções de direção executiva exercidas nas escolas.

No capítulo IV traçamos o historial e caracterização da ESEN, cuja instituição centenária passou por transformações físicas e funcionais, acompanhou as sucessivas mudanças de política educativa nacional e conquistou uma forte identidade e tradição no ensino técnico-profissional, formando milhares de jovens para a adequada integração na vida ativa e a inserção na sociedade.

No capítulo V fazemos referência às práticas de gestão e ao desempenho das funções de direção executiva (secretário do CD e presidente do CE) que exercemos em duas escolas secundárias. Destacamos o contributo do exercício de uma liderança proativa e transformadora e a gestão criteriosa e coerente, pela qual fomos corresponsáveis, para a criação de condições, a melhoria das aprendizagens e a concretização dos objetivos sobretudo da ESEN. Fazemos uma abordagem, sucinta, das áreas fundamentais da gestão da escola, destacando o papel charneira da vertente pedagógica e didática, que constitui o centro nevrálgico da escola. Salientamos a criação do CNO como fator de desenvolvimento organizacional estratégico da ESEN, contribuindo para a formação e o aumento das qualificações dos adultos da região, e a nossa participação no processo tendente à requalificação e modernização da ESEN. As funções de gestão que

desempenhámos foram experiências gratificantes e enriquecedoras, que contribuíram para o aumento da nossa curva de experiência e desenvolvimento profissional.

- A terceira parte compreende as conclusões, onde sublinhamos as crescentes responsabilidades das escolas e complexidade dos seus processos de gestão, bem como a importância de procurar encontrar lideranças sustentáveis, que promovam o aumento da eficiência, eficácia e qualidade do serviço educativo e a progressiva melhoria da qualidade da educação e do ensino no nosso país.

A administração educacional tem sido uma área do nosso interesse em termos profissionais e académicos, desde há cerca de duas décadas, quando desempenhávamos o cargo de secretário do CE e frequentávamos o CESE em administração escolar. Esta formação foi sendo, gradativamente, atualizada com a realização de algumas leituras e potenciada no âmbito dos cargos autárquicos de vereador e vice-presidente de câmara municipal, que outrora desempenhámos (cuja experiência, sobretudo nos pelouros da educação e cultura, proporcionou a interação com instituições e o aprofundamento dos conhecimentos sobre o poder local), e das funções de membro da assembleia municipal que ainda exercemos, bem como do exercício do cargo de presidente do CE da ESEN.

A frequência do mestrado em docência e gestão da educação e o trabalho de pesquisa realizado contribuíram para o alargamento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e competências que consideramos uma mais-valia para o exercício das funções de diretor e em outros órgãos de gestão e gestão intermédia na escola.

A gestão da escola é um domínio importante no âmbito do sistema educativo. Tem vindo a tornar-se, progressivamente, uma atividade complexa e exigente. Por isso, a ação e missão do diretor também se têm tornado mais difíceis, não só devido ao alargamento das suas competências e das áreas de intervenção da escola, mas também em consequência de outros fatores que se repercutem, negativamente, no seu funcionamento das escolas e no desenvolvimento do processo educativo: o contínuo espírito reformista “(...) *criando um inextrincável emaranhado legislativo*” (Azevedo, 2003, p. 93); as frequentes alterações curriculares; a instabilidade e indisciplina que atingem o seio da escola; o desgaste profissional e a insatisfação de muitos professores, devido à burocracia e sobrecarga com tarefas administrativas; e as crescentes exigências da sociedade em relação aos professores e à escola.

Devido à necessidade de melhorar o desempenho da escola, aumentando os padrões de eficiência e eficácia e a qualidade da educação e do ensino, tem vindo a ser afirmada a importância crescente do modelo de organização e gestão, em virtude da sua importância e contributo para o sistema organizativo das escolas. De facto, o modelo de gestão é uma variável importante na organização e funcionamento das escolas. Vicente (2004, p. 10) afirma que há autores que julgam que a ausência de qualidade nas organizações escolares se deve ao modelo organizativo. Seria, por isso, pertinente saber que paradigma organizativo e de administração das escolas mais potencia o sucesso.

O modelo de administração das escolas que tem vigorado em Portugal é essencialmente “burocrático centralista”. Embora o poder político venha apregoando o discurso da autonomia, tem havido um forte controlo, por parte da Administração Central, praticamente em todos os aspetos organizativos da escola. Ainda que, em certos momentos, até possa ter havido maior desconcentração de funções, a autonomia das escolas não tem passado além do discurso e, por conseguinte, o modelo de “gestão autónoma” é, ainda hoje, uma miragem. Volvidos vários anos, são escassíssimos os contratos de autonomia celebrados, embora sejam instrumentos fundamentais para uma verdadeira autonomia e territorialização das políticas educativas.

Há algum tempo, tem vindo a ser reclamada a mudança paradigmática para a prática de uma maior autonomia, mas este não é um processo conseguido por decreto ou por meios exclusivamente administrativos. Por isso, concordamos com Vicente, ao afirmar que cabe aos gestores escolares “(...) *desenharem e desenvolverem um Projeto Educativo de Escola com uma clara visão estratégica e consequentes processos de autoavaliação permanente*” (Vicente, 2004, p. 12), dado que “*a qualidade nas escolas só será possível substituindo o tradicional centralismo da administração pela prática de uma autonomia assumida e responsável por parte das escolas*” (Vicente, 2004, p. 13).

O diretor pode ter um papel fundamental nesta mudança: por um lado, a escola ganha se for adotada uma gestão estratégica, que não se compadece com o exercício rotineiro e a improvisação; por outro lado, devem ser aproveitadas as janelas de oportunidade e os estreitos corredores de autonomia que a Lei ainda permite.

A experiência leva-nos concordar com Hargreaves e Fink (2007, p. 11) que

em educação, a mudança é fácil de se propor, difícil de implementar, e extraordinariamente difícil de sustentar. Os projetos-piloto parecem ser promissores, mas raramente se convertem em mudanças bem sucedidas quando são alargadas à globalidade do sistema.

Porém, temos a firme convicção de que com bons diretores e outros gestores e líderes educativos apostados na melhoria das organizações escolares, alicerçada pela sua avaliação permanente, se poderá caminhar rumo à qualidade da educação e da escola, decisiva para o ensino, formação e qualificação das novas gerações e o futuro do país.

PARTE II – DESENVOLVIMENTO

CAPÍTULO I – ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

1. Período de 1926 a 1974

No século XX o sistema educativo conheceu a escola das “elites” e a escola da chamada “explosão demográfica” e os modelos “autocrático”, “autogestionário” e “democrático”.

Em 1926 foi instaurado um modelo “autocrático” (autoritário e centralista), centrado no reitor ou diretor, nomeado para permitir à Administração Central controlar as escolas, que vigorou até 1974.

A escolaridade obrigatória limitava-se à quarta classe e o sistema educativo compreendia também o ensino secundário, técnico e liceal. A escolaridade pós-primária não era obrigatória e caracterizava-se pela meritocracia, seletividade social e autocracia das escolas.

Os liceus eram destinados à “elite” intelectual e social e não existiam preocupações com as condições de acesso à educação e as premissas do sucesso escolar.

2. Período após a Revolução dos Cravos

A partir de 1974 verificou-se a viragem histórica da escola das “elites” para a de “massas”, cujas características principais são: i) o aumento da procura social da educação; ii) o enfraquecimento da lógica meritocrática; iii) o desaparecimento da autocracia na gestão das escolas; iv) a “democratização do ensino”; v) a “massificação” da escola da “explosão demográfica”. As profundas transformações políticas e sociais levaram a reconhecer a importância da escolarização no desenvolvimento e progresso.

Ao nível do discurso passou a reconhecer-se a existência de desigualdades nas condições de acesso à educação e oportunidades de sucesso. A escolaridade obrigatória foi alargada para seis, depois nove e, recentemente, para doze anos. Ao nível da administração das escolas, pretendeu-se introduzir a democracia e constituir órgãos de

gestão eleitos, democrática e localmente. Os reitores e restantes autoridades foram oficialmente exonerados e substituídos por “comissões de gestão”. Tentou-se implementar um modelo “autogestionário” das escolas, baseado numa democracia direta em todos os domínios da administração escolar, mas durou pouco tempo. As escolas passaram a ser sujeitas a um excessivo centralismo burocrático, sendo praticamente tudo controlado a partir de uma teia legislativa e dos gabinetes do ministério da Educação (ME). Azevedo (2003, p. 34) traça um quadro sobre a administração das escolas que, até há pouco, não estava muito desatualizado:

As escolas são criadas pelo ME, as normas que as regem emanam do ME, as escolas não estão dotadas de autonomia na sua gestão, na sua direção prevalecem os professores eleitos pelos “colegas professores” e, no limite, é perante eles que o diretor responde; aos diretores pede-se que salvaguardem que todas as normas do ME são aplicadas e que, no dia a dia, haja quem dê aulas e quem a elas assista, dentro da ordem e do zelo adequados

Nos anos 70, com a publicação do decreto-lei (DL) n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, foi criado um modelo organizacional que substitui a “comissão de gestão” por um CD, regulando também os restantes órgãos de gestão: conselho pedagógico (CP) e conselho administrativo (CA). Assumiu-se o modelo e a lógica burocrática e centralizadora da educação e reduziu-se a autonomia, participação e poder da direção.

Com o despacho n.º 40/75, 8 de Novembro, e o DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro, foi instituída a “gestão democrática das escolas”, baseada nos princípios da participação e democraticidade, que Formosinho considerou “uma conquista de Abril”. Este modelo é um marco na evolução da escola portuguesa e na gestão escolar. Surgiram os conceitos de descentralização, autonomia e participação e, pelo menos na teoria, foi dado um passo para acabar com a burocracia centralizada e para criar um “modelo político de democracia representativa”.

O DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro, complementado com legislação subsequente, permitiu a centralização e normalização da educação e o seu controlo pelo Estado. O diploma define as regras de constituição, processos eleitorais e competências dos órgãos de topo, cabendo ao CD a responsabilidade da gestão corrente das escolas que não seja da competência dos outros órgãos. Vigorou até à publicação do DL n.º 115-A/98, de 4

de maio, nas escolas do 2.º e 3.º ciclo e do ensino secundário, com exceção das que implementaram o DL n.º 172/91, de 10 de maio, em regime experimental.

Segundo Castro (1995, p. 50), através da regulamentação detalhada em aspetos formais e processuais, procurou-se criar um modelo de gestão uniforme e, como refere Tripa, “(...) através desse normativo o poder dos serviços centrais cresce, e diminui o poder de decisão dos Conselhos Diretivos” (1994, p. 35, cit. in Pitta et al., 2011).

Este modelo de gestão aumentou a dependência da escola face ao ME. O CD executava as políticas educativas definidas superiormente, aguardando orientações. Foi reforçada a gestão em detrimento da direção, que passou para fora da escola, considerada, segundo Formosinho (1987), um órgão periférico no contexto do sistema de administração. Tudo passou a estar centralizado no ME, desde a definição da política escolar, ao planeamento, gestão financeira e de pessoal, até às meras ações administrativas, nomeadamente o número de alunos por turma, cargas horárias, critérios de avaliação e sobretudo o currículo estandardizado “tamanho único, pronto-a-vestir”, na expressão consagrada por Formosinho (1987), de que o sistema educativo não conseguiu ainda libertar-se e que arrasta consigo uma pedagogia uniformizada e burocrática.

Para as escolas apenas foram transferidas as tarefas complicadas decorrentes da “explosão” escolar entretanto verificada, com os problemas de cariz sociocultural e de exclusão bem como a gestão dos conflitos na escola e com a comunidade. Os professores passaram a ser meros executores e a ter uma participação pontual para salvaguardar o seu poder e imagem, atribuindo as culpas ao sistema.

A possibilidade das escolas escolherem os seus diretores era compensada pela pouca autonomia que a Administração Central lhes conferia: os diretores foram sendo transformados gradualmente em gestores locais das normas centrais, mas nas decisões importantes pouca margem de manobra lhes era concedida. Efetivamente, o papel de direção da escola portuguesa nesta altura foi desempenhado pelo ME. A gestão democrática foi, assim, tornada compatível com o reforço da gestão burocrática pela Administração Central e, mais tarde, pela administração regional.

Na década de 80, que coincidiu com a crise do ensino e da educação e com uma reflexão sobre a política educativa, foram promulgados dois documentos fundamentais:

- i) a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – lei de bases do sistema educativo (LBSE), a “carta magna da educação” que estabelece o quadro geral do sistema educativo;
- ii) o DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro – regime jurídico de autonomia de escola – cujo preâmbulo destaca os princípios do reforço da autonomia da escola, a interligação comunitária e a consolidação dos princípios de participação e democraticidade.

Como sublinha Formosinho (1987), o sistema educativo tem vindo a ser dominado por um excessivo centralismo burocrático em que todas as decisões importantes são tomadas no topo do sistema, ou seja, nas chefias dos serviços centrais do ME. Azevedo (2003, p. 63) também critica a tendência centralista e normativa e aponta a necessidade de reestruturação dos serviços como um caminho para a autonomia, afirmando:

Não sei como será possível estancar esta sangria da “construção normativa e retórica da educação”, característica em que somos peritos há mais de um século. Mas aqui fica enunciado um outro caminho, no qual sinceramente acredito. (...) Haja a coragem de reestruturar todos os serviços, centrais e regionais, ordenando-os segundo critérios de subsidiariedade e de apoio permanente e de qualidade às unidades escolares, elas sim o centro nevrálgico de todo o serviço público educacional (seja estatal, seja não estatal).

Como Azevedo e muitos outros diretores, também podemos testemunhar a dedicação e resiliência necessárias para suportar este típico centralismo burocrático e normativo:

Como já referi em outra carta, só a dedicação de muitos milhares de professores, que ocupam os cargos de administração e de gestão, com o apoio de muitos pais e associações de pais e muitas autarquias, de certo modo indiferentes a esta marcha legislativa permanente, permite que as escolas funcionem, dentro de um quadro de contradições permanentes, de indefinições, frustrações e adiamentos constantes e de contínua desresponsabilização (Azevedo, 2003, p. 92).

Pelo contrário, na perspetiva da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE):

(...) um sistema de administração descentralizado, pelo contrário, permite uma planificação e um funcionamento mais racionais, encoraja a participação e facilita o desenvolvimento da ação educativa (CRSE, s/d, pp. 42-43).

Esta dicotomia entre as práticas centralistas e a aspiração à autonomia das escolas tem caracterizado o sistema educativo nacional nos últimos tempos, como refere Vicente:

O modelo organizativo da administração e gestão das escolas do Ensino Básico em Portugal é caracterizado por um discurso político da autonomia, uma prática de centralização normativa e administrativa e um lento e contraditório processo de implementação das políticas formuladas, não agilizando a substituição do modelo *burocrático centralista* por um modelo de *gestão autónoma das escolas* baseado na confiança mútua, liderança pró-ativa e capacidade estratégica, nem a passagem do centro de decisão, organização e construção do processo educativo para cada escola, única forma de a adaptar ao contexto local, sem perder de vista os critérios nacionais (Vicente, 2004, p. 10).

Principalmente nos finais dos anos 80, a Administração Central pareceu mostrar a intenção de abandonar a prática de tomada de decisões a nível exclusivamente central. De acordo com Formosinho *et al.* (2000), a década de 90 caracterizou-se pelo impulso à autonomia dos estabelecimentos e pela territorialização das políticas educativas.

Entretanto, o DL 115-A/98, de 4 de Maio, coloca o grande desafio da implementação do novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas e implica uma nova organização da educação. O diploma centra na vida das escolas os princípios da democratização, igualdade de oportunidades e qualidade do serviço público da educação. Reconhece-se alguma capacidade de gestão dos recursos em consonância com o PEE. Apesar da retórica descentralizadora, apenas foram adotadas medidas de desconcentração, para aumentar a eficiência da atividade da administração pública.

A construção de uma verdadeira autonomia exige a concretização dos contratos de autonomia, dos conselhos municipais de educação e das cartas educativas. Costa (1999, p. 60) advoga o reforço do envolvimento dos diversos atores educativos, a participação comunitária na administração da escola e a autonomia concretizada num PEE constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios da responsabilização dos intervenientes na vida escolar e da adequação às características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

3. Primeira década do século XXI

Nos últimos anos continua a assistir-se a um forte centralismo, embora ao nível do discurso se tenha vindo a afirmar a tendência para a autonomia e a territorialização da educação e das políticas educativas. Tem-se feito o reordenamento da rede escolar do

1.º ciclo, a fusão das escolas públicas do 2.º e 3.º ciclo e ensino secundário em mega agrupamentos e a transferência de competências para as autarquias na área da educação.

Ao paradigma de “gestão democrática”, a partir de 2008 sucede o “novo modelo de gestão” das escolas, substituindo os órgãos colegiais e eleitos por sufrágio, CD/CE, por um órgão unipessoal centrado na figura, autoridade e papel do diretor, escolhido através de um procedimento concursal, que termina com a eleição pelos membros do CG.

No modelo de “gestão democrática”, além das competências, conhecimentos e representatividade dos candidatos às eleições, a comunidade escolar valorizava a postura e a liderança democrática. O “novo modelo de gestão” visa a criação de lideranças fortes e com mais autoridade, numa clara lógica de sistema produtivista e de apresentação de resultados, mudando o perfil desejado para a atuação do diretor.

Esta reforma parece ter partido do pressuposto, em nosso entender, pelo menos parcialmente errado, de considerar a fraca produtividade do sistema escolar (os fracos resultados escolares e a iliteracia da população portuguesa) como uma deficiência do modelo de “gestão democrática”. Outros argumentos de duvidosa credibilidade desta visão redutora e imperfeita sobre as razões do menor sucesso da escola serão:

- i) a ideia de que o órgão de gestão tinha dificuldade em exercer o poder, por ser eleito parcialmente pelos pares e apenas constituído por docentes;
- ii) a falta de autoridade verificada em algumas escolas;
- iii) os famigerados “rankings” de escolas;
- iv) o financiamento das escolas em função dos resultados escolares;
- v) a ideia de que é necessário “reduzir” o poder do professor na escola;
- vi) a ideia de crescente complexidade da instituição escolar, que não se compadece com o “amadorismo” da gestão.

CAPÍTULO II – ESCOLA – ORGANIZAÇÃO COMPLEXA E ESPECÍFICA

Os estudos sobre a escola como organização têm conquistado relevo. Esta é uma das áreas de reflexão do pensamento educacional mais sensível nos últimos tempos. A partir de finais da década de 70, a escola é encarada, definitivamente, como uma organização específica. Para alargar o conhecimento sobre a escola, tornam-se objeto de estudo a relação escola/comunidade, a eficácia, o clima e a cultura de escola.

A escola é uma das organizações mais relevantes, porque tem como objetivos próprios e específicos educar, instruir, formar e qualificar e, por isso, influencia, direta e indiretamente, as restantes organizações. Embora seja uma organização específica, apresenta elementos característicos fundamentais das outras organizações que estruturam a sociedade atual.

A escola é uma organização complexa e específica: é “complexa”, porque nela coexistem objetivos, finalidades, tecnologia, interesses e atores díspares e perspetivas diferenciadas; é “específica”, porque é distinta das demais organizações, em virtude de ser construída por uma multiplicidade de atores com formação, percursos e perspetivas diferentes e de ter funções e finalidades próprias, o que torna singulares os processos e os produtos. A escola tem sofrido a influência das diferentes teorias organizacionais.

As organizações são uma marca dos países desenvolvidos: nascemos e vivemos sob o signo das organizações como “(...) *utilizadores, fornecedores ou membros* (...)” (Costa, 2003, p. 8) e somos fiéis clientes das organizações sempre presentes no nosso dia a dia (Etzioni, 1989), não sendo possível conceber a sociedade atual sem a vasta rede de organizações que a caracteriza, suporta e organiza. Mintzberg (1995, p. 13) considera:

o novo mundo tornou-se, para o melhor e para o pior, uma sociedade feita de organizações. Nascemos no quadro de organizações e são ainda organizações que zelam pela nossa educação de maneira que, mais tarde, possamos trabalhar em organizações.

Segundo Etzioni (1989, *cit. in* Costa, 2003, p. 10), organizações são unidades sociais ou agrupamentos humanos, intencionalmente construídos e reconstruídos, para alcançar os

objetivos preconizados pela própria organização. Lima (1998, p. 49) afirma que Etzioni prefere a expressão “organização complexa” que significa “organização complexa burocrática”.

A definição de organização escolar passa por diferentes perspectivas e modelos (ou imagens) que, utopicamente, pretendem representar, metaforicamente, a escola. Costa (2003) apresenta seis imagens da escola: burocracia, anarquia, democracia, cultura, arena política e empresa. A escola como “burocracia” fundamenta as suas concepções no modelo burocrático (Max Weber, *cit. in* Chiavenato, 2007), que é o mais frequentemente considerado, pela positiva ou pela negativa; a escola como “anarquia” enfatiza a incerteza, a imprevisibilidade e a ambiguidade no funcionamento organizacional; a escola como “democracia” baseia-se nas teorias colegiais, tomando como referência os estudos iniciados pela escola das relações humanas (Elton Mayo, *cit. in* Chiavenato, 2007); a escola como “cultura” releva as características específicas de cada escola, que tornam diferentes umas das outras; a escola “arena política” é entendida como um “sistema debilmente articulado”, acentuando a sua imprevisibilidade e falta de racionalidade; a escola como “empresa” apresenta uma visão economicista e mecanicista da pessoa e entende a educação como reprodução e o aluno como matéria-prima, por influência dos modelos clássicos.

O modelo burocrático era um modelo fechado; pelo contrário, o da arena política (caraterizado por conflitos de interesses e poder e baseado na negociação) e o da anarquia organizada (caraterizado como um sistema débil, de caos e mudanças rápidas) são modelos abertos, que colocam a ênfase nas pessoas, tarefas e ambiente e na sua interdependência, permitindo explicar muitas mudanças ocorridas na escola. O modelo cultural enfatiza o papel da liderança, cultura e clima nos contextos organizacionais, que podem ser a chave do processo de mudança organizacional.

Cada teoria procura uma explicação parcial das concepções e práticas sobre a gestão educacional, não existindo um modelo único e acabado para compreender e gerir os diferentes contextos organizacionais existentes na escola. De facto, uma organização não funciona exclusivamente como burocracia, anarquia, democracia, cultura, arena política e empresa, existindo pluralidade e complementaridade entre as imagens apresentadas. Concordamos com Costa (2003, p. 8) que é importante conhecer os

diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, traduzidos nas diversas perspectivas e imagens organizacionais, porque permitirão uma visão mais holística da escola, muito útil para a investigação em administração educacional e para a tomada de decisões e implementação de práticas pelo diretor e outros gestores escolares.

Sabemos que na escola coexiste uma diversidade de atores não só com formação, percursos e perspectivas diferentes, mas também com interesses divergentes. Geralmente há uma certa tendência para a disputa do poder ou pelo menos da sua proximidade. Certas questões mais fraturantes poderão mesmo contribuir para alguma “balcanização” da escola, a exemplo do que aconteceu com a avaliação de docentes nos últimos tempos.

Como dirigente máximo e principal responsável pela organização da escola, afigura-se-nos essencial que o diretor assuma uma postura frontal e transparente com os restantes atores, fundamentando devidamente as suas decisões e procurando gerar consensos, mas sem deixar de mostrar firmeza e coerência na condução do processo de gestão da escola.

Ao longo do exercício das funções de direção executiva, procurámos nortear a nossa atuação por estes princípios e consideramos que eles se revelaram muito pertinentes para a construção de um clima de escola tranquilo e favorável à consecução dos objetivos do PEE e à construção da desejada comunidade educativa. Pelo contrário, as lideranças autocráticas e formas de atuação autoritárias nem sempre conduzem a que os liderados ou colaboradores aumentem a produtividade ou se envolvam mais no desempenho das suas funções e na concretização dos objetivos da organização.

Lima (1998, p. 73) refere que o modelo racional é o mais utilizado na análise da organização escolar. A imagem da escola como organização burocrática remete-nos para um tipo de organização cujas relações entre os seus membros se baseiam numa forte estrutura hierárquica. Costa (2003, p. 39) sintetiza a visão burocrática a partir de nove indicadores: centralização das decisões nos diferentes órgãos do ME; regulamentação pormenorizada de todas as actividades a partir da divisão; previsibilidade de funcionamento; formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino; obsessão pelos documentos escritos; atuação rotineira; uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; pedagogia uniforme; conceção burocrática da função docente.

A imagem ou visão transmitida pela metáfora da anarquia organizada (criada por Cohen, March e Olsen, em 1972) é contrária à do modelo racional ou burocrático e encara a escola como uma organização caracterizada por ambiguidades nos objetivos, intencionalidade e processos de tecnologia, que são indefinidos e pouco compreendidos pelos membros e por uma participação do tipo *part-time* (Lima, 1998, pp. 78-79).

A imagem da “anarquia organizada” considera a escola um “sistema debilmente articulado” e não tem conotação negativa. É o modelo que melhor caracteriza as escolas, apontando uma liderança menos burocrática e mais *laissez-faire*, baseada numa “lógica de confiança” ou “presunção de confiança” (Lima, 1998, p. 81). Ao contrário do modelo burocrático, esta metáfora realça a imagem da escola como uma organização com muitos dos seus elementos desligados e relativamente independentes quanto a intenções e ações, tecnologias e processos adotados e resultados obtidos (Lima, 1998, p. 82).

Dada a complexidade da escola, ela não é exclusivamente organização burocrática ou anárquica, mas simultaneamente ambas. Face a esta complexidade, procurámos gerir e liderar a escola, aprofundando o conhecimento sobre a realidade da nossa organização e sobretudo dos seus recursos humanos, de modo a concitar e a contar com a dedicação e o compromisso destes profissionais na concretização dos objetivos da escola e na construção de uma comunidade em torno da sua identidade e missão.

A escola enquanto comunidade educativa (apresentada por Garcia Hoz, em 1978, e muito defendida por Formosinho) tem como finalidade essencial servir os seus utilizadores (alunos, professores, funcionários e famílias) e a comunidade local em que se insere. É a conceção de escola que tem merecido a nossa especial adesão, por considerarmos que a escola não deve funcionar como uma espécie de ilha mas, pelo contrário, deve procurar o envolvimento e participação da comunidade educativa na construção e desenvolvimento do PEE e reforçar a sua integração no tecido económico e sociocultural da região, por cujo desenvolvimento também é responsável.

A comunidade educativa é constituída pelos atores e agentes locais (escola, município, instituições e associações) ligados por relações de parceria, programas conjuntos e protocolos, contribuindo para a construção de um espaço educativo congruente. O DL n.º 75/2008, de 22 de Abril, veio reforçar a participação comunitária na administração

das escolas, conferindo aos municípios e interesses culturais e económicos a possibilidade de estarem representados no órgão de direção CG.

Ao longo do desempenho das funções de direção executiva, procurámos aprofundar as relações institucionais com os diversos parceiros e aproveitar o contributo da sua colaboração. Fomos responsáveis pela celebração de largas dezenas de protocolos e parcerias com instituições e empresas, nomeadamente para a realização da formação em contexto de trabalho (estágio) dos alunos dos cursos tecnológicos e profissionais e outras áreas (saúde, desporto, formação e cultura). Esta interação reforçou a interligação com o meio e trouxe mais-valias, quer para a visibilidade da escola, quer em termos financeiros.

A visão ou metáfora da escola como democracia baseia-se nas teorias e estratégias de gestão e decisão colegiais, procurando os consensos partilhados e os processos participativos na tomada de decisões. Valorizam-se as pessoas e os grupos, a informalidade e, em suma, uma visão harmoniosa e consensual da organização. Com o “novo modelo de gestão”, a democracia sofreu um forte abalo nas escolas, porque ao mecanismo da eleição pelos pares sucedeu o da nomeação e, por vezes, corre-se mesmo o risco de alguém ceder à tentação fácil de querer legitimar o poder com autoritarismo.

A organização escolar é também encarada sob a imagem ou metáfora da cultura: cada organização tem uma especificidade que é a sua cultura e se manifesta através de dimensões subjetivas e simbólicas (valores, crenças e linguagem), permitindo conhecer o seu “interior”. De facto, as escolas não funcionam todas do mesmo modo em termos de estratégia de atuação, comunicação, decisões e métodos de trabalho.

A cultura é uma variável organizativa que pode desempenhar um papel decisivo na motivação dos seus membros. É um fator aglutinador dos membros do grupo e gerador de consensos. Pode favorecer a adaptação do indivíduo à realidade do grupo e fortalecê-lo ou desintegrá-lo. Exprime os valores e as crenças partilhados, orientando os membros na forma de pensar, agir e decidir. Segundo Brunet (1995, *cit. in* Nóvoa, 1995), as organizações educacionais, apesar de se integrarem no contexto amplo da cultura nacional, produzem uma cultura interna própria que as diferencia umas das outras e uma cultura externa que interfere na definição da sua identidade. Nas escolas bem-sucedidas

predomina uma cultura forte em termos de identidade e valores partilhados. Por isso, o diretor deve conhecer a cultura da sua organização, para melhor envolver, motivar e orientar a comunidade, promovendo uma gestão participada.

A organização escolar também é perpetuada sob a metáfora da arena política. O seu funcionamento “(...) *é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos* (Nóvoa, 1995, p. 25), introduzindo-se conceitos políticos e simbólicos.

As escolas são compostas por poderes, influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados e, por isso, a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na luta pelo poder, sendo as decisões obtidas e implementadas mediante processos de negociação (Costa, 2003, p. 73). Tendo atores tão diferenciados, a escola é, por excelência, uma arena política.

O diretor deve ter consciência da heterogeneidade de posicionamentos e da conflitualidade existente e que, em certos momentos, poderá tornar-se mais evidente. Entendemos que, neste complexo campo das relações humanas, o diretor poderá cimentar a sua liderança e autoridade e o reconhecimento pelos seus pares. A própria diversidade das formações académicas e mundividências é uma mais-valia que deve ser encarada como fator de enriquecimento da organização. Mas é importante evitar que as diferenças sejam a origem de conflitos e divisionismos na comunidade, o que nós procurámos evitar quando desempenhávamos funções de direção executiva.

A escola pode ser abordada como empresa, evidenciando semelhanças e diferenças. Como na empresa, a gestão da escola deve ter um rumo, para concretizar os objetivos:

A escola, como qualquer empresa, deverá definir, para si, uma linha de orientação fundamental que norteie as múltiplas atividades que decorrem no dia a dia. Dessa linha de orientação deverão decorrer objetivos amplos que não condicionem ou limitem qualquer ação, opção pedagógica ou projeto educativo, que se pretenda implementar, mas que sirva de enquadramento à sua consecução (Brito, 1994, pp. 8-9).

Sendo os objetivos essenciais da escola a educação, instrução, formação e qualificação, consideramos que a gestão pedagógica é o cerne da sua atividade. Uma boa gestão deve, portanto, privilegiar a promoção das aprendizagens. Assim, procurámos adequar as

condições físicas, materiais e financeiras na escola, para melhorar o sucesso. Concordamos que a escola não pode ser administrada como uma empresa, sobretudo porque não produz produtos ou bens comercializáveis, mensuráveis ou quantificáveis:

Uma escola não é uma empresa e, por mais que seja legítimo e operacionalmente frutífero acolher bons ensinamentos na gestão empresarial, para os adaptar à gestão escolar, gerir uma escola é bastante diferente de gerir uma empresa (Azevedo, 2003, p. 81).

Mas os conhecimentos e métodos da gestão empresarial são úteis à organização escolar:

(...) sem pretender comparar a escola a uma empresa, revela-se de crucial importância a apropriação, por parte da organização escolar, de conhecimentos e métodos que provaram funcionar bem noutros conceitos organizacionais (Vicente (2004, p. 11).

Nóvoa contrapõe a especificidade da organização escolar face às outras organizações:

As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta (Nóvoa, 1995, p. 16).

Também Brito (1994, p. 8) considera a escola uma empresa cuja especificidade consiste em ter como objetivo o “*sucesso escolar e educativo*” ou a obtenção de “*homens formados*”, o que exige um elevado grau de especialização dos seus recursos humanos.

Como Azevedo, entendemos que a especificidade não deve impedir a correta gestão:

Por outro lado, uma escola é uma casa de educação de pessoas e isso pouco tem que ver com a produção de sapatos. O que não se deve concluir, que fique bem claro, é que as escolas podem ser bem geridas, com eficácia e eficiência, com bom desempenho social. (...) Haverá que equacionar pelo menos três importantes variáveis: autonomia/liberdade, responsabilidade e rigor na gestão (Azevedo, 2003, p. 37).

Concordamos com Vicente que uma boa gestão contribui para uma escola de qualidade:

As organizações devem ser administradas ou geridas de modo a alcançarem os objetivos (...). Nenhuma comunidade educativa (alunos, professores, pais) ganha com uma escola gerida deficientemente. Por isso, podemos afirmar com razoável segurança: a boa gestão é uma característica significativa das melhores escolas (Vicente, 2004, p. 19).

A eficiência, eficácia e qualidade nas organizações são argumentos invocados a favor da gestão do tipo empresarial. Mas o excessivo centralismo burocrático e pouca autonomia têm contribuído para a manutenção de práticas de gestão que quase limitam o papel do diretor à verificação da conformidade com a norma instituída (Azevedo, 2003, p. 81).

Concordamos com Barroso (2005) que um diretor não pode pensar que está a atuar muito bem só porque cumpre as normas. Ao invés, consideramos que deve procurar ser um bom gestor e um verdadeiro líder educativo, gerindo, mobilizando e orientando a organização para a concretização dos objetivos, no respeito pela legalidade mas explorando os corredores de autonomia que a lei ainda permite. No exercício das funções de direção executiva, procurámos respeitar e fazer cumprir a legalidade e as normas instituídas. Mas se as suas decisões e orientações forem legítimas, o diretor não deve resguardar-se em adiamentos, hesitações e sucessivas consultas ao ME, porque nem sempre chega a resposta ou é suficientemente esclarecedora, como constatámos ao longo do exercício de direção executiva na escola.

Os gestores podem utilizar diferentes modelos para concretizar os objetivos e metas da organização, que devem ser geridas com visão estratégica, apostando na criatividade e inovação, para transformar as incertezas da mudança em oportunidades e se tornarem competitivas e sustentáveis. Apontamos, entre outros, alguns fatores que podem contribuir para melhorar as escolas e o seu desempenho, a qualidade do serviço educativo e o sucesso escolar e, em suma, a melhoria da educação:

- i) a aposta em lideranças fortes, transformadoras e sustentáveis, fortemente identificadas com o projeto e a missão da escola;
- ii) a implementação de uma gestão participada, coerente e ética das escolas;
- iii) o envolvimento, participação e corresponsabilização dos vários intervenientes no processo educativo;
- iv) a implementação de programas de formação contínua e profissional do seu pessoal docente e não docente, intimamente articulada com o PEE;
- v) a estabilização do corpo docente e não docente, que favorece o desenvolvimento de projetos coerentes de ação e o desenvolvimento organizacional das escolas.

CAPÍTULO III – GESTÃO E LIDERANÇA NA ESCOLA

Gestão e liderança são pilares essenciais da organização e funcionamento das escolas e aspetos convergentes de uma mesma ação. Os conceitos de “administração” e “gestão” são, por vezes, utilizados indistintamente, mas há quem atribua o termo “administração” às organizações do setor público e “gestão” às do privado. O termo gestão é utilizado indistintamente para as atividades públicas e privadas (Vicente, 2004, p. 19).

Guilardi e Spallarossa (1991, p. 103) esclarecem os equívocos que possam existir sobre os conceitos de “administrador” e de “líder”. Citando Scurati (1978, p.18), explicam que enquanto o administrador “garante a correta execução” o líder “garante a inovação”.

O conceito de liderança é algo recente no âmbito educacional português, tendo-se mantido os conceitos formais e hierárquicos de reitor, diretor e presidente. Abordando o perfil do diretor, Azevedo contrapõe gestão e liderança na escola, afirmando:

Importa distinguir entre gestão e liderança. A maior parte dos nossos diretores escolares procura ser um bom gestor, dentro de um quadro institucional em que a boa gestão é equivalente à verificação da conformidade com a norma instituída. Alguns procuram também ser líderes, ou seja, assumir o seu papel de animadores e condutores dos membros da organização escolar para cumprimento da sua missão educativa, procurando envolver todos na melhoria permanente do desempenho social da escola (Azevedo, 2003, p. 81).

A liderança é mais decisiva na gestão das escolas do que em outras organizações, devido a algumas características específicas desta organização (a formação superior da maioria dos atores, o tipo de “produtos” e “clientes” e a importância das interações humanas). A liderança é um processo que consiste basicamente em o líder influenciar os seus subordinados de modo a contribuírem para o sucesso da organização. É uma peça chave e força motriz das organizações. Por isso, as lideranças fortes e transformadoras são essenciais para melhorar a qualidade, eficiência e eficácia da escola.

A liderança transformadora é aquela que leva as equipas e as pessoas que delas fazem parte a procurar atingir um elevado desempenho. É sustentada por elevados padrões

éticos e pelo exemplo do líder, além da sua competência para inspirar, desafiar, capacitar e encorajar.

Como referem Hargreaves e Fink (2007, p. 12),

uma educação e uma liderança de melhor qualidade, que beneficiem todos os alunos e que persistam ao longo do tempo, exigem que enfrentemos a questão da sua sustentabilidade básica. Se o primeiro desafio da mudança é assegurarmo-nos que ela é desejável e o segundo o de que é exigível, então, o maior desafio de todos é torná-la durável e sustentável.

Os autores afirmam que *“a sustentabilidade da mudança e da liderança educativa é tridimensional – ela possui profundidade, amplitude e durabilidade (idem, p. 37)”*.

O termo “sustentabilidade” foi cunhado por Lester Brown no início dos anos 90, que definiu como sustentável *“(...) uma sociedade que é capaz de satisfazer as suas necessidades sem diminuir as oportunidades de as gerações futuras satisfazerem as suas (Hargreaves e Fink, 2007, p. 30). Segundo Hargreaves e Fink (2007, p. 31), no campo da educação, Michael Fullan define a sustentabilidade educativa como a “(...) capacidade de um sistema para se envolver nos aspetos complexos de um aperfeiçoamento contínuo, consistente com valores profundos.”*

Estes autores afirmam que

a liderança e a melhoria educativa preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro (Hargreaves e Fink, 2007, p. 31).

Apresentam ainda os sete princípios da sustentabilidade educativa e da liderança:

a profundidade (a liderança sustentável importa), durabilidade (a liderança sustentável perdura), amplitude (a liderança sustentável dissemina-se), justiça (a liderança sustentável não só não prejudica o ambiente circundante, como o melhora, ativamente), diversidade (a liderança sustentável promove uma diversidade coesa), disponibilidade de recursos (a liderança sustentável desenvolve-se sem esgotar os recursos materiais e humanos), conservação (a liderança sustentável honra o que de melhor existe no passado, aprende com ele, tendo em vista criar um futuro ainda melhor (Hargreaves e Fink, 2007, p. 32-34).

Segundo Santos *et al.* (2009, p. 17), num estudo do Reino Unido considera-se a liderança o fator mais importante para o sucesso escolar, a seguir à qualidade dos professores. Reconhecendo que não se nasce líder e as competências podem ser desenvolvidas, o diretor e outros gestores escolares devem procurar complementar os conhecimentos e experiência com a formação específica para o exercício destas funções, de modo a melhorarem a sua proficiência e a organização e desempenho das escolas.

As primeiras abordagens ao tema da liderança visavam definir quais os traços de personalidade que tornam um mero chefe num bom líder. Todavia, depressa se percebeu que a eficácia de um determinado tipo de líder é variável consoante a situação que é chamado a liderar. O comportamento dos liderados ou subordinados implica que o líder adote um estilo de liderança específico e adequado às características desse grupo. Teóricos da liderança emocional (*cit. in* Flôr, 2009, p. 32) afirmam que “*os melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais de seis estilos de liderança e mudam de um para o outro conforme as circunstâncias*”.

A eficácia do comportamento do líder depende da situação; se as situações mudam também se tornam adequados estilos diferentes. Dado que não existe um estilo melhor que outro, recomendado ou superior aos outros e adequado para toda e qualquer situação, é importante que o líder tenha em conta que cada situação requer um tipo de liderança, para alcançar a eficácia dos liderados e a consecução dos objetivos.

Na nossa atuação diária, procurámos essencialmente assumir uma liderança democrática, porque entendemos que não é o excessivo autoritarismo, prepotência ou medo que devem levar os liderados a cumprir as suas funções, com competência e sentido de responsabilidade, e a respeitar os seus deveres, mas sim uma atitude intrínseca e voluntária. Enquanto gestor e líder educativo, procurámos ser determinados, mas sem prepotência, e firmes nas convicções, mas sem arrogância. Consideramos muito importante que o diretor conheça os recursos humanos que gere, para estabelecer uma adequada interação com os liderados e ver a sua autoridade aceite e respeitada.

Na verdade, sabemos que as relações profissionais são geralmente frágeis e competitivas. Nas escolas esta situação tem-se agudizado, em grande parte devido à implementação do novo modelo de avaliação dos docentes. Por isso, é cada vez mais importante e decisivo que as lideranças educativas apostem na cooperação e no trabalho

colaborativo e de projeto e no fomento da convivialidade e fortalecimento das relações interpessoais, que poderão contribuir para a construção de um bom clima organizacional e de uma sólida cultura de escola orientada para o rigor e a qualidade da educação.

Num mundo globalizado e competitivo, a liderança é decisiva para a correta gestão dos recursos humanos e a qualidade e sucesso das organizações. Por isso, não basta ser-se bom ou obter resultados, é necessário ser líder. O líder tem uma ação decisiva na definição e alcance dos objetivos e nos processos de inovação, mudança e qualidade.

Consideramos que um objetivo crucial do diretor, gestor e líder, deve ser transformar a organização que gere numa “escola eficaz”. Para isso, é essencial ter uma visão estratégica, desenvolver a cultura da organização, promover um clima de confiança e respeito e orientar para a concretização dos objetivos do PEE e a missão da escola.

Uma gestão estratégica ou pós-burocrática exigirá novas competências dos diretores – capacidades de comunicação e de negociação e sentido político – e também conhecimentos mais profundos em termos de gestão e educação, tornando-se, indispensável a formação específica do diretor e de outros gestores escolares.

Liderar uma escola é sobretudo definir um rumo e exercer uma influência. A liderança da escola exerce influência na qualidade do ensino e, por isso, Santos *et al.* (2009, pp. 31-34) consideram que um bom diretor de escola deverá:

- i) implementar uma liderança de escola efetiva, envolvendo, corresponsabilizando e mobilizando outros membros da escola para os projetos a desenvolver;
- ii) criar uma cultura de proximidade na comunidade escolar;
- ii) fazer uma monitorização próxima do currículo, clima de escola e níveis de satisfação da comunidade educativa;
- iii) preparar-se para o desempenho das suas funções.

1. Formação e recrutamento do diretor

Em Portugal, não tem sido exigida formação específica para o acesso aos cargos de direção executiva, nem é valorizada a sua posse. Azevedo traça o seguinte quadro sobre o recrutamento e formação de diretores:

Não existe, em Portugal, um modelo seletivo de recrutamento nem um posterior programa de formação de diretores escolares. Por outro lado, entre os diretores escolares, é escassa a tradição de refletir em conjunto sobre o seu exercício profissional e sobre a cultura das organizações escolares. É pena. Compreende-se que tal facto ocorra (...) pois se diluiu a função de diretor num quadro de “gestão colegial” das escolas (...) (Azevedo, 2003, p. 84).

Regra geral, estes responsáveis não possuíam formação específica. Aprenderam a sua função, exercendo-a e acumulando, por vezes, longa experiência. Após a eleição, os membros dos CD/CE ficavam entregues à sua sorte até adquirirem experiência e rotinas.

Apenas se verificou uma tentativa de “profissionalização” da gestão das escolas, através do DL n.º 172/91, de 10 de maio, e da portaria n.º 747/A/92, de 30 de julho, que definia o processo de concurso para o recrutamento e seleção do diretor executivo. Mas este modelo de gestão, que constituía um projeto piloto implementado a título experimental em 49 escolas, foi rapidamente abandonado, antes de ser concluída a sua avaliação.

Com a publicação do DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, foi instituído um novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, mas também não exigia formação específica para exercer as funções de direção executiva.

No nosso caso, desde cedo sentimos forte motivação e necessidade de adquirir formação específica, para poder aperfeiçoar o desempenho das funções na área da gestão. Concluímos o CESE em administração escolar em 1993, quando desempenhávamos as funções de secretário do CD. Esta formação específica constituiu uma mais-valia para o aprofundamento dos conhecimentos sobre a administração educativa e a organização e funcionamento das escolas e contribuiu para o reforço da autoestima, confiança e melhoria do desempenho das referidas funções de gestão na escola. Posteriormente, revelou-se importante para o nosso desenvolvimento profissional, proporcionando a criação de um lastro de conhecimentos essenciais na área da administração, que vieram

a ser potenciados durante o exercício das funções de vereador e vice-presidente de câmara, entre 1994 e 2002, e de presidente do CE, entre 2004 e 2009.

A frequência do mestrado em docência e gestão da educação é mais uma prova, quer do nosso interesse pela área da administração escolar, quer da motivação e empenho em procurarmos melhorar o nosso desempenho profissional.

A experiência de gestão (pedagógica, administrativa, financeira e cultural) e a formação adquirida, ao longo do percurso profissional, contribuíram para:

- i) a determinação de nos candidatar-mos a outros cargos de gestão autárquica e escolar;
- ii) o desempenho de funções de maior responsabilidade em outras organizações;
- iii) o reforço da formação e melhoria do desenvolvimento profissional.

Alguns gestores escolares complementaram a sua experiência profissional com a formação específica na área da administração educacional. Tê-lo-ão feito por motivos de valorização pessoal e profissional, mas também da crescente diversidade, complexidade e exigência destas funções, devidas às frequentes reformas educativas e alterações curriculares; à heterogeneidade dos “clientes” e públicos que interagem com o universo escolar; ao recrudescimento da instabilidade e indisciplina estudantil; à pluralidade de respostas exigida ao diretor e outros líderes escolares; ao aumento das exigências, responsabilidades e campo de intervenção da escola.

A propósito da formação e recrutamento do diretor, havia adeptos da “profissionalização da gestão” das escolas, argumentando com o aumento da eficiência e eficácia, mas não foi esta a visão escolhida. Barroso (2005, p. 165) diz que o conceito “profissionalização da gestão” é ambíguo e teve diferentes usos: para uns, refere-se ao aumento da formação e capacitação dos professores para exercerem cargos de gestão; para outros, supõe uma formação específica e carreira autónoma, por a gestão ser distinta da docência; outros ainda, consideram que a gestão escolar é semelhante à empresarial e só os “gestores profissionais” têm condições essenciais para exercer este cargo. Dada a especificidade da organização escola, concordamos com Azevedo (2003, p. 82) que “(...) *um bom gestor profissional pode não ser um bom gestor escolar*”.

Mintzberg aproxima o papel do “gestor profissional” ao do mercenário, “(...) *pronto a aplicar as técnicas exatas a qualquer tipo de situação*” (Barroso, 2005, p. 166). Deste

modo, Barroso (2005, pp. 166-167) defende a “qualificação dos professores” para o exercício dos cargos de administração e gestão escolar, em contraponto à “profissionalização dos gestores” do tipo empresarial. Também consideramos preferível a “qualificação dos professores” à “profissionalização dos gestores”, porque um professor gestor poderá revelar maior sensibilidade para a área pedagógica.

O DL n.º 75/2008, de 22 de abril, veio consagrar a solução mais consensual do exercício da gestão das escolas por gestores/professores, que já tendo uma forte componente de formação pedagógica necessitavam apenas de fazer formação ou ter formação na área da gestão, sendo o diretor recrutado através de procedimento concursal.

É evidente que o sistema de eleição tinha riscos: por vezes, podiam ser preferidos para o desempenho do cargo gestores escolares que, com maior docilidade, cediam aos chamados direitos adquiridos dos seus eleitores e os professores mais capazes de defender os direitos do ensino ficarem arredados da gestão. Por outro lado, o sistema de nomeação também apresentava riscos, nomeadamente a colocação de *boys*.

O DL n.º 75/2008, de 22 de abril, no art.º 21.º, ponto 4, estipula as condições de acesso ao cargo de diretor, mas não exige formação específica aos candidatos. Apesar de terem vindo a ser atribuídas novas competências e da crescente complexidade do exercício deste cargo, a administração educativa não proporciona a adequada formação ou atualização, nomeadamente nas áreas administrativa, financeira e jurídica.

A administração e a sociedade têm vindo a exigir, à escola e aos seus responsáveis, uma resposta de crescente eficácia e adequação aos desafios provocados pelas mutações sociais. Não há uma carreira de diretor ou gestor escolar e, por isso, raramente é desenvolvida formação específica para estes gestores. Geralmente, têm eles próprios de investir na formação e atualização, se pretendem ser líderes bem preparados, para transformarem a escola burocrática numa organização cada vez mais eficiente e eficaz, desejavelmente aprendente e inteligente. A tutela deveria desenvolver programas de formação, mas não existe essa prática. Seria também pertinente criar dispositivos de apoio permanente ao exercício da gestão escolar e a partilha de práticas, nomeadamente aproveitando o contributo das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

2. O diretor – gestor e líder

A gestão da escola tem conquistado relevo na investigação bem como centralidade no discurso educacional. É uma atividade complexa, cuja responsabilidade máxima é atribuída ao diretor, que é o seu representante e também o superior hierárquico e funcional dessa comunidade escolar, tendo a faculdade de delegar competências e responsabilidades em outras lideranças da escola. O diretor tem recebido novas competências, por a Administração Central delegar, cada vez mais, as suas responsabilidades nas escolas e nas autoridades locais, nomeadamente nos municípios. Por isso, ser diretor é uma missão árdua e difícil, porque tem de administrar a mudança na escola e transformar a gestão, orientando-a para responder adequadamente aos seus “clientes” e encontrar novos métodos para gerir organizações cada vez mais complexas.

Azevedo (2003, p. 19) sintetiza o quadro “dramático” do quotidiano do diretor:

Neste contexto, cara diretora e caro diretor, a sua ação parece desenrolar-se numa prisão e os seus gestos assemelham-se a gestos de um condenado. Parece que melhor seria nunca professor algum cair na tentação de cair na “armadilha” de ser diretor/a de uma escola.

Realça ainda a dedicação e o profissionalismo dos diretores no desempenho das suas funções, apesar da falta de apoio e estímulos exteriores (Azevedo, 2003, p. 20):

Se a disponibilidade, o brio e o entusiasmo profissional dos professores e dos diretores das escolas dependessem do apoio da administração, do incentivo dos eleitos locais, das vozes que se levantam nos *media* sobre a escola, há muito que teriam desistido.

O autor acredita que é possível melhorar a gestão das escolas e a educação, afirmando:

Acredito numa gestão mais eficiente, baseada na experiência acumulada de cada escola, na melhoria do desempenho profissional dos diretores, na difusão de boas práticas, na autonomia e na liberdade, sustentadas na inteligência que habita as organizações escolares, sobretudo nos seus órgãos de gestão intermédia (Azevedo, 2003, p. 21).

Segundo Barroso (2005, p. 145), os estudos sobre os gestores de topo no domínio da administração educacional estão bastante desenvolvidos nos países europeus, mas em Portugal não existe investigação significativa nesta área. Abordam temáticas como as práticas de gestão das escolas; princípios, motivações e condições para o exercício do

cargo; tipos de “liderança” e seus efeitos sobre a “eficácia” da escola; funções e tarefas; “histórias de vida”. Alguns estudos pretendem determinar as características dos “bons diretores” e as características comuns aos diretores das escolas “eficazes”.

O papel do dirigente da escola foi mudando, ao longo dos tempos, consoante o modelo de gestão em vigor. Atualmente, o diretor é responsável pelo desempenho de diversas funções, dedicando grande parte do tempo do seu dia escolar à interação com pessoas ou concentrando-se na chamada “gestão da mudança”. Barroso (2005, pp. 146-147) refere que Mintzberg concluiu que a maior parte das atividades do trabalho do administrador tinham uma duração curta, não ultrapassando normalmente alguns minutos, sendo variadas, desconexas e intersetadas por coisas triviais. Por isso, devido à fragmentação e volatilidade das atividades realizadas, ao fim do dia escolar ou de alguns anos de exercício de direção executiva, as concretizações parecem pouco relevantes.

Os diretores desempenham quatro grandes categorias de tarefas: “técnicas”; “de conceção”; “relações humanas”; de “gestão externa”. Anne Jones apresenta as categorias: liderança, organização, relações humanas e relações externas. Barroso e Sjørslev (2005, p. 150) agrupam as funções atribuídas aos diretores de escola em quatro domínios comuns: i) “administrativo e financeiro”; ii) “pedagógico e educativo”; iii) “relações internas”; iv) “relações externas”.

Entre as características comuns aos diretores das escolas “eficazes”, Barroso realça

(...) a influência que a ação do Diretor exerce sobre o clima e a cultura da organização, nomeadamente através da capacidade que ele tem (nas “escolas eficazes”) para definir prioridades baseadas na Missão central da escola e para obter apoio e comprometimento dos professores para a sua realização (Barroso, 2005, p. 150).

Nos estudos sobre a eficácia das escolas constatou-se que a ação do diretor é um fator determinante do sucesso da escola. Weidling (1990, p. 191, *cit. in* Barroso, 2005, p. 150) aponta cinco competências determinantes para o exercício das funções de diretor, que procurámos desenvolver:

- a capacidade para articular uma filosofia de escola, com uma visão do que ela deve ser;
- a capacidade para convencer os outros para trabalharem no sentido desta visão;
- a disponibilidade para partilhar responsabilidades de gestão da escola através do incremento da autoridade dos outros;

- fortes competências para enfrentar problemas, o que inclui a capacidade para tomar decisões e atuar rapidamente para resolver problemas;
- a capacidade para gerir o ambiente externo da escola – uma espécie de político destemido capaz de aceitar riscos.

Alguns estudos investigaram a missão do diretor, domínios de atividade e competências requeridas. Apesar da dispersão das tarefas do diretor, a gestão diária pode dividir-se em funções administrativas e de representação. O diretor exerce funções de gestão e liderança educativa, ambas importantes e complementares. Consideramo-las, como Barroso (2005), “a trave-mestra” em que assenta a organização da escola. A gestão é necessária para assegurar o funcionamento eficiente da organização; a liderança para motivar os membros a darem o seu melhor. Em suma, a gestão assegura o funcionamento da organização, enquanto a liderança ajuda a melhorá-lo.

Azevedo (2003, p. 32) explicita o que é um “bom gestor” com “competências éticas”:

Um bom gestor de escola, como diz J. M. Duarte, é um guia, um facilitador, que ouve e ajuda a transformar ideias e iniciativas em planos, que reúne e aplica recursos, que atua e faz atuar, avalia e faz avaliar, que liga e que une o que pode andar separado pelos campos administrativos, financeiros, pedagógicos (...). Talvez valesse a pena investirmos mais no desenvolvimento das competências de ordem ética dos diretores das escolas (...).

Este autor (*idem*, p. 86) refere características do “bom gestor” e da “gestão ética”:

Não será bom gestor e líder escolar quem quer, mas quem reúne um perfil técnico e emocional e uma maturidade e experiência capazes e adequadas (por exemplo, saber ouvir e compreender, manter uma atitude positiva, facilitar o sucesso de todos os intervenientes e das equipas de trabalho, saber decidir com firmeza, ser íntegro, saber conceber, planejar e executar um projeto educativo, incentivar a criação de ambientes estimulantes para a aprendizagem, estimular a cooperação dos vários atores, querer ser avaliado).

Sublinha ainda o contributo do diretor para a melhoria da escola e da educação:

De facto, os principais problemas da educação não são problemas de gestão, nem a gestão deve ser encarada como o principal meio (milagroso) de os resolver. (...) Neste contexto, o diretor não é a salvação, mas todos os estudos e todas as correntes políticas o enfatizam, o gestor e líder da escola desempenha um papel crucial, a par e em articulação com outros atores e de outras dinâmicas. (Azevedo, 2003, p. 94).

Como Azevedo, consideramos essencial as escolas terem bons gestores e líderes, com capacidade para gerir, motivar, apoiar e orientar a escola para a melhoria permanente:

A um diretor de escola deve exigir-se que, além de ser um bom gestor, seja um bom líder da comunidade escolar, que esteja permanentemente preocupado (e ocupado) a incentivar as equipas de trabalho e a melhorar continuamente a qualidade da educação. Este gestor e líder tem de saber edificar equipas e definir orientações com a colaboração dessas equipas, ter autoridade e poder para tomar decisões e saber conduzir a instituição educativa para uma melhoria permanente (Azevedo, 2003, p. 83).

As escolas necessitam tanto ou mais de líderes do que de gestores. Consideramos que o diretor, enquanto gestor e líder, deve possuir entre outros atributos: saber ouvir, saber comunicar com os outros, saber focar os objetivos da escola e saber elogiar. A capacidade de resolver problemas é também uma habilidade importante para o diretor. Deve ter capacidade de saber que as situações devem ser resolvidas antes que se compliquem, dando atenção à resolução dos problemas e às possíveis alternativas.

Enquanto exercemos funções de direção executiva, procurámos não ser um mero gestor, esforçando-nos por ser um líder educativo, líder de outros líderes empenhados em exercer uma boa gestão. Com uma atitude frontal e cultura de diálogo, procurámos exercer uma liderança proativa, transformadora e comprometida com uma postura ética, envolvendo e motivando a comunidade a colaborar, com dedicação e empenho, na gestão da escola.

No dia a dia escolar, os diversos recursos foram geridos com rigor, transparência, ética e responsabilidade, fazendo o melhor pela escola e procurando satisfazer as necessidades e expectativas da comunidade. Julgamos também ter revelado capacidades organizativas e de comando, bem como capacidades de consolidar e inovar. A experiência leva-nos a concluir que a gestão da escola é tarefa complexa, que exige dedicação, formação/atualização e um esforço permanente para melhorar as instituições escolares.

3. O dia a dia escolar do diretor

Gerir a escola é uma atividade cada vez mais complexa, exigente e sensível, sobretudo porque a sociedade tem vindo, progressivamente, a exigir da escola e dos seus dirigentes uma resposta cada vez mais adequada e eficaz aos desafios crescentes.

O desempenho das funções de gestão escolar, entre outros requisitos, requer alguns conhecimentos de gestão e uma liderança ativa. Mas também uma grande dedicação e constante atenção aos acontecimentos do quotidiano escolar que, apesar de um cuidadoso planeamento e de uma criteriosa programação do dia a dia, apresenta geralmente situações emergentes caracterizadas por uma grande imprevisibilidade.

Concordamos com Ghilardi e Spallarossa (1991, p. 195), ao afirmarem que a gestão quotidiana da escola

(...) é, sob certo ponto de vista, o banco de prova do dirigente escolar. É aqui, de facto, o lugar onde as soluções previstas se misturam com as imprevistas, os projetos de inovação sofrem o choque da realidade, os mais sofisticados instrumentos de gestão e organização arriscam banalizar-se perante a rotina da gestão normal.

Não existe um modelo do dia escolar do diretor, ou um manual a seguir para cumprir eficazmente as suas funções. As tarefas que desempenhamos são geralmente breves e descontínuas. Por isso, é necessário observarmos o que acontece no decurso do próprio dia, para nos podermos organizar a nós próprios e à escola. Como observa Waters (1979) não é pensável que o diretor pretenda organizar a escola se depois não é capaz de se organizar e de gerir o próprio tempo (Ghilardi e Spallarossa, 1991, p. 199).

O diretor deve procurar estruturar o seu dia escolar segundo duas indicações: primeiro, respeitando as prioridades coerentes da escola; segundo, estruturando o dia a dia de forma flexível, para permitir responder aos eventuais imprevistos, mas sem sucumbir em poder dos acontecimentos. Ele é o primeiro responsável pelo desafio de programar a vida da escola e de organizar a atividade semanal e diária, de modo a garantir um eficaz desenvolvimento da atividade educativa. Sabemos que a correta gestão e organização da escola nunca são obra de magia do toque da campainha (embora marque o ritmo da escola) ou de um documento programático, mesmo que cuidadosamente preparado.

O dia escolar do diretor é normalmente exigente e preenchido em termos de tarefas e compromissos. Além da gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros, desempenho de tarefas administrativas, papel de liderança, relações com o exterior, acompanhamento da gestão do currículo e avaliação global da produtividade da escola, temos de estar atentos aos aspetos mais “prosaicos” da vida escolar que, se forem descurados, poderão comprometer também a mais cuidada das gestões nestes setores. Temos ainda de assegurar a correta utilização dos equipamentos e recursos materiais, promover a criação de um ambiente “confortável”, com espaços (interiores e exteriores) funcionais, limpos, atrativos e adequados às necessidades da escola, zelar pela disciplina e segurança dos utentes e pelo seu acesso aos diversos serviços.

Como presidente do CE, procurámos ter uma presença serena e visível junto da comunidade escolar, procurando exercer uma liderança proativa, respeitada e reconhecida, exercendo um papel mobilizador e catalisador das sinergias da comunidade. Segundo Ghilardi e Spallarossa (1991, p. 199), o diretor não deve aparecer em cena apenas quando algo não funciona ou para censurar, criticar ou tomar conta da situação, para que a comunidade não associe à sua figura qualquer coisa de desagradável e ameaçador; não deve apenas censurar ou punir mas, pelo contrário, deve elogiar, encorajar e motivar. Também é importante que os alunos se apercebam de que o director se preocupa com a criação de condições para o bom funcionamento da escola e a realização das atividades de ensino e aprendizagem.

Na direção executiva da escola sempre nos preocupámos em fazer uma gestão escolar caracterizada pela proximidade aos colaboradores e à comunidade escolar e pela ligação às instituições e agentes socioeconómicos e culturais. Também tomámos decisões, fizemos diligências e procurámos garantir recursos necessários ao desenvolvimento das atividades escolares e ao apetrechamento da escola.

O diretor tem um espectro de intervenção na prevenção e controlo da indisciplina na escola, embora o professor deva ser o primeiro responsável pelo controlo disciplinar dos alunos, atuando na observância do RI. Por isso, procurámos apostar numa estratégia de proximidade e interação com os alunos e seus representantes (associação de estudantes, delegados, grupos e clubes) e em métodos preventivos de combate à indisciplina.

A comunidade da ESEN era ordeira e durante quatro anos letivos apenas se registou um único processo disciplinar. Uma experiência, sem dúvida, enriquecedora em termos humanos e de gestão, mas igualmente uma dura prova, resultou do funcionamento na escola do projeto de integração de uma turma PIEF - programa integrado de educação e formação durante dois anos letivos. Os alunos foram integrados na comunidade escolar, mas esta turma exigia uma atenção constante, um acompanhamento muito próximo e atuante bem como a participação em diversas reuniões da equipa de parceiros. Contudo, a nossa postura frontal e determinada, mas também afetuosa e compreensiva, foi sempre uma mais-valia importante na interação com os alunos. Devido às dificuldades socioeconómicas, a ESEN prestava o auxílio possível em termos socioeconómicos.

Por vezes, o diretor tem de intervir em socorro de algum professor, mas o importante é que se estabeleçam ações de intervenção a implementar pelo docente, evitando substituir o professor que está a perder o controlo disciplinar da turma, para não o desacreditar. Embora a sala de aula seja um espaço de reserva da autoridade do professor, que procurámos respeitar, ao longo do mandato, quando necessário, tivemos intervenção em algumas situações em que a autoridade e respeito pelos docentes poderiam ser postos em causa, prejudicando a relação pedagógica e o ambiente necessário ao desenvolvimento harmonioso das atividades de ensino e aprendizagem.

Essas intervenções da direção executiva em sala de aula, feitas com recato e discrição, contribuíram para evitar o desenvolvimento de procedimentos disciplinares e das medidas sancionatórias, cujas repercussões acabam sempre por ser mais negativas para os envolvidos e por causar dispêndio de tempo e energias que devem ser mobilizadas para resolver os problemas e enfrentar as preocupações do quotidiano escolar. Nos casos graves que mereçam sanções disciplinares, o importante é que a repreensão ou a punição sejam devidamente fundamentadas e não pareçam arbitrárias ou iníquas.

Finalmente, consideramos essencial que o director não confine a sua intervenção ao papel de fiscal, guardião ou juiz, mas, pelo contrário, que tenha uma atitude de cordialidade e respeito perante os docentes, funcionários e alunos, como foi nosso apanágio na gestão da escola.

CAPÍTULO IV – HISTORIAL E CARATERIZAÇÃO DA ESEN

A ESEN é uma escola com identidade e notável historial, construídos em 111 anos de atividade formativa e educativa na região de Viseu. Localiza-se numa zona nobre do centro da cidade, mas sempre recebeu muitos alunos das freguesias rurais e concelhos limítrofes.



foto 1 - Solar dos Albuquerque

Foi fundada em 9 de dezembro de 1898, com a designação de Escola Industrial de Desenho de Emídio Navarro, mas só em 24 de janeiro de 1900 abriu com 88 alunos. Emídio Navarro – ilustre viseense e governante de renome – foi o seu primeiro patrono, sendo a partir de 1930, substituído, transitoriamente, pelo Dr. Azevedo Neves, para voltar a receber a distinção que atualmente mantém. Começou a funcionar no palacete da “Casa do Arco” ou Solar dos Albuquerque. Era frequentada essencialmente por adultos trabalhadores e até 1918 funcionou apenas como escola de artes e ofícios, sendo o Dr. José Augusto Pereira o primeiro diretor.

Em 1915 foi convertida em Escola Industrial, coincidindo com a primeira grande alteração do currículo ministrado. Em 1918 foi criada a Escola Comercial de Viseu – cujo primeiro diretor foi o Dr. Ribas de Sousa – e na “Casa do Arco” passou também a funcionar a Escola de Carpintaria, Serralharia e Trabalhos Femininos de Emídio Navarro de Viseu. Com os cursos comerciais e industriais ministrados nestas escolas, o ensino técnico ganha uma nova dimensão na região viseense, que se mantém até 1979 (Oliveira, 1999).

Com a fusão das escolas, em 1926 foi criada a Escola Industrial e Comercial de Viseu. Em 1930 deu-se uma reorganização do ensino técnico-profissional e a escola recebeu o nome do seu novo patrono, passando a denominar-se Escola Industrial e Comercial Dr. Azevedo Neves, sendo o diretor, Dr. Francisco Ribas de Sousa, exonerado por motivos políticos.

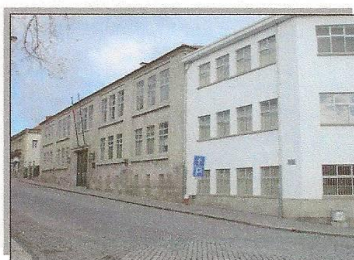


foto 2 - Escola Primária Dr. O. Salazar

Em 1948 recebeu a antiga denominação de Escola Industrial e Comercial de Viseu, que perdurou cerca de três décadas. Em 1952 o edifício da Escola do Ensino Primário Doutor Oliveira Salazar foi integrado na Escola Industrial e Comercial. Na transição da década 50 para a de 60 verificou-se a remodelação e ampliação do edifício desta antiga escola primária. Foi novamente ampliada nesta altura com uma nova ala do bloco das salas de aula e do bloco das oficinas, onde passaram a funcionar a carpintaria, a serralharia e as oficinas de mecânica, eletricidade e eletrotécnica (Oliveira, 1999).



Solar dos Albuquerque – edifício centenário da ESEN



Escola Secundária de Emídio Navarro – fachada principal

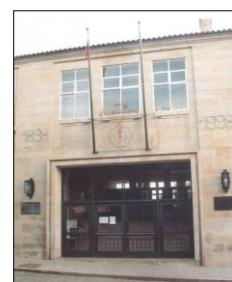


foto 5 - Entrada principal

foto 3 - Solar dos Albuquerque

foto 4 - ESEN: fachada principal

Em 1979 recebeu a sua atual denominação de Escola Secundária de Emídio Navarro – Viseu, terminando a distinção entre ensino técnico e ensino liceal. Como resultado das mudanças da política educativa nacional, perdeu parte da identidade construída ao longo de 80 anos de ensino técnico-profissional e de preparação de jovens para a vida ativa.

A ESEN conserva um interessante espólio artístico de requintados móveis de madeira, peças decorativas e objetos em ferro forjado, magníficas toalhas bordadas de Castelo Branco e um imponente relógio inacabado, executados por talentosos artífices, sob o olhar atento e a orientação de dedicados mestres e educadores, designadamente mestre Malho, com emblemáticos candeeiros em ferro forjado existentes em ruas da cidade.

Constituindo um precioso testemunho do desenvolvimento do ensino técnico em Viseu e da atividade educativa nesta escola, este excelente legado será integrado no futuro museu da escola, em instalações contíguas à biblioteca, ficando ambos os serviços sedeados no Solar dos Albuquerque, que é um belíssimo monumento arquitetónico da ESEN e seu *ex-libris*. Desta forma, será dado um contributo para a valorização deste património, com grande simbolismo para a comunidade educativa e para muitos beirões que, ao longo de cerca de um século, frequentaram esta escola centenária.

À escola está ligada a Fundação Dr. Francisco Ribas de Sousa (que desde 1982 atribui prémios aos melhores alunos e subsidia os mais carenciados), perpetuando o nome deste seu distinto diretor e professor, com reconhecido prestígio. A entrega destes prémios pecuniários, além de outros, passou a ser realizada na cerimónia da comemoração do “Dia da ESEN”, como incentivo e reconhecimento do mérito escolar.

Milhares de alunos tiraram nesta escola cursos nas áreas comercial e industrial e conseguiram facilmente emprego em empresas e serviços públicos, devido à sólida formação recebida. A excelente preparação de quadros técnicos intermédios nas áreas comercial e industrial granjeou-lhe o título de “Universidade Técnica de Viseu”. O ensino técnico perdeu expressão e visibilidade, mas a ESEN acompanhou as mudanças no sistema educativo nacional: primeiramente, retomou a oferta dos cursos técnicoprofissionais; depois, dos cursos tecnológicos e profissionais e, atualmente, é a escola pública da região com oferta formativa mais diversificada.

A ESEN está ligada à formação de adultos desde a sua criação, ministrando cursos do ensino recorrente e cursos de educação e formação de adultos. Desde setembro de 2006 tem um CNO, onde desenvolve o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) e encaminha os adultos para as diversas ofertas formativas. Em 1994/1995 a população escolar rondou os 3500 alunos, mas foi declinando e veio a situar-se na média dos 1200; em 2007/2008 voltou a ser frequentada por alunos do ensino básico, interrompido durante dez anos.

Face ao mau estado de conservação de alguns edifícios, foi recentemente requalificada e modernizada, contando com novos e renovados espaços – destinados às salas de aula, serviços de apoio e instalações desportivas, oficinais e laboratoriais – mais funcionais, confortáveis e atrativos. A escola tem procurado acompanhar as transformações sociais, com abertura ao progresso e à inovação científica e tecnológica.

A ESEN tem procurado integrar-se no meio e no tecido socioeconómico e cultural, estabelecendo protocolos e parcerias com muitas instituições e empresas da região, continuando a projetar o seu passado nobilitante no presente e num futuro promissor.

CAPÍTULO V – GESTÃO DAS ESCOLAS: as nossas práticas

Ao longo de sete anos fomos corresponsáveis pela gestão de duas escolas secundárias do distrito de Viseu, cujas experiências foram marcantes, em momentos distintos do nosso percurso profissional e “história de vida”: a primeira experiência consistiu no exercício do cargo de secretário do CD, entre 1991 e 1994; a segunda – mais recente, abrangente e relevante – em presidir, entre 2004 e 2009, ao CE da ESEN.

As diferentes funções foram desempenhadas na vigência de políticas educativas distintas: i) a experiência enquanto secretário do CD decorreu enquanto vigorava o modelo da chamada “gestão democrática das escolas” (que durante três décadas marcou profundamente a cultura organizacional das escolas e fica como referência na gestão escolar em Portugal), cuja primeira experiência foi regulamentada, em definitivo, pelo DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro; ii) entre 2004 e 2009, ainda estava em vigor o modelo de “gestão democrática das escolas”, regulamentado pelo DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão das escolas e pelo decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho; mas com a revogação destes dois diplomas, o DL n.º 75/2008, de 22 de abril, instituiu o “novo modelo de gestão”, provocando uma grande mudança de paradigma na organização das escolas públicas: os órgãos de administração colegiais e as lideranças coletivas são substituídos por órgãos e lideranças unipessoais; os órgãos colegiais assumem um caráter praticamente consultivo; as competências e o protagonismo do dirigente máximo são reforçados; a eleição cede à nomeação como mecanismo para o acesso à generalidade dos cargos, em suma, a democracia é subalternizada em detrimento da eficácia e da responsabilização.

Embora com graus de responsabilidade e poder de decisão diferentes, exercemos estes cargos com dedicação, entusiasmo e empenho em concretizar os objetivos e a missão destas duas escolas, embora devido ao caráter fragmentário, fluído, volátil e imaterial das funções de gestão na escola, depois de sete anos de exercício de direção executiva, fique um pouco a sensação de inconsistência do trabalho feito ou da obra realizada. Todavia, estas duas experiências no âmbito da gestão das escolas foram muito gratificantes e enriquecedoras a nível pessoal e profissional, pelas relações estabelecidas

com as respectivas comunidades educativas, entidades e instituições e o meio envolvente. Ficamos com a sensação de que servimos a causa destas escolas, procurando, no quotidiano, vencer os desafios inerentes à sua gestão e à melhoria destas organizações.

Procuramos gerir com competência, rigor e transparência, evitando a indecisão, mas também a arrogância. Também procurámos exercer uma liderança proativa e transformadora e uma postura dialogante e recetiva à diferença, suscitando os contributos possíveis para a tomada de decisões e a realização dos trabalhos inerentes ao ciclo anual de gestão da escola. Sempre pautámos a nossa conduta pela assunção do sentido de responsabilidade, espírito colaborativo, tolerância e respeito pelos outros.

1. Exercício de funções de secretário do CD

Começámos a exercer funções de secretário do CD, vice-presidente do CA e coordenador dos cursos noturnos quase no início do nosso percurso profissional.

As competências do secretário do CD estão previstas no artigo 15.º do DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro: além de secretariar as reuniões do conselho diretivo, também cooperámos na organização de outros procedimentos administrativo-financeiros inerentes à gestão da escola; na qualidade de vice-presidente do CA, tomámos contacto com a realidade financeira da escola, colaborando na elaboração dos documentos financeiros e contabilísticos e na execução do orçamento no âmbito do exercício de gestão anual; exercemos as funções de coordenação do serviço de Ação Social Escolar (ASE), zelando pela sua correta organização e adequado funcionamento e promovendo a realização das suas atribuições; exercemos também a coordenação dos cursos noturnos, desenvolvendo os procedimentos necessários à organização e funcionamento dos mesmos e estabelecendo as interações consideradas pertinentes com a comunidade escolar; integramos o corpo redatorial do jornal local, publicando notícias sobre as atividades da escola e artigos sobre educação e ensino; desempenhámos funções de articulação entre o CD e a escola e a associação de pais e encarregados de educação; cooperámos no desenvolvimento das atividades inerentes ao PAA.

Na década de 90 a gestão da escola era normativa e controlada pelos serviços do ME. Dirigir a escola não era fácil, mas dava a sensação de maior segurança e tranquilidade, porque, entretanto, a sociedade, as políticas educativas e a escola mudaram!

A legislação inerente à administração do sistema educativo era menos abundante; as reformas eram menos frequentes e a organização curricular era mais estável; a organização da escola era menos complexa; os canais de comunicação do ME com as escolas eram menos diversificados e menos abundantes as solicitações de dados fornecidos pelas escolas; a oferta formativa era mais restrita e duradoura; era mais valorizado o estatuto do professor e respeitada a sua autoridade; a disciplina e segurança eram mais visíveis nas escolas; a sociedade era menos crítica em relação à educação; a escola estava menos exposta aos *media* e os problemas surgidos nas escolas adquiriam menor mediatismo; os pais e encarregados de educação eram geralmente menos exigentes em relação ao desempenho das escolas.

O “famoso” LAL (Lançamento do Ano Letivo) era o documento orientador que formatava a organização das escolas em moldes rígidos, pré-decididos a nível central e facilmente controláveis. Funcionava como “bíblia” ou “cartilha” onde constavam orientações, claras e precisas, sobre os procedimentos a adotar nas diversas situações inerentes à conceção e desenvolvimento do ciclo anual de gestão. Os dirigentes das escolas eram praticamente executores das normas emanadas centralmente. O LAL tinha a vantagem de compilar os aspetos essenciais inerentes à organização e funcionamento das escolas, facilitando a consulta. Ultimamente gastamos muito tempo a consultar a prolixa “teia legislativa” construída no âmbito da administração educacional.

Às escolas não era concedida qualquer flexibilidade, nem sequer em termos de organização pedagógica. Normalmente não elaboravam o PEE, cuja implementação, mais tarde, veio a generalizar-se em todas as escolas, prefigurando-se como um documento estruturante e um instrumento de gestão e da autonomia possível. Nessa altura, mobilizámos a comunidade e elaborámos, pela primeira vez, este documento na escola, definindo os objetivos a atingir, em função dos problemas e carências diagnosticadas. Deste modo, potenciámos os conhecimentos adquiridos no CESE em administração escolar e as leituras realizadas sobre esta temática educacional. Mais

tarde, esta experiência foi importante quando tivemos a responsabilidade de promover e coordenar a elaboração do PEE, como presidente do CE.

O novo espírito que enformava a gestão democrática reduzia-se, basicamente, à gestão corrente e a uma política de maior rigidez ou maior tolerância na implementação das normas burocráticas centrais. Depois do momento inicial de expectativa, os serviços centrais publicaram circulares e ordens de serviço sobre todos os assuntos pedagógicos.

A gestão democrática foi tornada compatível com o reforço da gestão burocrática pela Administração Central. O currículo e a organização pedagógica da escola continuaram a ser vistas como áreas de intervenção reservada ao ME. Com efeito, verificava-se o controlo central sobre todos os aspetos da vida escolar mesmo nas áreas pedagógicas (teoricamente da competência dos professores) e a consequente limitação da autonomia da escola, que era regularmente escrutinada pela atividade inspetiva.

A nível financeiro, o controlo era também rigoroso: como atualmente, o CA elaborava e aprovava o Orçamento, submetido à tutela, e recebia as verbas em duodécimos, que normalmente pouco excediam a previsão dos encargos para fazer face às despesas correntes. Também elaborava e aprovava a Conta de Gerência, enviada à tutela. Nessa altura as escolas podiam contar com o chamado “saco azul” que, mais tarde, passou a não ser permitido. Regularmente eram enviados os documentos contabilísticos inerentes ao serviço de ASE, referentes aos auxílios económicos, refeitório e bufete.

Nas reuniões periódicas do CD fazíamos o planeamento e programação das atividades de gestão da escola, tendo esta experiência constituído uma mais-valia para o nosso desempenho profissional, quer em termos de gestão escolar quer a nível da docência.

Consideramos que a vertente pedagógica é estruturante na organização da escola e temos procurado que as outras possam convergir para a melhoria da ação pedagógica e o sucesso educativo. Todavia, a vertente financeira deve também merecer especial atenção do diretor, CA e CG, porque uma correta e criteriosa gestão dos recursos financeiros públicos é não apenas um imperativo legal mas também uma estratégia essencial para propiciar a concretização dos objetivos do PEE e a missão da escola.

As nossas funções na área da ASE proporcionaram-nos conhecimentos muito pertinentes nos domínios da organização e funcionamento da escola e acerca da realidade socioeconómica das famílias e do concelho, nomeadamente sobre:

- i) a realidade socioeconómica do concelho em geral e dos agregados familiares dos alunos em particular, cujos problemas e carências procurámos minorar;
- ii) os procedimentos jurídico administrativos, inerentes à aquisição de bens e serviços;
- iii) os principais aspetos da gestão administrativa e financeira da escola;
- iv) os aspetos contabilísticos e a legislação em geral.

Estes conhecimentos e competências tornaram-se muito úteis no âmbito do exercício das funções autárquicas de vereador em regime de não permanência, de 1994 a 1998, e de vereador e vice-presidente, de 1998 a 2002, contribuindo para melhorar a nossa curva de experiência e a qualidade do desempenho profissional. Consideramos indispensável que os autarcas e os gestores escolares tenham um conhecimento adequado sobre a realidade socioeconómica concelhia. Dado que as nossas competências se relacionavam essencialmente com a gestão dos pelouros autárquicos da cultura, educação e ensino, ação social e tempos livres, ainda mais pertinentes se tornavam estes conhecimentos e a experiência profissional, porque os processos administrativos e contabilísticos da escola e da autarquia são algo semelhantes.

Neste concelho, eminentemente rural, até meados dos anos 80 só existia ensino preparatório e os escassos alunos que continuavam os estudos tinham de viajar cerca de uma ou duas dezenas de quilómetros até um município limítrofe para frequentar o ensino secundário. Em 1986/87 entrou em funcionamento a atual escola secundária, com 180 alunos mas, no ano seguinte, devido à fusão da extinta escola preparatória, já registava cerca de 550. Em 1989/90 a população escolar subiu para cerca de 800 e em 1994/95 foi construído um novo bloco, para colmatar a sobrelotação das instalações.

Em pouco tempo, como se constata há um crescimento exponencial da população escolar concelhia, sendo muitos alunos de estratos socioeconómicos desfavorecidos. Os serviços de ASE tinham elevado volume de trabalho, devido às candidaturas aos auxílios económicos e ao número de utentes do refeitório oriundos das aldeias.

Atendendo a que a nossa formação de base é da área de Letras, também tivemos de investir na formação autodidata, de forma a aprofundar alguns conhecimentos inerentes à contabilidade e gestão, de modo a podermos desempenhar as funções com rigor e proficiência. A experiência e conhecimentos adquiridos revelaram-se muito pertinentes no desempenho das posteriores funções de presidente dos órgãos de gestão da ESEN.

No âmbito do desempenho das funções de direção executiva, temos atribuído grande importância aos aspetos quer do fortalecimento da comunidade educativa, quer do reforço da ligação da escola ao meio, referências estruturantes da nossa atuação diária. Ao longo destes três anos, em representação do CD, exercemos funções que julgamos terem contribuído para a concretização destes princípios basilares, designadamente:

- i) como elemento responsável pela articulação com a associação de pais, participando em reuniões, apoiando e acompanhando a execução do seu PAA;
- ii) como membro do corpo redatorial do jornal local, de periodicidade mensal, desenvolvemos uma atividade de colaboração regular, publicando artigos pessoais sobre temática educacional e notícias acerca das atividades realizadas pela escola.

Com a participação no jornal, contribuímos para reforçar a identidade da escola, o seu papel de pólo difusor de cultura aberto à comunidade, a interligação da escola com as instituições e o meio e o sentido de pertença entre os membros da comunidade escolar. Esta experiência e competências, mais tarde, foram uma mais-valia para o nosso desempenho das funções de diretor do Boletim Municipal, publicado pela Autarquia.

O desempenho das funções de secretário do CD constituiu a primeira experiência no âmbito da gestão escolar, que se revelou muito enriquecedora em termos pessoais e de desenvolvimento profissional: i) propiciou o aprofundamento dos conhecimentos e competências sobretudo na área administrativo financeira; ii) constituiu uma mais-valia para aprofundar os conhecimentos sobre a organização e funcionamento das escolas – com a sua especificidade e missão – e mormente dos traços que são comuns às restantes organizações em geral; iii) constituiu um lastro de saber e conhecimentos sobre a administração da escola que, futuramente, vieram a ser potenciados no âmbito do exercício das funções de presidente do CE da ESEN.

2. Exercício de funções de presidente do CE

A nossa experiência de direção executiva na ESEN foi muito enriquecedora a nível pessoal e profissional, porque é uma escola grande e tem identidade e notável historial. Acresce que o exercício destas funções coincidiu com um período caracterizado pela introdução de mudanças muito significativas na área da educação em Portugal e com contestação às políticas educativas e alguma instabilidade nas escolas.

Verificaram-se algumas mudanças significativas, tais como: avaliação do pessoal não docente (de acordo com o SIADAP – sistema integrado de avaliação da administração pública), novo modelo de avaliação de desempenho docente, “novo modelo de gestão” das escolas, atividades de ocupação plena dos tempos escolares (OPTE); alterações na organização do trabalho docente; reorganização curricular; alteração do modelo de ensino recorrente; implementação do programa novas oportunidades e extinção/implementação de ofertas formativas.

Neste relatório final procuramos evitar a explicitação pormenorizada da programação, realização e avaliação do ciclo de gestão anual da escola, limitando-nos a fazer uma referência, porventura superficial e fragmentária, ao conjunto de atividades e domínios fundamentais inerentes à orgânica e funcionamento de uma escola secundária.

Procurávamos organizar o dia a dia escolar de forma coerente, mas algo flexível para fazer face aos imprevistos – definindo prioridades e delegando competências e responsabilidades – dedicando a necessária atenção sobretudo ao desempenho das funções de planeamento e programação de atividades, realização de procedimentos administrativo financeiros, acompanhamento e supervisão do funcionamento dos serviços, expediente, realização de reuniões, contactos e relações com o exterior.

Na ESEN, devido à especificidade e complexidade desta organização, o quotidiano do diretor é geralmente bastante preenchido em termos de trabalho e solicitações, sobretudo quando se pretende fazer um acompanhamento de proximidade e algo sistemático do funcionamento dos diversos serviços e uma interação frequente com os responsáveis pela gestão intermédia e com a comunidade escolar.

Os recursos humanos são o âmago da organização escolar e, assim, a maior parte do tempo do dia de trabalho do diretor é utilizado na relação com pessoas (representantes de órgãos, estruturas e serviços, comunidade escolar e entidades e instituições). Por isso, apesar da intensidade de trabalho, sentida sobretudo em alguns dias e momentos do ano escolar – e da sensação do dever cumprido –, por vezes, fica-se com a estranha sensação de que os esforços da nossa gestão no dia a dia da escola ficaram pulverizados na realização de alguns procedimentos administrativo financeiros, numas tantas reuniões fugazes e alguns contactos, num trabalho cujo produto é, frequentemente, difuso, imaterial, intangível e invisível.

Numa época em que a competitividade e a produtividade estão tão em voga, esta volatilidade de grande parte do trabalho realizado pelo diretor, no seu dia a dia, poderia constituir um fator de desencorajamento e desmotivação. Pelo contrário, considerando que a escola não é propriamente uma empresa e que o seu desiderato é o “sucesso escolar e educativo”, isto é, a obtenção de “homens formados”, não nos faltou a convicção de enfrentar as dificuldades e os desafios crescentes.

Ninguém consegue sozinho governar uma escola. Por isso, tem de delegar competências e responsabilidades. O regimento do CE contemplava as competências dos diferentes membros e previa outros aspetos importantes inerentes ao funcionamento deste órgão.

O CE reunia, semanalmente, fazia a programação das atividades e articulava com os diversos responsáveis e intervenientes os aspetos mais pertinentes. Realizávamos reuniões com os serviços ou as chefias, para programar e avaliar a atividade, as mudanças a introduzir, a distribuição do serviço e acompanhamento da sua execução.

Ao longo do ano letivo, grande parte do tempo do diretor é despendido na condução de reuniões – mais ou menos formais – com órgãos, estruturas, serviços, membros da comunidade educativa e outras entidades locais e nacionais. Durante quatro anos tivemos a responsabilidade de presidir a diversas reuniões e outras sessões, destacando as reuniões periódicas dos CE, CA e CP. Procurámos dar atenção aos aspetos inerentes à sua preparação e condução, coligindo e distribuindo, atempadamente, os documentos a analisar, facultando as informações e dados considerados pertinentes e suscitando a reflexão e o debate, de forma a tentar gerar consensos e decisões participadas.

A preparação e condução de reuniões são fundamentais no âmbito do desempenho das funções do diretor, porque estas atividades preenchem uma parte significativa da sua agenda. De tal modo que a proficiência ou insucesso do seu dia a dia escolar dependerão bastante da correta ou incorreta gestão destas atividades.

As modalidades de condução de uma reunião, o tempo empregue na sua preparação e os participantes serem conhecedores da sua utilidade e importância são muito importantes para a produtividade e o sucesso desta atividade. Por isso, as estratégias de condução da reunião devem ser definidas com base nas suas características e finalidades. A existência de um plano prévio pode contribuir para a tornar produtiva e a gestão do tempo eficaz.

As reuniões devem ser reduzidas ao essencial e exprimir o máximo de produtividade e eficácia, suscitando o contributo dos intervenientes para uma tomada de decisão, desejavelmente ampla e consensual. Devem ocorrer com a frequência ou periodicidade estritamente necessárias. Uma vez feito o planeamento, programação e comunicação das atividades a desenvolver, a realização de reuniões, com muita frequência, poderá tornar-se um fator de desgaste e perturbação do bom funcionamento da escola, prejudicando a própria performance da organização escolar, sobretudo nos últimos tempos em que a atividade dos docentes tem vindo a sofrer um aumento enorme de funções puramente burocráticas, em detrimento das suas funções pedagógicas. Fruto da diversidade do PAA, com alguma frequência era necessário representar a escola nas diversas atividades e iniciativas vocacionadas para a comunidade escolar e educativa e outros públicos.

Numa escola com a dimensão da ESEN e a diversidade de ofertas formativas, a correspondência e o expediente eram significativos. Uma parte significativa do dia era destinada ao tratamento desses assuntos com a secretaria, ASE e contabilidade.

A implementação das atividades de OPTE dos alunos também veio provocar a necessidade de reorganizar a escola em função desta nova realidade e dinâmica escolar, que se repercutiu na organização do serviço docente, para garantir as permutas e substituições durante a mancha diária do horário dos alunos. Por isso, houve necessidade de aprovar os planos da atividade OPTE dos alunos e de criar as equipas consideradas pertinentes para estruturar, programar e avaliar este projeto.

Além da programação anual, geralmente era apresentado à comunidade educativa um cronograma no início dos períodos escolares que, por vezes, era desdobrado em informações mais pormenorizadas sobre atividades específicas, nomeadamente inerentes ao arranque do ano letivo, diversas épocas de exames, encerramento do ano letivo e PAA, que também eram disponibilizadas no portal da escola.

Mantínhamos um contacto frequente com a comunidade escolar, através de listas de distribuição de correio eletrónico, para enviar comunicações institucionais (avisos, informações, ordens de serviço, comunicações, legislação e outros documentos) e para divulgar informações diversificadas (notícias e *press releases*). Divulgávamos à imprensa as atividades mais relevantes, através de *press releases*.

Cientes de que o conhecimento e a gestão da informação assumem uma importância decisiva em qualquer organização, procurámos manter a comunidade educativa (e o meio) informada sobre os projetos, iniciativas e realizações da escola, para fomentar o envolvimento e a participação na vida escolar e fortalecer os laços, o sentimento de pertença e uma cultura de escola como comunidade educativa. De facto, talvez nada tenha evoluído mais nos últimos anos do que a comunicação, crescendo cada ano a necessidade de interagir com outras pessoas ou instituições. A ESEN procurou acompanhar a evolução desta tendência: há vários anos tem a funcionar o projeto “Palcos Virtuais” – EsenNet, galardoado com o prémio internacional ENIS (*European Network of Innovative Schools – European Schoolnet*).

Nesta plataforma (concebida por um docente de Informática e gerida e desenvolvida pelo núcleo duro desta área disciplinar), cujos responsáveis vêm fazendo a gestão do portal da escola em www.esenvisau.net, foram gradualmente disponibilizadas diversas funcionalidades que constituem importantes ferramentas de auxílio na área da gestão da informação e comunicação, designadamente o *moodle*, *Webmail*, *Fórum*, *WikiVirtual*, *RSS*, *biblioPac* e sistema automático de gestão de convocatórias.

A utilização do portal da escola www.esenvisau.net – a plataforma “Palcos Virtuais – EsenNet” – revelou-se um ótimo canal de comunicação/difusão com a comunidade escolar, funcionando também como um repositório virtual da atividade da escola e de divulgação das suas iniciativas pedagógicas e culturais. Esta estratégia afigurou-se uma

boa prática, porque proporciona à comunidade educativa um conhecimento, atempado e metódico, sobre as atividades fundamentais do ciclo de gestão anual da escola.

O portal da escola permite a colocação e difusão de informação diversificada sobre a ESEN (documentos, notícias, galerias de fotografias e vídeo e jornal eletrónico da ESEN), a participação nos diversos fóruns temáticos disponibilizados e a ligação aos portais do ME e diversas instituições.

O diretor integra o projeto e tem assento nas reuniões periódicas realizadas. Enquanto presidente do CE, participámos nas reuniões e sempre foram garantidos os apoios logístico e financeiro solicitados e outras condições necessárias ao funcionamento adequado deste projeto emblemático da ESEN, promovendo a aquisição do material e equipamento informático e eletrónico considerados pertinentes.

Este projeto veio a ganhar dimensão e relevo, em virtude de ter sido expandido e replicado em várias escolas associadas da região, que passaram a colocar os seus conteúdos nesta plataforma virtual e a contar com o apoio gratuito de docentes responsáveis pelo projeto que integram o GTI – grupo de trabalho da intranet.

Em 2006, procedemos à implementação do sistema integrado de gestão das escolas (SIGE), cuja plataforma possibilita o controlo de presenças dos alunos e funcionários e o pagamento correspondente à aquisição de bens e serviços pela comunidade escolar, através de um cartão eletrónico, que é cumulativamente cartão de estudante, além de importante ferramenta de apoio à contabilidade e gestão administrativo financeira. A instalação do SIGE foi facilitada mediante a celebração de um protocolo que estabelecemos entre a ESEN e a entidade bancária Crédito Agrícola de Viseu, que se traduziu fundamentalmente num apoio financeiro no montante de 20.000 euros.

À semelhança de outras organizações, as escolas produzem um conjunto de documentos, mais simples ou mais complexos, inerentes à sua administração e funcionamento, que constituem referenciais de orientação para a sua gestão. Ao longo do desempenho de funções de presidente do CE, fomos responsáveis pela elaboração e atualização periódica desses documentos estruturantes, que constituem instrumentos de gestão estratégica, designadamente o RI, PEE e projeto curricular de escola (PCE). Outros documentos são aprovados anualmente, tais como o projeto curricular de turma

(PCT), relatório TIC, relatório do desporto escolar e regimentos dos órgãos e estruturas de gestão intermédia da escola, para definir o seu funcionamento, tendo por referência as normas estabelecidas na legislação vigente e na regulamentação interna da escola. Esta atividade reveste-se de grande importância e deve ser devidamente programada e planificada nas suas diversas fases (conceção, planificação, realização e avaliação).

Geralmente estes documentos eram elaborados por equipas, de modo potenciar a mais-valia da formação, experiência e espírito de cooperação existentes entre os membros da comunidade educativa. A constituição das equipas é um aspeto que assume grande relevo na gestão das escolas, porque aqui se joga muito do sucesso ou insucesso dos projetos ou da atividade desenvolvida. Para a elaboração destes documentos foram constituídas equipas, sendo os seus membros cooptados no seio dos órgãos e estruturas de gestão intermédia da escola e/ou outros docentes, técnicos e membros da comunidade educativa, com conhecimentos e experiência nessa área, em consonância com o estabelecido no RI e decorrente das dinâmicas internas da organização escolar.

Na década de 90, fizemos a primeira abordagem à temática do PEE, a nível académico e coordenámos a elaboração do primeiro PEE dessa escola. Era um documento embrionário, porque a utilização deste instrumento de gestão ainda era pouco frequente. Cerca de dezena e meia de anos após, durante o exercício de gestão na ESEN tivemos a responsabilidade de operacionalizar o PEE em vigor, mas também de promover a elaboração, aprovação e operacionalização deste documento estruturante de gestão da escola. O novo documento, entrado em vigor em 2007/2008, percorreu as etapas fundamentais de desenvolvimento deste processo, para o qual foi concitada a participação dos órgãos, estruturas e serviços. O documento apresenta a estrutura típica e nele se procura contemplar as necessidades, preocupações e anseios da ESEN. Também nesse ano se inicia a prática da elaboração do primeiro PCE e começa a ser elaborado, anualmente, o PCT, generalizado às turmas do ensino básico, que voltou a funcionar na escola em 2007/2008, após o interregno de dez anos.

A escola é um local propício à existência de conflitos (de funcionamento ou laborais) nas várias áreas de gestão, por vezes difíceis de superar ou resolver. O conflito é uma característica do sistema social, um traço comum das organizações e um elemento integrante da vida de uma escola. Por isso, saber gerir, rever e atenuar o nível e a

amplitude dos conflitos surgidos nas diversas áreas de gestão é uma estratégia determinante para a obtenção da eficácia da gestão na escola.

Geralmente, o diretor gasta algum do seu tempo de trabalho a lidar com os conflitos gerados na escola. Por isso, deve enfrentar e gerir o conflito, recorrendo às estratégias e formas de atuação consideradas mais apropriadas a cada situação em particular. Deve estar atento e desenvolver estratégias para prevenir, minimizar ou superar as situações de conflito, de forma a promover o bem-estar dos membros da organização, fomentando o espírito colaborativo, o compromisso e a mediação.

Ao longo do exercício de gestão da escola, adotámos uma atitude de respeito e cordialidade perante o pessoal docente e não docente e os alunos, mas quando os comportamentos de alguns alunos assumiam alguma gravidade ou comprometiam o desenrolar da atividade educativa na turma ou na escola, exercemos o poder disciplinar, no respeito pelas competências atribuídas e pela legalidade.

Procurámos implementar uma liderança proativa e mobilizadora, estar o mais presente possível no meio escolar e não apenas quando algo não funcionava. Fazíamos regularmente a análise da atividade desenvolvida e procedíamos à planificação e avaliação das mudanças a introduzir, procurando motivar a comunidade para o cumprimento dos objetivos do PEE e a melhoria do desempenho da escola.

Numa época em que a indisciplina e os comportamentos perturbadores aumentavam a nível nacional, constituindo uma forte preocupação, a ESEN procurava ser uma “escola de valores e de afetos”. A participação e o desenvolvimento cívico dos alunos eram fomentados através do seu envolvimento em projetos e iniciativas. Fruto da aposta no sistema preventivo, na mediação e resolução de conflitos e na proximidade dos agentes educativos com os alunos, existia um ambiente tranquilo e disciplinado, propício ao trabalho e às aprendizagens, como é salientado no relatório de avaliação externa da IGE:

Os alunos são responsabilizados por algumas ações, nomeadamente as ligadas à solidariedade e ao voluntariado (...). É de salientar o apoio prestado ao estudo feito pelos alunos de anos mais adiantados (11.º e 12.º anos) aos colegas dos 7.º e 10.º anos que o pretendam, em atividades de tutoria organizadas pelo serviços de psicologia e orientação. Ao longo do ano letivo são realizadas, de modo regular, reuniões de delegados e

subdelegados de turma com o CE, onde são discutidos assuntos relativos às atividades escolares. (...)

Os alunos têm um comportamento adequado, não havendo, nos últimos anos, registo de qualquer processo disciplinar. O ambiente escolar é calmo, tranquilo, e de respeito mútuo, propício ao trabalho e às aprendizagens. O bom relacionamento entre os discentes, professores e funcionários foi por todos realçado e muito valorizado pelos alunos, que frequentam a Escola pela primeira vez, como fator facilitador da sua integração escolar. As situações de comportamento menos adequado são resolvidas ao nível de sala de aula ou, quando necessário, pelo CE (IGE, 2008, p. 6).

O ano letivo 2008/2009 coincidiu com a transição para o “novo modelo de gestão”: foi um período particularmente trabalhoso, dada a responsabilidade de implementarmos o “novo modelo de gestão” das escolas, que consistiram essencialmente:

- i) na realização dos procedimentos inerentes à atualização dos documentos estruturantes e instrumentos de gestão da escola (PEE, PAA, RI, plano de formação de pessoal docente e não docente e regimentos), com a colaboração das equipas formadas para o efeito e a consulta alargada aos órgãos e estruturas;
- ii) na eleição dos órgãos de direção, administração e gestão;
- iii) na atualização da composição das estruturas educativas.

A condução destes processos e realização dos procedimentos inerentes exigiram uma grande disponibilidade, compromisso e atenção aos aspetos legal, burocrático e administrativo, mas também à preservação das boas relações humanas na comunidade.

Apesar do DL n.º 75/2008, de 22 de Abril, conferir ao diretor a competência para a nomeação dos representantes/membros das estruturas de gestão intermédia, continuámos a auscultar os seus pares, valorizando o seu contributo para essas escolhas e a sua legitimação, de modo a que as mesmas fossem o mais possível assertivas, consensuais e legitimadas pelos pares. Esta prática poderá representar uma mais-valia para uma escolha adequada das lideranças intermédias e consequentemente para o adequado e coerente desempenho desses cargos de gestão pedagógica.

O modelo de administração e gestão é uma variável importante na organização e funcionamento das escolas, nomeadamente ao nível das relações interpessoais e da interligação com o meio envolvente. O diretor deverá privilegiar o campo das relações

humanas, na sua atuação diária com a comunidade, incentivando a sociabilidade, cooperação e respeito mútuo, exercendo uma “administração e gestão ética”.

Ao longo do desempenho das funções direção executiva, procurámos enformar a nossa atuação por estes pressupostos, mantendo uma relação de proximidade com a comunidade escolar, exercendo uma liderança transformadora e geradora de consensos, assumindo a autoridade e disciplina com firmeza mas sem autoritarismo e procurando suscitar o envolvimento e a participação para reforçar a comunidade educativa.

Entendemos que o exercício inequívoco da autoridade é conciliável com o estabelecimento de uma relação de proximidade com a comunidade escolar e consideramo-la uma mais-valia, dado o contributo para a melhoria do clima de escola.

Numa época em que a escola tem estado sob o olhar crítico e o escrutínio atento da sociedade, é fundamental que os decisores da administração educativa e os responsáveis escolares concentrem a sua atenção na organização e melhoria da qualidade e desempenho da escola pública. Vicente refere que *“vários autores têm chamado a atenção para a hipótese de que pode ser o modelo organizativo o principal responsável pela ausência de qualidade nas organizações”* (Vicente, 2004, p. 10). Embora cada escola seja uma realidade específica (com a sua comunidade educativa, lideranças, práticas de gestão, “ethos”, clima e cultura organizacionais), seria interessante saber que paradigma organizativo e de administração potenciará o sucesso e a melhoria da escola.

3. Gestão da escola: áreas fundamentais

Gerir uma escola é uma atividade importante e complexa, com vários níveis, áreas de organização interna e tipos de recursos. Compreende três áreas fundamentais (pedagógica e didática, administrativa e financeira e funcional ou dos espaços) onde todos os projetos, atividades, serviços e órgãos se enquadram e dispõe de recursos diversificados (humanos, materiais e financeiros).

Na gestão da escola (Brito, 1994) é fundamental apostar no desenvolvimento equilibrado das três áreas ou vertentes desta organização: se uma escola sobrevaloriza a área administrativo financeira, pode não conseguir desenvolver uma autêntica e sólida

ação pedagógica e didática; a preocupação exagerada na manutenção dos espaços bonitos, agradáveis e funcionais de pouco valerá se forem descuradas a vertente pedagógica e a vertente administrativo financeira. Na gestão da escola é fundamental que as três áreas possam convergir numa ação concertada e coerente.

Em nosso entender, gerir uma escola consiste essencialmente em realizar a missão da escola; concretizar os objetivos do PEE; planificar, realizar e avaliar o ciclo de gestão anual; monitorizar a gestão, cumprimento e avaliação do currículo; garantir os recursos necessários à organização, desenvolvimento e avaliação das atividades de ensino e aprendizagem e do PAA; propiciar a formação do corpo docente e não docente; promover o sucesso escolar e a melhoria e eficácia do serviço educativo; representar a instituição, liderar e construir uma cultura organizacional. A gestão da escola é condicionada por diversos fatores externos (as políticas educativa, económico financeira e cultural) e internos (conflito, estratégia e missão).

Concordamos com Brito sobre a forma como deve ser organizada e gerida a escola:

Gerir uma escola é governá-la numa perspetiva sistemática de inventariação dos seus problemas acionando todos os recursos humanos, materiais e financeiros, para a resolução e satisfação dos seus anseios, necessidades e projetos, com vista ao alcance do sucesso escolar e educativo dos alunos (Brito, 1994, p. 35).

A gestão escolar, como parte integrante do sistema educativo, deve ter como objetivo fundamental a criação de condições para que os professores promovam a aprendizagem e o sucesso escolar e educativo dos alunos. Deve ser uma organização aberta à aprendizagem, capaz de gerir o seu próprio processo de mudança e valorizar o capital humano e o conhecimento, ou seja, tornar-se uma organização inteligente e aprendente. Vicente sublinha a importância vital das pessoas nas organizações e realça o seu papel insubstituível, afirmando:

A organização é, assim, constituída por um conjunto de pessoas que, num ambiente dinâmico, interatuam cooperativamente, estabelecendo relações entre si e os recursos disponíveis, num sistema estruturado, utilizando uma variedade de recursos com o fim de atingirem um objetivo comum. Sintetizando, podemos dizer que as organizações são pessoas, relações, processos e meios. As pessoas são, no entanto, o fator determinante: retirem-se as pessoas e o que fica? Quase nada (Vicente, 2004, p. 19).

Ghilardi e Spallarossa destacam o papel das pessoas no êxito ou fracasso das organizações:

“Sendo o Fator Humano o cerne de qualquer organização, ele vai determinar o seu êxito ou fracasso mas também será condicionado pela cultura organizacional, numa relação dialética: pessoas/organização” (Ghilardi e Spallarossa, 1991, p. 148).

Independentemente dos objetivos ou finalidades que prosseguem, o âmago das organizações são as pessoas. Elas são a própria organização, porque o maior valor de uma organização é o conhecimento. Por isso, foi aumentando a necessidade de formação nas organizações, face às novas exigências de formação profissional impostas pelas mudanças nos processos de trabalho, globalização e desenvolvimento das TIC.

Como salientam Ghilardi e Spallarossa (1991, pp. 149-150), a organização será tanto mais rica quanto melhor for a preparação dos seus trabalhadores e esta poderá até constituir-se como agente de mudança da própria organização. Por um lado, as organizações devem estrategicamente recorrer à gestão da formação, através da análise das suas necessidades, de uma coerente planificação, programação e avaliação da formação. Por outro lado, a formação deve corresponder às necessidades das pessoas a quem se destina, bem como da organização onde desenvolvem a sua atividade profissional. Por último, os trabalhadores não devem encarar a formação como uma obrigação, mas como um meio de superação pessoal e desenvolvimento de novas competências profissionais.

As pessoas poderão adquirir ainda maior importância na organização escolar, porque é caracterizada por uma inegável complexidade técnica e humana onde a maior parte das interações se verificam entre as pessoas, com as suas multivariáveis e interesses. Ainda que possuam aspirações e atitudes universalistas, elas não partilharão as mesmas regras do jogo, condicionando a formação de um *ethos* de envolvimento e compromisso com os objetivos e a missão da escola.

Brito (1994, p. 37) afirma que *“na escola é importante motivar os colaboradores, sejam eles funcionários auxiliares ou administrativos, professores ou alunos”*, implicando-os nas tarefas, de modo a obter-se um produto de maior qualidade, realizando uma gestão participada.

A gestão da escola desenvolve-se em três áreas fundamentais: gestão pedagógica e didática, administrativo financeira e funcional ou dos espaços. A gestão pedagógica e didática é a mais importante e significativa e refere-se à área educativa e do currículo. A gestão funcional ou dos espaços prende-se com a utilização e manutenção das instalações, equipamentos, máquinas, mobiliário e artigos de uso corrente. A gestão administrativo financeira compreende essencialmente a gestão de recursos humanos, materiais e financeiros. A vertente pedagógica é o centro de toda a ação da escola, mas a administrativo financeira e a funcional ou dos espaços são também áreas fundamentais da organização e funcionamento da escola que um diretor não pode descurar, se não quiser hipotecar os objetivos e a missão da organização pela qual é responsável.

Gerir uma escola implica a existência destes três tipos de recursos, que devem ser direcionados para a formação dos professores e alunos. Segundo Brito (1994, p. 45):

Os recursos de uma escola são o conjunto de meios humanos, materiais e financeiros que, de uma forma ou de outra, existem para apoiar a formação individual e coletiva de todos os utentes da escola – alunos, professores e funcionários – e para servir a missão da escola.

Todavia, os recursos humanos são o elemento essencial e mais dinâmico de qualquer organização e a razão de ser da sua existência, devendo ser coordenados na procura de metas comuns. Os recursos humanos são uma área estratégica da gestão das escolas, que não pode ser descurada pelos seus dirigentes. Por isso, é fundamental geri-los de forma criteriosa, racional e eficaz: deve também propiciar-se a sua formação/atualização, motivando e mobilizando o pessoal docente e não docente para a realização de um adequado desempenho profissional. Neste sentido, o autor afirma:

A gestão dos recursos humanos tem uma dupla função: melhorar os recursos humanos em si e melhorar o funcionamento dos serviços, órgãos ou associações (Brito, 1994, p. 36).

Reconhecendo que o capital humano desempenha um papel determinante no desempenho das organizações e mormente da organização escolar, procurámos concitar o trabalho colaborativo, a formação de equipas, o espírito de colaboração e as relações humanas, proporcionando a formação contínua e atualização dos conhecimentos. De facto, quanto mais adequada for a sua formação mais possibilidades haverá de os

recursos humanos da escola terem um bom desempenho profissional, que se refletirá no desempenho global da organização e na qualidade do serviço prestado.

Promovemos a elaboração do plano de formação do pessoal docente e não docente, em articulação com o VisProf – centro de formação de associação de escolas de Viseu. Em função do diagnóstico e da oferta disponível, foi dada formação aos agentes educativos. Também frequentámos a escassa formação disponível, destinada a membros dos órgãos de gestão, para melhorar a capacidade técnica ao nível organizativo e de gestão.

O tipo de liderança e a motivação dos recursos humanos são fundamentais para um bom desempenho profissional e organizacional e, por isso, é muito importante que sejam permanentemente motivados, através da satisfação de necessidades, sistemas de incentivos, reforço positivo de comportamento desejados, determinação de metas e avaliação do desempenho.

Por um lado, numa escola pública os incentivos não serão de natureza financeira, embora nem sempre sejam os mais importantes e desejados. Por outro lado, a avaliação de desempenho prefigura-se como um importante mecanismo para a melhoria do desempenho profissional dos docentes e não docentes. Consideramos que os professores devem ser avaliados, mas essencialmente em relação ao exercício docente e não a qualquer outra área ou com base num modelo excessivamente complexo e burocrático.

Os recursos materiais são o conjunto dos diversos equipamentos, maquinaria, mobiliário e artigos de uso corrente, que podem ser fixos e móveis e ter longa ou curta duração. Os equipamentos e maquinaria devem manter-se em boas condições de utilização para garantir o adequado funcionamento dos serviços e a realização das atividades escolares.

Sendo uma antiga escola industrial com uma existência centenária, na ESEN existiam equipamentos e maquinaria industrial ligada à aprendizagem dos diversos ofícios, embora tenha sido transferida em virtude da sua recente requalificação e modernização. Atualmente a escola possui os equipamentos resultantes do Plano Tecnológico da Educação, nomeadamente computadores, videoprojetores e quadros interativos.

Os recursos financeiros da escola são o conjunto de meios monetários destinados à aquisição de bens e serviços necessários ao seu funcionamento, sendo essenciais para a

manutenção do equilíbrio nas três áreas fundamentais da gestão escolar. São habitualmente escassos para fazer face sobretudo às necessidades reais da área pedagógica e didática e, por isso, é necessário planejar criteriosamente, definir prioridades, hierarquizar e atender à relação custo/benefício.

O CG é o órgão de direção responsável pela definição das grandes linhas de orientação do orçamento da escola, que o órgão de direção executiva e o CA devem implementar. Para minorar a magreza do orçamento, promovemos uma política de angariação de subsídios junto de instituições e particulares, permitindo promover melhorias na escola.

Apesar da importância das áreas pedagógica, didática e funcional e dos espaços, a área administrativo financeira é aquela que condiciona decisivamente as opções que se pretendam tomar em favor desta ou daquela vertente, em função dos recursos humanos ou financeiros disponíveis. Por isso, as três áreas da gestão escolar devem ser pensadas em simultâneo e não de forma estanque. É essencial fazer uma gestão integrada dos recursos humanos, materiais e humanos, rentabilizando-os e direcionando-os sempre para servir a concretização do PEE e o cumprimento da missão da escola.

3.1. Gestão pedagógica e didática

Esta área da gestão é o centro nevrálgico da escola onde se enquadram as atividades, projetos, órgãos e serviços diretamente relacionados com o ensino e a educação. Trata-se fundamentalmente das questões relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem e das relações interpessoais inerentes ao seu desenvolvimento, direção de turma, gestão e avaliação do currículo, PAA, PEE, atividades curriculares e extra-curriculares, RI, problemas disciplinares e formação docente.

A par dos conhecimentos nas diversas áreas (e formação específica, desejavelmente), o diretor deve ter possuir espírito de liderança, porque a maior parte das suas funções realizam-se em interação com as pessoas, elemento essencial da organização escolar.

A programação do ano letivo é uma atividade fundamental ao nível da organização e funcionamento das escolas. Deve, por isso, ser preparada, criteriosamente, com a devida antecedência, envolvendo e concitando a participação dos órgãos, estruturas e serviços.

Se não for feita esta programação do ciclo anual de gestão, pode transparecer uma imagem de falta de liderança, descoordenação e desorganização. Pelo contrário, é importante fazer-se uma programação coerente das principais atividades da escola, a implementar através de uma gestão participada em que os órgãos, estruturas e serviços se sintam responsáveis pela consecução dos objetivos e a melhoria gradual da escola.

Consideramos uma boa prática gerir adequadamente a informação, comunicando a calendarização das atividades mais relevantes, de forma criteriosa e sistematizada, (o arranque e o final do ano letivo, a semana cultural e outras atividades do PAA) à comunidade educativa, através de suportes informativos virtuais ou físicos habitualmente existentes nas escolas, para que os intervenientes mais diretos, mas também a comunidade educativa, estejam informados sobre as principais iniciativas e atividades desenvolvidas pela escola.

O arranque do ano letivo é uma etapa importante para a organização da escola a nível da gestão pedagógica e didática mas, para que se possa iniciar com a desejável normalidade, tiveram de ser realizadas algumas atividades, tais como constituição de turmas, elaboração e distribuição de horários, que muito exigem do diretor ao nível da supervisão das equipas de trabalho específicas. É habitualmente um período em que se realizam diversas reuniões de trabalho destinadas à elaboração/aprovação de documentos (critérios de avaliação e planificações, entre outros).

Procurámos programar e realizar a gestão do currículo de forma criteriosa e coerente, de acordo com uma metodologia habitualmente seguida ao longo do exercício de gestão anual: constituição de equipas de trabalho, atribuição dos cargos de natureza pedagógica, calendarização e preparação das atividades avaliativas dos alunos, realização de reuniões de articulação curricular, calendarização e preparação dos exames a nível de escola para as várias modalidades e níveis de ensino, realização dos exames nacionais das diferentes épocas, aprovação de critérios de avaliação...

A realização dos exames e as atividades de avaliação em geral são aspetos muito importantes e sensíveis do trabalho desenvolvido pelas escolas, porque os resultados escolares determinam cada vez mais as opções futuras dos alunos em termos de prosseguimento de estudos e consequentes saídas profissionais. A organização das

épocas de exame compreende a constituição de equipas (secretariado, anonimatos, supervisores, júris, classificadores e aplicadores), a realização de reuniões com os serviços e docentes e não docentes e a participação nas reuniões convocadas pelo ME.

A ESEN realizava anualmente um leque diversificado de iniciativas recreativas e culturais com inegável interesse pedagógico e formativo e visibilidade. São habituais as boas prestações dos alunos nas olimpíadas, desporto escolar e festivais de teatro e robótica. Destaca-se a participação de vários grupos escolares no “festival de teatro jovem” da câmara municipal, que vai na XII edição. Este concurso teatral é uma iniciativa de âmbito concelhio e destina-se a todos os grupos de teatro amador existentes nas escolas do concelho, associações e instituições. Outra atividade relevante tem sido a participação regular em concursos e festivais de robótica, nos quais algumas equipas de alunos têm apresentado projetos, geralmente na modalidade de busca e salvamento, contando com a colaboração de docentes e o apoio financeiro da escola.

As iniciativas “laboratório aberto” e “o laboratório vai à escola” são atividades que o departamento de matemática e ciências experimentais desenvolve e direciona para as crianças das escolas do 1.º CEB. Mediante um programa definido, a escola recebe centenas de crianças, que vão passando pelos diversos laboratórios, onde têm a possibilidade de participar em experiências na área das ciências e, de forma interessante e lúdica, é estimulada a aprendizagem interativa e o gosto pela ciência e a descoberta. O “laboratório vai à escola” é uma exposição itinerante junto das escolas do 1.º CEB, de forma proporcionar às crianças um contacto direto com a ciência.

Estes são apenas alguns exemplos das muitas atividades pedagógicas e formativas desenvolvidas pela escola, com potencial para o reforço das aprendizagens e da sua imagem como pólo dinamizador da região. Estas iniciativas eram geralmente divulgadas no portal da escola, para conhecimento da comunidade educativa e da população em geral e algumas tinham destaque na imprensa, reforçando a ligação da escola ao meio.

Procurámos proporcionar aos alunos boas condições de aprendizagem e de sucesso escolar e, após a requalificação e modernização dos edifícios e equipamentos, a escola apresenta, agora, melhores condições logísticas e funcionais para a realização das atividades letivas e o desenvolvimento de projetos e outras iniciativas.

A gestão pedagógica e didática deve assentar num PEE sólido e coerente com o PAA. Estes instrumentos de gestão estratégica estabelecem as linhas gerais de orientação pedagógica da escola e devem articular-se com a gestão do currículo (um dos fatores que mais influencia a qualidade do ensino). Por isso, concordamos com Brito (1994, p. 21), que *“a dinâmica de uma escola espelha-se no seu Projeto Educativo e no seu Plano Anual de Atividades e retrata-se na sua concretização.”*

O PEE surge no quadro da administração escolar como um dos instrumentos fundamentais do exercício da autonomia. Assumindo-se como um documento orientador e quadro de referência da comunidade educativa, representativo da identidade e cultura da escola, não deve ser concebido e concretizado como um fim em si mesmo mas como um documento vivo, partilhado por todos, e acionável (Santos *et al.*, 2009, pp. 42-44).

A sua elaboração deverá ser precedida de uma análise abrangente da escola e da sua envolvente e obedecer às fases do ciclo do projeto: conhecer o passado; avaliar o presente e construir o futuro. É fundamental que resulte de um processo participativo e negociado entre os atores educativos sobre os valores, princípios, metas, prioridades, políticas e estratégias, contando com o envolvimento dos órgãos, estruturas e serviços, para gerar adesão e ser representativo da escola.

Brito (1994, p. 19) afirma que *“não haverá melhor projeto educativo e plano global ou anual de escola que aquele que se baseie nas carências, preocupações e anseios da escola”*. Portanto, deverá contemplar propostas para a satisfação de anseios, necessidades e projetos específicos do interesse de todos ou da maioria dos utentes, uma vez que o não pode ser o somatório de projetos individuais.

Santos Guerra (1994, p. 106) sublinha que – mais do que um imperativo legal, uma exigência administrativa ou um documento burocrático – o PEE deve corresponder a uma tomada de decisão com base num procedimento articulado de reflexão de toda a comunidade educativa, impedindo a improvisação, a rotina, a inércia, o individualismo, a ingenuidade. Carvalho *et al.* (2001) referem que a simples existência de um documento não garante a existência de um projecto. Também Costa (2003, p. 27) alerta que *“ter um projeto não significa ser um projeto, nem mesmo construir um projeto”*.

Merece também a nossa adesão a seguinte afirmação de Barroso:

Ter um projeto de escola é ter um alvo estratégico, uma ambição, uma visão de futuro, assente em princípios, valores e políticas que se aplicam na ação pedagógica dos alunos (...). Gerar um projeto de escola exige uma liderança forte e mediadora dos conflitos e divergências, no quadro de uma gestão participativa (Barroso, 1992, p. 38).

O PEE é um documento institucional estruturante e um importante instrumento de gestão em qualquer escola. É o cerne – a bússola da escola – do qual emanam outros documentos a si subordinados (PAA, PCE e PCT). É um instrumento de cariz axiológico, que implica o diagnóstico interno e externo da escola, e o seu quadro de referência fundamental enquanto instrumento estratégico que identifica a missão, determina os objetivos, finalidades e metas da escola e transmite a sua identidade. É fundamental que seja um instrumento gerador de condições propícias à melhoria gradual da qualidade da escola, para responder, de forma inovadora e coerente, às exigências da sociedade, tornando-se uma organização inteligente e aprendente.

Leite *et al.* (2001, p. 68) apontam a este documento a virtualidade de reforçar a autonomia:

O Projeto Educativo de Escola (PEE) pode constituir um instrumento de concretização e de gestão da autonomia, se concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspetivas e posições diversas que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade, e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social.

Também Roldão sublinha a importância do PEE na autonomia e organização da escola:

Em lugar de a escola se gerir administrativamente como uma organização que veicula um sistema uniforme, cujas decisões só emanam da cúpula, ela será antes uma organização viva capaz de escolher a sua forma de trabalhar própria, embora num quadro referencial nacional que tem de ser integrado nas opções do seu projeto educativo/curricular. É este o sentido da autonomia da escola (...) (1999, p. 50).

Barroso afirma que a elaboração do PEE se insere na lógica da “normativização e racionalização” da gestão escolar e que a sua elaboração tanto pode permitir o controlo da administração sobre as escolas como aumentar a sua autonomia:

(...) a “obrigação” das escolas elaborarem um projeto educativo pode permitir aumentar o controlo da Administração Central ou regional sobre o estabelecimento de ensino, na medida em que obriga a tornar explícitas as políticas e os procedimentos que os professores e os seus órgãos de gestão utilizam no funcionamento real da escola. (...) o projeto pode ter

um efeito, totalmente oposto, permitindo aumentar a autonomia da escola, a sua democracia interna e a construção de um bem-comum local (Barroso, 2005, p. 126).

O PEE é a pedra angular desta nova maneira de gerir a escola (Éthier, 1989, *cit. in* Barroso, 1992), mas também não se podendo fazer dele o remédio para todos os males da escola. Ao implicar uma política de escola e como elemento gerador de modificações na administração e gestão, contribui para a eficácia e a melhoria da qualidade das escolas. Segundo Barroso, o PEE poderá contribuir para

(...) “aumentar a visibilidade do estabelecimento de ensino” (...); “recuperar uma nova legitimidade para a escola pública” (...); “participar na definição de uma política local” (...); “globalizar a ação educativa” (...); “racionalizar a gestão de recursos” (...); “mobilizar e federar esforços” (...); passar do “eu”, ao “nós” (Barroso, 2005, pp. 127-128).

O PEE é aprovado para um período de vigência de três anos, podendo este documento ser revisto sempre que se considere pertinente. Só o primeiro PEE é objeto de homologação, dispensando-se este procedimento nas revisões subsequentes. Embora não seja um processo demasiado complexo, a sua elaboração é algo delicada e percorre diversas fases, cuja enumeração aqui se considera dispensada. Tomada a decisão da revisão do PEE, demos início ao processo, nomeando a equipa a equipa responsável. Ao longo da sua construção, foi sendo negociado com os representantes da comunidade educativa, apresentando os esboços e versões até dar origem ao projeto definitivo, que foi apresentado ao CP, para emissão de parecer, e ao CG, para aprovação.

O PEE deverá apresentar as seguintes qualidades: i) ser sucinto, para se tornar operativo e conhecido por toda a comunidade educativa, caso contrário corre-se o risco de não ser lido; ii) ser um documento próprio, característico da escola não uma réplica de outros, ainda que se julguem bons documentos; iii) ser complementado com um plano estratégico, onde constem áreas de intervenção, aspetos a melhorar e metas a atingir, nomeadamente articulando dados resultantes da avaliação externa e interna e estratégias para colmatar ou minorar os pontos fracos, debilidades e constrangimentos da organização escolar.

3.2. Gestão funcional e dos espaços

Esta área de gestão pode aparentemente parecer pouco importante, mas exige uma atenção sistemática dos gestores escolares, provocando algumas preocupações, devido aos encargos que acarreta e à falta de apoio técnico disponível na escola.

Os espaços são utilizados por todos quantos os frequentam e transmitem uma imagem da escola. Exigem, por isso, dos gestores e de toda a comunidade escolar uma atenção cuidada e permanente, evitando a sua degradação. Na verdade, os utentes gostarão de trabalhar num espaço com qualidade (agradável, limpo, bonito e acolhedor), que transmita bem-estar e facilite as relações interpessoais. Pelo contrário, um espaço feio, sujo ou degradado provoca nos utentes uma sensação de mal-estar, que prejudicará as relações interpessoais, o ambiente de trabalho e eventualmente a própria produtividade.

Por isso, preservar a qualidade dos espaços ou requalificá-los deve ser uma preocupação permanente dos responsáveis e da comunidade escolar. Para evitar a degradação dos espaços podem ser implementadas algumas estratégias: i) responsabilizar os utentes pelos espaços que utilizam, vinculando-os, sempre que possível, a determinadas salas ou gabinetes; ii) reparar imediatamente as pequenas anomalias; iii) evitar a compartimentação dos espaços, optando-se pela sua polivalência; iv) evitar a sobreutilização dos espaços de recreio e lazer (Brito, 1994).

Geralmente, as rubricas relacionadas com esta área (manutenção dos equipamentos, conservação dos espaços e apetrechamento das instalações) absorvem uma grande fatia do orçamento da escola. Numa escola com edifícios antigos, como era o caso da ESEN, esses encargos tornavam-se ainda mais significativos, devido à necessidade de realizar obras de manutenção e conservação urgentes, nomeadamente em termos de construção civil, apetrechamento de instalações e renovação de equipamentos. Por isso, se procurou potenciar a gestão dos espaços, fazendo a cedência onerosa de salas e instalações desportivas, cuja receita permitia fazer aquisições ou apoiar projetos e iniciativas.

O relatório da avaliação externa salienta o ambiente de serenidade e asseio da escola:

O ambiente é calmo, tranquilo e de respeito mútuo, propício ao trabalho e às aprendizagens. (...) A interiorização pelos alunos das normas de condutas estabelecidas

reflete-se no ambiente de serenidade e segurança vivido na Escola, bem como no estado de limpeza e preservação dos equipamentos (IGE, 2008, p. 6). (...) As instalações, os espaços e os equipamentos são adequados ao desenvolvimento das atividades, sendo visível uma clara preocupação quanto à manutenção, à segurança e ao bem-estar (IGE, 2008, p. 9).

Em meados de 2009, a escola entrou em obras no âmbito do programa de requalificação e modernização das escolas secundárias, gerido pela empresa Parque Escolar. Durante os cerca de dois anos de execução das obras, a comunidade escolar sofreu os inevitáveis constrangimentos e conviveu com soluções provisórias, conhecidas previamente.

Atualmente, encontra-se concluída a requalificação física e funcional dos seus edifícios. Além da requalificação e modernização das instalações existentes, a escola ganhou novos espaços, mais modernos e funcionais, e o “solar” passou a acolher a biblioteca escolar, museu e auditório. Passou a contar com espaços específicos, tais como ginásio, polidesportivo coberto, futuro museu, gabinetes e campos de jogos. Existem salas de informática, laboratórios, oficinas, ginásio, polidesportivo, auditório, gabinetes de trabalho e os serviços passaram a funcionar em instalações renovadas e apetrechadas.

3.3. Gestão administrativa e financeira

Esta área é algo complexa e exige ao diretor a mobilização diária de conhecimentos diversificados que vão da administração escolar ao direito administrativo, passando pela gestão e contabilidade. Quando não possui formação específica para o desempenho destas funções ou a formação na área de gestão, torna-se mais difícil, porque, ao longo do dia, é confrontado com o tratamento de assuntos e processos diversificados. No nosso caso, consideramos que a formação especializada proporcionada pelo CESE em administração escolar, bem como a experiência de gestão escolar e autárquica anteriormente adquirida, contribuíram significativamente para enfrentarmos o posterior desempenho das funções de presidente do CE com maior confiança. De facto, já possuíamos alguns conhecimentos de gestão e contabilidade, além de termos sido corresponsáveis pela gestão de recursos humanos, materiais e financeiros e realizado atividades, atos e procedimentos análogos aos que viemos a realizar.

Os recursos das escolas nem sempre são suficientes e, por isso, é cada vez mais necessário promover práticas de gestão compatíveis com os princípios de economia, eficiência e eficácia, visando a obtenção de resultados e a satisfação do cliente/utente.

No âmbito das funções de gestão na autarquia e nas escolas, fomos corresponsáveis pela realização do exercício económico destas unidades de gestão, procurando planejar, realizar e avaliar o ciclo de gestão anual de forma criteriosa e racional. O gestor deve dar atenção aos seguintes aspetos: i) definição de objetivos e prioridades; ii) realização de processos de planeamento; iii) elaboração rigorosa dos processos administrativo financeiros, em conformidade com a legislação vigente; iv) realização de processos de controlo interno; v) gestão e formação dos recursos humanos; vi) avaliação de desempenho.

No exercício as funções autárquicas, fomos tomando contacto com os diversos documentos administrativo financeiros (processos de aquisição de bens e serviços, requisições, contratos, atas, mapas, livros e outros documentos contabilísticos) e respetivos procedimentos financeiros e contabilísticos.

Continuamos a considerar que será difícil uma escola funcionar bem pedagogicamente e atingir bons resultados escolares e educativos se não estiver organizada em termos administrativo financeiros. Na gestão da escola, ao longo do ano realizámos reuniões gerais de pessoal não docente e reuniões setoriais com os diversos serviços, procurando fazer uma gestão caracterizada pela proximidade e responsabilização, motivando os responsáveis e os funcionários em geral para a melhoria contínua do seu desempenho profissional e para a eficiência, eficácia e qualidade da escola.

Durante os quatro anos em superintendemos na gestão da ESEN, o ME introduziu algumas mudanças significativas às quais procurámos dar uma resposta adequada, como aconteceu com as inovações relativas à avaliação dos funcionários nos moldes do SIADAP e ao novo modelo de avaliação dos docentes. Por isso, tivemos de fazer um grande esforço para acompanhar a produção legislativa em geral e o quadro legal vigente referente a estas atividades e domínios de atuação do diretor, de forma a implementar os procedimentos conducentes à realização das mesmas.

De acordo com o DL n.º 75/2008, de 22 de abril, o CA é o órgão deliberativo em matéria administrativa e financeira da escola (art.º 36.º), sendo constituído pelo diretor, subdiretor ou um adjunto, e chefe dos serviços de administração escolar ou seu substituto (art.º 37.º). Compete-lhe essencialmente aprovar o projeto de orçamento anual, elaborar o relatório de contas de gerência, autorizar a realização de despesas e pagamentos, verificar a legalidade da gestão financeira e zelar pela atualização do cadastro patrimonial (art.º 38.º). Assim, superintendemos na elaboração dos documentos financeiros e contabilístico e na gestão financeira diária da escola.

Pautámos a gestão dos recursos materiais e financeiros por uma política de rigor, atendendo às necessidades da vertente pedagógico didática, sem menosprezar as inerentes à gestão dos espaços e à própria área administrativa. Concordamos com Brito (1994, p. 38) que *“os recursos materiais, como os humanos e os financeiros estão sempre ao serviço da finalidade ou missão da escola”*.

Procurámos desenvolver o ciclo de gestão anual da escola, de forma criteriosa e racional, fazendo o diagnóstico das necessidades e estabelecendo prioridades, em função dos recursos financeiros disponíveis. Fazíamos a análise da execução e controle orçamental e desenvolvíamos os mecanismos para a sua avaliação.

Um planeamento atempado e criterioso afigura-se de capital importância para evitar a improvisação, cujas consequências são geralmente negativas. No âmbito do exercício das funções de presidente do CE, sempre procurámos colocar a tónica organizativa numa criteriosa planificação anual da gestão pedagógica, administrativa e financeira, articulando com os órgãos e estruturas de gestão intermédia, de modo a compatibilizar o desenvolvimento e a realização das atividades do PAA e o respetivo financiamento.

Os recursos financeiros de que a unidade de gestão dispunha eram suficientes para satisfazer as despesas correntes e proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento das atividades educativas. O orçamento de dotações com compensação em receita rondava os 100.000 euros. O orçamento global da escola registou uma tendência de aumento significativo, passando dos 6.250.000 euros, em 2007, para 9.681.944,26 euros, em 2009, que se deveu sobretudo às diversas candidaturas

apresentadas pela ESEN ao Fundo Social Europeu (FSE), cujo valor foi aumentando e, em 2009, ultrapassou 1.5000.000 euros.

O CE conseguiu angariar apoios e subsídios, sendo de registar o apoio do Crédito Agrícola de Viseu, no valor de 20.000 euros, que permitiu adquirir e instalar o SIGE na escola, e os donativos atribuídos à Fundação Dr. Francisco Ribas de Sousa pelas co-fundadoras, que só numa das contribuições atingiram 20.000 euros. O relatório da avaliação externa enfatiza este aspeto da gestão financeira da escola:

Existe uma estratégia de angariação de verbas bem sucedida, o que tem permitido diversificar as atividades e os projetos, melhorar os espaços e adquirir equipamentos, especialmente no âmbito das tecnologias de informação e comunicação (IGE, 2008, p. 4). (...) a organização não se limita a gerir as dotações do Orçamento de Estado, desenvolvendo uma política de angariação de verbas, bem sucedida, junto das entidades locais e nacionais, bem como através da candidatura a projetos (IGE, 2008, p. 9).

Foram disponibilizados os recursos necessários ao desenvolvimento de projetos e aquisição de equipamentos, materiais e recursos pertinentes para o funcionamento dos cursos e atividades de aprendizagem. O CA procurou realizar uma gestão criteriosa, avaliando as disponibilidades financeiras, para fazer face às despesas. Foi adquirido o mobiliário e material bibliográfico, audiovisual, informático e eletrónico necessário.

A ESEN tem desenvolvido uma política de estabelecimento de parcerias e protocolos com dezenas de instituições locais e nacionais e cerca de uma centena de empresas, que constituem parceiros privilegiados da escola, reforçando a sua ligação ao meio.

4. Avaliação da ESEN

A cultura de avaliação e qualidade das organizações tornou-se uma ideia chave. Face às exigências crescentes do ME e também da sociedade, pensamos que os diretores não podem ficar alheios a esta realidade. À semelhança de outras organizações, as escolas precisam de realizar diagnósticos, avaliar-se e conhecer-se. Deste modo, poderão atingir uma melhoria contínua e gradual e aumentar a qualidade e eficácia na realização da sua missão. De facto, a qualidade não é apenas um fator de diferenciação num mundo

globalizado e competitivo, mas uma condição essencial para a sobrevivência e o desenvolvimento sustentado das organizações. Vicente (2004, p. 41) afirma:

Ao nível organizacional, a qualidade pode ser vista como um fator de diferenciação nos produtos e serviços. No entanto, cada vez mais a qualidade terá que ser vista como um requisito básico, um elemento fundamental no novo estilo de gestão das organizações, a garantia da vantagem competitiva sustentada, indispensável para o seu desenvolvimento e sobrevivência num ambiente competitivo e em rápida e permanente mudança.

Concordamos com Azevedo que a mudança na gestão e melhoria das escolas passará pela cultura de avaliação e não será um processo conseguido por decreto:

Assim como já lhe tinha afirmado que a melhoria do desempenho das escolas não há-de vir consagrada em nenhum decreto-lei ou reforma e que este hábito, que alimentamos durante décadas, de ficar à espera de uma nova reforma para mudar o que tem de ser mudado e está à nossa frente, assim também a porta de entrada para a avaliação das escolas deve ser sobretudo o processo interno de melhoria gradual da escola (Azevedo, 2003, p. 53).

Os diretores devem promover a cultura de avaliação, promovendo a autoavaliação e a implementação de planos de melhoria gradual, para conquistarem patamares superiores de eficácia e qualidade nas suas organizações e construírem uma escola de qualidade.

Vicente apresenta a seguinte definição de “escola de qualidade”:

Uma escola de qualidade é aquela que tem a capacidade de satisfazer, antecipar e exceder as necessidades explícitas ou implícitas bem como as expectativas dos alunos, pais, professores, funcionários e administração, tendo sempre presente a sua missão. Forma cidadãos ativos, esclarecidos, autónomos e socialmente intervenientes, com capacidades de aprendizagem permanente de *aprender a ser, de aprender a aprender, de aprender a fazer, de aprender a estar* com os outros (Vicente, 2004, p. 142).

A avaliação das escolas é uma matéria de grande importância no contexto da investigação educacional e um domínio relevante no sistema educativo e no quadro da melhoria progressiva e eficácia das escolas. É um dos principais pilares e instrumento fundamental de melhoria em qualquer sistema de qualidade. Todavia, deve ter um carácter essencialmente formativo, capaz de influenciar a melhoria contínua das escolas. Vicente (2004, p. 117) realça o contributo da avaliação na qualidade e melhoria contínua, tornando-se escolas inteligentes e aprendentes:

Um dos pilares de qualquer sistema de qualidade é a avaliação. A avaliação pedagógica, a avaliação institucional, a avaliação dos processos, a avaliação dos projetos, a avaliação da qualidade. A avaliação tem, no entanto, que ser consequente, ou seja, constituir-se como um instrumento formativo e capaz de influenciar uma melhoria contínua numa escola inteligente e aprendente, através de mecanismos de retroação que permitam a intervenção nos processos. Caso contrário, servirá quando muito, para determinar quem deve ser premiado ou quem deve ser castigado, mas nunca para introduzir ou induzir melhoria da qualidade. Na prática, a avaliação pode ajudar a concretizar os planos de *melhoria gradualis anuais*. (...) Para além desta auto-avaliação é de todo desejável a existência de uma avaliação externa (Vicente, 2004, p. 154).

É fundamental que as escolas assumam, intrinsecamente, a cultura de avaliação e aproveitem o contributo da avaliação para a autorregulação do desempenho:

A autoavaliação é a mais importante das dinâmicas de avaliação, mas tem de nascer de dentro, no seio das dinâmicas que projetem a escola para a sua melhoria gradual. De outro modo, pode ser um enxerto que nunca pega, algo marginal nas atividades da escola. A própria avaliação externa, quando existe, se não tem pontes e pontos de apoio internos, inscritos em ações concretas de melhoria do desempenho da escola, dificilmente produz resultados sobre os processos de educação que aí se desenvolvem. (...)

Ora, aqui temos de novo a avaliação a desempenhar um papel crucial de autorregulação do desempenho de cada escola. (Azevedo, 2003, p. 51).

Há duas categorias de avaliação institucional: i) avaliação externa: relacionada com necessidades de controlo organizacional ao nível do sistema de ensino; ii) autoavaliação: acompanha a dinâmica de desenvolvimento organizacional da escola.

Scheerens (2004, p. 6) afirma que, para além de uma autoavaliação das escolas, o processo de avaliação é, enquanto tal, um fator de potencial eficácia. Consideramos, portanto, essencial que as escolas prestem contas da sua atuação “accountability” e se incrementem processos de avaliação (externa e autoavaliação), para permitir conhecer, melhorar e divulgar as práticas escolares, assumindo uma intrínseca cultura de avaliação e qualidade.

Segundo Giovana Barzano (2009), a “accountability” (conjunto de mecanismos, formais e informais, que fazem com que as escolas respondam perante diferentes públicos e parceiros interessados nos resultados da educação) é um dos maiores desafios que as escolas – e os seus diretores em particular – estão a enfrentar. As reformas mais recentes

em quase todos os sistemas educativos radicam nesta perspetiva, em consequência de uma maior autonomia institucional. Porém, a autora afirma que as medidas de política que estão a ser desenvolvidas na gestão das escolas não são desenvolvidas numa lógica de inovação educacional. Pelo contrário, os seus fundamentos baseiam-se principalmente na intenção de modificar o papel do diretor enquanto gestor escolar, de modo a que a gestão escolar acompanhe uma política mais ampla centrada na modernização e racionalização da administração pública. De facto, a própria intenção de promover uma maior autonomia para os líderes escolares demonstra a vontade de concretizar o que se tem chamado a “nova gestão pública” no campo da administração educacional. Na verdade, tem vindo a ganhar relevo a preocupação com a responsabilização e prestação de contas sobre os resultados alcançados, tornando-se menos enfática a exigência do cumprimento de normas e regulamentos.

A temática da eficácia das escolas também tem vindo a ganhar importância para os responsáveis escolares, mas deve passar a ser o centro das suas preocupações e gestão. Na década de 90 foi publicada investigação sobre a eficácia das escolas que identifica as características organizacionais que podem contribuir para melhorar a sua eficácia.

Scheerens (2004, p. 14) refere que “(...) a eficácia significa, no sentido literal do termo, «a realização de objetivos» e acrescenta que “(...) de uma forma geral, uma escola «eficaz» é sinónimo de uma «boa» escola”. Porém, cada escola é uma realidade complexa e específica e, por isso, não é fácil avaliar a eficácia da escola. Para Scheerens

(...) uma escola que acolhe alunos que provêm de um meio familiar favorecido poderá mais facilmente contribuir para o desenvolvimento das suas capacidades de aprendizagem do que uma escola que recebe alunos de um meio familiar pobre (Scheerens, 2004, p. 13).

Contrariamente aos famigerados *rankings*, importa saber avaliar o ponto de partida e de chegada e o “valor acrescentado” que a escolarização traz aos alunos. O processo de avaliação externa e de autoavaliação é um fator potencial de eficácia importante, porque permite desenvolver mecanismos de diagnóstico e conceber e implementar planos de melhoria, para aumentar a eficiência, eficácia e qualidade da escola.

Scheerens (2004, p. 39) investigou sobre a eficácia e identificou cinco pontos:

forte direção pedagógica ao nível da escola; tónica colocada na aquisição das aprendizagens de base; ambiente disciplinado e seguro; alto nível de expectativas respeitantes aos resultados dos alunos; avaliação frequente dos progressos realizados pelos alunos.

Normalmente, os professores gostam de trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, o que constitui uma componente decisiva da eficácia escolar.

Consideramos, como Azevedo, que uma boa equipa de direção e a participação da comunidade educativa são fundamentais para a qualidade e eficácia da escola:

Como assinalaram Álvaro Marchesi e Elena Martín, a grande maioria dos estudos sobre o funcionamento das escolas assinalam que uma boa equipa de direção, firme e propositiva, é um dos fatores associados à qualidade da instituição educativa. Mas, ao mesmo tempo, investigações similares insistem na importância em proporcionar a participação dos distintos setores da comunidade educativa – pais, professores e alunos – para garantir a vinculação de todos os objetivos que a escola quer prosseguir (Azevedo, 2003, p. 73).

Na escola os recursos materiais e financeiros e a gestão da sala de aula são essenciais, mas também são determinantes o estilo direção e organização da escola. Por isso, na direção executiva não nos contentamos em zelar apenas pelas áreas funcionais, esforçando-nos por compreender o ambiente da escola, as interações e as especificidades funcionais, gerindo com visão estratégica a organização escola.

4.1. Avaliação externa

Em Portugal, a avaliação externa é realizada pela Inspeção Geral de Educação (IGE). As intervenções sistemáticas são desenvolvidas nas escolas por equipas constituídas por dois inspetores e um especialista exterior. A atividade é sustentada por um roteiro e tem como finalidade a promoção de níveis mais elevados na qualidade das aprendizagens, nos modelos e nos processos de gestão.

O relatório da avaliação externa apresenta os pontos fortes e fracos da unidade de gestão e propostas a plasmar nos planos de melhoria contínua e no PEE, cujo instrumento de gestão é essencial para a construção de uma escola de qualidade, como refere Vicente:

Naturalmente que a construção de uma escola de qualidade implica a mudança de cultura e de modelo organizativo e a adoção de um modelo de excelência, enquanto referencial para

a melhoria contínua, que pode ser complementado por mecanismos de certificação externa da qualidade. A gestão e administração das escolas enquanto organizações inteligentes, feitas com base na apropriação da autonomia, no conhecimento dos seus pontos fracos, pontos fortes, ameaças e oportunidades e numa forte e esclarecida liderança, permitem e promovem o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do Projeto Educativo da Escola (Vicente, 2004, pp. 153-154).

A ESEN foi objeto de avaliação externa, por manifestação de interesse do CD, entre 28 e 30 de janeiro de 2008 e novamente nos dias 7 e 8 de Março de 2012. Pretendíamos ter um diagnóstico global, para poder melhorar a organização e funcionamento da escola. A atividade decorreu de acordo com a agenda e a metodologia adotada pela IGE.

O relatório foi recebido em 12 de junho de 2008 e disponibilizado no sítio Internet <http://www.ige.min-edu.pt/>. Foi proporcionada a consulta do documento à comunidade e a sua apreciação nos órgãos e estruturas. Com o contributo dessa apreciação, foi formalizado o contraditório, que consta no referido sítio Internet da IGE. A ESEN teve a seguinte avaliação por domínio: i) resultados (Suficiente); ii) prestação do serviço educativo (Suficiente); iii) organização e gestão escolar (Bom); iv) liderança (Bom); v) capacidade de autorregulação e melhoria do agrupamento (Suficiente).

Nas conclusões e avaliação por domínio, evidenciam-se os seguintes aspetos:

- i) Resultados (classificação “Suficiente”): a escola analisa e compara os resultados dos alunos, registando-se ligeira tendência de melhoria da taxa de transição/conclusão do ensino secundário no triénio 2004/2005 a 2006/2007, ligeiramente abaixo das médias nacionais; aumentou o diferencial negativo entre os resultados internos e os referentes nacionais; o abandono é contrariado através da implementação de cursos profissionais; o comportamento dos alunos é adequado e não houve processos disciplinares; existe bom relacionamento e um ambiente calmo e de respeito mútuo;
- ii) Prestação do serviço educativo (classificação “Suficiente”): existe adequada articulação das aprendizagens apenas no ensino básico; a gestão dos programas e do currículo é planeada; são atribuídas diversas modalidades de apoio aos alunos; a formação dinamizada vai ao encontro das necessidades dos professores; existem oferta educativa diversificada e ações de complemento curricular pertinentes.

- iii) Organização e gestão escolar (classificação “Bom”): o órgão de gestão faz uma programação adequada do ciclo da gestão anual da escola e realiza uma gestão eficaz dos recursos humanos; existe uma estratégia de angariação de verbas bem sucedida, permitindo diversificar as atividades e projetos, implementar melhorias ao nível da requalificação dos espaços e aquisição de equipamentos; é fomentada a participação das famílias ao nível do desenvolvimento de iniciativas de formação e de projetos; há equidade na distribuição de serviço.
- iv) Liderança (classificação “Bom”): o CE promove uma gestão descentralizada e incentiva os diferentes órgãos e estruturas a tomarem decisões nas suas áreas de ação; a escola tem fomentado a inovação e desenvolvido parcerias e acordos com várias entidades, acedendo a serviços e recursos que têm permitido melhorar as condições de aprendizagem e do serviço educativo prestado.

O relatório faz uma apreciação favorável sobre a escola, ao nível da disciplina e segurança, valorização das aprendizagens e do mérito da gestão dos recursos materiais e humanos, o que leva a comunidade a ter uma boa imagem da escola:

A interiorização pelos alunos das normas de conduta estabelecidas reflete-se no ambiente de serenidade e segurança vivido na Escola, bem como no estado de limpeza e preservação dos equipamentos escolares. (...) A comunidade educativa valoriza a Escola e tem desta uma boa imagem (...). O estabelecimento de ensino valoriza a importância das aprendizagens junto dos pais e da comunidade local. (...) Existem iniciativas para reconhecer e premiar o mérito (...). Os alunos com melhor desempenho, em cada ano letivo, são distinguidos em cerimónia pública pela fundação Dr. Francisco Ribas de Sousa, com sede na Escola (IGE, 2008, pp. 8-9).

Esta atividade proporcionou a reflexão sobre as metodologias e práticas implementadas na escola: entretanto, procurámos colmatar os “pontos fracos”, debilidades e constrangimentos e potenciar os “pontos fortes”, forças e oportunidades de melhoria. Durante os quatro anos do nosso mandato de direção executiva, a IGE realizou outras atividades inspetivas diversificadas, não tendo sido evidenciadas irregularidades ou desconformidades significativas. Estas atividades são importantes estratégias de diagnóstico e identificação de oportunidades de melhoria, devido ao contributo que uma visão e diagnóstico externos podem trazer à gestão da escola.

Com base na análise do relatório, foram concebidos e implementados planos de melhoria; também foram incluídos objetivos estratégicos e metas para os diversos domínios de ação educativa no PEE, com a finalidade de colmatar os “pontos fracos” e outros aspetos desfavoráveis e promover a melhoria global da escola.

4.2. Autoavaliação

Na Europa, nas últimas duas décadas, tem aumentado o interesse pela autoavaliação das escolas, devido ao desenvolvimento da metodologia da avaliação, à investigação sobre a sua eficácia e melhoria e à necessidade de transparência. A autoavaliação aparece associada a novos instrumentos de governança e aos conceitos de eficácia, eficiência e qualidade. Está prevista na Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, art.º 6.º, com carácter obrigatório e permanente, mas não era realizada em todas as escolas. É realizada pela escola e coordenada pela sua equipa e conselheiro exterior (“amigo crítico”). Deve ser a “equipa de melhoria” da escola mais que a “equipa avaliadora” (Vicente, 2004, p. 54).

A avaliação externa e a autoavaliação têm pertinência se forem fatores promotores de melhoria e qualidade. Caso contrário, serão um acréscimo de burocracia e trabalho! Como Vicente, consideramos que devem visar o conhecimento e a melhoria da escola:

(...) a avaliação das organizações só faz sentido se for consequente, ou seja, se dela se retirarem dados ou conclusões que permitam de alguma forma perceber os pontos fracos e pontos fortes da organização, para, com esse conhecimento, se poder induzir uma melhoria no sistema, numa ‘escola aprendente’ (Vicente, 2004, p. 54).

Avaliação, proatividade, liderança partilhada e autonomia poderão alicerçar a escola como uma “organização aprendente”, com capacidade de melhorar continuamente. Na ESEN a autoavaliação começou em 2009/2010 com a criação da equipa. Entretanto foi colocado no *moodle* um questionário para recolha de dados, mas a atividade foi transformada em observatório de qualidade e nunca foram divulgados resultados.

Em 2010/2011 foi criada nova equipa e apresentado o projeto, que está disponível no sítio Internet www.esenvisau.net: refere a legislação sobre a autoavaliação e apresenta a resenha histórica da escola; seguidamente, expõe a missão do projeto, objetivos,

constituição da equipa, plano de ação, métodos e técnicas e cronograma; apresenta a escolha do modelo CAF. A equipa (quatro docentes, um funcionário e um encarregado de educação) efetuou diversas reuniões. No final do ano foram distribuídos questionários para recolher informações essencialmente sobre a qualidade dos diversos serviços e, após a análise dos dados, o relatório está disponível no sítio.

Foi utilizado o modelo CAF – *Common Assessment Framework*, adotado na administração pública, que é um bom ponto de partida para iniciar o rumo à qualidade. Facilita a avaliação integrada e abrangente das organizações, a identificação das áreas de melhoria e o envolvimento e exposição dos pontos de vista dos colaboradores. Deriva do modelo de excelência, criado pela EFQM – *European Foundation for Quality Management* – que é uma força motriz para a melhoria contínua da qualidade das organizações, tendo como meta a excelência. Segundo Vicente, o modelo de excelência

é uma ferramenta prática para ajudar as organizações a identificarem o estágio em que se encontram no caminho da excelência, a fazerem o diagnóstico para determinar a “saúde” da organização e consequentemente melhorarem o seu funcionamento (Vicente, 2004, p. 49).

Esta ferramenta de autoavaliação possibilita às organizações o conhecimento abrangente da sua situação global num dado momento e fornece um importante *feedback* acerca da eficácia das abordagens adotadas em todas as suas atividades. Evidencia o modo como a utilização eficiente dos meios conduz a resultados excelentes e, numa óptica de *feedback*, desenvolver a inovação e aprendizagem. Segundo Vicente (2004, p. 49), é uma ferramenta útil para avaliar a Gestão da Qualidade Total (*TQM – Total Quality Management*) de uma organização, que se caracteriza pela procura permanente de introdução de melhorias graduais e contínuas nos processos e procedimentos já existentes, procurando sempre a excelência na qualidade. Esta ferramenta de gestão respeita a especificidade de cada organização e funciona como um guia de análise sistemática dos seus aspetos fundamentais, orientando-a para a melhoria e a excelência. Vicente (2004, p. 50) acentua o contributo essencial da autoavaliação para fornecer os dados necessários para a construção dos planos de ação, visando a melhoria gradual.

A utilização deste modelo na autoavaliação das escolas, propiciando a realização de diagnósticos, oferece às escolas elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de

planos de melhoria e desenvolvimento e constitui, seguramente, uma mais-valia para a melhoria e excelência numa “escola aprendente”.

Num mundo cada vez mais competitivo e exigente, é fundamental que cada escola procure conhecer a sua realidade enquanto organização, para prestar um serviço público de educação com progressiva eficiência, eficácia e qualidade.

5. Criação de condições para o ensino e aprendizagem

No âmbito do desempenho das funções de direção executiva, promovemos a aquisição de equipamentos informáticos, eletrónicos e desportivos, para apetrechamento das diversas instalações e de material para apoio ao funcionamento das atividades letivas e dos projetos, nomeadamente computadores, impressoras, servidores, quadros interativos, videoprojetores, tabelas, balizas, material de esgrima, robôs, material de climatização e refrigeração e *software* diversificado.

Foram realizados trabalhos de informatização da biblioteca escolar/centro de documentação e informação, apetrechamento e reforço do espólio bibliográfico, informático e audiovisual, de forma a torná-la um espaço formativo acolhedor, atrativo, promotor de aprendizagens e propiciatório da ocupação dos tempos livres.

Em salas específicas, os alunos contam com a prestação de apoio escolar nas diversas disciplinas, para reforço das aprendizagens. Funcionam diversos projetos extra-escolares, com acompanhamento de docentes, nas áreas da poesia, teatro, olimpíadas, robótica, astronomia, ambiente, cidadania, assembleia e parlamento dos jovens.

Os projetos e clubes são muito importante não apenas ao nível do desenvolvimento de competências inerentes às aprendizagens escolares, mas também ao nível do espírito gregário e da partilha dos valores vivenciados pela comunidade escolar. Representam um contributo para a existência de um clima de tranquilidade e serenidade e de coesão entre a população escolar, favorecendo o trabalho cooperativo, a ordem e a disciplina.

Também procurámos que a ESEN se transformasse, progressivamente, num espaço de afetos, cultivando um clima de escola caracterizado pela proximidade entre os alunos e os agentes educativos, pelo reconhecimento do trabalho e pela valorização da disciplina.

No “Dia da Escola”, comemorado a 28 de janeiro, realiza-se a sessão solene na qual são agraciados o melhor aluno do 10.º e o do 11.º ano de escolaridade, com um prémio pecuniário. Outros alunos são distinguidos com diploma de mérito, quer pelos seus excelentes resultados, quer pela relevância dos projetos em que participaram. Também a câmara municipal agracia, anualmente, alunos do concelho, numa cerimónia pública de reconhecimento do mérito escolar, desportivo e cultural.

Equipas de robótica, grupos de teatro e projetos escolares participam em festivais, concursos e provas realizados na região e em outras zonas do país.

Desde há alguns anos, a ESEN tem vindo a desenvolver o projeto de intercâmbio e cooperação “*Sun, Wind and Hydro – The Future of Mankind*” no âmbito do Programa Setorial Comenius – Parcerias Escolas, no qual participam escolas parceiras da Polónia, Itália, Chipre e Grécia, tendo já sido realizadas visitas aos cinco países, na última das quais a ESEN foi a escola de acolhimento.

A existência destes projetos e clubes é, sem dúvida, uma importante mais-valia para a imagem, visibilidade e identidade da ESEN e a sua assunção como pólo dinamizador e atuante na região. São também um valor acrescentado para os alunos e professores participantes e, concomitantemente, para o espírito de coesão da comunidade educativa.

Fruto da diversidade do seu PEE e do dinamismo da comunidade educativa, anualmente, a ESEN realiza um conjunto diversificado de iniciativas recreativas e culturais, que vão conquistando crescente importância e visibilidade.

6. Criação do centro novas oportunidades

Em dezembro de 2005 foi apresentada a Iniciativa NO do ME/MTSS, com os objetivos de alargar o referencial mínimo de formação até ao 12.º ano de escolaridade para jovens e adultos e qualificar a população portuguesa.

Procurámos concretizar o objetivo estratégico de tornar a escola detentora de um CNO, devido à sua tradição nas ofertas de ensino e educação de adultos e também face ao decréscimo da população escolar no ensino secundário.

Seguiu-se um período de candidaturas para alargamento da rede de CNO (Ex-Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – RVCC) que, em 2006, aumenta de 98 para 269 Centros. Os CNO constituem a “porta de entrada” para qualquer pessoa, com mais de 18 anos, obter uma qualificação, cabendo às equipas técnicopedagógicas definir o encaminhamento mais adequado ao perfil de cada adulto, para processos de RVCC ou para ofertas educativas e formativas.

Após a análise da informação disponível, foi tomada a decisão de formalizar a candidatura à criação de um CNO, acompanhada do respetivo plano de formação. Aprovada a candidatura, em setembro de 2006 a ESEN passou a ser detentora de um dos dois únicos CNO existentes em escolas públicas do distrito de Viseu. Assumimos o cargo de diretor do CNO, sendo coadjuvados pela coordenadora da Iniciativa NO e pela coordenadora pedagógica do Centro.

Assim, a ESEN reforçou a sua aposta na diversificação da oferta formativa qualificante, ganhando novos públicos, reforçando a sua integração no tecido socioeconómico e cultural da região e contribuindo para qualificação dos portugueses. A escola ganhou protagonismo e visibilidade como escola pública pioneira no desenvolvimento do processo RVCC e aumentou a sua população escolar, através do encaminhamento para outras ofertas educativas e formativas.

O CNO – sobretudo na fase inicial da sua organização e desenvolvimento – passou a constituir mais uma importante e envolvente área de atuação do diretor e dos respetivos coordenadores, por ser um projeto diferente e uma nova realidade em termos normativos, funcionais e conceptuais, à qual foi dada a resposta adequada.

Procedemos à afetação, adaptação e apetrechamento das instalações destinadas ao CNO, tendo em conta a especificidade da organização e funcionamento deste novo serviço da ESEN (com áreas administrativa e de formação) e a acessibilidade e funcionalidade dos espaços, em relação aos utentes e à equipa técnicopedagógica.

Paralelamente, continuámos a promover a alocação de recursos materiais e financeiros e a afetação de recursos humanos, quer técnicos e formadores internos quer externos, em resultado de concursos e contratações. Com regularidade, foram elaborados documentos e instrumentos de gestão pedagógica e administrativo financeira, nomeadamente planos estratégicos, candidaturas financeiras e relatórios. Intensificámos a celebração de parcerias com instituições públicas e privadas para a formação de adultos.

Em finais de 2006 foi elaborado o plano estratégico do CNO para o nível básico e em 2007 para o secundário. A equipa técnicopedagógica inicial foi constituída exclusivamente por técnicos e formadores internos, potenciando a afetação de docentes e, em finais de 2006, deu início às atividades de diagnóstico e encaminhamento dos adultos candidatos ao processo de RVCC, após ter recebido formação específica no âmbito do referencial de competências chave.

Cerca de um ano mais tarde, foi constituída a equipa técnicopedagógica de nível secundário, com recurso à afetação de formadores internos mas também ao recrutamento, através da contratação externa de técnicos e profissionais de RVCC, de acordo com as orientações definidas pela ANQ, passando a estar afetos ao CNO duas dezenas de docentes e outros profissionais.

As equipas tecnicopedagógicas foram frequentando formação promovida pela ANQ, criada em 2007, e por outras entidades, participando também em diversos encontros de CNO a nível da região centro. A própria ESEN organizou o “1.º Encontro de CNO da Região Centro” – que decorreu, em Viseu, no dia 23 de Novembro de 2007 – cuja iniciativa se destaca entre as atividades organizadas pelo CNO, face à sua importância e impacto. Esta jornada de formação contou com a intervenção de diversos representantes do ME e do MTSS e a participação de 240 elementos de CNO de escolas públicas, privados e da rede do IEFP, cujo programa contemplou palestras e sessões de trabalho.

Em setembro de 2007, a atividade do CNO foi alargada ao nível secundário e no dia 10 de julho de 2008 foram atribuídas as primeiras certificações a um grupo de adultos de nível secundário. Desde então, aumentou significativamente o número de utentes que, no final do ano letivo 2007/2008, rondava os dois mil, evidenciando uma forte procura do aumento das qualificações por parte dos adultos. Fruto do encaminhamento feito

pelo CNO e por outras entidades formadoras, em 2008/2009 a ESEN, em parceria com uma associação empresarial, proporcionou a frequência de formações modulares certificadas de curta duração a quatrocentos formandos.

Além dos adultos certificados e encaminhados no CNO, foram também desenvolvidas itinerâncias nos concelhos de Oliveira de Frades e Sátão, alargando o contributo para a qualificação dos adultos no distrito de Viseu.

O desenvolvimento do processo RVCC compreende as etapas do diagnóstico e encaminhamento para diversas modalidades de educação e formação, nomeadamente o processo RVCC, cursos de educação e formação de adultos (EFA) de nível básico e secundário ou vias de conclusão do ensino secundário. Os destinatários do CNO são essencialmente os adultos que abandonaram prematuramente a escola, podendo certificar as competências, experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

Em 2007 são lançados os cursos EFA de nível secundário (com certificação escolar e dupla certificação), em substituição dos cursos científico humanísticos e tecnológicos do ensino recorrente, cuja formação de base integra três áreas constantes do referencial de competências chave – CLC (cultura, língua e comunicação); STC (sociedade, tecnologia e ciência), CP (cidadania e profissionalidade) – e PRA (portefólio reflexivo de aprendizagem). A partir de então, na ESEN foram constituídas várias turmas de cursos EFA e a frequência da escola, em regime noturno, voltou a aumentar para cerca de duas centenas de formandos, grande parte dos quais integrados no mercado de trabalho e com expectativas de aumentar as habilitações e melhorar a situação socioprofissional.

Deste modo, facilmente se compreende que a criação do CNO é uma opção estratégica, permitindo compensar a redução gradativa de alunos do ensino recorrente, em regime noturno. Desde o seu início e até ao dia 20 de dezembro de 2010 foram certificados 416 adultos de nível básico e 149 de nível secundário e fez-se o encaminhamento de 1012 adultos para várias ofertas formativas, dos 3012 adultos que estiveram ligados a alguma das fases do processo de RVCC.

Os objetivos do CNO são essencialmente: i) propiciar o acesso à informação alusiva a percursos formativos alternativos e assegurar o apoio, orientação e encaminhamento

para respostas mais adequadas às necessidades dos utentes; ii) identificar, reconhecer e certificar as competências adquiridas através de meios informais e não formais de aprendizagem; iii) promover o desenvolvimento de novas competências nos públicos que apresentem dificuldades de integração ou progressão profissional.

Durante três anos letivos desempenhamos o cargo de diretor do CNO, superintendendo na sua organização e funcionamento, acompanhando a execução física e financeira, participando em reuniões de trabalho, orientando a participação da equipa tecnicopedagógica em encontros e ações de formação, representando a instituição nas diversas sessões de validação de júri e zelando pelo cumprimento dos objetivos estratégicos do CNO, das metas contratualizadas com a ANQ e da “carta de qualidade”.

Entre 2007 e meados de 2009, superintendemos na elaboração das candidaturas financeiras, inicialmente ao PRODEP/FSE, e posteriormente ao POPH, com a finalidade de suprir os encargos relativos à organização e funcionamento do CNO e ao pagamento dos vencimentos à equipa tecnicopedagógica e dos subsídios aos adultos.

A ESEN já tinha *know-how* na elaboração de candidaturas financeiras ao PRODEP/FSE mas vê agora diversificar a tipologia das ações e aumentar o número de projetos, volume de formação e montantes de financiamento. A elaboração das candidaturas financeiras ao PRODEP/FSE, no âmbito das ofertas qualificantes (cursos profissionais, RVCC e EFA), foi uma vertente importante da área administrativo financeira.

Também representámos o CNO em diversas sessões de júri nas quais os adultos obtiveram a certificação de competências, perante um avaliador externo, profissional RVCC e respetivos formadores. Nestas sessões tivemos a oportunidade de partilhar a sentida emoção de muitas narrativas da “história de vida” de adultos a quem a falta de posses ceifou precocemente os devaneios da infância, empurrando-os para longe dos bancos da escola e do convívio pueril dos recreios, para trocar os sonhos e brincadeiras por contrariedades e canseiras da batalha diária das laboriosas gentes do povo. A lição que alguns aprenderam bem de cor é a da dureza da vida! E o que falta em estudo sobra em saber, de experiência feito! Por isso, tem magia este adiado regresso à escola e a vontade de vencer anima a esperança. A família fortalece o ânimo e suaviza as ausências. Enfim, o diploma que é mais que um papel! É auto-estima, orgulho, prémio!

Ao longo da vida as pessoas adquirem experiência diversificada e competências pessoais e profissionais que nem sempre veem reconhecidas pelos seus empregadores ou pela sociedade em geral. Assim, o CNO da ESEN contribui para a qualificação e valorização socioprofissional dos adultos da região de Viseu.

A criação do CNO foi uma aposta estratégica bem sucedida, pelas seguintes razões:

- i) aumentou a população escolar, devido ao desenvolvimento do processo RVCC básico e secundário e ao encaminhamento para outros percursos formativos (escolares ou qualificantes), contribuindo para a qualificação dos adultos da região;
- ii) alguns recursos humanos da escola passaram a ser potenciados, evitando as situações de ausência de componente letiva, numa época de decréscimo de frequência da população escolar do ensino secundário, sentida a nível nacional;
- iii) foram geradas fontes de financiamento e receitas, mediante as candidaturas financeiras ao PRODEP/POPH, permitindo reforçar o apetrechamento da escola;
- iv) celebraram-se protocolos e parcerias com diversas entidades e empresas, reforçando a integração da escola no tecido socioeconómico e cultural da região;
- v) foram reforçadas a imagem e visibilidade da ESEN e a sua interação com instituições, novos públicos e utentes no âmbito da Iniciativa NO.

7. Requalificação e modernização da ESEN

A ESEN é um caso típico em termos de urbanismo e edificabilidade ao nível das construções escolares em Portugal. A escola foi crescendo e a sua configuração e estrutura adaptaram-se em função das necessidades logísticas sentidas e do exíguo espaço urbanístico disponível. Por isso, atualmente é um conjunto arquitetónico e urbanístico muito peculiar, cujos edifícios escolares refletem as principais marcas da sua evolução e documentam a forma característica como este puzzle de edifícios, com características arquitetónicas distintas, foi confinando com as ruas adjacentes e configurando o quarteirão, delimitando um recinto totalmente interior.

Começou a funcionar num exíguo espaço do palacete da designada “Casa do Arco” ou Solar dos Albuquerque e, passado meio século, foram ampliadas as suas instalações

com a anexação do edifício da Escola do Ensino Primário Doutor Oliveira Salazar, seguida das novas construções do bloco das salas de aulas e o bloco das oficinas. Até 2009, sobretudo o edifício do Solar dos Albuquerque (onde funcionavam a cozinha e refeitório escolar e dois pequenos ginásios) e o bloco das oficinas encontravam-se em precário estado de conservação, exigindo obras de requalificação e modernização.

Foram sendo realizadas obras de manutenção e conservação urgentes e outras anomalias mais significativas foram comunicadas à tutela. Entretanto, ESEN foi incluída na segunda fase do Programa de Requalificação e Modernização das Escolas Secundárias, gerido pela empresa Parque Escolar, culminando na beneficiação total e modernização.

Como representante da escola, até meados de 2009 participámos em diversas reuniões para definição do plano alusivo à requalificação e modernização da ESEN. Desenvolvemos contactos regulares com a Parque Escolar e outras empresas, entidades e instituições e realizámos reuniões com os representantes dos órgãos, estruturas e serviços, auscultando as expetativas e prioridades da comunidade escolar e concitando a apresentação de propostas de criação, alteração e afetação de espaços e instalações.

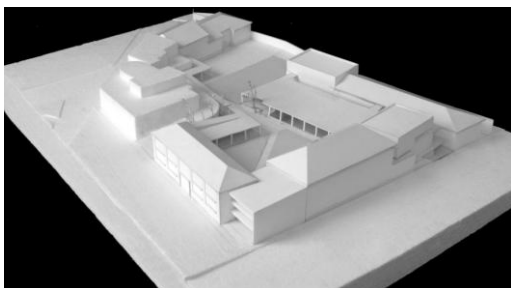


foto 6 - Vista dos blocos administrativo e aulas

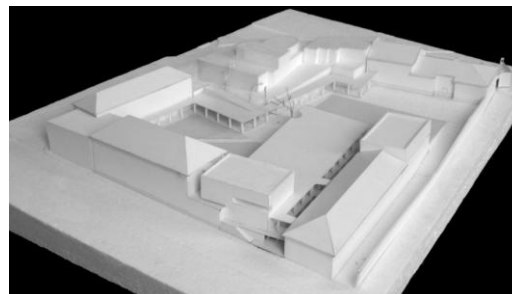


foto 7 - Vista das oficinas e bloco de aulas

O estaleiro foi montado praticamente no final do nosso mandato de gestão. A escola manteve-se em funcionamento enquanto decorreram as obras e as atividades letivas e os serviços funcionaram provisoriamente em monoblocos instalados no recinto escolar. A primeira fase da empreitada consistiu na construção do polidesportivo coberto e execução das obras no Solar dos Albuquerque (onde fica sedeada a biblioteca escolar, auditório, futuro museu e algumas salas e instalações de apoio) e bloco das oficinas (além das oficinas, passa a contemplar gabinetes e as instalações de Educação Física, CNO e refeitório escolar). A segunda fase compreendeu a execução das obras dos blocos administrativo e das salas de aulas e o arranjo do recinto escolar.

Em 2011 as obras ficam concluídas: estão renovadas, mobiladas e equipadas as instalações e requalificado o recinto escolar. A ESEN ostenta agora uma nova fisionomia, com instalações modernas, funcionais e confortáveis e espaços atrativos. Concluída esta requalificação física e funcional, ficam resolvidos muitos dos habituais problemas e constrangimentos vividos no quotidiano da escola enquanto funcionava em instalações adaptadas ou em precário estado de conservação. A partir de então, os gestores da escola – e a sua comunidade educativa – poderão centrar a atenção e sinergias no reforço continuado do sucesso escolar e educativo e no desenvolvimento do processo interno de melhoria gradual da escola.

A funcionalidade, conforto, asseio e limpeza dos espaços e instalações bem como a qualidade e adequação dos meios e equipamentos são fatores que contribuem para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, o bom funcionamento dos serviços, a melhoria das condições de trabalho, o bem estar da comunidade escolar e a construção de uma imagem favorável na comunidade educativa e no meio. Esta transformação física e arquitetónica global da ESEN constitui uma importante mais-valia para a sua organização e funcionamento e para o reforço da imagem e visibilidade desta escola centenária, com notável historial mas cada vez mais pujante e inovadora.



foto 8 - Fachada principal



foto 9 - Blocos administrativo e aulas

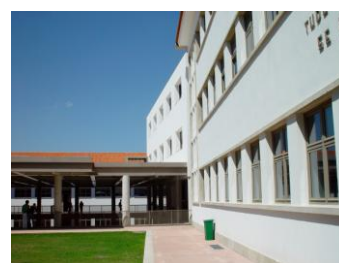


foto 10 – Aulas e polidesportivo



foto 11 - Bloco aulas e Informática



foto 12 - Polidesportivo coberto



foto 13 - Biblioteca escolar

PARTE III - CONCLUSÕES

CONCLUSÃO

A realidade da escola tem mudado nas últimas décadas: deixou de ser uma instituição “elitista” e passou a ser marcada por diferenças étnicas e linguísticas e por uma diversidade de universos culturais; ganhou complexidade nos processos e procedimentos burocrático administrativos; tem novas responsabilidades; passou a ser avaliada e a estar mais exposta ao escrutínio da administração, famílias e sociedade.

As escolas têm vindo, assim, a ganhar crescente complexidade e exigem uma gestão cada vez mais profissional, fortemente apostada no aumento da eficiência, eficácia e qualidade do serviço educativo, aberta à inovação e à mudança. Na verdade, é decisivo não paralisar face aos receios da mudança e, como refere o guru da gestão Peter Drucker (1986, *cit. in* Lima, 1998, p. 54) “(...) *tornar as instituições de serviço público aptas a (...) encarar a mudança como uma oportunidade, e não como uma ameaça*”.

Deste modo, mais do que de gestores as escolas necessitam de verdadeiras lideranças organizacionais, efetivas e reconhecidas (Nóvoa, 2004, p. 26), empenhadas na participação e satisfação da comunidade, de modo a concretizarem os objetivos e a missão da escola, tornando-a uma organização sustentável, inteligente e aprendente, com futuro garantido (Vicente, 2004, p. 129).

Uma nova escola exige um novo estilo de gestão orientado para a melhoria e a qualidade, com maior autonomia, descentralização das decisões e responsabilização das escolas, envolvendo os seus dirigentes e profissionais no processo e construindo um PEE com visão estratégica e processos de avaliação permanentes. É essencial que as escolas desenvolvam um processo interno de avaliação e melhoria, de forma organizada e sistemática, para melhorar a sua organização, funcionamento e desempenho.

Na verdade, já ninguém acredita na *one best way*, no bom método único de que se reclamava o taylorismo (Vicente, 2004, p. 51). Pelo contrário, as melhores formas de organização parecem hoje ser as que mais reduzem a rigidez: a organização não deve criar a ordem, mas favorecer a mudança (Touraine, 1981, *cit. in* Lima, 1998, p. 75).

Todavia, a forte dimensão centralista e burocrática existente na organização do sistema educativo nacional tem levado as escolas a funcionar dentro de uma lógica burocrática, que tem impedido a construção de uma verdadeira autonomia e a adesão aos processos de inovação e mudança e, conseqüentemente, à melhoria da educação.

Pelo contrário, a inovação e melhoria serão o resultado de um processo e de uma atitude empenhada, reflexiva e proativa, assumidos pelos diversos intervenientes na escola e ao nível da administração educativa. Por isso, é fundamental aumentar a autonomia das escolas, investir nas lideranças e orientar a sua gestão para a melhoria e qualidade.

Neste mundo globalizado, competitivo e em constante mutação, mais decisivas se tornam as lideranças para o sucesso da escola. Por isso, como refere Vicente:

a gestão, conjunto de processos que asseguram o funcionamento da organização num mundo estático, terá que ser substituída pela liderança que cria ou altera os processos de modo a aproveitar novas oportunidades num mundo em constante mudança (2004, p.78).

Mas para que as escolas possam aproveitar as janelas de oportunidade e vencer os exigentes desafios do futuro, em ordem à progressiva melhoria e qualidade, é essencial que as suas lideranças tenham durabilidade e sejam sustentáveis.

Hargreaves e Fink (2007, p. 81) afirmam que um dos acontecimentos mais significativos na vida de todos os estabelecimentos de ensino é a mudança de líder, assinalando, contudo, que há poucas coisas na educação que fracassem mais do que a sucessão dos dirigentes. Por isso, se compreende a extrema importância da liderança de topo, mas também de outras lideranças educativas, para a organização, funcionamento e sucesso da escola. Concordamos, portanto, com estes autores que

(...) o maior desafio da manutenção das melhorias nas instituições inovadoras é o da sucessão na liderança: as escolas (...) não conseguem institucionalizar os seus esforços de aperfeiçoamento ao longo do tempo sem um forte sentido de estabilidade e de continuidade nesta liderança (*idem, ibidem*).

Estes autores (*idem*, p. 328) afirmam que a liderança não é fácil. Pelo contrário, é difícil ser um líder de sucesso e sobretudo de forma sustentável, inspirando os liderados a perseguir e manter o rumo para a concretização em conjunto da causa comum:

A melhoria sustentável depende de uma liderança de sucesso. No entanto, tornar sustentável a liderança também é difícil. Os líderes carismáticos podem conseguir erguer as suas escolas a altitudes impressionantes, mas, normalmente, é difícil encontrar sucessores que estejam à sua altura (Hargreaves e Fink, 2007, p. 12).

Uma liderança sustentável constituirá, assim, um grande desafio para os diretores e outros gestores escolares, de modo a promoverem a melhoria e a qualidade das escolas:

a liderança sustentável necessita, sem dúvida, de ser algo em que todos os líderes escolares se empenhem. Se quisermos que a mudança seja significativa, alastre e perdure, então uma liderança sustentável que envolva muitos líderes terá de construir, hoje, uma prioridade fundamental dos sistemas onde trabalham. A sustentabilidade é o primeiro e último desafio da liderança (Hargreaves e Fink, 2007, p. 328).

Na verdade, os referidos autores sublinham que *“a liderança sustentável perdura: ela preserva e desenvolve os aspetos novos valiosos da aprendizagem e da vida ao longo do tempo, ano após ano, de um líder para o seguinte”* (Hargreaves e Fink, 2007, p. 79). Finalmente, concordamos com Hargreaves e Fink (2007, p. 82).que *“os líderes não são ilhas no tempo. Intencionalmente ou não, a liderança assenta nos ombros dos que vierem antes e preparam o terreno para os que virão no futuro”*.

BIBLIOGRAFIA

- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos Diretores das Escolas*. 1.^a Edição. Coleção em Foco. Porto, Edições ASA.
- Barroso, J. (1992). Fazer da Escola um Projecto. In Canário, R. et al. (org.). *Inovação e Projecto Educativo*. EDUCA. Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Temas Universitários. Lisboa, Universidade Aberta.
- Barzano, G. (2009). *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade*. Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores. Fundação Manuel Leão.
- Brito, C. (1994). *Gestão Escolar Participada: Na escola todos somos gestores*. Lisboa, Texto Editora.
- Carvalho, A. e Diogo, F. (2001). *Projecto Educativo*. 4.^a Edição. Colecção Polígono. Porto, Edições Afrontamento.
- Castro, E. (1995). *O Diretor de Turma nas Escolas Portuguesas*. Porto, Porto Editora.
- Chiavenato, I., (2007). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro, Editora Elsevier Campus.
- Costa, J. A. (1999). *Gestão Escolar: Participação. Autonomia. Projeto Educativo da Escola*. 5.^a Edição. Porto, Texto Editora
- Costa, J. A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Coleção Perspetivas Atuais/Educação. Porto, Edições ASA.
- Etzioni, A. (1989). *Organizações Modernas*. S. Paulo, Pioneira Editora
- Fernandes, A. S. (2005). Contextos da intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses, in Formosinho, J.; Fernandes, A. S.; Machado, J. e Ferreira, F.

I.. *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto, Edições Asa.

Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme pronto-a-vestir tamanho único. In *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga, I.E. Universidade do Minho.

Formosinho, J. et al. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto, Edições Asa.

Guerra, M. A. S. (1994). *Entre bastidores – el lado oculto de la organización escolar*. Málaga, Ediciones. Aljibe.

Hargreaves, A. e Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto, Porto Editora.

Leite, C. et al. (2001). *Projetos curriculares de escola e turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto, Edições ASA.

Lima, L. C. (1998), A Escola como Organização, in *A Escola como Organização e Participação na Organização Escolar*. IEP. Universidade do Minho.

Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa, D. Quixote.

Nóvoa, A. (coord.) (1995). *As Organizações Escolares em Análise*. 2.^a Edição. Lisboa, Publicações D. Quixote. Instituto de Inovação Educacional.

Oliveira, A. N. (1999). *Da Escola de Desenho Industrial de Viseu à Escola Secundária de Emídio Navarro - 1898-1998*. Viseu, Edição da ESEN.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa, Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Santos, A. A. et al. (2009). *As Escolas de Futuro – 130 boas práticas de escolas portuguesas para diretores, professores e pais*. Porto, Porto Editora.

Scheerens, J. (2004). *Melhorar a Eficácia das Escolas*. Porto, Edições ASA.

Spallarossa, C. e Ghilardi, F. (1991). *Guia para a Organização da Escola*. Porto, Edições ASA.

Tripa, M. (1994). *O Novo Modelo de Gestão das Escolas Básicas e Secundárias*. Porto, Edições ASA.

Vicente, N. A. L. (2004). *Guia do Gestor Escolar – Da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. 1.^a Edição. Coleção: Perspetivas Atuais/Educação. Porto, Edições ASA.

WEBGRAFIA

Flôr, C. (2009). *Investigação – Ação: O Estilo de Liderança do Docente Especializado na Escola*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade da Madeira. Funchal. Departamento de Ciências da Educação. [Em Linha]. Disponível em <http://www.citma.pt/Uploads/Carla%20Patrícia%20Flôr%20Rodrigues.pdf> [Consultado em 4 de Setembro de 2011].

IGE (2008). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório – Escola Secundária de Emídio Navarro de Viseu* [Em Linha]. Disponível em http://www.ige.minedu.pt/upload/AEE_2008_DRC/AEE_08_ES_Emidio%20Navarro_R.pdf [Consultado em 30 de Novembro de 2011]. <http://www.ige.min-edu.pt/>

Pitta *et al.*. *O Modelo de Gestão Democrática* [Em Linha]. Disponível em <http://www.prof2000.pt/users/lpitta/de-2/gestao.htm> [Consultado em 21 de Novembro de 2011].

Relatório Síntese de Auto-Avaliação [Em Linha]. Disponível em <http://www.esenviseu.net/principal/Documentos/Download/58/397.pdf> [Consultado em 3 de Fevereiro de 2012]. <http://www.esenviseu.net/>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

DL n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, sobre a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

DL n.º 769-A/76, de 23 de outubro, que regulamentou, em definitivo, a primeira experiência de gestão democrática das escolas públicas dos ensinos preparatório e secundário.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que estabelece a lei de bases do sistema educativo.

DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que define o regime jurídico da autonomia da escola.

DL n.º 172/91, de 10 de maio, que aprova o regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar.

Portaria n.º 747-A/92, de 30 de julho, que estabelece o concurso para recrutamento e seleção do diretor executivo.

Portaria n.º 1209/92, de 23 de dezembro, que define o conceito de formação especializada necessária ao cargo de diretor executivo e respetiva estrutura curricular dos cursos.

DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, que define o regime de autonomia, administração e gestão das escolas.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa e o regime de coordenação das mesmas.

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