



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**A GESTÃO DA ESCOLA E A PARTICIPAÇÃO DOS
ATORES EDUCATIVOS**
Relatório de Atividade Profissional

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação
Administração e Organização Escolar

Duarte Nuno Ferreira de Gouveia

Orientador

Professor Doutor Joaquim Machado de Araújo

Braga, 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**A GESTÃO DA ESCOLA E A PARTICIPAÇÃO DOS
ATORES EDUCATIVOS**
Relatório de Atividade Profissional

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação
Administração e Organização Escolar

Duarte Nuno Ferreira de Gouveia

Orientador

Professor Doutor Joaquim Machado de Araújo

Braga, 2013

*Agradeço a todos os que de alguma forma
tornaram possível a realização deste trabalho*

RESUMO

As escolas, enquanto organizações, englobam um conjunto de práticas de gestão com capacidades adaptativas e de estruturas e processos mais integrados que têm por objetivo principal desenvolver o serviço público de educação.

Com o presente Relatório, centramo-nos nas nossas experiências e percepções ao longo do nosso percurso profissional e analisamos/refletimos sobre o modo como os órgãos de gestão, mormente, os seus presidentes/diretores praticam a gestão e a liderança, como interagem com os vários atores/parceiros educativos e como estes interagem com a escola.

Este tipo de interações na comunidade escolar e as práticas de gestão desenvolvidas na escola enquadram-se no atual quadro de gestão escolar estabelecido pelo regime de autonomia, administração e gestão da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário.

Os presidentes/diretores das escolas desempenham um papel fundamental na criação de uma cultura de escola que estimule a participação da comunidade educativa nas várias áreas de ação para além da participação burocrática e da participação formal instituída por decreto e promova a colegialidade e cooperação através de políticas internas.

Palavras-chave: escola, organização, gestão, democracia, participação e colegialidade.

ABSTRACT

Schools, whose principal aim is to develop public education, from an organizational point of view, combine management practices with flexible capacities, structures and also more integrated procedures.

This report focuses on our experiences and the knowledge gained throughout our professional career as we analyse and reflect on how management teams, namely executive presidents and directors, provide management and leadership, how they interact with the various agents/educational partners and how these interact with the school itself.

These interactions in the school community and the management practices developed in the school are found in the current framework of school management for pre-school, primary and secondary education as set up by the autonomous regime.

The executive presidents/directors of the schools play a fundamental role in the creation of a school culture that encourages the participation of the school community beyond the merely bureaucratic and formal, as required under the law, and promotes teamwork by means of internal policies.

Keywords: school, organization, management, democracy, participation and collegiality.

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
I. Percurso Profissional	4
1. O início da docência	4
2. Profissionalizado em período probatório	6
3. Estabilização e confiança	8
4. Membro do órgão de gestão	11
5. Perceções	14
II. A Escola como Organização	16
1. O conceito de organização	16
2. Características da escola como organização	18
3. Perspetivas organizacionais da escola	19
III. Gestão nas organizações escolares em Portugal	28
1. Modelos políticos de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino	28
2. Gestão participada	40
IV. A participação dos atores educativos	46
1. Pessoal docente	47
2. Pessoal não docente	49
3. Alunos	51
4. Pais/Encarregados de educação	51
5. Outros parceiros educativos	53
6. O órgão de gestão	53
Conclusão	57
Bibliografia	58
Anexos	62

SIGLAS UTILIZADAS

AE	- Assembleia de Escola
ALRAM	- Assembleia Legislativa da Região Autónoma da Madeira
CA	- Conselho Administrativo
CAA	- Conselho de Acompanhamento e Avaliação
CCE	- Conselho da Comunidade Educativa
CE	- Conselho Executivo
CEF	- Cursos de Educação e Formação
CG	- Conselho Geral
CG	- Conselhos de Grupo Disciplinar
CP	- Conselho Pedagógico
CRSE	- Comissão de Reforma do Sistema Educativo
CT	- Conselhos de Turma
DE	- Direção Executiva
DL	- Decreto-Lei
DLR	- Decreto Legislativo Regional
DT	- Diretores de Turma
FENPROF	- Federação Nacional dos Professores
LBSE	- Lei de Bases do Sistema Educativo
P/EE	- Pais e Encarregados de Educação
PAA	- Plano Anual de Atividades
PCA	- Percursos Curriculares Alternativos
PCT	- Projeto Curricular de Turma
PEE	- Projeto Educativo de Escola
PGR	- Proposta Global de Reforma
PQND	- Professor do Quadro de Nomeação Definitiva
PRE/DIR	- Presidente/Diretor
RAM	- Região Autónoma da Madeira
RI	- Regulamento Interno
SIADAP-RAM	- Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública da Regional Autónoma da Madeira
SPM	- Sindicato dos Professores da Madeira

SRE - Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos
TC - Tribunal Constitucional
UMa - Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

Enquanto professor e membro de equipa diretiva experienciamos a descentralização da administração educativa e conseqüente autonomia das escolas, por conseguinte achamos pertinente refletir sobre a organização das escolas e a sua gestão.

Com o presente Relatório, pretendemos analisar/refletir sobre como as direções das escolas, nomeadamente, os seus PRE/DIR desenvolvem as suas práticas de gestão e liderança, como se relacionam com os vários atores/parceiros da comunidade educativa e como estes se relacionam com a escola.

O tema escolhido, “*A Gestão da Escola e a Participação dos Atores Educativos*”, surge, em parte, como consequência de uma ligação de dezasseis anos à organização interna da escola, com cargos de liderança intermédia, como representante/delegado de disciplina, diretor de instalações e coordenador dos audiovisuais, como membro do CP e coordenador de uma das suas secções e mais recentemente como vice-presidente de um CE, e por outro lado do interesse pela gestão/resolução de conflitos e pelo encontro de soluções para superar os problemas surgidos no dia-a-dia.

Quando nos referimos a organizações escolares temos de ter presente os distintos interesses, opiniões e culturas existentes, que podem condicionar o modo de ação de uma organização e a necessidade de compreendê-los.

Deste modo, o principal desafio que os PRE/DIR das escolas enfrentam é o de adotarem uma conduta que não esteja focada unicamente na realização de tarefas e no cumprimento de normativos, mas acima de tudo que tenha como preocupação principal as necessidades e motivações dos seus atores. A gestão assume, desta forma, um papel facilitador contribuindo para a melhoria do clima da escola. Neste sentido, para além do aspeto formal das suas tarefas e competências, os gestores das escolas deverão dar ênfase aos aspetos relativos às relações interpessoais, motivando, promovendo e apoiando novos projetos e ideias, partilhando conhecimentos em função de determinadas tarefas, influenciando, assim, os outros para a participação e cooperação na vida da escola, fomentando um ambiente dinâmico, respeitando e articulando os vários pontos de vista e interesses. O gestor terá de estruturar uma visão conjunta onde partilha, discuta e submeta a “exame” os pontos de vista diferentes para obter soluções que resolvam as diferenças e envolva os intervenientes num processo mútuo em torno de metas a atingir. Temos assim uma gestão que estabelece como estratégia a dinâmica

de grupo, motiva e encoraja o empenho em objetivos comuns e eleva as metas e fins da organização a um nível de pacto partilhado que liga o líder e o seguidor num compromisso moral.

A gestão baseia-se, desta feita, em procedimentos que permitam estimular as competências e responsabilidade dos intervenientes no meio escolar, criando desta forma condições para a delegação de poderes em detrimento de ações de controlo. Para isso, o gestor escolar “precisa conhecer a natureza humana e saber conduzir as pessoas” (Chiavenato 2004: 122), ou seja, ter uma atitude observadora relativamente à personalidade, modo de agir, pensar e sentir, que cada um dos intervenientes revela nas suas atuações.

Importa reconhecer que, com a LBSE e com a respetiva reforma educativa, promove-se o trabalho cooperativo e articulado, fazendo com que os intervenientes no processo educativo estejam implicados na sua organização. Com o regime de autonomia iniciado pelo DL n.º 115-A/98, estávamos perante um processo que incidia na identidade das escolas. Compete às escolas e aos seus órgãos de gestão construir a sua autonomia reforçando a parte humana e desenvolvendo um bom ambiente de escola para que estas *desempenhem melhor o serviço público de educação*. Temos assim que os órgãos de gestão e seus PRE/DIR lideram a *mudança e transformação* das escolas, “levando-as a novos rumos, novos processos, novos objetivos, novas estratégias, novas tecnologias e novos patamares; de agente educador e orientador no sentido de que, com sua direção e orientação, modifica comportamentos e atitudes das pessoas; de agente cultural na medida em que, com o seu estilo de liderança, modifica a cultura organizacional existente na escola” (Chiavenato 2004: 14).

Nesta nossa reflexão, conscientes da importância de compreender a escola enquanto organização, abordamos esta temática tendo em atenção a sua singularidade e especificidade, identificando e descrevendo os principais modelos organizacionais contextualizados nas organizações educativas.

Em segundo lugar descrevemos, sucintamente, as principais reformas da política educativa desde a implementação do regime de autonomia e gestão das escolas, que praticamente coincide com o nosso início na carreira docente. Como refere Barroso (1998: 5), a autonomia “é um conceito construído social e politicamente pela interação dos diferentes atores organizacionais, numa determinada escola, à busca do bem comum local”. É neste contexto e na perspetiva de criar motivações e proporcionar essa interação que assenta o papel do gestor escolar.

Em terceiro lugar analisamos e refletimos sobre o modo agir do órgão de gestão e a forma de participação dos vários atores/parceiros educativos, no sentido de explicar a organização e administração escolar como um conjunto de elementos dinâmicos, interrelacionados com vista à concretização de objetivos estabelecidos.

Da análise/reflexão efetuada, fundamentada em quadros teóricos/legais e nas nossas experiências e perceções, concluímos que a gestão nas organizações escolares caracteriza-se, na generalidade, por práticas da colegialidade e cooperação entre os vários atores/parceiros educativos assente numa escola democrática e plural.

I. PERCURSO PROFISSIONAL

A escolha profissional é um momento de grande importância na nossa vida, daí que essa escolha deva ser um ato responsável e consciente.

No meu caso, ao me encontrar no último ano do secundário (12º ano), com dezassete anos de idade e a frequentar as disciplinas de física, matemática e química, surgiu a necessidade de determinar as minhas preferências relativamente ao curso académico que pretendia e conseqüentemente a profissão que poderia vir a desempenhar com essas habilitações. Sendo um aluno com uma média que me permitia escolher cursos nas mais variadas áreas de engenharia, economia e gestão, e após ter refletido sobre o assunto durante algum tempo e me ter aconselhado com os meus pais, a minha escolha teve como principal motivação as perspectivas de mercado aquando da minha ida para a universidade. Temos assim que a opção pela carreira docente e pelo ensino da disciplina de física e química surge depois de me ter informado, junto do Gabinete do Ensino Superior da Madeira, sobre a saída profissional de vários cursos na RAM e, por outro lado, pela influência de alguns professores que me marcaram positivamente. Recordo, sobretudo, independentemente da disciplina que lecionavam, a relação professor-aluno onde prevalecia a amizade, o companheirismo, a confiança e o respeito, e também os professores que tinham o cuidado de incentivar e alertar os alunos nas suas opções/ações. Este criar de laços entre professor-aluno e o poder contribuir para o desenvolvimento de outras pessoas é algo que sempre achei gratificante, o que noutras profissões nem sempre é possível, e que também pesou no momento da minha escolha profissional.

1. O início da docência

Divido a minha vida/carreira profissional em duas etapas: pré-profissionalização e pós-profissionalização.

Subsequente irei separar a etapa pré-profissionalização em duas fases, a primeira fase será relativa ao início da minha carreira profissional, antes do estágio pedagógico, e a segunda fase será o meu ano de estágio pedagógico.

Na primeira fase, iniciei a minha carreira no ano letivo 1995/1996, com vinte e um anos de idade, a um de setembro de mil novecentos e noventa e cinco, na Escola Básica e Secundária Bartolomeu Perestrelo, na Ilha da Madeira, cidade do Funchal, a lecionar a disciplina de física e química a turmas de oitavo e nono anos de escolaridade

(3º ciclo), a alunos com idades compreendidas entre os treze e os dezasseis anos. Visto o meu grupo disciplinar só ter dois professores, eu e outro colega com mais tempo de serviço, e como este tinha preferência pelo turno da manhã, foi-me atribuído o turno da tarde. Esta fase durou até trinta e um de dezembro de mil novecentos e noventa e cinco.

Posso afirmar que esta primeira fase caracterizou-se, por um lado, pelo entusiasmo da descoberta, do experimentar, do interagir com os meus alunos, do orgulho de ser professor e, por outro lado, fruto da minha inexperiência, pela frustração de não saber agir/reagir a determinadas situações com as quais me confrontava dentro e fora da sala de aula, por exemplo, como preparar um determinado tema para abordar na sala de aula, quanto tempo o levaria a expor ou que dificuldades seriam sentidas pelos alunos, ou também reagir/solucionar situações com que era confrontado na sala de aula. No entanto, a minha integração neste novo ambiente, carreira e escola, foi relativamente fácil, visto ser uma escola onde encontrava atitudes de ajuda, disponibilidade e empatia por parte dos colegas mais “velhos”, o que contribuiu para a minha harmonia e segurança nesta fase.

Esta fase caracterizou-se, também, pelo sentido de responsabilidade. Como referi anteriormente, terminei esta fase a trinta e um de dezembro de mil novecentos e noventa e cinco, isto é, no final do primeiro período do ano letivo 1995/1996 porque, devido a outros compromissos, tinha de me ausentar, com alguma regularidade, às sextas-feiras. Tendo autorização para essas ausências, esta situação era para mim motivo de preocupação devido a afetar as condições de aprendizagem dos meus alunos, o que me levou a solicitar a cessação de funções a partir da referida data e com isso “perder” oito meses de tempo de serviço.

No ano letivo 1996/1997, a um de setembro de mil novecentos e noventa e seis, inicia-se a segunda fase desta minha etapa, com o meu estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Francisco Franco, na cidade do Funchal. Esta é uma escola de maior dimensão, tanto a nível físico como humano, relativamente à escola anterior. O grupo disciplinar de física e química era composto por trinta professores, situação muito diferente à minha experiência anterior. A título de curiosidade, foi nesta escola que concretizei o meu ensino secundário (10º, 11º e 12º anos).

Fui integrado num núcleo de estágio com mais três colegas, um orientador pedagógico, que era professor da escola, e dois orientadores da UMa, um para a área da física e outro para a de química. Foram-me atribuídas duas turmas, uma do 3º ciclo (9º ano) e outra do secundário (10º ano), para lecionar a disciplina de física e química sob

orientação pedagógica do orientador da escola. A nível coletivo, o núcleo de estágio dinamizou a semana da físico-química através de várias demonstrações/experiências realizadas no laboratório, com ações de formação para professores do grupo de física e química e debates, com convidados externos, sobre temas variados do dia-a-dia relacionados com fenómenos físicos ou químicos.

Iniciei o meu estágio com a ideia de que esta fase seria um “treino” para a preparação e lecionação das aulas, e que teria de concentrar toda a minha atenção e empenho nessa área. No entanto, com o passar do tempo, fui descobrindo que ser professor vai muito para além do que se passa na sala de aula. Ser professor engloba um conjunto de ações que vai desde a prática letiva passando pela integração nas dinâmicas da escola até à intervenção/interação com e na comunidade escolar.

Do meu estágio, destaco: a relação com os meus orientadores, que para além da supervisão pedagógica, ajudaram-me a começar a entender as várias vertentes do que é ser professor, e que estas estão todas interligadas devendo funcionar como um todo tendo como princípio a coerência; a integração no meio escolar através dos vários contactos estabelecidos com funcionários, professores, P/EE e pessoal administrativo, o que me levou a compreender um pouco melhor a escola; e o prazer de conhecer alguns colegas extraordinariamente empenhados e motivados para desempenhar cada vez melhor o seu trabalho e extremamente participativos na vida escolar que transmitiam otimismo e esperança aos mais novos.

Por fim, posso concluir que esta minha etapa da pré-profissionalização contribuiu para ter ainda mais consciência da importância do papel do professor na formação das outras pessoas e conduziu a algumas mudanças tanto a nível pedagógico como a nível pessoal, mas sempre com a noção de que muito tinha ainda para apreender e melhorar com todas as vivências a experienciar ao longo da carreira, de onde saliento a abordagem com os alunos e uma maior atenção às minhas ações/atitudes dentro e fora da sala de aula.

2. Profissionalizado em período probatório

Com o final do estágio pedagógico concluiu a minha licenciatura em física (ramo ensino), na UMa, dando assim início à etapa da pós-profissionalização que é dividida em várias fases.

A primeira fase desta nova etapa, o período probatório, inicia-se no ano letivo seguinte, 1997/1998, a um de setembro de mil novecentos e noventa e sete, na Escola

Básica e Secundária Bartolomeu Perestrelo, de regresso ao local onde a minha “aventura” de ser professor tinha começado, mas desta vez muito mais calmo e confiante, relativamente à minha primeira passagem nesta escola, fruto de já conhecer algumas das suas dinâmicas e a maioria dos meus colegas, funcionários e pessoal administrativo.

A lecionar a disciplina de física e química a turmas de oitavo e nono ano de escolaridade (3º ciclo) e com o cargo de diretor de instalações, foi-me imputado, também, o cargo de representante de disciplina, porque o meu grupo disciplinar era constituído só por dois professores, eu e outro colega com menos tempo de serviço e sem profissionalização.

No cargo de diretor de instalações, mesmo sendo a primeira vez, encarei a situação com total tranquilidade. Tinha como competências, organizar o inventário do material existente nas instalações reservadas ao grupo disciplinar, zelar pela sua conservação, planificar o modo de utilização dessas instalações e propor a aquisição de novo material e equipamento.

Relativamente ao cargo de representante de disciplina, fruto da minha pouca experiência e acuidade do cargo, fiquei um pouco apreensivo, visto que, na qualidade de representante de disciplina, tinha de representar os docentes da mesma nas reuniões do CP, orientar e coordenar pedagogicamente os professores do grupo, apoiar os professores menos experientes, coordenar a planificação das atividades pedagógicas, promover a troca de experiências entre os professores do grupo disciplinar, assegurar troca de experiências entre os professores do grupo disciplinar e assegurar a participação do grupo na análise crítica da orientação pedagógica.

O conhecer a escola, o ter sido muito bem recebido e acarinhado aquando da minha primeira passagem, fez-me sentir que estava de regresso “a casa”, completamente integrado no meio escolar, o que permitiu concentrar a minha atenção na ação de ser professor e nas minhas novas funções.

O facto de ter um colega de grupo sem experiência profissional e tendo como responsabilidade apoiá-lo, fez com que tivesse uma atuação muito mais metódica, empenhada e a refletir sobre os conteúdos funcionais da disciplina antevendo a melhor maneira de abordá-los, o que foi muito importante para a minha evolução como professor e, perante esta realidade, comecei a desenvolver uma atitude crítica sobre a prática pedagógica.

Contudo, todas estas funções prematuras referidas acima proporcionaram-me ter um assento no CP, permitindo-me estar envolvido na coordenação e orientação educativa da escola.

Paralelamente a esta situação, encontrava-me também a lecionar a disciplina de física e química a turmas de décimo ano de escolaridade, em regime de acumulação, na Escola da APEL, uma escola particular de ensino secundário, na cidade do Funchal. Tinha, deste modo, contacto com outra realidade, alunos com outras idades, bem como uma cultura de escola e nível de organização/gestão diferentes, permitindo-me comparar as duas diferentes realidades, possibilitando-me um precoce conhecimento empírico relativo a vários estilos de organização e gestão.

Como ano probatório, que se destina *a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível* (Estatuto da Carreira Docente), este foi um ano cheio de fortes vivências quer a nível pedagógico, quer a nível pessoal. A nível pedagógico, continuei a consolidar a minha atuação no processo de ensino-aprendizagem, a nível pessoal, através do partilhar de experiências com colegas de escolas com particularidades diferentes, no experimentar de duas realidades distintas de cultura e organização/gestão de escola, na participação ativa na vida escolar e na sua organização em parte devido à minha presença no CP e no começar a “aprender” desde muito cedo os princípios orientadores da organização das escolas e quais as atuações dos seus órgãos de administração e gestão. Posso asseverar que esta fase teve uma influência importante no meu percurso de professor, sendo como que a primeira pedra de uma grande estrutura, mostrando-me que era capaz de gerir o processo no qual estava envolvido e encaminhando-me a ter uma atitude de reflexão/análise crítica perante as situações/ações, não descurando o princípio da coerência para o qual tinha sido alertado pelos meus orientadores no estágio pedagógico.

3. Estabilização e confiança

No ano letivo seguinte, 1998/1999, colocado na mesma escola agora com uma nova designação, Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de Bartolomeu Perestrelo, passo à categoria de PQND por nomeação do Diretor Regional de Administração e Pessoal da Secretaria Regional de Educação e Cultura da RAM. Se já anteriormente tinha por esta escola um carinho especial, por ter sido a minha primeira escola e sentir-me completamente integrado nas suas dinâmicas, agora passo a senti-la com “a minha

escola”. A partir deste momento e sempre que fizer referência à Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de Bartolomeu Perestrelo passarei a escrever “a minha escola”.

3.1 Professor no público e no privado

Entro assim numa nova fase, que se caracterizou pela estabilidade, confiança e pelo adquirir de alguma maturidade. A lecionar no turno da manhã, continuo a ter como cargos a direção de instalações e a representação de disciplina, “na minha escola” e, em regime de acumulação, a lecionar na Escola Salesiana de Artes e Ofícios, uma escola particular de ensino básico, na cidade do Funchal. Esta situação mantém-se nos anos letivos seguintes, 1999/2000 e 2000/2001.

Durante este período, prossegui de forma empenhada a minha vida de professor, tendo presença ativa na vida das escolas a que estava ligado de onde dou como exemplo a minha participação como membro da organização dos IX Jogos Nacionais Salesianos, que se realizaram no Funchal no ano 2001, tendo à minha responsabilidade a coordenação da área de alimentação, alojamento e transporte de todos os participantes.

Ainda, neste período, devido à minha contínua convivência com duas realidades distintas, ensino público e ensino privado, apesar de ambas as escolas terem um conjunto de ações que se orientam para a construção de uma boa imagem para o exterior, fundamentadas no rigor das aprendizagens e na qualidade dos resultados escolares, foi-me possível continuar a analisar e constatar, com muito mais critério, as diferenças existentes, principalmente ao nível organizacional/gestão, com todas as suas repercussões.

Segundo as minhas perceções, as principais diferenças do ensino privado para o público manifestam-se:

- na estrutura organizacional: a do ensino privado é mais simples e com um centro de decisão constituído maioritariamente por pessoas pertencentes à organização, originando um ambiente tipo familiar;

- no corpo docente: no ensino privado os professores aceitam a cultura oficial da escola, o que minimiza os conflitos e leva a um consenso formal, e o corpo docente é mais estável e assíduo;

- na autonomia: ao nível estratégico/pedagógico, administrativo/financeiro e organizacional, a autonomia do ensino privado tem expressão no seu projeto educativo símbolo das suas crenças, valores e objetivos, no fundo como um instrumento de diferenciação;

- na liderança/gestão: os diretores das escolas privadas são líderes com maior facilidade para envolver os professores em torno de um objetivo comum, promovendo equipas de trabalho, estimulando, desta forma, as competências e responsabilidade dos seus intervenientes principalmente ao nível da execução;

- na cultura da instituição: nas escolas privadas há a preocupação de envolver os antigos alunos e também os antigos profissionais nos convívios de carácter social, como por exemplo nas comemorações do aniversário da escola e outras festividades assinaláveis.

3.2 Membro do Conselho Pedagógico

Na “minha escola”, segui envolvido na coordenação e orientação educativa através da minha ação como membro do CP, de onde destaco, os pareceres sobre a proposta do RI e PEE, instrumentos que reconhecem à escola o poder de tomar decisões na sequência da aplicação do regime de autonomia e gestão das escolas e, no ano letivo 2000/2001, a coordenação da secção de avaliação deste conselho.

No final do ano letivo 1999/2000, a partir do início do terceiro período, e no ano letivo 2000/2001, no seguimento da aprovação do DLR n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, que regulamentava o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino público na RAM, saliento as divergências de opinião sentidas e vividas no interior da escola, através de reuniões/discussões, nos grupos disciplinares e CP. Por exemplo, a decisão sobre o número de departamentos a funcionar, quais as disciplinas a incluir em cada um deles, quais as implicações que daí advinham, e as várias ações efetuadas no sentido de preparar o ano letivo seguinte à luz do referido diploma.

3.3 Coordenador e orientador pedagógico

No ano letivo seguinte, 2001/2002, com a escola a funcionar de acordo com o estipulado pelo DLR n.º 4/2000/M, passo a exercer as minhas funções de docência unicamente na “minha escola”, a lecionar no turno da manhã, e com a direção de instalações e a representação de disciplina como cargos de gestão intermédia. A partir deste ano letivo passo, também, a fazer parte da equipa que elabora os horários do pessoal docente/alunos, mantendo-me nesta tarefa até aos dias de hoje.

No ano letivo 2002/2003, o grupo disciplinar de física e química, na “minha escola”, passou a ser constituído por três professores, por mim e mais dois colegas

profissionalizados mas em início de carreira. Como consequência começo a exercer a função de delegado de disciplina, sendo as competências exatamente iguais ao de representante, mantendo a função de diretor de instalações e a lecionação da disciplina de física e química a turmas do nono ano de escolaridade. Esta situação repete-se nos anos letivos seguintes até ao ano letivo 2005/2006.

Nesta época, 2002/2003 a 2005/2006, as minhas ações já se caracterizavam por uma total confiança e conforto, em consequência das vivências tidas nestes sete anos de serviço vividos de uma forma intensa e diversificada. Destaco, em 2004/2005, a mudança de instalações da “minha escola”, passando para um edifício completamente novo e muito maior que o anterior. Esta alteração, implicou adaptação a uma nova realidade, em que a melhoria das condições era o aspeto positivo, mas o facto de termos uma escola muito maior levava a que todos os intervenientes sentissem nesta fase inicial a falta do “aconchego” da “escola antiga”. Por outro lado, assistiu-se à participação e empenho de todos no arrumo de salas, gabinetes, laboratórios, cozinha, cantina, serviços administrativos e demais espaços de modo a permitir que o início do ano letivo decorresse com normalidade. Destaco também, no ano letivo 2005/2006, ter exercido as funções de coordenador dos audiovisuais e de orientador de estágio. Encarei esta nova função, orientador de estágio, com muito interesse e responsabilidade visto que, segundo a minha perspectiva, a iniciação de futuros professores é um momento importante e marcante que pode influenciar a conduta e motivação destes para a sua carreira. Em parte, o meu passado como representante/delegado de disciplina, e tendo tido vários colegas que se encontravam em início de carreira ao longo destes anos, permitiu-me sentir preparado para esta função. No desempenho desta minha função, na qual trabalhava em conjunto com o orientador científico indicado pela UMA, procurei ter uma atitude encorajadora, colaborando com o estagiário no delinear do seu plano de ação e promovendo a reflexão/discussão sobre as várias situações que ocorriam no dia-a-dia e a tomada de decisões. Por outro lado, questionava-o de modo a conhecer melhor as suas dificuldades, tanto na sala de aula como na própria escola, e assim poder ajudá-lo a superá-las.

4. Membro do órgão de gestão

Durante o ano letivo 2005/2006, com trinta e dois anos de idade e com o órgão de gestão em último ano do seu mandato, sou surpreendido com o convite por parte do meu colega, presidente do CE, para fazer parte da sua lista para um novo mandato no

órgão de gestão, convite esse que, admito, aceitei com agrado. Para a aceitação do convite, em muito contribuiu a satisfação que me assiste na gestão/resolução de conflitos e no encontrar soluções para superar os problemas surgidos no dia-a-dia e, também, porque gostaria de experienciar algo novo dentro da profissão.

O processo eleitoral, que teve a nossa lista como a única candidata ao órgão de gestão, decorreu de acordo com o DLR n.º 21/2006/M, de 21 de junho, diploma que regulamenta o atual modelo de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da RAM.

Com onze anos de carreira, dez dos quais vividos na “minha escola”, no ano letivo 2006/2007, passo a fazer parte do CE na função de vice-presidente. Este novo desafio, como membro do órgão de gestão, é para mim a situação mais marcante, até aos dias de hoje, no meu trajeto profissional.

Verifico que a minha presença no órgão de gestão possibilitou-me ter uma visão diferente da escola passando a ter uma ideia mais precisa de toda a sua complexidade organizacional e humana, destacando quatro áreas capitais para o desenvolvimento da sua ação: a gestão da área de alunos; a gestão dos recursos humanos e espaços; a gestão da área administrativa/financeira; e a resolução/gestão de problemas.

Por outro lado, os dez anos vividos na “minha escola” possibilitaram encarar as minhas novas funções com tranquilidade, permitindo analisar as situações de uma forma mais compreensiva e dando importância à vertente humana. Assumo que a minha maneira de ser, de estar e de atuar com uma atitude preponderantemente informal, facilita o trato e aproximação com o pessoal docente e não docente e com os alunos, seja para o convívio ou para comunicar/advertir uma situação menos correta da sua parte. Uma das formas de comunicar, adotadas por mim, é circular pelas diferentes áreas/serviços da escola interagindo com os vários membros da comunidade. Defendo que, havendo honestidade, frontalidade e bom senso, a atuação deixa de ser institucional e passa para um nível de colaboração, esclarecimento e interajuda.

Relativamente ao CE, somos um órgão constituído por cinco elementos, um presidente e quatro vice-presidentes. Mesmo com a entrada de dois elementos novos, a minha e a de outra colega, há continuidade de liderança e estilo de gestão confirmada pela continuação do seu presidente. Como órgão colegial assistimos a uma gestão partilhada, estando desde logo todos os elementos envolvidos e com responsabilidade na gestão da escola, onde se privilegia as decisões em grupo, sendo que as decisões isoladas, bem ou mal apreciadas, são assumidas por todos. Esta prática de partilha da

responsabilidade estende-se à escola, principalmente, na parte organizacional, com o contributo do presidente do CE que estimula uma atitude colaborativa através do “recrutamento” de colaboradores empenhados. Deste modo, pretendemos promover a autonomia e desenvolver um clima de escola assente na participação, cooperação e responsabilidade.

Refiro também que o relacionamento/comunicação do CE com os outros protagonistas na escola é maioritariamente informal, facilitando a aproximação entre as pessoas e conferindo ao estilo de gestão uma vertente humana e afetiva.

Na resolução/gestão de problemas, não sendo esquecida a vertente humana, algumas vezes é necessário utilizar o processo burocrático, com a abertura de processos de inquérito, relatórios e pareceres escritos, para posterior tomada de decisão.

Outra estratégia de gestão adotada por este CE está no desenvolver de uma boa relação com a associação de P/EE, podendo ser reconhecida através da presença assídua dos seus membros, sempre convidados por nós, nas atividades promovidas pela escola, por exemplo, festa de natal/carnaval dos alunos, festa de finalistas e convívios de professores; da comparência frequente da sua presidente, ou, na sua indisponibilidade, de alguém indicada por ela, nas reuniões do CCE no qual têm assento por direito (DLR n.º21/2006/M, art.º 6º: 2) e nas várias ações/atividades desenvolvidas por eles na escola para além de alguns protocolos de cooperação estabelecidos com a escola, revelando-se assim uma relação profícua.

Temos assim uma prática de gestão baseada na informalidade de processos, na proximidade com os vários intervenientes na escola, no bom funcionamento interno e na qualidade das aprendizagens e resultados escolares, fundamentada na ação do presidente do CE que partilha/discute as suas ideias para a escola com as várias equipas de colaboradores, estimulando o surgir de novos projetos e ideias da parte de quem o rodeia dando um reforço positivo a essas propostas, assente numa gestão democrática e humanista.

Em relação às minhas funções como vice-presidente, tenho como responsabilidade direta: a gestão dos espaços/materiais da escola, gestão que partilho com todos os diretores de instalações, técnicos de audiovisuais, biblioteca e laboratórios, e coordenador da área de cozinha; na área administrativa/financeira, a aquisição de bens e serviços necessários para o normal funcionamento da escola e a gestão do seu património ativo imobilizado e correto registo desses bens na contabilidade da escola, obtendo assim uma melhor avaliação e controlo do património,

funções desenvolvidas em consonância com as deliberações do CA; a gestão da parte logística, relativa ao SIADAP-RAM, na avaliação do pessoal não docente.

No ano letivo 2010/2011, a nossa equipa foi reeleita para o órgão de gestão, para mais um mandato de quatro anos, desta vez num processo eleitoral que contou com a presença de mais uma lista.

Finalmente convém referir que a “minha escola” tem uma boa imagem na opinião pública, como prova a existência de muitos alunos provenientes de áreas fora da área de influência da escola, sendo que muitos dos alunos que ingressam na escola para o quinto ano de escolaridade são oriundos de escolas privadas. Esta imagem pode estar associada à estabilidade do corpo docente, à oferta educativa referente às atividades extracurriculares, ao PEE, à sua localização no centro da cidade e boa conservação do edifício. Como tal, as práticas de gestão aplicados pelo CE vão no sentido de organizar a escola de forma a manter/melhorar essa imagem junto da população, sendo que a implementação dessa organização é muitas vezes feita de forma informal contando com a capacidade de adaptação, de todos, às normas e regulamentos gerais definidos pela administração central, e na capacidade de transformá-los, ajustando-os à nossa realidade com a conceção de estratégias e regras internas, com o PEE e o seu RI, tentando, deste modo, implicar o maior número de colaboradores no processo.

5. Perceções

O modo de sentir e percecionar de um professor sobre o seu desempenho, as suas relações com e na comunidade escolar e sobre o próprio modelo educativo transforma-se ao longo da sua vida/carreira profissional, realçando desta forma um processo evolutivo onde podem ocorrer várias mudanças.

Relativamente às minhas perceções, ao longo da minha vida/carreira profissional, sobre o funcionamento/organização da escola, saliento de forma sucinta: o dia-a-dia na escola com as suas rotinas formais, impostas pela legislação e pela tutela, nomeadamente SRE, e informais como o clima de colaboração/cooperação vivido nas escolas por onde passei, de um modo mais vincado numas instituições do que noutras (motivado em grande parte pelo estilo de gestão assumido pelas suas direções/CE dinamizando a participação de outros atores através da formação de equipas de trabalho, e noutras situações de forma espontânea por iniciativa dos docentes); o incentivo, por parte das direções/CE, para a inovação e para sugestões de melhoria de modo a, por exemplo, manter/melhorar a boa imagem das escolas e a responder da melhor forma às

solicitações/interesses da comunidade escolar; e a atenção das direções/CE, nos convívios sociais de final de período, em preservar uma boa relação com os professores através do elogio público do seu trabalho bem conseguido.

Por outro lado, e em relação aos seus órgãos, constato que a alguns deles não é reconhecida a devida importância dentro da organização escolar. Por exemplo: nos órgãos da gestão intermédia os representantes/delegados de disciplina e os professores dos vários grupos disciplinares não atribuem grande importância à figura do coordenador de departamento, assistindo-se dentro dos departamentos à separação das disciplinas à volta dos seus programas e objetivos; no que respeita ao CP, órgão com competências de coordenação e orientação educativa, limita-se, em muitas situações, a emitir pareceres e aprovações, que por vezes são previamente manipulados, funcionando como um órgão meramente formal. Ainda neste quadro, temos o CCE, órgão de direção da escola, que ocuparia uma posição cimeira na escola definindo metas, orientações e políticas de ação, mas em muitos casos desempenha a elementar função de validação das restantes estruturas escolares.

No que respeita aos documentos que sustentam um modelo de escola com autonomia para definir a sua própria identidade e objetivos, como sendo o PEE, PAA, RI e PCT, por vezes eles são elaborados por imposição normativa e não porque lhes seja atribuída importância no processo educativo.

II. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

Com a LBSE e com a correspondente reforma educativa, promove-se o trabalho cooperativo e articulado, fazendo com que os intervenientes no processo educativo estejam implicados na sua organização. Nos anos noventa o regime de autonomia estabelecido pelo DL n.º 115-A/98, remete para um processo de afirmação da identidade das escolas. Compete às escolas e aos seus órgãos de gestão construir a sua autonomia reforçando a parte humana e desenvolvendo um bom ambiente que lhes permita desempenhar melhor o serviço público de educação.

Assim, analisar/refletir sobre a gestão nas organizações escolares, pressupõe compreender o conceito de escola e de um modo mais particularizado o conceito de escola enquanto organização, pelo que abordaremos esta temática tendo em atenção a sua singularidade e especificidade, identificando e descrevendo os principais modelos organizacionais contextualizados nas organizações educativas.

1. O conceito de organização

O criar e desenvolver organizações são características do ser humano, devido à sua necessidade de interação com os outros, cada vez mais presente na sociedade atual. O nosso dia-a-dia é marcado por inúmeros contactos com diferentes tipos de organizações: empresas, lojas, supermercados, restaurantes, hospitais, clínicas, fábricas, clubes, polícia, bombeiros, instituições bancárias, cartórios entre muitas outras. Verifica-se assim que a nossa vida está dependente do modo como tais organizações funcionam.

Em qualquer dos casos, as organizações são unidades sociais propositadamente construídas e reconstruídas que surgem como um meio de pessoas associadas atingirem objetivos específicos (Etzioni, cit in Costa, 1996: 10-11), que de forma isolada seriam impossíveis de concretizar. Segundo Bennis, as organizações são “sistemas sociais em que as pessoas têm normas, valores, convicções partilhadas e paradigmas do que está certo e do que está errado, do que é legítimo e do que não é, e da maneira como se fazem as coisas” (1994: 48).

Porém, como estas abrangem várias entidades sociais de natureza cada vez mais específica, torna-se difícil estabelecer um conceito geral para organização. No entanto, possuem características particulares que possibilitam classificá-las dessa forma. Como refere Bilhim, as organizações “são constituídas por grupos de duas ou mais pessoas; há

entre elas, relações de cooperação; exigem a coordenação formal de ações; caracterizam-se pela prossecução de metas; pressupõem a diferenciação de funções; possuem uma estrutura hierárquica; caracterizam-se pela existência de fronteiras” (2006: 22).

Nesta linha, pode-se definir, de um modo genérico, a organização como sendo uma entidade social, coordenada de forma responsável, com funções circunscritas, que funciona num princípio de continuidade, tendo em vista alcançar objetivos.

Identifica-se, desta forma, aspetos comuns numa organização de onde se destaca na sua estrutura a presença de pessoas ou grupos que, desempenhando diferentes tarefas/funções de acordo com as suas competências ou outro fundamento lógico, interagem entre si sob orientação de uma coordenação racional e eficaz que permita o concretizar dos objetivos estabelecidos. Outros aspetos comuns nas organizações são as estruturas físicas, equipamentos/tecnologia e a estrutura organizacional.

Relativamente à estrutura organizacional, onde se determina “os processos pelos quais são estabilizadas e estruturadas as interações entre um conjunto de atores colocados num contexto de interdependência” (Friedberg, 1993: 15), temos como características comuns a *complexidade*, onde se define a divisão e organização das tarefas, a *formalização*, que estabelece as regras, normas e procedimentos ou seja, a parte formal da organização e a *centralização*, que indica onde e quais os mecanismos de decisão.

Na sequência da análise anterior, reconhece-se na escola algumas dessas particularidades: grupo de pessoas, distribuição de tarefas, hierarquia de funções, relações interpessoais, coordenação, gestão, objetivo comum e regulamentação das competências de cada membro. Como considera Afonso, a escola

é constituída por atores cujas interações mútuas, na prossecução de interesses próprios e estratégias específicas, dão origem a uma estrutura que delimita um contexto para essas interações, (...) é uma realidade socialmente construída, a partir da ação dos seus membros, definindo um contexto em contínua reconstrução, um espaço de afrontamento e de negociação (explícita ou latente) de conflito e de cooperação (formal e informal), constitutivos de finalidades formais, de políticas internas e de relação com o exterior, de procedimentos padronizados, de afinidades, cumplicidades e antagonismos, em suma, de uma cultura organizacional específica (1999: 46).

Como indica Lima (1998: 48), praticamente todas as definições de organização são aplicáveis à escola, não sendo, no entanto, fácil vislumbrar uma definição que obtenha consenso devido às várias perspetivas existentes, como veremos mais à frente quando abordarmos os modelos organizacionais.

Enquanto organização, a escola tem sido, nas últimas décadas, gradualmente legitimada assumindo-se como uma das áreas de estudo mais procuradas pela investigação educacional (Costa, 1996: 7).

2. Características da escola como organização

Apesar de a escola partilhar vários aspetos da sua estrutura organizacional com a maioria das organizações, existem “alguns condicionalismos sociais, legais, organizativos e psicológicos comuns que lhe conferem uma diferenciação relativamente a outras instituições” (Guerra, 2002: 12).

Ao considerar-se a escola como organização especializada, salienta-se na maior parte das situações a sua dimensão institucional, como instituição social, a mais reconhecida por toda a sociedade, havendo tendência a esquecer a sua dimensão organizacional:

a verdade é que não é à escola - organização específica e identificável enquanto tal, que nos referimos a maior parte das vezes, mas à escola – instituição – à idade de estar na escola, às funções sociais da escola, ao ensino e às aprendizagens que nela têm lugar, enfim às características gerais partilhadas por todas as escolas, típicas dos processos educativos escolares (Lima, 1998: 48).

No entanto, cada escola é uma instituição com características muito específicas sujeita “às pressões e às expectativas da sociedade civil em geral e dos seus utilizadores em particular” (Costa, 1996: 7). Sendo assim, o estudo, a reflexão e a investigação sobre a escola incide sobre o seu lado organizacional, onde estão presentes as suas normas, dinâmicas, valores, objetivos, convicções e sensibilidades próprias. Pode-se dizer que numa escola, além dos aspetos formais, existem os aspetos informais onde se estabelecem relações de poder, que em muitas situações são mais influentes que as relações hierárquicas.

Neste quadro, temos que a dinâmica organizacional das escolas não é mais que um produto onde se misturam “prescrições formais e processos informais apoiando-se uns aos outros, em que as prescrições formais se enraízam numa estrutura de poder e em processos de troca e de negociações informais para os quais elas fornecem por sua vez os argumentos e os recursos” (Friedberg, 1993: 153).

Alguns aspetos característicos da escola são: a relação de proximidade entre os gestores e os professores; os alunos como matéria-prima, o que confere, desde logo, à escola um carácter especial; a dificuldade de consenso na definição de objetivos,

relativamente a outras organizações, pois a diversidade de participação dos seus atores, professores, P/EE, alunos, pessoal não docente e outros intervenientes, que são relativamente autónomos e com interesses/objetivos próprios muitas vezes diferentes dos de grupo, diferem nos valores, preferências, crenças, informação e perceção da realidade, sendo estas diferenças duradouras e mudando muito lentamente, que por sua vez colidem em algumas situações com os de carácter normativo (Lima, 1998: 61).

Na verdade as escolas são entidades com características específicas. Como refere Formosinho (1985: 5), a escola é uma “organização específica de educação formal”. Assim, é possível afirmar que a escola é uma organização, não correndo o risco de sofrer contestação. Entretanto, obter um conceito para organização escolar afigura-se muito mais difícil, pois as razões invocadas, as características referidas, as dimensões e as propriedades organizacionais apreciadas, estão longe de atingir consenso por parte dos investigadores.

A caracterização da escola como organização passa por uma diversidade de *imagens organizacionais* pelas quais ela é perspectivada.

3. Perspetivas organizacionais da escola

Sustentado por um conjunto de perspetivas de vários investigadores na área da organização escolar, Costa (1996) expõe seis imagens organizacionais da escola: *a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia, a escola como arena política, a escola como anarquia e a escola como cultura.*

Na verdade, é impossível encontrar uma só imagem capaz de abranger e descrever as práticas organizacionais presentes em cada escola. Assim, de uma forma articulada, estes modelos, permitem compreender de forma mais abrangente as conceções e práticas de gestão nas escolas. Como refere Costa, “a utilização de diferentes imagens organizacionais no estudo da escola proporciona encarar esta organização segundo diferentes pontos de vista, permitindo uma análise organizacional multifacetada” (1996: 16).

3.1. A escola como empresa

No início do século XX, com o objetivo de aumentar a eficiência das empresas, os engenheiros Frederick Taylor e Henri Fayol desenvolvem, respetivamente, a Teoria da Administração Científica e a Teoria da Administração Clássica.

A Teoria da Administração Científica ideava uma organização assente em quatro princípios: a *planificação*, onde se criavam procedimentos para todas as tarefas impedindo a improvisação por parte dos trabalhadores; a *preparação*, selecionando os equipamentos e os trabalhadores de acordo com suas competências, treinando-os para a execução dos procedimentos previstos nas respetivas tarefas; o *controlo*, onde se certifica que o trabalho está sendo executado segundo o plano e os métodos estabelecidos, devendo a administração colaborar com os trabalhadores para que a execução seja a melhor possível; a *execução*, onde se atribui responsabilidades na execução do trabalho. Esta teoria caracteriza-se pelo *racionalizar, padronizar e prescrever normas de conduta* (Chiavenato, 2004: 64) para todas as situações.

Taylor preocupou-se, exclusivamente, com a execução das tarefas propondo às empresas um conjunto de processos que desenvolvessem a sua eficiência, uma vez que “selecionado cientificamente o trabalhador, ensinado o método de trabalho e condicionada sua remuneração à eficiência, ele passaria a produzir o máximo dentro de sua capacidade física” (Chiavenato, 2004: 62).

Por outro lado, com a Teoria da Administração Clássica, Fayol define “uma espécie de receituário de como o administrador deve proceder em todas as situações organizacionais” (Chiavenato, 2004: 93). Estabelece como bases ou princípios para uma administração eficaz a *previsão*, a *organização*, o *comando*, a *coordenação* e o *controlo*, visto que para ele a eficiência de uma empresa depende das *inter-relações estruturais dos órgãos competentes das empresas*, ou seja, parte técnica, comercial, financeira, contabilística e administrativa.

Como síntese, temos que Taylor procurava meios e lógicas científicas para realizar o trabalho rotineiro das organizações, enquanto Fayol analisava/examinava as funções de direção.

A introdução destes princípios na organização escolar implica conceber uma escola como *empresa educativa*. Neste contexto a escola passa a utilizar conceitos e práticas aplicadas às empresas, tornando o ensino num processo formal e administrativo com uma visão redutora do aluno, onde todos terão a mesma formação independentemente das suas características, capacidades ou necessidades. Escreve Costa:

conceber a escola como empresa significa atribuir-lhe um conjunto de características que tiveram a sua origem em conceções e práticas utilizadas na área da produção industrial, (...) sustentada por pressupostos teóricos que têm a ver com uma conceção economicista e

mecanista do homem e por uma visão reprodutora da educação, entendendo o aluno como matéria prima a ser moldada (1996: 25).

Nesta associação da escola à fábrica verifica-se que a teoria da administração tem uma vasta aplicação na escola. Como expõe Martín-Moreno, encontram-se na escola onze características gerais que a aproximam de uma organização de tipo taylorista: *uniformidade curricular* para todas as escolas; *métodos de ensino uniformizados*, dirigido para o ensino coletivo; *agrupamentos rígidos de alunos*, constituindo-se turmas homogêneas; *posicionamento insular dos professores*, cada professor é responsável pela lecionação de uma disciplina num currículo de tipo coleção; *escassez de recursos materiais*, pouca variedade e utilização de materiais didáticos; *semelhança dos espaços escolares*, com a disposição das mesas e dos alunos nas salas a ser idêntica independentemente das características das turmas e disciplinas; *uniformidade de horários*; *avaliação descontínua*, concretizando-se através de provas ou exames sobre os conteúdos lecionados; *o professor é o agente de manutenção da disciplina*; *organização hierárquica e centralizada da escola*, dando cumprimento das normas e determinações da administração central; e *insuficientes relações com a comunidade* (cit in Costa, 1996: 33-34).

3.2. A escola como burocracia

Já Weber dá relevo à estrutura formal nas organizações. Como características fundamentais desta teoria incluímos: “caráter legal, formal e racional, impessoalidade, hierarquia, rotinas e procedimentos padronizados, competência técnica e meritocracia, especialização, profissionalização e completa previsibilidade do funcionamento” (Chiavenato, 2004: 283). Surge assim um modelo organizacional distinguido pela lógica burocrática e eficiência, que reforça o consenso, a certeza e a estabilidade. Contudo, na sua aplicação surgem efeitos imprevistos, designados por disfunções, como “internalização das regras e apego aos regulamentos, formalismo e papelório, resistência às mudanças, despersonalização do relacionamento, categorização no processo decisório, conformismo exacerbado, exibição de sinais de autoridade, dificuldade no atendimento ao cliente e conflitos com o público” (Chiavenato, 2004: 283).

Neste contexto,

o modelo burocrático, quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e

das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o caráter preditivo das ações organizacionais (Lima, 1998: 73).

A imagem da escola enquanto organização burocrática realça: centralização das tomadas de decisão na administração central; elaboração de normas e regulamentos pormenorizados; planificação rigorosa; *formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino*; “vício” pela documentação escrita e arquivos; cumprimento de normas escritas e procedimentos originando uma ação de rotina; uniformidade pedagógica onde se utiliza, para todas as situações, as mesmas metodologias e conteúdos; *conceção burocrática da função docente* (Costa, 1996: 39).

Por sua vez, Formosinho (2005: 317) refere que os princípios e processos de uma pedagogia centrada no ensino são consonantes com os fundamentos básicos da burocracia: “centralização, uniformidade, impessoalidade (...), categorização, pré-decisão, normativização - com a avaliação burocrática do desempenho - reprodução, avaliação da conformidade”.

Na imagem *escola como burocracia* acentua-se os normativos impessoais e os regulamentos, a hierarquia, a especialização e a organização formal. De resto, é a imagem predominante nos estudos sobre a escola (Lima, 1998: 73).

3.3. A escola como democracia

Ainda na primeira metade do século XX surge a observação/análise sobre o comportamento humano dentro das organizações deixando a organização de ser entendida como uma questão exclusivamente técnica. Com a célebre experiência de Hawthorne, Mayo conclui que: o trabalho não é uma tarefa individual mas sim uma ação de grupo; *o trabalho estrutura o mundo dos adultos*; para o rendimento dos trabalhadores o reconhecimento social é mais importante do que os benefícios materiais; os trabalhadores quando discordam de algo criticam os órgãos próprios; *as exigências internas e externas ao quadro de trabalho condicionam as atitudes e a eficácia dos trabalhadores*; os grupos informais presentes na organização influenciam e muitas vezes determinam os padrões e as atitudes sociais dos trabalhadores; *a passagem da sociedade estável para a adaptativa tende a agitar o quadro de trabalho*; é necessário estimular a cooperação entre os trabalhadores, porque ela não surge de forma natural (Bilhim, 2006: 116).

Nos ambientes organizacionais o trabalhador deixa de ser visto como um ser individual e passa a ser visto como um ser social, integrado num grupo. Com a Teoria das Relações Humanas surge,

uma importante alteração das concepções administrativas já que, à tradicional visão racionalista e mecanicista do indivíduo se sobrepõe um novo entendimento do trabalhador que deixa de ser visto como um mero elemento do encadeamento mecânico para aparecer como uma pessoa dependente da complexidade social e interpessoal em que se encontra inserido e dos aspetos emocionais e irracionais daí decorrentes (Costa, 1996: 59).

As conjunturas básicas desta orientação teórica foram seguidas por outros investigadores dando origem as novas abordagens: a Teoria Comportamental e o Desenvolvimento Organizacional. De entre os investigadores que com os seus estudos contribuíram para esta teoria, destacam-se: Herzberg com o estudo sobre os fatores higiénicos e motivacionais que condicionam o desempenho dos trabalhadores; Maslow com trabalhos sobre a hierarquia das necessidades humanas, que segundo ele podiam ser observadas como uma pirâmide situando-se na base as necessidades primárias e no topo as de realização pessoal; McGregor com a *Teoria X* com uma concepção tradicional de administração baseada numa visão pessimista sobre o comportamento humano e a *Teoria Y* baseada numa ideia otimista e sem preconceitos a respeito da natureza humana (Chiavenato 2004).

Por sua vez John Dewey, um dos principais impulsionadores do conceito democrático da escola, defende que a escola para além da transmissão de saberes deve funcionar como um meio de aprendizagem do aluno para a vida ativa, através da elaboração conjunta, de todos os elementos da comunidade, de projetos de interesse pedagógico e comunitário.

Como expõe Costa (1996: 71), a imagem da escola como democracia concebe estabelecimentos de ensino que valorizem as pessoas, com processos participativos e concertados na tomada de decisões e definição de estratégia, numa visão harmoniosa e consensual.

3.4. A escola como arena política

A Teoria de Sistemas, contrariamente às outras teorias clássicas que analisavam a organização numa perspetiva estrutural e formal coesa e coerente, tem como particularidade retratar a organização como um sistema aberto, com destaque no ambiente e suas interações, perspetivando uma ligação com o mundo exterior onde a

ênfase é colocada nas características organizacionais e na capacidade de adaptação às contínuas exigências e condições ambientais (Dinis, 2004: 86). Como revela Chiavenato, a Teoria de Sistemas permite reconceituar os fenômenos dentro de uma abordagem global, permitindo a inter-relação e a integração de assuntos que são, na maioria das vezes, de naturezas completamente diferentes (2004: 475).

Com a Teoria de Sistemas desenvolveu-se uma visão genérica do funcionamento organizacional, mas demasiado abstrata para solucionar questões específicas da organização e de sua administração. É neste contexto que surge a Teoria da Contingência, tentando explicar como as organizações atuam sob condições variáveis e em conjunturas específicas. De acordo com Chiavenato (2004: 501) “a visão contingencial está dirigida acima de tudo para desenhos organizacionais e sistemas gerenciais adequados para cada situação específica, não havendo uma melhor e única forma de organizar (the best way)”.

A Teoria da Contingência substitui as teorias tradicionais de necessidades humanas, de Herzberg, Maslow e McGregor, pela concepção do homem “como um sistema complexo de valores, percepções, características pessoais e necessidades” (Chiavenato, 2004: 536). Deste modo, como refere Friedberg (1993: 199), não é possível excluir os atores na análise das organizações e da ação organizada, visto que as organizações são compostas por indivíduos ativos que refletem e julgam, que têm objetivos, que são capazes de decidir e influenciar decisões, e que são capazes de se adaptar às várias situações e desenvolver a sua ação de acordo com a sua percepção. Estamos perante um tipo de organizações onde todos os atores são agentes influentes.

Crozier, Friedberg, Bacharach, Ball, Bush e Hoyle indicam que a escola é composta por atores que têm valores, interesses, personalidades e perspectivas diferentes, sendo por vezes totalmente opostos. A discordância, o conflito, a indecisão e a negociação nos processos de tomada de decisão, são características que conferem à escola um modelo político de organização.

Como indica Costa (1996: 79), as escolas são observadas “como espaços organizacionais privilegiados para a aplicação de modelos políticos”, onde a sua ação organizacional é influenciada por um conjunto de fatores: o conflito de interesses individuais ou de grupo, as relações de poder entre os seus atores, as pressões/influências externas como resultado da relação de proximidade com o poder político, económico e social e as coligações astuciosas para alcançar determinados fins são alguns exemplos. Tendo em conta o referido anteriormente, as escolas são “arenas

políticas onde a tomada de decisões decorre de acordo com processos de confrontação e negociação tendo por base os interesses conflitantes e as estratégias de poder desencadeadas pelos diversos grupos” (Costa, 1996: 78-79).

3.5. A escola como anarquia

No decorrer do século XX surge outro modelo organizacional, criado por Cohen, March e Olsen, em 1972, designado por *anarquia organizada*. Neste modelo as organizações caracterizam-se por cenários em que os objetivos são pouco claros, com tecnologias indefinidas ou resultantes de tentativa e erro e participação fluida. Durante os seus estudos desenvolveram, em harmonia com a sua teoria organizacional, um modelo, denominado por *caixote do lixo* (*garbage can*), que explica os comportamentos nas ocasiões de tomada de decisão nas organizações. De acordo com os seus autores, a tomada de decisões não segue os processos da sequencialidade lógica (problema – objetivos – estratégias – negociação - decisão) mas sim, resulta de um conjunto de ações ocasionais relativamente independentes e desligadas umas das outras. Esta perspetiva sugere uma organização com *estruturas debilmente articuladas* onde ocorre uma desunião relativa entre os seus elementos em termos de objetivos e atuações, normas e processos adotados e resultados obtidos, o que contraria a teoria tradicional de conexão e interdependência dos elementos organizacionais.

Tendo em conta esta perspetiva organizacional, Lima afirma que neste modelo

[o termo anarquia] não significa má organização, ou mesmo desorganização, mas sobretudo um outro tipo de organização (...). Também não significa uma ausência de chefe, ou de direção, mas sim uma desconexão relativa entre elementos da organização. Ao admitir a existência de inconsistências e de desconexões entre estruturas e atividades e procedimentos, decisões e realizações, e ainda ao considerar que as regras formais em vigor na organização poderão eventualmente ser violadas muito mais frequentemente do que geralmente se admite, o modelo da anarquia representa uma rutura com a estreita conexão que é apanágio da burocracia (1998: 162).

Costa (1996: 89) enquadra esta imagem de organização da *escola como anarquia* referindo os conceitos de ambiguidade, de imprevisibilidade e de incerteza. Nesta sua abordagem indica que as organizações escolares revelam: instabilidade e complexidade organizacional; dificuldade em definir objetivos e prioridades; uma sobreposição de órgãos que se encontram debilmente articulados entre si e com a própria instituição; processos de tomada de decisão que ocorrem através de regras formais e informais onde a participação dos atores é fluida.

Esta ambiguidade e desarticulação presente nas organizações escolares permite aos seus atores uma certa autonomia relativa ao nível da vida escolar e seus processos de mudança e transformação, e não somente retratar normativos impostos. Como realça Lima, “por mais poderosos que os controlos político-administrativos possam ser, mesmo no contexto de uma administração burocrática centralizada, os atores educativos gozam sempre de uma certa margem de autonomia” (1998: 83).

3.6. A escola como cultura

De origem empresarial surge, nos anos oitenta, o conceito de *cultura organizacional* com a *Teoria Z* de Ouchi. Com estudos fundamentados na análise comparativa entre as empresas japonesas e americanas, desenvolve a sua teoria com base na “valorização das pessoas, da sua satisfação e integração nos contextos de trabalho, pela apologia de atmosfera de clã, ou seja, pela criação e desenvolvimento de uma cultura organizacional própria” (Costa, 1996: 111), onde se estabelece um certo número de valores, objetivos e normas que orientam e influenciam o comportamento dos seus empregados. Como refere Schein, “cultura organizacional é o padrão de pressupostos básicos que um dado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu, aprendendo a lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna, e que têm funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e serem ensinados” (cit. in Bilhim, 2006: 186).

Após esta teoria surgiram vários trabalhos de investigação sobre a problemática das culturas organizacionais, de onde destacamos os trabalhos de Terrence Deal e Kennedy com “*Corporate Cultures*” e de Thomas Peters e Robert Waterman com “*In Search of Excellence*”. Menciona-se culturas porque considera-se que *a cultura está para a organização como a personalidade está para o indivíduo* (Bilhim, 2006: 195). Assim, para Deal e Kennedy o tipo de empresas é definido pelo tipo de cultura presente em cada uma dessas organizações, isto é, uma cultura forte, onde se destacam os valores, os rituais, as lendas e outros símbolos partilhados pelos membros da organização, implica uma empresa de sucesso. Por outro lado, Peters e Waterman reputam que a cultura é um conceito forte que as organizações têm de si próprias como entidades e que se traduz nos seus *valores, histórias, mitos e lendas*. Revelam que *as empresas que atingem níveis de excelência são marcadas por fortes culturas* (Bilhim, 2006: 191).

Esta teoria organizacional ajusta-se ao funcionamento das escolas através da imagem de organização da *escola como cultura*. Como diz Costa (1996: 129), será “na análise da subjetividade humana (vontade, intenção, experiência, valores) que se deve procurar conhecer (interpretar) a realidade organizacional”. Considera-se assim que a escola enquanto organização deverá ser entendida a partir dos interesses, diferenças e conflitos dos seus atores, valorizando deste modo as culturas e subculturas que coexistem em paralelo na organização e que, em determinados momentos, umas sobressaem em prejuízo de outras. É justamente nestas interações entre os seus atores e destes com a comunidade que a autonomia da organização se desenvolve.

III. GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES EM PORTUGAL

Nos estudos realizados sobre a estrutura organizacional da escola a gestão assume uma posição de destaque. Enquanto para uns a gestão é entendida como uma função técnica, marcada por uma perspectiva formal e normativa administrando hierarquias, recursos e números, para outros está relacionada com práticas fundamentadas em processos de interação entre os diferentes elementos da comunidade promovendo uma partilha de poder, no sentido de tornar as suas organizações mais eficazes e com maiores níveis de qualidade.

Sendo assim, é importante ter em consideração que a organização da escola assenta no processo de ensino-aprendizagem e no bom ambiente entre todos os elementos da comunidade educativa (professores, funcionários, P/EE e representantes dos interesses socioeconómicos e culturais) contrastando com outras organizações que se fixam em bases funcionais.

1. Modelos políticos de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino

Marco na sociedade portuguesa, 1976 foi o começo de um novo ciclo que se inicia com a homologação da Constituição da República a 2 de abril de 1976 e que reconhece a participação e liderança ao nível local:

o Estado é unitário e respeita na sua organização e funcionamento o regime autonómico insular e os princípios da subsidiariedade, da autonomia das autarquias locais e da descentralização democrática da administração pública (art.º 6, n.º 1).

A Constituição da República determina ainda que “os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas” (art.º 77º, n.º1) e, de acordo com as experiências tidas, houve a necessidade de reformar todo o sistema educativo, o que originou a reorganização da administração educacional. Surge assim, na década de oitenta, a LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que faz referências relevantes ao direito de participação no processo educativo, onde impõe ao sistema educativo o dever de assegurar a “interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico” (art.º 43º, n.º2), e define princípios orientadores da administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, de onde salientamos a

democraticidade e a participação de todos os implicados no processo educativo (art.º 45).

Deste modo, nesta nossa reflexão, destacamos a atribuição de uma relativa autonomia para as escolas, com a descentralização de decisões e um maior envolvimento da comunidade, o que deu origem à elaboração de novos modelos de administração e gestão das escolas.

No âmbito do processo de reforma do sistema educativo, a CRSE elabora um conjunto de propostas e recomendações a aplicar num novo modelo de administração e gestão escolar. Das propostas apresentadas, na PGR, em julho de 1988, foi atribuído um “amplo destaque aos princípios da descentralização, da participação, da autonomia e da integração comunitária” (Ferreira, 2005: 271) no que concerne à administração do sistema educativo e das escolas, de onde salientamos: a distinção entre *direção* e *gestão*, entre definição e implementação; o aumento da autonomia das escolas a nível *pedagógico, cultural e administrativo*; e a corporização da autonomia a partir da elaboração de um PEE.

Assim, o modelo centralizado de administração das escolas necessita de ser substituído por um modelo descentralizado onde a escola “enquanto comunidade alargada, tem a direção em si própria” (Formosinho, 1992: 4), ou seja, dar lugar ao reforço da autonomia e à implementação de um “modelo participativo de governação das escolas” (Formosinho, 2003: 32).

Neste sentido, o DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, “visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local”, reforça a autonomia das escolas, concretizando-se essa autonomia através da “elaboração de um projeto educativo próprio, construído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar” e refere que “a autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e atividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de atividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira” (preâmbulo). No entanto, de acordo com Ferreira, este diploma, dado o modo centralizado da administração da educação que subsistia na época, é visto mais como um conjunto de “sugestões de atividades” do que como uma pretensão de “devolução de poderes às escolas” (2005: 273).

No progressivo desenvolvimento da administração e gestão das escolas para a autonomia, como uma responsabilidade partilhada por todos os agentes da comunidade educativa, implementa-se o DL n.º 172/91, de 10 de maio, seguindo as linhas orientadoras apresentadas pela CRSE, e mais tarde o DL 115-A/98, de 4 de maio, que seria revogado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado mais tarde (pela 2ª vez) pelo DL n.º 137/2012, de 2 de julho. Na RAM assistimos à publicação DLR n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, que viria a ser alterado pelo DLR n.º 21/2006/M, de 21 de junho.

1.1. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Neste processo de reforma do sistema educativo, ocorre a publicação de vários normativos prevendo a descentralização da administração escolar e da própria organização da escola, através da regulamentação dos seus órgãos. Estabelece-se, também, o regime jurídico de autonomia das escolas dos ensinos básico e secundário nos domínios cultural, pedagógico e administrativo sustentado pela elaboração de um PEE e RI, ou seja, cada escola pode exercer a sua autonomia “de forma diferenciada, de acordo com as suas especificidades e a um ritmo cadenciado pelos tipos de liderança em ação” (Formosinho & Machado, 2005: 122).

a) Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio

O DL n.º 172/91, de 10 de maio, aplicado em algumas escolas do país a título experimental, destaca-se pela separação entre os órgãos de direção e os órgãos de gestão. Assim, os órgãos de direção, constituídos pelo conselho de escola e de área escolar (art.º 7º), ficam responsáveis pela definição e adoção de políticas e orientações gerais, e os órgãos de gestão, formados pelo diretor executivo (art.º 16º, n.º1) e pelo CA (art.º 25º), são responsáveis pela execução dessas políticas e orientações, ou seja, organizar, coordenar e avaliar os recursos humanos e materiais de modo a atingir os objetivos definidos pela direção.

Devemos ainda salientar a existência de um órgão de coordenação e orientação educativa, denominado CP (art.º 31). Como anuncia no seu preâmbulo “o diploma concretiza os princípios da representatividade, democraticidade e integração comunitária”.

Na aplicação deste decreto estava prevista uma avaliação, que seria realizada por um CAA (art.º 48º, n.º1). Esta avaliação reconheceu os aspetos mais importantes deste

novo modelo de administração escolar, onde alerta para o “insuficiente grau de autonomia concedido à escola, para a desmotivação dos professores e de outros atores educativos e para a conservação do centralismo da administração educativa” (Ferreira, 2005: 274) e, elaborou um conjunto de recomendações que antevia “uma ampla mobilização de todos os atores interessados, internos e externos à escola” (Formosinho & Machado, 2004: 12), prevendo uma reforma da política na administração escolar “como uma mudança mais do próprio conceito organizacional e administrativo de escola que das suas estruturas formais e do seu desenho organizacional” (Formosinho & Machado, 2004: 13), confirmando um modelo democrático e participativo inserido “numa agenda de tipo descentralizador e autonómico” (CAA, 1996: 18).

Perante a opinião da CAA e a linha orientadora da CRSE sobre o modelo a adotar, o Ministério da Educação solicita um estudo prévio, através do Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de julho, a João Barroso, para um programa de reforço da autonomia das escolas. O estudo teve presente “as dimensões política, administrativa, teórica e prática de um processo de tal envergadura” (Formosinho & Machado, 2004: 13).

Deste estudo foi elaborado um relatório no qual se definia os princípios para um programa de reforço de autonomia, alertando que a transferência de mais competências para as escolas deveria ser um processo progressivo e sustentado, fazendo referência para a responsabilização de todos na prossecução dos objetivos estabelecidos que, seriam avaliados de modo a contribuírem para a melhoria e desenvolvimento de uma autonomia (Barroso, 1996).

Com base neste conjunto de opiniões, o governo elaborou um diploma que aprovasse um modelo “que garantisse a democraticidade dos órgãos e o equilíbrio na representatividade entre os setores da comunidade educativa” (Formosinho & Machado, 2004: 13).

b) Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

O DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Nele se refere a intenção de reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas, inscrevendo no seu preâmbulo que “a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na

vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”.

Com esta nova organização educacional é essencial a participação nos órgãos de direção da escola por parte dos representantes de todos os elementos relacionados com a ação educativa - professores, P/EE, alunos, pessoal não docente e representantes do poder local (município e associações sociais, desportivas, culturais, económicas) - e um bom relacionamento entre eles, criando uma responsabilidade partilhada, de modo a existirem condições para o desempenho pleno dessa autonomia.

Este diploma indica uma estrutura de administração e gestão das escolas assegurada por quatro órgãos: a AE, a DE, o CP e o CA. A AE é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola e de participação e representação da comunidade educativa (art.º 8º, n.º 1 e 2); a DE “é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira” (art.º 15º, n.º 1); o CP é o “órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (art.º 24º); por fim, o CA é o órgão que decide em matéria administrativo-financeira, de acordo com o art.º 28º.

É de salientar que, com este diploma, a DE é assegurada por um CE ou por um diretor e, no seu recrutamento são colocadas em plano de igualdade a posse de formação especializada e a experiência em cargos de gestão (art.º 19, n.º 3).

Na conceção de escola, como comunidade educativa, tem especial realce o PEE, documento que determina a identidade de cada escola.

Estamos assim perante um novo modelo organizacional que atribui às escolas órgãos próprios de administração e gestão e garante o exercício da sua autonomia, através de dois documentos, o PEE e o RI, elaborados localmente, proporcionando o contributo de todos os implicados na ação educativa, onde se apresenta o modelo de organização e os objetivos definidos pela escola.

Porém, na realidade, a descentralização e autonomia das escolas é constantemente condicionada por normativos que “orientam” os caminhos a seguir. Como refere Dias,

o novo regime de autonomia caracteriza-se por uma grande “flexibilidade” nas competências atribuídas às escolas. Partindo de um quadro mais amplo de autonomia – possibilidade de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e

organizacional – o documento contém mecanismos que permitirão à administração tornar-se avara, quer generosa na margem de arbítrio que concede às escolas (...). Esta flexibilidade faz com que o regime de gestão adotado tanto possa vir a aproximar-se dos modelos de gestão de cariz neoliberal, que se tornaram populares na década de 80, como representar apenas mais uma etapa na “evolução da continuidade” que tem caracterizado a gestão local da educação em Portugal (2006: 33).

Ou seja, podemos estar perante uma forma, dissimulada, de relegitimação do poder central.

c) Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (revoga o Decreto-Lei n.º 115-A/98)

Após as várias alterações produzidas pelo Ministério na educação, *a alteração do estatuto da carreira docente, a estruturação da carreira com a criação da categoria de professor titular e a celebração de contratos de autonomia* surgem agora as alterações ao *nível do regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, de acordo com as necessidades identificadas e os objetivos definidos* pelo Ministério.

O DL n.º 75/2008, de 22 de abril, pretende o *reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino*, prevendo para isso a criação de um órgão de direção em que têm “representação o pessoal docente e não docente, os P/EE (também os alunos...), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas” (preâmbulo).

Este decreto cria dois novos órgãos: o CG, órgão colegial de direção que substituí a AE prevista no DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, e o diretor, órgão unipessoal de administração e gestão, e a manutenção de outros dois: o CP e o CA.

Temos assim, o CG como o órgão responsável pela direção estratégica da escola, que define as linhas orientadoras da atuação da escola através do PEE e do PAA, e que aprova as regras elementares de funcionamento da escola através do RI. Tem também por competência eleger o diretor (art.º 21º, n.º 1; art.º 23º).

O diretor é o órgão de administração e gestão, nas áreas administrativa, financeira e pedagógica da escola (art.º 18), tendo também a seu cargo a presidência do CP e do CA, a nomeação dos responsáveis pelos departamentos curriculares e outras estruturas intermédias de gestão. Temos deste modo um diretor com competências mais alargadas “para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo” (preâmbulo).

Aparentemente, reforça-se a autonomia e a lógica organizacional libertando-as das “dinâmicas colegiais, vistas como fortes constrangimentos à liberdade do gestor” (Lima, 2007: 50), mas por outro lado, este alargamento de competências pode ser encarado como uma “violação” dos princípios de democraticidade e de participação.

Segundo Lima (2008), o diretor é o fator principal para a eficácia da escola. No que respeita ao seu recrutamento, o diretor é eleito pelo CG, após concurso público onde podem ser opositores todos os docentes ligados ou não à escola com qualificação para o exercício das funções (art.º 21º), regressando assim procedimentos já utilizados no início da década de 90, e que, na época, segundo Lima (2009: 247), mostraram-se confusos e polémicos.

Relativamente aos outros órgãos, ao CP compete a coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada (art.º 31), bem como a elaboração da proposta de PEE, do RI e do PAA e a definição de requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente (artº 33º). Ao CA cumpre deliberar sobre matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada (art.º 36º).

d) Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

O regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo DL n.º 224/2009, de 11 de setembro, sofre uma segunda alteração com a aprovação do DL n.º 137/2012, de 2 de julho, que pretende o “reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação” (preâmbulo).

Relativamente à administração e gestão das escolas, os seus órgãos mantêm-se, assistindo-se a um reforço de competências do CG. De acordo com o art.º 13º, passa a participar *no processo de avaliação do desempenho do diretor, decide os recursos que lhe são dirigidos, aprova o mapa de férias do diretor* e orienta os restantes órgãos no sentido do desenvolvimento do PEE e o cumprimento do PAA.

Em relação ao recrutamento do diretor, é dada prioridade aos docentes detentores de habilitação específica para o exercício da função (art.º 21º, n.º 5). O diretor é o órgão de administração e gestão, nas áreas administrativa, financeira e pedagógica da escola (art.º 18), mantendo a seu cargo a presidência do CP e do CA.

Com este diploma, e atendendo à importância dos coordenadores de departamentos curriculares em especial na avaliação do desempenho docente, ao diretor compete propor três candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular (art.º 20, n.º 4, alínea f)) sendo este eleito pelo respetivo departamento (art.º 43º, n.º 7). Temos assim valorizada a “responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia” (preâmbulo) e nos resultados obtidos.

Com a aprovação deste DL, o CP passa a ser constituído unicamente por docentes (art.º 32º) conferindo-lhe assim *um carácter estritamente profissional*.

Este diploma pretende ainda reforçar “a valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a consequente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais” (preâmbulo). Neste contexto, temos que os órgãos de direção, administração e gestão estão sujeitos a ser dissolvidos pelo Governo, “na sequência de processo de avaliação externa ou de ação inspetiva que comprovem prejuízo manifesto para o serviço público ou manifesta degradação ou perturbação da gestão” (art.º 35º).

1.2. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino público na Região Autónoma da Madeira

De acordo com os poderes atribuídos às regiões autónomas pela Constituição da República Portuguesa (art.º 227º n.º 1 alínea a) conjugado com o art.º 228º alínea o)), a ALRAM estabelece para a RAM o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino público.

a) Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro

O DL n.º 172/91 foi aplicado apenas, em regime de experiência pedagógica, numa escola da RAM. Referindo o DL n.º 115-A/98 que, sendo a escola centro das políticas educativas, tem *de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se inscreve, dos seus problemas e potencialidades*, a ALRAM aprovou o DLR n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, no sentido de regular o modelo de gestão e direção das escolas da RAM.

Este diploma faz referência a um “processo de desburocratização que valorize a intervenção da comunidade educativa e estimule a participação, eliminando mediações desnecessárias e garantindo uma articulação descentralizada entre todos os

intervenientes” (preâmbulo), mas, no essencial é uma cópia quase integral do regime jurídico do DL n.º 115-A/98, não fazendo no entanto nenhuma referência ao mesmo.

Mesmo assim, o diploma regional adotou algumas alterações:

- relativamente à estrutura de administração e gestão das escolas, substitui a AE, prevista no diploma nacional, pelo CCE;

- no CCE, “o presidente da DE ou o diretor e o presidente do CP são membros de pleno direito do CCE” (art.º 7º, n.º 6) enquanto que, no diploma nacional, “o presidente do CE ou o diretor participam nas reuniões da assembleia, sem direito a voto” (art.º 9º, n.º 6);

- no recrutamento da DE ou diretor, de acordo com o número 1 do artigo 19º, do DL n.º 115-A/98, “os membros do CE ou o diretor são eleitos em assembleia eleitoral, a constituir para o efeito, integrada pela totalidade do pessoal docente e não docente em exercício efetivo de funções na escola, por representantes dos alunos no ensino secundário, bem como por representantes dos pais e encarregados de educação”, enquanto que na legislação regional a DE ou o diretor é recrutada mediante concurso, promovido pela DE ou diretor cessante (art.º 17º, n.º 1), sendo as candidaturas apreciadas (art.º 22) e posteriormente ordenadas, por uma comissão designada pelo CCE, de acordo com o método de seleção que consiste numa avaliação curricular e uma entrevista profissional (art.º 24, n.º 2). Os critérios para a avaliação curricular e a entrevista profissional também estavam definidos, neste diploma, nos artigos 25º e 26º respetivamente;

- em relação aos representantes do pessoal docente e não docente no CCE, candidatam-se à eleição em listas separadas, sendo eleitos pelos seus pares, conforme previsto em ambos os diplomas, mas “a conversão dos votos em mandatos faz-se de acordo com o método de representação proporcional da média mais alta de Hondt”, de acordo com o estipulado no ponto 4 do art.º 13º do DL n.º 115-A/98, sendo que no DLR n.º 4/2000/M a mesma conversão faz-se de acordo com as regras do sistema eleitoral por maioria, isto é, considera-se eleita a lista que obtiver a maioria dos votos entrados na urna (art.º 11º, n.º 3).

Estas alterações na composição do CCE e no recrutamento da DE ou diretor foram alvo de inúmeras críticas não só no interior das escolas como também da parte dos sindicatos de professores, associações de P/EE e partidos políticos da oposição através de artigos de opinião e entrevistas na comunicação social regional. A título de exemplo atente-se nas palavras de Mário Nogueira, representante do secretariado

nacional da FENPROF, “o atual modelo de gestão regional das escolas é ilegal” tendo “o presidente do Governo Regional subvertido a Constituição da República” (Diário de Notícias da Madeira, 20 de maio de 2001: 10). Pode ler-se também, no boletim informativo do SPM, que este modelo de gestão das escolas “em lugar de constituir um elemento dinamizador da participação de toda a comunidade educativa, tornou-se ao contrário, num foco de conflitualidade e bipolarização extremamente penalizador do clima de trabalho educativo” (O Prof, 2001: 8).

Perante toda esta pressão e não havendo nenhum tipo de acordo na ALRAM relativo a este diploma, o mesmo, é remetido para o TC pelo Ministro da República para a RAM, Dr. Monteiro Dinis, ao abrigo do artigo 281.º, n.º 2, alínea g) da Constituição, requerendo a verificação da legalidade de várias das suas normas. Em maio de 2003, através do acórdão n.º 161/2003, de 6 de maio, o TC pronuncia-se pela inconstitucionalidade dos artigos relativos à composição do CCE e ao recrutamento da DE ou diretor.

De resto, e na sequência de todo este processo, Mário Nogueira, da FENPROF, refere que este modelo de gestão escolar na RAM “não respeita os princípios da democraticidade e de elegibilidade” exigindo ao Governo Regional da RAM que respeite a decisão do TC afirmando que “a legalidade dos órgãos de gestão deve ser reposta”, acentuando que “estão a subverter um serviço muito importante que é a educação”. Sublinha também, que “é claro que o princípio da democracia pode ser incómodo mas é este que deve prevalecer” (Diário de Notícias da Madeira, 6 de maio de 2003: 10).

Esta situação de inconstitucionalidade originou desconforto e insegurança nos elementos das DE. Júlia Caré, dirigente do SPM, declara, após um plenário com os docentes das DE, que “a insegurança é agravada pelo facto da Secretaria da Educação não ter estabelecido um prazo para restabelecer a legalidade nas escolas da RAM, com a eleição direta dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino” (Diário de Notícias da Madeira, 8 de maio de 2003: 28).

b) Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho

O DLR n.º 21/2006/M, de 21 de junho, estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino público na RAM e tem como princípio “a melhoria do modelo, consubstanciado nos princípios de

democraticidade, participação e intervenção comunitária (...), numa perspetiva de valorização da escola pública e dos seus atores” (preâmbulo).

Com este diploma temos uma organização educacional onde é fundamental a participação nos órgãos de direção da escola representantes dos docentes, das modalidades especiais da educação escolar, dos P/EE, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local estabelecendo uma responsabilidade partilhada, de modo a existirem condições para o desempenho da autonomia.

No que diz respeito à estrutura de administração e gestão das escolas da RAM, mantêm-se os quatro órgãos: o CCE *é o órgão de direção da escola responsável pela definição da sua política* (art.º 6º); o CE ou diretor “é o órgão de gestão das escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira e é assegurado por um órgão colegial ou por um diretor, de acordo com a política educativa de escola definida no CCE” (art.º 13); o CP *é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola* (art.º 21º); e o CA “é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola, nos termos da legislação em vigor” (art.º 26).

Em relação às alterações produzidas pelo DLR n.º 21/2006/M ao diploma anterior, temos:

- no CCE, os representantes do pessoal docente são “eleitos de acordo com o método de representação proporcional de média mais alta de Hondt” (preâmbulo) e a participação do presidente do CE ou o diretor e do presidente do CP é feita *sem direito a voto* (art.º 7º, 6);

- o CE surge em substituição da DE;

- no recrutamento do CE ou diretor, os seus membros ou o diretor são eleitos em assembleia eleitoral (art.º 17º, 1) estando os vice-presidentes e os adjuntos, consoante a escolha da escola, também dispensados na totalidade da componente letiva;

- no recrutamento do presidente do CE ou diretor executivo, a posse de formação especializada e a experiência em cargos de gestão são colocadas em plano de igualdade (art.º 17º, 4);

- na composição do órgão de gestão estabelece-se que *é composto por três ou cinco elementos, consoante o número de alunos do estabelecimento de ensino ou nível de ensino, numa perspetiva de reforço da estrutura executiva.*

Este normativo estabelece e regulamenta ainda as estruturas de gestão intermédias, referenciadas no DLR n.º 4/2000/M, 31 de janeiro, referindo-se-lhes como estruturas cooperantes com “o CP e com o CE ou o diretor, no sentido de assegurar o

acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa” e prevê a indicação, no RI, de quais as estruturas de gestão intermédias a funcionar na escola *com vista ao desenvolvimento do seu projeto educativo* (art.º 35º).

1.3. Um sistema centralizado desconcentrado

Em suma, as políticas mais recentes de administração e gestão das escolas no nosso país, quer ao nível nacional ou regional, surgem no plano normativo marcadas por um cenário de descentralização da administração que realça o reforço da autonomia das escolas, e destaca *os princípios democráticos de participação e de exercício de cidadania crítica*.

No entanto, todas estas políticas resumem-se, fundamentalmente, à conceção e regulamentação de órgãos de decisão colegial, assentes em normas da *democracia representativa*, como é o caso do CG ou CCE, do CE e do CP que são meios formais de participação. Este facto ocorre, particularmente, pelo facto do poder central não querer abdicar dos seus poderes continuando a tradição centralizadora das políticas educativas e da própria administração do sistema educativo, através de um vasto conjunto de decretos, despachos e circulares, perspetivando a escola como uma organização burocrática assente numa lógica de uniformização, de hierarquização e controlo central nomeadamente nas áreas de “gestão orçamental, gestão dos recursos humanos e gestão do currículo” (Afonso, 1999: 58).

Concluimos que as políticas de reorganização da administração educacional, contrariamente ao decretado, são do *tipo centralizado-desconcentrado*. Ou seja, como indica Ferreira,

proliferam os discursos da descentralização, da territorialização, da participação e da autonomia, mas verifica-se que o Estado descentraliza apenas responsabilidades gestionárias e não descentraliza as funções que possam assegurar a construção de políticas educativas locais (2005: 281).

Temos a fantasia que os órgãos de direção de cada escola localizam-se no seu interior, mas, no entanto, “o verdadeiro poder de decisão, os principais órgãos de governo de cada escola (...) são externos à própria escola” (Lima, 2007: 47). Conforme Lima (2007: 48), nesta conjuntura verifica-se que o poder central, sob a tónica normativista, interage com os órgãos de gestão das escolas como se estes fossem os seus representantes perto das comunidades escolares.

Por outro lado, e relativamente às reformas educativas que têm ocorrido ao longo dos tempos, podemos constatar que todas elas ocorreram mais por iniciativa da administração central, Ministério da Educação, do que por iniciativas dos professores ou organizações sindicais, dos P/EE, dos estudantes ou por influência/imposição da opinião pública.

2. Gestão participada

Sendo a descentralização, a participação e o reforço da autonomia estabelecida normativamente, o papel/ação dos gestores nas escolas será determinante no implementar/desenvolver de uma gestão descentralizada e de uma cultura de participação, definindo uma política educativa centrada na escola, proporcionando e promovendo práticas de análise/reflexão para a resolução de problemas, contribuindo para que as “decisões a tomar pela escola ultrapasse o âmbito definido unicamente pelas determinações legislativas” (Macedo, s/d: 1). Temos a necessidade de uma gestão com carácter mais humanista tendo como função desenvolver processos de interação entre o conhecimento e a prática dos vários atores/parceiros educativos, fundamentada nas características únicas que distinguem as escolas das outras organizações.

2.1. O conceito de participação

Na teoria das organizações, o conceito de participação determina um conjunto de processos que possibilitam aos trabalhadores o envolvimento/implicação na “definição de metas/objetivos, na resolução de problemas, na tomada de decisão e no acesso à informação” (Barroso, s/d: 7). Para Lima o “conceito de participação, embora complexo e polifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia como participação, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder. É exatamente neste domínio mais expressivo da participação que parece legítimo afirmar que alguns grupos sociais *não participam* no governo de certas organizações” (1998: 134).

Contudo, o desenvolvimento da *gestão participativa* está dependente de vários fatores: o tipo de organização, tendo em conta as suas normas, valores e estratégias formais ou informais; o modo como o indivíduo ou o grupo se situa na organização e o seu grau de comprometimento; e o género de problema/situação.

Na escola enquanto organização, como menciona Barroso (s/d: 16), perspetivar a participação implica ter em consideração os diplomas legais estabelecidos para a gestão

das escolas, os seus órgãos formais, a forma como são constituídos e as suas competências e, por outro lado, compreendê-la como produto de uma adaptação entre as regras/orientações formais e as regras/orientações geradas por cada organização nos seus órgãos e/ou pelos seus atores, designadas por Lima como regras/orientações não formais ou informais (s/d: 11).

Deste ponto de vista, como defende Lima, a participação pode ser entendida como “referência a um projeto político democrático, como afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, fator quer de conflitos, quer de consensos negociados” (1998: 182).

2.2. Formas de participação

Segundo Lima (1998: 183-189), as várias formas de participação na escola podem ser compreendidas através da articulação entre quatro critérios:

- *Democraticidade*, onde a participação possibilita moderar determinados tipos de poder propiciando a livre manifestação de ideias e projetos, valorizando desta forma o processo de tomada de decisões. Neste processo democrático de participação os atores participantes podem intervir de forma direta ou indireta:

- Na *intervenção direta*, o sujeito participa na tomada de decisão, habitualmente, com direito a voto;

- Na *intervenção indireta*, a participação é de carácter representativo, onde a participação do sujeito cinge-se à eleição do seu representante.

- *Regulamentação*, a participação numa organização é permanentemente orientada por normas, o que possibilita aos seus atores, independentemente da sua posição hierárquica, direcionar a sua forma de atuar. Com base no tipo de regras a participação poderá ser formal, não formal e informal:

- A *participação formal* resulta das regras decretadas que regimentam o grau e a forma de participação;

- A *participação não formal* ocorre na sequência de um conjunto de regras/orientações criadas pela escola, tendo em conta as regras decretadas;

- A *participação informal* surge a partir de regras informais partilhadas em pequenos grupos. Em algumas situações, ocorrem por oposição às regras

decretadas ou, como complemento a essas regras, quando consideradas insuficientes, desajustadas ou indesejáveis.

- *Envolvimento*, este critério caracteriza o modo como os atores estão empenhados nas ações da organização defendendo determinados interesses e apresentando soluções. Temos assim uma participação que pode manifestar-se como ativa, reservada e passiva:

- A *participação ativa* pressupõe condutas de extraordinário envolvimento na organização, manifestando-se, entre muitas outras, na capacidade de influenciar decisões;

- A *participação reservada* é caracterizada por um comportamento expectante, que observa/analisa para tomar uma decisão mais esclarecida, protegendo os seus interesses;

- A *participação passiva* distingue-se por atitudes de desinteresse e alheamento, onde o indivíduo desaproveita as oportunidades/direito de participação.

- *Orientação*, nas organizações os objetivos formais podem levar a várias interpretações que podem ser ou não consensuais. Sendo assim, a participação dos atores participantes poderá revelar-se convergente ou divergente:

- A *participação convergente* direciona-se para a realização das metas definidas pela escola;

- Na *participação divergente*, estamos perante uma rutura com objetivos definidos, onde os atores “caminham” em sentido contrário ou diferente do definido pela escola.

2.3. Formas de gestão participada

Estando a relação entre o sistema político e a organização escolar patente, com todas as orientações que chegam às escolas por parte da administração central, é no entanto possível à escola, devido à enorme complexidade do sistema educativo, possuir uma determinada autonomia em certos domínios. Assim, as práticas/modelos de gestão adotadas em cada escola devem colaborar para fomentar o envolvimento dos vários atores/parceiros na gestão, apelar ao pluralismo que é uma característica da sociedade democrática, “mesmo em contextos legais pouco favoráveis e de autonomia limitada” (Barroso, s/d: 16).

Sendo uma das perspectivas organizacionais da escola a *arena política*, a participação deve “constituir uma prática” dado que é um “instrumento relevante na realização da autonomia” (Lima, 1998: 140).

Este processo de gestão participativa deve estar ligado a uma *cultura de participação* onde há “o reconhecimento, por todos os membros da organização e pelos seus dirigentes, da participação como um valor essencial que deve orientar as suas práticas” (Barroso, s/d: 16), porque de outro modo essa participação resumir-se-á a uma simples gestão do rendimento e motivação dos trabalhadores como defendiam Taylor e Fayol na *Teoria da Administração*.

Este modelo de gestão plural e dinâmico, assente numa *cultura de participação*, “com um conjunto mais ou menos articulado de jogos cujas regras e mecanismos de regulação estruturam os processos de interação, (...), através dos quais os atores respetivos regulam e gerem as dependências mútuas que deram nascença à sua cooperação” (Friedberg, 1993: 113), deverá ser promovido/desenvolvido nas áreas onde a escola possui poderes de decisão: na elaboração do PEE, documento importante na criação de “uma identidade própria” e na afirmação do “seu espaço de autonomia” (Costa, 1992: 65); na criação do RI; na programação de atividades; na gestão de tempos e espaços; na gestão de conflitos; no selecionar estratégias ao nível da sala de aula ou da escola; no coordenar e avaliar as atividades e os recursos entre muitas outras áreas.

O desenvolver desta *cultura de participação* está dependente do modo como os vários membros da organização interagem entre si e da forma como se organiza o trabalho e tomam decisões, como revela Friedberg, “ela põe em cena um conjunto interdependente de atores individuais e/ou coletivos, naturais e institucionais que estão em concorrência uns com os outros, tanto para a definição dos “problemas” para a solução dos quais devem (e podem) contribuir, como para a elaboração das “soluções” que serão dadas a esses problemas” (1993: 169).

De acordo com Barroso (s/d: 20), esta gestão participativa é implementada nas escolas de várias formas de onde se destaca a formação de *equipas de trabalho* e as *reuniões*. Estas duas formas de gestão participada, são estruturas com excelentes condições para desenvolver processos de trabalho coletivo. As *equipas de trabalho*, como diz Bell, permitem “perceções partilhadas, propósitos comuns, acordo sobre os procedimentos a adotar, compromisso, cooperação e aceitação de que as eventuais discordâncias devem ser resolvidas através de uma discussão franca e aberta” (cit in

Barroso, s/d: 20). É um ótimo recurso para juntar vários atores/parceiros educativos na elaboração de propostas/projetos em torno de um determinado assunto.

Quanto às *reuniões*, processo mais utilizado para desenvolver a *cultura de participação*, onde a colegialidade e a participação deveriam ter todas as condições para triunfar, são no entanto, como diz Barroso, em muitas situações “um desperdício de tempo, improdutivas e ineficazes” (s/d: 21). A nossa observação participante permite afirmar que, em muitos casos, as reuniões servem simplesmente para comunicar decisões/informações tornando-se assim num simples formalismo legal e não numa prática de gestão participativa. A este propósito apresentamos, a título de exemplo, o anexo I – ata de um CG –, onde podemos reconhecer algumas dessas situações:

- “Ponto um: informações do conselho pedagógico; Ponto dois: escolha do manual de 9º ano; Ponto três: outros assuntos.”;

- “A Delegada de Grupo deu início à reunião, referindo-se às informações do último Conselho Pedagógico, não tendo o grupo manifestado qualquer observação a registar.”;

- “(...) passou-se ao ponto dois da ordem de trabalhos (...) a Delegada informou que participou (...) no Encontro de Delegados (...). Nesse encontro, (...) discutiu-se (...) a dificuldade que se põe aos professores na escolha do manual de nono ano (...), foi dito, no referido encontro, que o Programa é para cumprir e que este continua a ser o pilar da avaliação interna.”;

- “Foi ainda falado, nesta reunião, que a editora fiel ao Programa é a Porto, mas que os professores têm liberdade de escolher o manual que mais lhes convier, na certeza, porém, de que o Programa é para ser cumprido.”;

- “Com quatro votos a favor, ficou então decidido que o projeto a adotar será (...).”.

Constatamos, assim, um simples ato de formalismo legal onde, numa primeira fase da reunião, observamos um simples comunicar de decisões/informações e, numa segunda fase, a escolha do manual escolar a adotar, que deveria implicar discussão e partilha de objetivo envolvendo os intervenientes num processo mútuo tendo sempre presente o processo de ensino-aprendizagem, a ser concretizada pelo maior número de votos onde quatro dos nove professores do grupo, 44,44%, votou na sua escolha, e os restantes professores, 55,56%, noutros manuais, ou seja, a maioria dos professores do grupo não concorda com a escolha do manual adotado. Neste caso, estamos perante comportamentos individualizados que colocam de parte a decisão partilhada, numa

escolha de um manual escolar que será utilizado por todos estes docentes na planificação das suas aulas/atividades pedagógicas para os seus alunos.

Reconhecemos, nesta situação, um processo com pouca discussão de opiniões motivando uma colegialidade e participação débil.

IV. A PARTICIPAÇÃO DOS ATORES EDUCATIVOS

No início do nosso trabalho propusemo-nos refletir sobre a gestão nas organizações escolares de acordo com as nossas vivências e percepções. Neste capítulo, iremos analisar e refletir sobre as percepções tidas ao longo da nossa vida/carreira profissional, tendo em conta o quadro teórico e legal traçado.

Como referimos, a gestão nas escolas e a construção da sua autonomia ocorre através de práticas formais e informais que apelam à participação dos vários atores/parceiros educativos – professores, pessoal não docente, alunos e P/EE – nos mais variados processos de decisão, planificação e ação relativos à organização, tendo em conta a qualidade e a excelência do serviço público de educação que proporcionam. Como defende Freire,

fazendo educação numa perspetiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à *participação por* parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao fazer educativo (1996: 305).

De acordo com estes pressupostos, a evolução de um modelo de participação implica políticas de administração das escolas que promovam condições para uma participação prudente e equilibrada dos diversos interesses presentes na comunidade educativa e, de acordo com as realidades e especificidades de cada escola, de onde realçamos: os professores, como profissionais especializados; os alunos, enquanto principais destinatários do serviço educativo; os P/EE, como responsáveis legais pela educação dos seus filhos/alunos e, no domínio social enquanto cidadãos; o Estado, enquanto responsável pelo serviço público de educação.

Por estas razões, analisar/refletir sobre a gestão na educação implica analisar/refletir sobre as políticas de educação. Temos a gestão democrática/participada, dinâmica implementada em todas as escolas nacionais e da RAM, através de legislação, com o propósito de garantir e concretizar processos objetivos de participação coletiva e de decisão.

Com o atual modelo de administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino público na RAM (DLR n.º 21/2006/M, de 21 de junho), esta forma de gestão limita-se, frequentemente, à participação burocrática e à participação formal. Observamos a participação, formal e indireta, na eleição dos elementos para os órgãos de direção e gestão como também para os cargos de gestão intermédia - elegendo

e sendo eleito –, a existência de órgãos colegiais deliberativos e a execução de processos formais por parte dos seus membros.

Desta feita, o modo como o pessoal docente, não docente e restante comunidade estão empenhados nas ações de gestão da escola, debatendo ideias e apresentando soluções, pode ser descrito na maioria dos casos como uma participação pouco ativa.

1. Pessoal docente

Em várias organizações escolares, um pouco mais da metade do pessoal docente tem cargos de gestão intermédia, de onde se destaca as direções de turma. Por outro lado, além dos procedimentos formais de participação na eleição dos seus dirigentes e representantes, a sua participação verifica-se nos CT com as reuniões de avaliação e de carácter disciplinar, nos CG na definição, preparação e planificação de metodologias a adotar no processo de ensino-aprendizagem, nos contactos com os P/EE – na generalidade feitos pelos DT – e nas atividades extracurriculares: desportivas, recreativas – muitas delas de cariz informal – e culturais.

Relativamente à gestão pedagógica, a participação revela-se com maior incidência na contribuição para o PAA, através das sugestões apresentadas pelos grupos disciplinares, pelos departamentos curriculares e pelos projetos das atividades extracurriculares. Verifica-se ainda algum envolvimento, através da formação de equipas de trabalho, em muitos casos por iniciativa do CE, na programação das atividades extracurriculares, na adaptação do currículo às necessidades e interesses dos alunos - como são os casos dos CEF e dos PCA -, na definição de critérios de avaliação e na elaboração/alteração do regulamento interno. A aprovação/aplicação destas medidas pedagógicas depende de aprovação em CP.

É ainda nossa perceção que os professores dos vários grupos disciplinares não conferem aos departamentos muita importância, assistindo-se à desagregação das disciplinas à volta dos seus programas e objetivos. A planificação interdisciplinar de modo a que exista uma ligação/aplicação entre os conteúdos abordados em disciplinas do mesmo departamento muitas vezes não se verifica, continuando esses conteúdos a serem tratados como estanques.

Na área administrativo-financeira os professores muito raramente são questionados sobre essa matéria, limitando-se à análise/aprovação da conta de gerência no CCE. No que respeita às relações de necessidades para bens e/ou serviços os delegados de disciplina e os diretores de instalações, quando é o caso, são chamados a

dar opinião/parecer, ou seja, a participação do pessoal docente manifesta-se, principalmente, nos procedimentos burocráticos dos trabalhos letivos e, nas ações informais de poder na elaboração/aplicação de estratégias ao nível da sala de aula – área de incerteza onde não é possível definir/prever todas as situações, razão pela qual é necessário recorrer aos professores (pessoal especializado e qualificado) - e de colaboração/cooperação espontânea entre colegas e grupos.

Esta “ausência” de participação do pessoal docente nas dinâmicas organizacionais da escola poderá ser explicada/compreendida, pelo seguinte:

- o desconhecimento e falta de informação. Os docentes devem procurar informação e estar bem elucidados em relação à legislação e diretivas oficiais, hábitos e regulamentos da organização e assuntos de carácter curricular e pedagógico, visto que muitas das ações de gestão na escola requerem conhecimentos próprios. Este será um pré-requisito obrigatório para uma participação ativa, consciente, na discussão e decisão. Este pré-requisito, considerado por nós, estende-se aos restantes parceiros educativos;

- a falta de formação específica da parte dos titulares de cargos de gestão de topo e intermédia, incentivando o funcionamento colegial e participativo e não o autoritarismo e o centralismo de poder. No início da nossa reflexão começamos por referir que pelo menos metade dos docentes numa escola ocupa cargos de gestão intermédia, no entanto não é exigida formação específica para o exercício dos mesmos;

- o modo de participação da escola, apelando ao exercício da sua autonomia, na definição e adoção de políticas e orientações resumir-se a uma participação gestionária na execução de tarefas e políticas educativas fortemente regulamentadas e, a questões internas de implementação;

- a participação ocorrer em situações isoladas, numa ilusão de lógica democrática, sendo, em alguns casos, os docentes chamados a participar em decisões sobre assuntos que já estão previamente decididos, simplesmente para garantir a legitimidade da decisão;

- a pouca consciência profissional e falta de autorresponsabilização na sua atuação. Os docentes deveriam ter uma maior consciência da importância da sua participação para o alcançar dos objetivos definidos pelo PEE e para o sucesso da gestão na escola;

- o vínculo contratual. Temos os docentes com contrato com termo indeterminado, docentes que ingressaram na carreira, que incluem os que pertencem ao

quadro da escola, os do quadro de zona como também os que se encontram em mobilidade e os docentes com contrato com termo determinado (que são os “contratados”). Com esta diversidade contratual, a participação também é muito influenciada pelas motivações do vínculo de cada docente.

- a falta de uma carreira docente que os estimule e os valorize. Contrariamente a outras profissões (como por exemplo advogados, engenheiros, médicos, ...) o ser professor, mormente do ensino básico e secundário, é uma ocupação semiprofissional.

2. Pessoal não docente

O pessoal não docente (nas categorias de assistentes operacionais, assistentes técnicos e técnicos superiores), para além da participação determinada por procedimentos formais do atual modelo de gestão (eleição do órgão de gestão da escola e dos seus representantes no CCE), não tem visibilidade política na organização escolar. Consideramos que estes modos de participação estão longe de atingir níveis satisfatórios numa gestão democrática/participada.

Segundo as nossas perceções, o papel do pessoal não docente na organização/gestão escolar é relegado para segundo ou terceiro plano. Por exemplo, temos o caso dos assistentes operacionais – categoria que engloba várias competências como auxiliar de ação educativa, cozinha, reprografia, limpeza entre outras – que têm um papel importante na educação dos jovens, mas são olhados, habitualmente, como meros funcionários de limpeza. A maioria, para não dizer todos, tem como principal tarefa a limpeza da escola. Até mesmo o funcionário do bar, da cozinha ou da reprografia tem sempre de limpar o seu local de trabalho.

No entanto, como atores educativos, deveriam ter uma participação ativa nas organizações educativas incluindo a elaboração dos principais documentos da escola (PEE, RI e PAA); na apresentação de propostas para o plano de formação/desenvolvimento pessoal do pessoal não docente; ter iniciativa/apresentar sugestões para a resolução de problemas. Geralmente têm uma participação reservada, onde aguardam que alguém indique o que fazer.

Por outro lado, de acordo com as tarefas/serviços que executam, os membros do pessoal não docente desenvolvem procedimentos de participação/poder informal na organização escolar, colaborando/cooperando com colegas e/ou restante comunidade escolar nomeadamente no acompanhamento dos alunos.

Este alheamento, da parte do pessoal não docente, na participação organizacional da escola deve-se:

- à falta de incentivo para uma participação ativa na ação educativa da escola, sendo muitas vezes o seu papel desvalorizado. Por exemplo, os seus “saberes” podem ser úteis na identificação de alguns sinais/attitudes, da parte dos alunos, que permitam prevenir o insucesso ou o abandono escolar e, na participação em visitas de estudo;

- à falta de motivação para a participação na gestão dos recursos da escola. Podiam participar na elaboração do regimento para a requisição de equipamentos audiovisuais, ou de outros materiais didáticos;

- à posição de subordinação hierárquica e ao desconhecimento sobre a estrutura organizacional da escola;

- à escassez de reuniões/encontros entre pares e com os seus representantes no CCE. Geralmente são um grupo preocupado, mas como não formam equipas para analisar/discutir/decidir, a sua participação, individual, é frágil;

- ao vínculo contratual. Observamos uma panóplia de vínculos, abrangendo os que são “da casa”, os “de fora” em regime de mobilidade e os funcionários vindos do Instituto de Emprego da Madeira – IP RAM inseridos nos programas de ocupação temporária (esta situação permite termos pessoas a trabalhar na educação, muitas vezes no auxílio da ação educativa, sem qualquer tipo de formação para o efeito nem nenhum conhecimento sobre a realidade escolar);

- ao desconhecimento (legislação, “ordens” oficiais e regulamentos da organização) e falta de informação em relação aos assuntos tratados.

Relativamente à falta de incentivo e motivação, apontada por nós, os professores e os vários órgãos/estruturas da escola têm um papel importante a desempenhar para transformar esta situação, estimulando a participação do pessoal não docente na ação educativa e na corresponsabilização na gestão dos recursos e na elaboração dos documentos orientadores da escola, destacando a dimensão educativa das suas funções, tendo sempre presente que um envolvimento permanente por parte do pessoal não docente não será fácil de atingir.

Ainda relativamente à participação do pessoal não docente, seria importante refletir sobre quais as competências técnicas e humanas que deveriam possuir, nomeadamente aquele que auxilia na ação educativa dado que são uma parte integrante no processo educacional dos alunos e por conseguinte uns dos promotores da qualidade da escola.

3. Alunos

De um modo geral, a participação dos alunos na gestão escolar e educativa manifesta-se pela passividade. Na grande maioria dos casos, a sua participação resume-se à eleição do delegado e subdelegado de turma e dos seus representantes na associação de estudantes (no caso das escolas secundárias). Observamos também, a participação dos alunos, de modo formal, através da presença do delegado e subdelegado de turma, nas reuniões do CT de carácter disciplinar. Neste caso, cumprindo um formalismo democrático, os alunos participam na decisão de aplicação de sanções pré-estabelecidas sem terem tido oportunidade de debater/decidir sobre a definição das mesmas.

Esta passividade participativa dos alunos pode justificar-se pela:

- pouca tradição de participação por parte dos alunos e da sua própria falta de motivação. Identificam-se e são vistos, ainda, por alguns parceiros educativos, como alguém que vai adquirir um serviço, neste caso obter formação e conhecimentos para o seu desenvolvimento e, não como uma parte integrante do processo de ensino-aprendizagem;

- desconhecimento da estrutura organizativa da escola.

Para alterar este quadro, será necessário admitir que a participação dos alunos em questões de gestão/organização na escola faz parte da sua aprendizagem, motivando uma participação em cooperação com outros parceiros educativos, adequando-a à sua idade. Diremos, de acordo com Sarmiento (1993: 17), que o aluno é livre para “assumir o controlo e assegurar a condução da sua vida e do seu trabalho no interior da escola, contando para isso com o apoio facilitador do professor”.

4. Pais/Encarregados de educação

Como observa Freire (1991: 127), “é absolutamente impossível democratizar a nossa escola sem (...) abrir a escola à presença realmente participante dos pais (...) nos destinos dela”. Neste contexto, com o regime de autonomia, administração e gestão das escolas encontramos normativos que reforçam essa participação, nomeadamente ao nível do órgão de direção da escola, esquecendo-se no entanto das várias realidades existentes entre os P/EE – económicas, socioculturais, ... – o que dificulta desde logo, uma participação organizada e ativa por parte destes parceiros educativos.

Por outro lado, ao longo do nosso percurso profissional, concluímos que a participação dos P/EE na vida escolar, num contexto de gestão democrática/participada,

poderá ter significados diferentes. O termo “participar” parece não ter a mesma interpretação para P/EE e professores.

Para os professores, o típico P/EE participativo, de acordo com as nossas percepções, será aquele que é: *assíduo* nos contactos com o diretor de turma de modo a seguir a escolaridade do seu educando; *disponível* para vir à escola sempre que convocado, na maioria das situações para receber “más notícias”; *cúmplice* e *colaborador* apoiando e reforçando as decisões da escola e dos professores; e que *prepara* e *adapta* o seu educando à vida da escola e às suas regras. Temos assim um perfil de P/EE a tender para submissão e obediência, designado por muitos como um P/EE interessado e responsável, e não para um interveniente ativo que participa nas estruturas formais e informais da escola.

Por sua vez, temos P/EE que para eles participar é *criticar* e *desautorizar* a escola e os professores, pondo em causa o seu empenho/ação – por exemplo, não valorizando as aprendizagens mas sim as avaliações finais –, desconhecendo, geralmente, as estruturas, o processo educativo e tudo o que realmente se passa na escola.

Na verdade, as versões de participação descritas anteriormente revelam dimensões críticas de uma cultura de participação que envolva os P/EE. Pensamos que a participação deveria ocorrer de dois modos: como responsáveis pela educação dos seus filhos/educandos acompanharem a sua escolaridade e, por outro lado, como cidadãos responsáveis intervirem nas orientações para o processo educativo da escola.

No entanto, verificamos que a sua participação é muito pouca ativa. Para além de elegerem os elementos da associação de P/EE e os seus representantes na turma onde estão inseridos os filhos, atos com uma participação muito reduzida, a sua intervenção no funcionamento e vida da escola é quase nula. Esta não participação, considerada por muitos como desinteresse, será explicada por um conjunto de fatores:

- a falta de tradição participativa dos P/EE;
- os horários incompatíveis com os horários dos P/EE. Por exemplo, ouvimos muitas vezes os P/EE referirem que o horário de atendimento do diretor de turma é desajustado aos seus horários de trabalho;
- os formalismos da estrutura e das formas de participação. Muitas vezes faz com que os P/EE não se sintam à vontade na escola, principalmente os de contextos socioculturais desfavorecidos e com menos recursos;
- o desconhecimento dos seus direitos/deveres de participação;

- o desinteresse, em alguns casos o grande responsável pela ausência na “vida escolar”.

5. Outros parceiros educativos

O atual modelo de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino público na RAM, proporciona e incentiva a participação de vários atores/parceiros educativos. Para além do pessoal docente e não docente, alunos e P/EE temos também a participação, através do CCE, de outros parceiros educativos como sendo o representante da autarquia, da junta de freguesia e do centro de saúde da área de influência da escola como também do clube desportivo local, tomando como exemplo a “nossa escola”, situação que se enquadra no conceito de escola democrática.

A sua participação, maioritariamente nas reuniões do CCE, órgão colegial onde estão em menor número, ocorre de um modo direto e formal, com um envolvimento reservado e numa forma de parceria orientada para a realização dos objetivos definidos pela escola, essencialmente no apoio com recursos materiais e logísticos para a concretização de atividades e projetos. Estes parceiros têm uma participação pouco ativa nas dinâmicas organizacionais da escola.

6. O órgão de gestão

Após termos refletido sobre as formas de participação dos vários membros da organização educativa, pensamos que será interessante analisar/refletir o contributo do órgão de gestão na promoção/implementação de práticas para uma gestão que fomente índices de envolvimento mais elevados, assente numa cultura de responsabilização e participação em processos de decisão, dado que o órgão de gestão, nomeadamente o seu PRE/DIR, tem um papel fundamental nesta questão.

Da nossa atual ligação a um CE, como vice-presidente, reconhecemos como ações/funções importantes deste órgão o definir, estruturar, comunicar, partilhar, dinamizar, coordenar, motivar, assumir, reconhecer e supervisionar/avaliar tendo como objetivo melhorar a principal atividade da escola, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, não é menos verdade que o CE tem grande parte do seu tempo limitado a ações de controlo/execução de tarefas burocráticas e na gestão/resolução de conflitos.

Tomando como referência a “nossa escola”, constatamos, ao longo do nosso percurso profissional, comportamentos, da parte do órgão de gestão e fundamentalmente do seu PRE/DIR, que estimulam a participação e o trabalho cooperativo:

- na *definição/estruturação* dos objetivos/metasp da escola relativamente aos resultados escolares e ao combate da indisciplina, envolvendo outros órgãos e cargos de gestão intermédia, no caso específico, CP e coordenadores dos departamentos curriculares, procurando deste modo construir uma visão partilhada que promova o compromisso para a concretização dos objetivos/metasp definidos;

- na *comunicação* dos objetivos/metasp, resultados e outras informações, importantes para o desenvolvimento da organização e da sua ação, de modo formal e informal, permitindo que todos os membros da comunidade educativa sejam/estejam informados, característica fundamental numa organização para que os elementos possam sentir-se parte integrante e participar. Reuniões do CP e do CCE, sendo essas informações transmitidas ao restante pessoal docente em reuniões de departamento e de grupo; avisos e circulares informativas afixadas na sala de convívio do pessoal docente e não docente ou enviados via correio eletrónico para os grupos disciplinares; a página web da escola atualizada; visita/receção à escola para os alunos e P/EE, do quinto ano de escolaridade, onde é explicado de forma simples os objetivos/metasp da escola; e o CE estar sempre com a porta aberta, exceto na hora de reunião, e todos os membros acessíveis para qualquer tipo de esclarecimento/informação. São estes alguns exemplos dos meios utilizados, na “nossa escola” e noutras escolas, para manter uma comunicação/informação atualizada com toda a comunidade educativa;

- na *coordenação* do processo de ensino-aprendizagem, partilhando e envolvendo o pessoal docente na tomada de decisões relativamente a questões curriculares, através do CP e dos coordenadores de departamento. Nesta ação de coordenação, temos também a monitorização dos resultados escolares, no final de cada período, para posterior discussão/reflexão nos departamentos curriculares e no CP tendo como referência os objetivos/metasp definidas. Deste modo, temos uma partilha de responsabilidades pelos resultados escolares. Por outro lado, refletindo sobre o acompanhar/coordenar o processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de melhorá-lo, possivelmente uma das medidas mais importantes seria o acompanhamento direto da prática dos docentes e do progresso dos alunos em contexto de sala de aula, algo que como elemento do órgão de gestão não fazemos, mas que já presenciamos aquando da nossa passagem pelo ensino privado (um colégio do ensino básico e outro do ensino

secundário, ambos administrados e geridos por sacerdotes católicos), dados esses que depois eram utilizados para reconhecer os pontos fortes – a ser desenvolvidos e implementados – e aspetos menos conseguidos – a tentar melhorar ou a evitar –, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e consequente imagem da escola, diferenciado-a das outras;

- no *interesse* do CE pelas atividades curriculares e extracurriculares sejam elas de caráter desportivo, recreativo e/ou cultural: dinamizando algumas delas; marcando presença em todas e interagindo com professores, alunos e P/EE; e em algumas situações com uma participação direta, de alguns membros, na atividade;

- na *motivação e reconhecimento* do desempenho do pessoal docente, não docente e alunos. Observamos em várias situações, seja publicamente – em reuniões de CCE, CE ou CP, em convívios da escola e com os quadros de mérito (relativamente aos alunos) – ou individualmente, de modo formal ou informal, o salientar/elogiar o desempenho e o mérito de alguns membros da comunidade escolar como reconhecimento pelo seu bom trabalho e contributo para o sucesso da escola. Com esta ação, da parte do CE, pretende-se motivar e reforçar a confiança, a autoestima e o profissionalismo de modo a que o envolvimento/compromisso e a responsabilidade pelo alcançar dos objetivos seja mais “assertivo”. Referimos que este reconhecimento é, na maioria dos casos, informal visto que não é habitual o presidente do CE atribuir louvores pelo desempenho do pessoal docente e não docente. Em relação aos alunos, este reconhecimento, com base no quadro de honra, é realizado, de modo formal, com uma cerimónia aberta a toda a comunidade educativa onde os alunos recebem um diploma, como forma de distinguir e premiar o seu desempenho ao longo do ano letivo;

- no *contacto informal* entre os elementos do CE e os professores, pessoal não docente e alunos, durante os intervalos (nos corredores e sala de pessoal) e as interrupções letivas (convívios de final de período entre outras);

- na *boa relação* com a associação de P/EE da “nossa escola”, legitimada pela presença assídua dos seus membros nas atividades promovidas pela escola, curriculares ou extracurriculares, para além das ações/atividades desenvolvidas por eles na escola, para P/EE e alunos, como também através de alguns protocolos de cooperação estabelecidos com a escola.

Ao delegar funções/tarefas e ao criar equipas de trabalho, o órgão de gestão está a motivar para o trabalho cooperativo/colaborativo e colegial, a conceder autonomia e a atribuir responsabilidade a outros membros da organização.

Por outro lado, ao longo do nosso percurso profissional, em que estivemos em contacto com o ensino privado e o ensino público, verificamos que em ambas as realidades, público e privado, temos uma gestão democrática – pelo menos parcialmente, já que não podemos esquecer a hierarquia, a intransigência e a burocracia de alguns processos e atividades educativas – assente num agradável clima de trabalho dando possibilidades a uma gestão partilhada.

Realçamos que esta situação foi/é mais notada com um PRE/DIR do que com outros, mantendo uma boa relação com os seus pares e parceiros da comunidade, preservando, em alguns casos, relações de amizade.

Na sua função/ação de gestor e líder o presidente do CE é mais burocrático quando estabelece regras burocráticas e impõe a sua aplicação estrita a todos. É mais democrático quando as diretivas são debatidas e decididas com a participação dos professores e/ou funcionários, quando deixa que eles façam propostas e depois sugere escolhas e alternativas, quando permite às equipas de trabalho a divisão de tarefas ou a cada um a escolha de colegas para a equipa e quando se coloca como membro do grupo. É mais permissivo quando dá liberdade completa de decisão aos professores e/ou funcionários e quando permite a cada um ou cada grupo tanto a divisão de tarefas como a escolha dos companheiros.

Não há dúvidas que participar implica manter-se informado, envolver-se e colaborar na definição/realização dos objetivos/tarefas ou até mesmo defender posições/perspetivas opostas. Sendo assim, como se compreende, a gestão participada não pode ser uma imposição legal, onde os seus atores/parceiros não estão convencidos da sua importância e utilidade, mas sim um processo de práticas internas, adaptadas às diferentes áreas de ação e de acordo com as características de cada organização, onde a participação seja “um valor a preservar” e “uma regra de conduta organizacional” (Barroso, s/d: 25). Se assim não for, vamos continuar a assistir à passividade e ao demitir-se de responsabilidades por parte de vários atores/parceiros, que optam por não participar.

CONCLUSÃO

Ao refletirmos sobre a gestão nas organizações escolares, no seu atual modelo de gestão – pensado como democrático e reconhecendo a pluralidade – e tendo consciência da dificuldade para a promoção de meios que impulsione a participação de todos os seus atores/parceiros – onde possam interagir abertamente partilhando as suas preocupações, conhecimentos, realizações e frustrações –, concluímos que a sua gestão resulta, basicamente, dos modelos organizacionais *da escola como burocracia, da escola como democracia e da escola como arena política*, onde realçamos as dimensões de colegialidade e cooperação.

Apesar da colegialidade e cooperação se manifestarem nas organizações escolares – tanto na sua estrutura como nos seus processos –, é importante que os seus gestores estejam atentos ao modo como interagem os vários atores/parceiros educativos e desenvolvam condições que estimulem processos para a decisão partilhada, tendo em consideração sentimentos, valores, convicções, saberes, competências e ambições numa gestão eficaz dos recursos humanos para a prestação de um serviço de educação de qualidade.

Contudo, esta situação deve ser promovida com prudência para não cairmos no exagero de recorrer à colegialidade para todo e qualquer tipo de deliberação, correndo desse modo o risco de ingovernabilidade.

Por outro lado, sendo a escola uma organização com características singulares, cada um dos seus atores, no âmbito dos seus interesses, valores, crenças e personalidade, pode estabelecer a sua estratégia de atuação e participação, que em muito vai depender da forma como cada um se integra e percebe a organização.

Quanto aos gestores e líderes escolares, numa época de inovação e mudança, com a descentralização de competências e com a atribuição de autonomia e responsabilidade às organizações escolares – por exemplo através do PEE, do RI e da colegialidade nos seus órgãos de direção e gestão –, parece-nos essencial a aquisição de formação específica e contínua, na área da administração e organização escolar, para os professores que gerem ou ambicionam gerir uma organização escolar, de modo a identificarem e fundamentarem, de forma mais lógica, ações e dinâmicas de gestão e liderança adequadas à integração da comunidade educativa para a participação na vida e gestão escolar.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Natércio (1999). A autonomia das escolas públicas: exercício prospetivo de análise da política educativa. In *Inovação*, vol. 12, n.º 3 (pp. 45-64). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BARROSO, João (s/d). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. In *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*, n.º 1. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BARROSO, João (1998). Autonomia e Gestão das Escolas: Que Formação de Professores?. In *Atas do seminário “A Territorialização das Políticas Educativas”*. Disponível em: http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_8.htm. Acesso em: 18.10.2013.
- BENNIS, Warren (1994). *Porque é que os líderes não conseguem liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- BILHIM, João Abreu de Faria (2006). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. 5ª ed. rev. e atual. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- CAA – Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1996). *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar (Decreto-Lei n.º 172/91)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CHIAVENATO, Idalberto (2004). *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. 7ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier.
- COSTA, Jorge Adelino (1992). *Gestão Escolar. Participação, Autonomia e Projeto Educativo da Escola*. 3ª ed. Lisboa: Texto Editora.
- COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- DIAS, Mariana (2006). As Escolas Primárias Portuguesas na Viragem do Século: Atores e Processo de Mudança (1986 – 2003). In *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, n.º 6 (pp. 28 – 36). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.
- DINIS, Luís Leandro (2004). Das Teorias das Organizações à Organização das Teorias: Do Mundo da Gestão ao Mundo da Educação. In *Revista do Fórum*

Português da Administração Educacional, n.º 4 (pp. 79 – 98). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.

- FERREIRA, Fernando Ilídio (2005). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In João Formosinho, A. Sousa Fernandes, Joaquim Machado e Fernando I. Ferreira (Ed.), *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 265 – 305). Porto: Edições Asa.
- FORMOSINHO, João (1985). *A Escola como Burocracia*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- FORMOSINHO, João (1992). Prefácio. Jorge Adelino Costa, *Gestão Escolar. Participação, Autonomia e Projeto Educativo da Escola*, 3ª ed (p. 4). Lisboa: Texto Editora.
- FORMOSINHO, João (2003). A Governação das Escolas em Portugal – Da “Gestão Democrática” à Gestão Participada. In VILELA, Ana Paula (Coord.), *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática* (pp. 23 – 35). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- FORMOSINHO, João (2005). A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In João Formosinho, A. Sousa Fernandes, Joaquim Machado e Fernando I. Ferreira (Ed.), *A Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação* (pp. 307 – 319). Porto: Edições Asa.
- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2004). Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal. In *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, n.º 4 (pp. 7 – 32). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.
- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes. In João Formosinho, A. Sousa Fernandes, Joaquim Machado e Fernando I. Ferreira (Ed.), *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 115 – 162). Porto: Edições Asa.
- FREIRE, Paulo (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.

- FREIRE, Paulo (1996). Educação e Participação Comunitária. In *Inovação*, Vol. 9, n.º 3 (pp. 305 – 312). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FRIEDBERG, Erhard (1993). *O Poder e a Regra: Dinâmicas da ação organizada*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- GUERRA, Miguel Ángel Santos (2002). *Entre Bastidores. O lado oculto da Organização Escolar*. Porto: Edições Asa.
- LIMA, Jorge Ávila (2008). *Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- LIMA, Licínio (s/d). Construindo modelos de gestão escolar. In *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*, n.º 4. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LIMA, Licínio (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. 2ª ed. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio (2007). A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In M. Fátima Chorão Sanches, Feliciano Veiga, Florbela Sousa e Joaquim Pintassilgo (Org.), *Cidadania e Liderança Escolar* (pp. 39 – 57). Porto: Porto Editora.
- LIMA, Licínio (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. In Marta Lima (Coord.), *Sociologia, Revista do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, vol. XIX (pp. 227 – 253). Porto.
- MACEDO, Berta (s/d). Prefácio. João Barroso, *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola* (p. 1). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (1993). *A Escola e as Autonomias*. Porto: Edições Asa.
- SINDICATO DOS PROFESSORES DA MADEIRA (2001). In *O PROF - Boletim Informativo do Sindicato dos Professores da Madeira*, n.º 49 (p. 8). Funchal.

- **LEGISLAÇÃO UTILIZADA:**

- Constituição da República.
- Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro.
- Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho.
- Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M, de 29 de agosto (Estatuto da Carreira Docente na RAM).
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

ANEXOS

ANEXO 1

ESCOLA BÁSICA DOS 2º e 3º CICLOS

ATA

Ata de Conselho de Grupo Disciplinar de - 3º ciclo, realizada aos vinte e dois dias do mês de abril de 2013, pelas dezoito horas, sob a presidência de

PROFESSORES	RUBRICA
DOCENTE 1	
DOCENTE 2	
DOCENTE 3	
DOCENTE 4	
DOCENTE 5	
DOCENTE 6	
DOCENTE 7	
DOCENTE 8	
DOCENTE 9	

-----Assuntos tratados e deliberações:-----

-----Ponto um: Informações do Conselho Pedagógico; -----

-----Ponto dois: Escolha do manual de 9ºano; -----

-----Ponto três: Outros assuntos -----

----- A Delegada de Grupo, professora , deu início à reunião, referindo-se às informações do último Conselho Pedagógico, não tendo o grupo manifestado qualquer observação a registar. -----

----- De seguida, passou-se ao ponto dois da ordem de trabalhos: escolha do manual de nono ano, a adotar no próximo ano letivo. A este propósito, a Delegada informou que participou, na passada segunda-feira, dia vinte de maio, no Encontro de Delegados, no Liceu Nesse encontro, onde se congregaram todos os professores delegados de de 3º ciclo da RAM, discutiu-se, entre outros assuntos, a dificuldade que se põe aos professores na escolha do manual de nono ano. Este problema coloca-se, porque há editoras que elaboraram o seu projeto com base unicamente nas Metas Curriculares, descurando o Programa. Na verdade, as Metas omitem muitos conteúdos em relação ao Programa, mas, apesar das Metas serem a base para a avaliação externa, foi dito, no referido encontro, que o Programa é para cumprir e que este continua a ser o pilar da avaliação interna. Para além disso, foi também mencionado que o Ministério da Educação não se pronunciou ainda sobre este assunto e que pode ser arriscado os professores se regerem unicamente pelas apresentações das editoras. Foi ainda falado, nesta reunião, que a editora fiel ao Programa é a Porto, mas que os professores têm a liberdade de escolher o manual que mais lhes convier, na certeza, porém, de que o Programa é para ser cumprido.-----

----- Posto isto, e uma vez que havia sido distribuído, anteriormente, a cada colega, o trabalho de análise de um manual das diferentes editoras, a Delegada solicitou a cada professor a apresentação do seu respetivo estudo. Foram então apresentadas as apreciações dos seguintes manuais:

.....
----- Após demorada ponderação e discussão, procedeu-se à votação do manual, tendo-se obtido os seguintes resultados:

..... Com quatro votos a favor, ficou então decidido que o projeto a adotar será o , tendo o grupo sido unânime na decisão de que os alunos deverão também adquirir o respetivo Caderno de Atividades.

-----De seguida, passou-se ao ponto três da ordem de trabalhos - outros assuntos: a Delegada informou que foi contactada pela Direção Executiva com o propósito de consultar o grupo para que os professores deliberassem em conjunto sobre a viabilidade de se continuar com os Encontros de no próximo ano letivo. O grupo manifestou o seu interesse em continuar com estes encontros, nos mesmos moldes deste ano.

-----E nada mais havendo a tratar, foi lida e aprovada a presente ata e deu-se por terminada a reunião.

Visto em ___/___/20___

A Presidente da Reunião A Secretária *RL* O Presidente do Conselho Executivo
