



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

Mestrado em Ciências da Educação / Administração Escolar

A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas

Os Coordenadores de Estabelecimento e as Lideranças Periféricas

Braga 2012

Hermínia de Jesus Miranda Torres

Hermínia de Jesus Miranda Torres

A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas
Os Coordenadores de Estabelecimento e as Lideranças Periféricas

Hermínia de Jesus Miranda Torres

Mestrado em Ciências da Educação / Administração Escolar

Orientador: Professor Doutor António Sousa Fernandes

Braga 2012

Hermínia de Jesus Miranda Torres

A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas

Os Coordenadores de Estabelecimento e as Lideranças Periféricas

Universidade Católica de Braga, 2012

Departamento de Ciências da Educação

Agradecimento

Relatório reflexivo apresentado à Universidade Católica de Braga para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação / Administração Escolar, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Sousa Fernandes, Professor Catedrático do Departamento de Ciências de Educação.

Este é o registo da minha gratidão pela colaboração e supervisão, de que tive a honra de beneficiar, do Professor Doutor Sousa Fernandes, neste percurso de formação.

Índice Geral

Sumário executivo	8
Introdução	11
Problemática	12
CAPÍTULO I - AS ORGANIZAÇÕES	14
1.1 As Teorias Gerais da Administração e a sua aplicação nas Organizações	14
1.2 Características da Teoria Neoclássica	20
1.3 A centralização versus descentralização.....	25
1.4 Vantagens e desvantagens da descentralização	26
1.5 A tomada de decisão	26
1.6 Conceito de departamentalização	27
1.7 Características da Teoria das Relações Humanas	27
1.8 A Escola como organização específica	30
1.9 Orientações para a ação Organizacional da Escola: a Comunicação e a Liderança.....	32
1.9.1 A Comunicação na Organização	32
1.9.2 A Liderança na Organização Educativa	33
1.10 Estrutura Organizacional do Agrupamento de escolas à luz do Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril.....	34
1.11 A Teoria das Relações Humanas e sua aplicação à Escola a nível da Autonomia e Participação.....	37
1.12 A Escola como Organização Social e Educativa e a Escola como Empresa....	39
CAPÍTULO II - A GESTÃO DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS EM PORTUGAL	42
2.1 A Gestão das Escolas Primárias desde o Estado Novo até ao Coordenador de estabelecimento	42
2.2 Poderes e competências nas diferentes fases	50
CAPÍTULO III - ANÁLISE E REFLEXÃO	54
3.1 Aprendizagens profissionais mais relevantes.....	54
3.2 Projecção do conhecimento adquirido através da reflexão sobre a ação.....	62
Conclusões	64
Bibliografia.....	66

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- **Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).**
- **Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril (Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas).**
- **Decreto-lei nº 22369/1933, de 30 de Março (Administração e Inspeção do Ensino Primário).**
- **Despacho 68/1974, de 16 de Novembro (Gestão das Escolas).**
- **Despacho nº 40/75, de 8 de Agosto (Gestão das Escolas Primárias).**
- **Despacho Conjunto nº 46/SERE/SEAM/88, de 3 de Dezembro (Conselho Escolar).**
- **Decreto lei nº 3/87, de 3 de Janeiro (Lei Orgânica do Ministério da Educação e Cultura).**
- **Decreto lei nº 361/89, de 18 de Outubro (Estabelece a Lei Orgânica das Direções Regionais de Educação).**
- **Decreto lei nº 141/93 de 26 de Abril (Estabelece a Orgânica das Direções Regionais de Educação).**
- **Decreto Lei nº 35/88, de 4 de Fevereiro (A importância que a Educação Pré-escolar e o Ensino Primário revestem no âmbito do Sistema Educativo).**
- **Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro (Autonomia das Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário).**
- **Decreto-lei nº 172/91, de 10 de Maio (Regime de Direcção, Administração e Gestão dos estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).**
- **Despacho n.º 27/97, de 2 de Junho (Regulamenta a participação dos Órgãos de Administração e Gestão dos estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).**

- **Decreto-lei 115-A/98 (Regime de Autonomia, Administrativa e Gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-escolar e Ensino Básico e Secundário).**
- **Decreto Lei 137/2012 de 2 de Julho (Alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril).**
- **Decreto Regulamentar N.º 2/2008 de 10 de Janeiro (Regulamenta o Sistema de Avaliação de Desempenho do pessoal docente da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).**
- **Portaria n.º 1444/2002 de 7 de Novembro (Aprova as Normas de Segurança contra Incêndio a observar nos Estabelecimentos Escolares).**
- **Despacho 14460/2008, de 26 de Maio (Atividades de Enriquecimento Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico).**
- **Ofício Circular n.º OFC-DGIDC/2009/9, de 13 de Agosto (AEC).**
- **Despacho 19117/2008 de 17 de Julho (Define as regras e os princípios orientadores que regem a Organização do Ano Letivo).**
- **Despacho 11120-B/2010 de 6 de Julho (Define as regras e os princípios orientadores que regem a Organização do Ano Letivo).**
- **Despacho Normativo 13-A/2012 de 5 de Junho (Define as regras e os princípios orientadores que regem a Organização do Ano Letivo).**
- **Despacho 17860/2007 de 13 de Agosto (Define as e os princípios orientadores que regem a Organização do Ano Letivo).**
- **Lei n.º 66-B/2007 de 28 de Dezembro (Estabelece o Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública).**
- **Portaria n.º 1633/2007 de 31 de Dezembro (Aprova os modelos de fichas de Autoavaliação e Avaliação do desempenho do pessoal não docente).**
- **Portaria n.º 759/2009 de 16 de Julho (adapta o Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública ao pessoal não docente).**
- **Despacho n.º 8683/2011 de 28 de Junho (Altera o Despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio na sua republicação de 28 de Junho – AEC).**

SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS

- **APJB – Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito**
- **EB1/JI – Escola Básica com Jardim de Infância**
- **1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico**
- **DREN – Direção Regional de Educação do Norte**
- **GAEC – Gestão das Atividades de Enriquecimento Curricular**
- **IGE – Inspeção Geral de Educação**
- **GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação**
- **ASE – Ação Social Escolar**
- **PEE – Projeto Educativo de Escola**
- **DRE – Direção Regional de Educação**
- **AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular**
- **AO – Assistentes Operacionais**
- **CD – Coordenador de Departamento do 1º Ciclo do Ensino Básico**
- **PTT – Professor Titular de Turma do 1º Ciclo do Ensino Básico**
- **ME – Ministério da Educação**
- **PE – Projeto Educativo**
- **PCA – Projeto Curricular de Agrupamento**
- **EPE – Educação Pré-Escolar**
- **CAF – Componente de Apoio à Família**
- **PAA – Plano Anual de Atividade**
- **PCT – Projeto Curricular de Turma**
- **CE – Coordenador de Estabelecimento**
- **CP – Conselho Pedagógico**
- **LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo**

SUMÁRIO EXECUTIVO

“A vida de um professor será a intersecção entre a sua história de vida e a história da sociedade em que se move, histórias nas e das quais é ator e autor, pelo que aceder à vida dos professores, será aceder aos contextos sociais, históricos e culturais em que se insere. O estilo de vida dos professores, dentro e fora da escola, as identidades e a cultura dos mesmos será influenciado pelos grupos sociais a que pertencem. O professor será um ator social ativo na construção da sua identidade e das suas práticas, partilhando desse processo de construção com outros professores”. Sarmiento (2002: 34)

Concluí o curso Normal de Educadores de Infância em Viana do Castelo em 1981. Em dezoito de Julho de 2001, terminei o Complemento de Formação Científico e Pedagógico para Educadores de Infância.

Iniciei as minhas funções no Jardim de Infância de Outeiro, Sobreiro Cabeceiras de Basto, Distrito de Braga em 1981. De 1982 a 1984, trabalhei no Jardim de Infância de Charneca, Alvaredo, Concelho de Melgaço, onde fui diretora do Jardim de Infância. Em 1984/1985, exerci as minhas funções no Jardim de Infância de Caminha, Concelho de Caminha, Distrito de Viana do Castelo, no qual exerci também as funções de diretora e onde fui cooperante com a Escola Superior de Viana do Castelo, recebendo as estagiárias. Em 1985/1986 trabalhei no Jardim de Infância nº 2 de Viana do Castelo, onde fui cooperante com a Escola Superior de Viana do Castelo. De 1986 a 1990, lecionei no Jardim de Infância de Tourão, Refoios do Lima, Concelho de Ponte de Lima. De 1990 a 1997, fiquei colocada no Jardim de Infância de Igreja, Abade do Neiva, Concelho de Barcelos, Distrito de Braga, mas exerci as minhas funções no Centro de Bem Estar Infantil de Alvarães, no qual fui designada para coordenadora pedagógica. Em 1997/1998, lecionei no Jardim de Infância de Passagem, Moreira de Geraz do Lima, Viana do Castelo. No ano de 1998 a 2001, lecionei no Jardim de Infância de Igreja, Outeiro, Viana do Castelo. No ano letivo 2000/2001, fui membro da Assembleia do Agrupamento de Escolas de Abelheira, como docente do Pré-Escolar, a exercer funções no Jardim de Infância de Outeiro.

Em 2002/2003, exercia ainda funções em Outeiro, quando houve uma reestruturação relativamente à área pedagógica das escolas e, este Jardim de Infância, passou a pertencer ao Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito. Para a sua constituição, fui convidada pela Presidente do Conselho Executivo para Vice-presidente da Comissão Executiva Instaladora do mesmo Agrupamento. Foram-me atribuídas funções no âmbito

da Educação Pré-escolar, nomeadamente a área de alunos, pessoal docente e não docente, entre outras.

De 2003/2009 dei continuidade ao cargo de Vice-presidente do Conselho Executivo no Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito, assumindo também as funções do 1º Ciclo de Ensino Básico, entre 2007 e 2009. Fui provida do quadro de educadora titular em 2 de Agosto de 2007, tendo ficado responsável pela avaliação do pessoal docente no biénio 2007/2009. No quadriénio 2009/2013, passei a exercer as funções como Adjunta da Direção Executiva do Agrupamento de Escolas Pintor José de Brito, abarcando a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, onde me foram atribuídas as seguintes competências: coordenar a área de alunos, pessoal docente e não docente das EB1/JI do Agrupamento.

No exercício desta atribuição, foram inúmeras as diligências que efetuei e destaco as seguintes:

- Procedi à seleção e recrutamento do pessoal docente do 1º CEB e Educação Pré-Escolar e das Atividades de Enriquecimento Curricular, nos termos da lei.
- Procedi à avaliação do Pessoal não Docente da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico do Ministério da Educação e Câmara Municipal.
- Colaborei com os Coordenadores de Estabelecimento na organização do mapa de férias e concedi licença para férias ao Pessoal não Docente da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, após o parecer da Diretora;
- Operacionalizei com os Coordenadores de Estabelecimento alguns Projetos, as Atividades de Enriquecimento Curricular, Visitas de Estudo, etc.
- Colaborei no processo de concursos dos docentes da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Agrupamento;
- Operacionalizei/atualizei com os Coordenadores de Estabelecimento todo o processo ligado aos Planos Emergência das escolas EB1/JI;
- Elaborei e coordenei todos os horários das escolas EB1/JI;
- Procedi ao preenchimento das aplicações informáticas da DREN, GAEC, IGE, GEPE;
- Coordenei em colaboração com os Coordenadores de Estabelecimento e serviços administrativos a inscrição dos alunos para a aquisição do computador Magalhães e procedi à sua distribuição junto dos pais/encarregados de educação;
- Assegurei toda a informação veiculada pela Direção Executiva e pela Câmara Municipal junto dos Coordenadores de Estabelecimento, nomeadamente as orientações para a organização do ano letivo, a execução das atividades no domínio da Ação Social

Escolar (ASE), Transportes Escolares, Auxílios Económicos e o Suplemento Alimentar (Leite, Fruta/iogurtes) das escolas EB1/JI.

- Zelei conjuntamente com os Coordenadores de estabelecimento pelas instalações, espaços e equipamentos, espaços exteriores e os espaços verdes das EB1/JI, solicitando junto da Câmara Municipal as devidas reparações;
- Representei o Agrupamento nos Conselhos de Coordenação da Avaliação do Pessoal não Docente do Agrupamento e Câmara Municipal.
- Colaborei na implementação de ações de formação para pessoal docente do 1º CEB sobre computadores Magalhães, Moodle em articulação com o Agrupamento, Câmara Municipal e a Porto Editora, sobre a Escola Virtual.
- Colaborei ainda na dinamização de ações de formação para pessoal não docente em parceria com o Centro de Saúde “Elaboração de Ementas e Culinária Saudável e sobre de Segurança “Prevenção e Segurança em ambiente escolar - o risco Sísmico e os comportamentos de autoproteção “; Simulacros para pessoal docente e não docente.
- Reuni com os Coordenadores de Estabelecimento e Coordenadores de Departamento do Pré-Escolar e 1º Ciclo, para abordar as seguintes temáticas: Elaboração e implementação dos Planos de Emergência nas Escolas EB1/JI do Agrupamento; articulação das Atividades de Enriquecimento Curricular, distribuição do Apoio Educativo no 1º CEB; Análise do trabalho realizado pelas Assistentes Operacionais pertencentes ao Ministério da Educação e à Câmara Municipal, com vista à avaliação;
- Reuni com os elementos da direção, participei sempre nas reuniões de departamento, coordenadores de estabelecimento, associações de pais/encarregados de educação, juntas de freguesia e câmara municipal.
- Colaborei sempre na dinamização de atividades, Festa na Pintor, nos 25 anos da escola sede, nos Dias das Ciências, Jantar de Natal, dia da Francesinha. Participei ainda nas atividades das EB1/JI, nomeadamente nas Festas de Natal, Corta-Mato Escolar, Carnaval, Páscoa, Atividades desportivas do Pré-Escolar, Semana da Leitura, as feirinhas da semana da Alimentação, o Dia dos Avós, o Congresso de Crianças e Jovens Cidadãos – Hoje! entre outras previstas no Plano Anual de Atividades.

Na componente letiva de cinco horas semanais, desenvolvi as atividades pedagógicas no Jardim de Infância de Outeiro, com as educadoras, professoras e pais/encarregados de educação, Câmara Municipal e Agrupamento de Escolas. Substituí as educadoras por atestado médico, faltas inesperadas e enquanto não eram colocadas.

INTRODUÇÃO

A escola é uma organização complexa, enquadrada no mundo em constante evolução e mudança, onde vários tipos de relações, formais e informais, acontecem, abrindo-se assim à participação dos que a rodeiam, constituindo-se como uma comunidade educativa dotada de um projeto próprio, regulador da orientação educativa e alicerce da autonomia.

As várias transformações ocorridas, criaram raízes locais, permitindo uma atuação assente no diálogo, em parcerias, em interajuda e na partilha de saberes e conhecimentos.

Estar e viver numa escola é uma aprendizagem constante e complexa que exige do professor uma posição racional mas, ao mesmo tempo, afetiva, que envolve tomadas de decisão claramente identificadas, alargando a sua missão dentro da escola muito para além do seu espaço físico.

Em 2002/2003, quando fui convidada pela Presidente do Conselho Executivo para integrar a Comissão Executiva Instaladora do Agrupamento de escolas Pintor José de Brito e, posteriormente, para adjunta da direção a convite da Diretora, foram-me atribuídas funções no âmbito da Educação Pré-escolar e, mais tarde, do 1º Ciclo do Ensino Básico que me obrigaram a estabelecer contactos frequentes com os Coordenadores de Estabelecimento e com vários atores da comunidade escolar.

Esta foi uma etapa muito difícil da minha carreira profissional, porque me “obrigou” a desempenhar funções para as quais não me sentia preparada. Contudo, foi uma tarefa gratificante que me enriqueceu a nível profissional. Como qualquer mudança, também esta mudança de organização e administração despoletou resistências por parte dos vários intervenientes no processo.

Tendo por base todas estas referências, a revisão da literatura e a minha reflexão pessoal, irei abordar a importância dos Coordenadores de estabelecimento enquanto elos de gestão intermédia no Agrupamento.

A partir desta abordagem, surge-me como pergunta de partida a seguinte questão:

- Qual a importância do Coordenador de Estabelecimento na dinâmica do Agrupamento de Escolas?

Como objetivo geral pretendo aferir:

- A importância do Coordenador de Estabelecimento na dinâmica do Agrupamento.

- Como objetivos específicos pretendo analisar:
- Os modelos de gestão da escola primária e a sua evolução a partir do Estado Novo, até à atualidade.
- Constatar de que forma é que os Coordenadores de Estabelecimento desempenham o seu papel no agrupamento de escolas.
- Relacionar a participação dos docentes com a gestão organizacional, e a autonomia da escola.

PROBLEMÁTICA

A alusão à autonomia da escola portuguesa surge a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, referindo que a administração e gestão dos estabelecimentos dos ensinos básicos e secundário seja assegurada por órgãos próprios, e se oriente por princípios de democraticidade, representatividade e de participação comunitária, submetendo os critérios de natureza administrativa aos critérios de natureza pedagógica e científica (artº 45º). Este diploma, define como princípio organizativo para o sistema educativo a descentralização, desconcentração e diversificação de estruturas e ações educativas de forma a “proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (artº 3º, al.g).

Segundo Formosinho, (1989) havia a necessidade de criar uma escola pública que fosse mais do que uma mera unidade administrativa da administração educativa, conceitualizando-a como “comunidade educativa”.

Os agrupamentos de escolas ocorreram a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, abrindo a possibilidade de, os diferentes ciclos de ensino poderem ser ministrados, quer em estabelecimentos autónomos, quer em agrupamentos de ciclos no mesmo estabelecimento ou de estabelecimentos de ensino situados numa determinada área com uma unidade de gestão administrativa. A partir deste momento, os agrupamentos de escolas foram-se incrementando, conduzindo a várias modalidades que estiveram em aplicação durante o período que mediou entre 1989 até 2003, ano em que se fixou a modalidade vigente. A associação de várias escolas em unidades organizacionais, os agrupamentos de escolas, surgiram como reação à excessiva fragmentação vertical do percurso escolar e à dispersão horizontal existentes nas escolas e jardins de infância, com efeitos negativos no sucesso escolar dos alunos. Assim, os objetivos principais desta fusão foram a de possibilitar uma maior racionalização de recursos da rede escolar, permitir um percurso educativo sequencial e articulado dos alunos e promover a

autonomia dos estabelecimentos para que estes pudessem mais facilmente responder às necessidades locais.

Este modelo de gestão, foi baseado em princípios democráticos, que apelam à participação efetiva dos diferentes atores, sendo da competência da escola, enquanto local privilegiado de micropolíticas, a necessidade de favorecer a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.

É neste contexto que procuro situar a minha problemática, isto é, perceber e analisar de que modo é que atuam os gestores intermédios, nomeadamente os coordenadores de estabelecimento das escolas do 1º ciclo e jardins de infância, e que papel desempenham, efetivamente, nos agrupamentos de escolas a que pertencem, bem como nas escolas periféricas que coordenam.

Estas questões, constituem o objetivo geral da minha reflexão, na medida em que procurarei, através da legislação e da revisão da literatura, de forma contextualizada, enquadrar as situações vivenciadas à luz de quadros concetuais / teóricos, explorados por autores de renome.

O trabalho que apresento, divide-se em três capítulos: no primeiro capítulo será analisada a temática: as organizações, à luz das teorias gerais da administração, de forma a perceber o que é uma organização, evocando algumas teorias que são visualizadas na organização da escola. Seguidamente, abordarei a escola como organização específica, debruçando-me sobre as estruturas de administração e gestão do agrupamento de escolas. Neste enquadramento, situarei as orientações para a ação definidas a vários níveis: topo (direção-geral), médio (coordenações intermédias) e de base (operacionais). Nas orientações para a ação recorrerei às questões ligadas à decisão, à participação, à comunicação e à liderança.

Relativamente às estruturas intermédias e de base, referirei o grau de autonomia que possuem, fazendo uso da teoria neoclássica para focar a descentralização ao nível departamental da tomada de certas decisões. Debruçar-me-ei também, sobre a teoria das relações humanas, para evocar o grau de participação e a autonomia, como elementos importantes, para analisar o tipo de envolvimento e a qualidade de serviços prestados.

Para finalizar, equacionando a teoria das relações humanas, farei uma breve aplicação à escola desta teoria, expondo como se estrutura a organização e os processos decisórios e, debruçar-me-ei sobre a escola como organização social e educativa e a escola como empresa.

Face ao exposto, no segundo capítulo, abordarei a gestão das escolas primárias em

Portugal, desde o Estado Novo até aos nossos dias, fazendo uma retrospectiva da sua evolução, analisando a organização da gestão e esclarecendo que tipo de departamentalização foi aplicada ao 1º ciclo, bem como quem o dirige e coordena no agrupamento de escolas. Após esta descrição, elencarei os poderes/competências nas diferentes fases deste processo.

Por fim, no terceiro capítulo, procederei à análise e reflexão das aprendizagens profissionais mais relevantes e à projeção do conhecimento adquirido através da reflexão sobre a ação, ou seja, o que pode ser melhorado na vida profissional e na vida organizacional, bem como quais as estratégias de ação mais eficazes para o efeito.

CAPÍTULO I - AS ORGANIZAÇÕES

Conceito de Organização

Artur Stinchcombe e Talcott Parsons, citados por Chiavenato, (2004: 291) afirmam respetivamente que “uma organização é uma unidade social dentro da qual as pessoas estabelecem relações estáveis no sentido de alcançar um conjunto e objetivos ou metas” sendo “unidades sociais, intencionalmente construídas e reconstruídas a fim de atingir objetivos específicos”. Na perspectiva de Chiavenato é a “manifestação de uma sociedade altamente especializada e interdependente, que se caracteriza por um crescente padrão de vida”. Para este autor, não há duas organizações totalmente iguais e tão poucas organizações autónomas e auto-suficientes. Toda a organização interage com o ambiente (tudo o que envolve externamente uma organização), com a sociedade em que está inserida e da qual depende para sobreviver, havendo por isso, necessidade de desenvolver estratégias de competição e cooperação. No entanto, defende que apesar de não haver duas organizações iguais, elas apresentam características comuns que permitem a sua classificação (cf. Chiavenato, 2004: 297-300).

1.1 As Teorias gerais da Administração e a sua aplicação nas Organizações

O pensamento administrativo pode ser concebido como uma abordagem específica a um aspecto particular, ou como uma forma mais abrangente de estudar a organização. A estrutura desses pensamentos são geradores de teorias que são estudadas pela Teoria Geral da Administração. Estas teorias são agrupadas em “escolas”, como referiu Maximiano (2006), “são a mesma linha de pensamento ou conjunto de autores que utilizam o mesmo enfoque”. Através de uma breve revisão teórica, abordarei a evolução

das Teorias da Administração e as características mais marcantes de cada uma, tendo por base a Teoria Clássica, uma vez que esta serviu de alicerce a todos os pensamentos posteriores.

Cada teoria administrativa, procurou privilegiar ou enfatizar uma variável, omitindo ou ignorando todas as consideradas supérfluas. Segundo Garcia e Bronzo, (2000) “ *as teorias são propostas de acordo com os contextos históricos em que estão inseridas, enfatizando os problemas mais importantes, enfrentados na época em que foram fundamentadas*”. A primeira teoria que surgiu foi a Clássica, responsável pela ênfase nas tarefas, através de Frederick Taylor e Henry Ford, tendo sido a origem de todas as outras teorias posteriores, que criticando os pontos fracos, apropriaram-se das vantagens oferecidas pelas mesmas.

A escola das Relações Humanas, surgiu logo após a consolidação do pensamento clássico, como uma espécie de crítica à teoria anterior, em que o trabalhador era visto como recurso produtivo. Ainda depois das teorias Comportamentais, surge a Teoria Neoclássica, unindo os pensamentos de quase todas as outras teorias anteriores. As mudanças ocorridas no início do séc XX, decorrentes da Revolução Industrial, exigiram métodos que aumentassem a produtividade fabril e economizassem mão-de-obra, evitando os desperdícios, numa lógica de que “a improvisação deve ceder lugar ao planejamento e o empirismo à ciência: a Ciência da Administração.” (Chiavenato, 2004: 43). Fazendo uma retrospectiva histórica, já no século XVII Descartes, negava todo o conhecimento que fosse tradicional, baseado em costumes e crenças, afirmando que estes fatores deviam ser substituídos pelo pensamento racional. No século XVIII, o Racionalismo, passou a ser aplicado às ciências naturais e sociais, porém o trabalho, ainda não tinha abandonado as antigas técnicas, para adotar “a racionalização da organização e execução do trabalho”.(Motta; Vasconcelos, 2002:32) Os princípios e as técnicas das teorias Clássicas de Frederick Taylor, atingiram o desejado aumento produtivo, tendo como base a eficiência dos trabalhadores. Analisando os seus modelos de produção, identificou falhas no processo produtivo, geradoras de baixa produtividade, uma vez que, para ele, cada operário produzia um terço do que poderia produzir (processo que nomeou de “vadiagem sistemática”). Tal facto, despertou para a necessidade de criação de um método racional, padrão de produção em detrimento das práticas tradicionais, que ainda deixavam resquícios nas fábricas. Essa teoria chamou-se de Administração Científica, devido à tentativa de aplicação dos métodos da ciência aos trabalhos operacionais a fim de aumentar a eficiência industrial. “Os principais métodos

científicos são a observação e a mensuração”. (Chiavenato 2004:41). A estandarização no processo e nas ferramentas utilizadas no trabalho, permitiram a criação do método ideal de produção, (the best way) baseado no estudo de tempos e movimentos (motion-time study) e, conseqüentemente, o aparecimento de uma administração cuja principal função era o planejamento da melhor forma de execução do trabalho e o controle do mesmo. Para possibilitar uma administração efetiva e responsável, o trabalho foi fragmentado. Centralizaram-se as decisões e, a magnitude de controle de cada chefe, foi diminuída, originando estruturas e sistemas perfeitos, nos quais as responsabilidades eram bem delineadas. Taylor, dissociou os princípios das técnicas, uma vez que “os trabalhadores e seus supervisores imediatos deveriam ocupar-se exclusivamente da produção”. “Toda a atividade cerebral deve ser removida da fábrica e centralizada no departamento de planejamento” (Maximiano, 2006:41). O método de Taylor apoiava-se na supervisão funcional, estabelecendo que, todas as fases do trabalho, devem ser acompanhadas, de modo a verificar se as operações estão a ser desenvolvidas em conformidade com as instruções programadas, devendo as instruções ser transmitidas a todos os empregados, por meio da descrição detalhada de cargos e tarefas. Em suma, o Taylorismo baseou-se na divisão do trabalho por meio das tarefas: “a questão não é trabalhar duro, nem depressa, mas trabalhar de forma inteligente.” (Maximiano, 2006:41-42).

Mesmo com esse pensamento e o do plano de incentivo salarial (pagamento por produção), Taylor foi considerado o maior inimigo do trabalhador. Henri Fayol, teórico clássico com ênfase na estrutura organizacional, segundo Chiavenato, defendia que *“a eficiência da empresa é muito mais do que a soma da eficiência dos seus trabalhadores, e que ela deve ser alcançada por meio da racionalidade, isto é, da adequação dos meios (órgãos e cargos) aos fins que se deseja alcançar”*.(Chiavenato2000:11).

Fayol, na sua teoria funcionalista, faz a abordagem prescritiva e normativa, uma vez que a ciência administrativa, como toda a ciência, deve basear-se em leis ou princípios globalmente aplicáveis. A sua maior contribuição para a administração geral, são as funções administrativas: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar, que são as próprias funções do administrador, ainda nos dias atuais. A função administrativa neste novo enfoque, deixa de ser exclusiva da direção de topo, ficando difundida proporcionalmente entre todos os níveis hierárquicos, quando mais alto o cargo, mais funções administrativas lhe são inerentes.

Ainda assim, os executivos têm maior responsabilidade administrativa, distinguindo-se das funções técnicas, não havendo distinção entre princípios e técnicas. Fayol adotou alguns princípios da Administração Científica, como a divisão do trabalho e a disciplina, abandonando outros e acrescentando os princípios de autoridade e responsabilidade, espírito de equipa e iniciativa. Outro elemento integrante da escola Clássica, Max Weber, quis sintetizar os pontos comuns às organizações formais modernas, em detrimento das organizações primitivas. Foi Weber que se assemelhou aos outros Clássicos, ao identificar nas organizações as chamadas disfunções burocráticas, isto é, a persecução rígida das regras, não levando em conta a variabilidade humana, como nas outras abordagens. Conforme refere Maximiano (2000) *“as pessoas não eram negligenciadas pelas teorias clássicas, mas eram consideradas recursos do processo produtivo”*. *“Essa maneira prescritiva de lidar com os problemas organizacionais é entendida pela inexistência de referências na época.”* (Colla, 2003). Em detrimento dos problemas tidos por este pensamento, foi necessária a adoção de um método que considerasse as pessoas o fator primordial no processo administrativo, ou seja, o enfoque passou a ser comportamental. Este princípio comportamental pode ser subdividido em dois grandes grupos: o comportamento individual e o coletivo. Este pensamento *“surgiu graças ao desenvolvimento das ciências sociais, nomeadamente a Psicologia e, em particular, a Psicologia do Trabalho.”*(Chiavenato, 2004, p.80), reconhecendo então *“a possibilidade de incluir uma maior parcela dos membros da organização, antes simples executores de ordens, no papel de tomada de decisão, exercitando o seu julgamento”* (Agostinho, 2003). Chiavenato, (2004) destaca ainda que, entre as teorias Clássica e das Relações Humanas, surgiram autores que, apesar de defenderem os princípios clássicos, foram pioneiros em rever, criticar e reformular estas teorias administrativas, como Hugo Munsterberg, responsável pela aplicação da psicologia às organizações e testes de seleção de pessoal, Ordway Tead, pioneiro na abordagem da liderança democrática na administração. Mary Parker Follet, introdutora da corrente psicológica na Administração e da lei da situação: o certo e errado são determinados pela situação concreta, Chester Barnard, precursor da teoria da cooperação na organização, visando superar as limitações pessoais. A primeira escola com enfoque comportamental foi a das Relações Humanas, que surgiu *“como consequência das conclusões da Experiência de Hawthorne, desenvolvida por Elton Mayo e colaboradores. Apesar de Hawthorne ter sido o precursor da Escola de Relações Humanas, a Teoria Comportamental, tem o seu início com Herbert Simon.*

“Essa teoria nasceu como uma forma de reação e oposição à Teoria Clássica da Administração.” (Chiavenato, 2004:83) As idéias centrais deste movimento, baseiam-se no conceito de homo social, em oposição ao homo economicus, tendo em vista que, para estes pensadores, o homem tem necessidades superiores à recompensa exclusivamente económica. Apesar de não ter sido esta a hipótese inicial do estudo, a experiência na Western Electric de Hawthorne, permitiu aos pesquisadores conhecer, também, a importância do grupo informal na produtividade, em relação ao grupo formal. *“Por grupos informais entendemos um conjunto de indivíduos suficientemente pequeno, de forma que possam comunicar direta e frequentemente entre si.”*(Pereira, Motta; Vasconcelos 2002:63). Uma vez reconhecido que a recompensa salarial não é suficiente, surge a política de incentivos psicossociais, com o objetivo de motivar e satisfazer o trabalhador para que se trabalhe em função do objetivo formal da empresa, conforme considerado por Motta e Vasconcelos *“preocupada com a relação entre a moral e a produtividade, a Escola das Relações Humanas colocou na motivação a grande possibilidade de levar o individuo a trabalhar para atingir os objetivos da organização formal”*.(Motta; Vasconcelos, 2002:63) Tal princípio, é antagonico ao proposto pela teoria Clássica, uma vez que, abrange além dos incentivos financeiros, o reconhecimento do trabalhador, promovendo a sua auto estima e o sentimento de realização. Dentro do campo da motivação humana, salientam-se os teóricos Abraham Maslow e Frederick Herzberg. Moraes, Sant'anna e Kilimnik, (2005) fazem ressaltar a importância dos fatores psicológicos e de como estes são capazes de determinar a motivação e a satisfação nas tarefas. O primeiro destes fatores, é definido como o grau com que o sujeito vê o seu trabalho como importante, valioso e significativo, dentro da sua escala de valores. O segundo, refere-se à responsabilidade assumida pelo trabalhador em relação ao seu trabalho, isto é, ao grau com que o profissional se sente responsável pelos resultados do trabalho que executa. Já o terceiro, diz respeito ao conhecimento dos resultados do trabalho, ou seja, ao grau com que o indivíduo conhece e entende o seu desempenho efetivo na tarefa (Moraes; Sant'anna; Kilimnik, 2005). A abordagem Neoclássica, surgiu após a Teoria Comportamental e, nada mais é do que o resgate da Teoria Clássica, atualizada e redimensionada aos problemas administrativos atuais, como o próprio nome já indica, e ao tamanho das organizações contemporâneas. Esta caracteriza-se por uma forte ênfase nos aspetos práticos da Administração, pelo pragmatismo e pela procura de resultados reais e palpáveis. Neste método, a ênfase está nos objetivos e nos resultados, ou seja, na eficiência.

Esta teoria absorve o conteúdo de quase todas as outras teorias antecedentes, “*expurgando-as dos exageros e distorções típicos do pioneirismo*” (Chiavenato, 2004: 148). Os neoclássicos consideram “*a Administração uma técnica social básica*”. Isso leva à necessidade de que o administrador conheça “*aspectos relacionados com a direção de pessoas dentro das organizações, (Chiavenato, 2004:148) orientando os comportamentos para atingir os objetivos organizacionais através da comunicação, da motivação e da liderança*”. Os teóricos clássicos, tiveram e continuam a ter importância positiva e negativa, até aos dias de hoje, nas organizações. Para Chiavenato, Fayol e Taylor essa evidência é histórica para as organizações. O pioneiro da Teoria Clássica, Henri Fayol, é considerado – juntamente com Taylor – um dos fundadores da moderna Administração. “*Definiu as funções básicas da empresa, o conceito de Administração, bem como os procedimentos universais a aplicar a qualquer tipo de organização ou empresa*”. (Chiavenato,2004:74) Segundo Morgan (1997), o uso de máquinas reduziu os trabalhadores a automatizados, não sendo permitido ao operário ser humano, isto é, exercer a sua capacidade de pensar e se adaptar às diversas situações, além da visão ilusória de que as tarefas enfrentadas pelas organizações podem ser baseadas naquelas desempenhadas pelas máquinas, inibindo a inovação. Perante estes factos, os empregados perdem oportunidade de crescimento pessoal, despendendo muitas horas por dia em trabalho que não valorizam nem apreciam, enquanto as organizações perdem contribuições criativas e inteligentes que a maioria dos empregados é capaz de fazer, se lhes for permitido. No outro extremo filosófico, destacam-se os métodos que valorizam exatamente o desprezado pelas Teorias Clássicas: “*a criatividade é o elemento central, sendo percebida como necessária para a geração de propriedade intelectual.*” (Bendassolli et al., 2009). As organizações contemporâneas têm percebido a capacidade intelectual e atribuído o merecido reconhecimento à iniciativa de seus funcionários, identificando-os como fundamentais para a melhoria no processo produtivo e, esta forma de gestão, tem elevado valor no mercado contemporâneo, pois responde às necessidades da organização e dos seus trabalhadores. Taylor, citado por Batista dos Santos e Nepomuceno (2008), já admitia que o trabalhador não era ignorante, reconhecendo a sua inteligência, assumindo que as experiências de cada geração constroem melhores procedimentos e métodos práticos. Porém, no método Taylorista, não é o operário quem devia decidir qual o método mais adequado para o seu trabalho, mas o administrador. Analisando as teorias administrativas e a evolução das mesmas, conclui-se que estas não são antagonicas, mas completam-se.

Assim, a instabilidade encontrada em cada uma, tem sido aperfeiçoada por novas teorias posteriores, desenvolvidas até aos nossos dias, adaptadas ao contexto atual. Face ao exposto, pode-se concluir que as práticas administrativas têm carecido e procurado a união dos pontos positivos de cada teoria, e acrescentado a todas as práticas, a capacidade administrativa de que toda a organização necessita.

Do ponto de vista de Chiavenato a organização subdivide-se nas seguintes teorias:

1880 Teoria Administração Científica	- corrente iniciada por Taylor que coloca a ênfase nas tarefas.
1916 Teoria Clássica	- corrente iniciada por Fayol para o tratamento da Administração como ciência, na formatação e estruturação das organizações.
1932 Teoria das Relações Humanas	- corrente iniciada por Elton Mayo que descreve as características do modelo burocrático de organização, sendo continuada pela experiência da Hawthorne que combatia os pressupostos clássicos através da ênfase nas pessoas e nas relações humanas.
1909 Teoria da Burocracia	- corrente iniciada por Max Weber, baseada na sociologia organizacional que procura consolidar e expandir os horizontes da Administração, colocando a ênfase na estrutura.
1947 Teoria Estruturalista	- corrente baseada na sociologia organizacional que procura consolidar e expandir os horizontes da Administração.
1957 Teoria Comportamental	- corrente iniciada com a Experiência da Hawthorne que combatia os pressupostos clássicos através da ênfase nas pessoas e nas relações humanas.
1951 Teoria Sistémica	- corrente que trata as organizações como sistemas abertos em constante interação e intercâmbio com o meio ambiente.
1954 Teoria Neoclássica	- corrente iniciada por Peter F. Drucker, eclética e pragmática, baseada na atualização e no redimensionamento da Teoria Clássica e na ênfase colocada nos objetivos e nos resultados.
1972 Teoria Contingencial	- corrente iniciada por Lawrence e Lorsch, mais recente, que parte do princípio que a Administração é relativa e situacional, isto é, depende de circunstâncias ambientais e tecnológicas da organização.

1.2 Características da Teoria Neoclássica

Princípios básicos da organização

A organização, consiste no conjunto de posições funcionais hierárquicas, orientadas para o objetivo económico de produzir bens ou serviços. Os princípios fundamentais da

organização formal são: divisão do trabalho; especialização; hierarquia e amplitude administrativa.

A Direção

A direção, constitui uma função administrativa e vem depois do planeamento e da organização e refere-se às relações interpessoais dos administradores e seus subordinados. Definido o planeamento e estabelecida a organização, o papel da direção é o de acionar e dinamizar a empresa. A direção, está relacionada com a ação e está diretamente relacionada com a atuação das pessoas. A função de direção visa a forma com que os objetivos devem ser alcançados, através da atividade profissional dos membros que compõem a organização. Para que o planeamento e a organização sejam eficazes, é necessário dinamizar e orientar os seus membros através de uma adequada comunicação e habilidade de liderança e de motivação.

Abrangência da direção

Dirigir, significa interpretar os planos para os outros e dar as instruções sobre como executá-los em direção aos objetivos a atingir. Os diretores dirigem os gerentes, os gerentes dirigem os supervisores, e os supervisores dirigem os funcionários ou operários. A direção pode ser dividida em três níveis distintos:

1. **Direção a nível global** - Abrange a organização como uma totalidade. É a direção propriamente dita. Diz respeito ao presidente da empresa e a cada diretor em sua respectiva área. Corresponde ao nível estratégico da organização.
2. **Direção a nível departamental** - Abrange cada departamento ou unidade da organização. É a chamada gerência. Envolve o pessoal que se situa no meio do organograma. Corresponde ao nível tático.
3. **Direção a nível operacional** - Abrange cada grupo de pessoas ou de tarefas. É a chamada supervisão. Envolve o pessoal da base do organograma. Corresponde ao nível operacional da organização.

Divisão do trabalho

O objetivo imediato e fundamental de toda organização é a produção de serviços. Para ser eficiente, a produção deve basear-se na divisão do trabalho, que nada mais é do que a maneira pela qual um processo complexo pode ser decomposto numa série de pequenas tarefas que o constituem.

Especialização

Como consequência do princípio da divisão do trabalho, surge a especialização: cada órgão ou cargo, passa a ter funções e tarefas específicas e especializadas.

Níveis hierárquicos

Outra consequência do princípio da divisão do trabalho é a diversificação funcional dentro da organização. A pluralidade de funções imposta pela especialização, exige o desdobramento da função de comando, cuja missão é dirigir todas as atividades para que elas cumpram, harmoniosamente, as respectivas missões. Isso significa que, além de uma estrutura de funções especializadas, a organização precisa também de uma estrutura hierárquica para dirigir as operações dos níveis que lhe estão subordinados. Daí o princípio da hierarquia: o princípio escalar. Em toda organização formal existe uma hierarquia que divide a organização em camadas ou níveis de autoridade. Na medida em que se sobe na escala hierárquica, aumenta o volume de autoridade do administrador, ao mesmo tempo que diminui a necessidade de conhecimento técnico operacional.

Autoridade

Para os clássicos, a autoridade é conceituada como um poder formal, ou seja, o direito de dar ordens, de comandar outros, para que executem ou deixem de executar algo. A autoridade, nesta perspectiva é considerada a maneira adequada para fazer cumprir os objetivos da empresa ou do órgão. Fayol dizia que a “*autoridade é o direito de dar ordens e o poder de exigir obediência*”, conceituando-a como poder formal e poder legitimado. Assim, como condição básica para a tarefa administrativa, a autoridade atribuí ao administrador o direito reconhecido de dirigir subordinados, para que desempenhem atividades voltadas para o alcance dos objetivos da empresa. A autoridade formal é um poder concedido pela organização ao indivíduo, que nela ocupa uma determinada posição. Para os neoclássicos, autoridade é o direito formal e legítimo de tomar decisões, transmitir ordens e alocar recursos, para alcançar os objetivos desejados da organização.

Responsabilidade

A responsabilidade, significa o dever de desempenhar a tarefa ou atividade para a qual a pessoa foi designada. O grau de autoridade é proporcional ao grau de responsabilidade assumida pela pessoa. Para os autores neoclássicos, a responsabilidade provém da relação superior/subordinado e do facto de alguém ter autoridade para exigir determinadas tarefas de outras pessoas. A autoridade, emana do superior para o subordinado, enquanto a responsabilidade é a obrigação exigida ao subordinado para que este realize tais deveres, ou seja, a responsabilidade é delegada aos subordinados, embora o que se delega é a autoridade e não somente a responsabilidade.

Delegação de competências

É o processo de transferir autoridade e responsabilidade, para posições inferiores na hierarquia. Muitas organizações, encorajam seus gerentes a delegar autoridade aos

níveis mais baixos, a fim de proporcionar o máximo de flexibilidade para satisfazer as necessidades do cliente e se adaptar ao ambiente. As técnicas de delegação de autoridade são as seguintes: delegar a tarefa inteira, isto é, o gerente deve delegar uma tarefa inteira a uma pessoa, em vez de subdividi-la entre várias pessoas. Esta medida permite a cada indivíduo a responsabilidade completa e aumenta a sua iniciativa, enquanto proporciona ao gerente o melhor controle sobre os resultados.

O administrador, deve conciliar o talento da pessoa com a tarefa, para que a delegação seja eficaz e avaliar os subordinados que são independentes nas decisões e que desejam assumir responsabilidades. Designar apenas as tarefas não constitui uma delegação completa, a pessoa deve ter responsabilidade para a realizar e autoridade para desempenhar, da maneira que achar mais eficaz.

A delegação de competências deve incluir a informação adequada, sobre o quê, porquê, quando, onde, quem e como. O subordinado, deve compreender a tarefa e os resultados esperados. Deve ser mantida a comunicação com o subordinado, para responder a questões e proporcionar a orientação, mas sem exercer controle. A comunicação dá ao subordinado a pista certa, aumentando a sua autoconfiança.

O administrador, deve avaliar os resultados alcançados e não apenas os métodos. Quando os resultados não alcançam as expectativas, o gerente deve mostrar os erros e consequências, mas, quando alcançam ou ultrapassam as expectativas, o gerente deve recompensar o trabalho bem feito, com orgulho, através de compensações financeiras e delegação de novas atividades.

A Administração como técnica Social - Para os autores Neoclássicos, a Administração consiste em orientar, dirigir e controlar os esforços de um grupo de indivíduos para um objetivo comum. E o bom administrador é, naturalmente, aquele que possibilita ao grupo, alcançar os seus objetivos com o mínimo dispêndio de recursos e de esforço e com menos atritos. A Administração, é uma atividade generalizada que é essencial a todo o esforço humano coletivo, seja na empresa industrial, na empresa de serviços, no exército, nos hospitais, na igreja etc. O ser humano, cada vez mais necessita de cooperação e basicamente a coordenação de atividades grupais. No fundo, toda as instituições e empresas são organizações e, conseqüentemente, têm uma dimensão administrativa comum. De acordo com a Teoria Neoclássica há três aspetos principais nas organizações:

Quanto aos objetivos: as organizações não vivem para si próprias, mas são meios, são órgãos sociais que visam a realização de uma tarefa social.

Quanto à administração: todas as grandes organizações são diferentes nos seus objetivos, seus propósitos, mas são essencialmente semelhante na área administrativa.

Quanto ao desempenho individual: é o campo em que há menor diferença entre as organizações. O desempenho individual é a eficácia do pessoal que trabalha dentro das organizações. São os indivíduos que fazem, decidem e planeiam.

Cada empresa, deve ser considerada sob o ponto de vista de eficácia e da eficiência, simultaneamente.

Eficácia é uma medida normativa do alcance de resultados, enquanto eficiência é uma medida normativa de utilização dos recursos nesse processo.

Reafirmação relativa dos postulados clássicos

A Teoria Neoclássica é uma reação à influência das ciências do comportamento no campo da Administração, em detrimento dos aspetos económicos e concretos que envolvem o comportamento das organizações. Os neoclássicos, retomam grande parte do pensamento desenvolvido pela Teoria Clássica, redimensionando-o e reestruturando-o de acordo com as condições da época atual, dando-lhe uma configuração mais ampla e flexível. A estrutura de organização do tipo linear, funcional e linha staff, as relações de linha e assessoria, o problema da autoridade e responsabilidade, a departamentalização e toda uma avalanche de conceitos clássicos, são realinhados dentro da nova abordagem neoclássica.

Teoria Neoclássica (ênfise fortemente os fins e resultados na busca da eficácia, e os meios na busca de eficiência, apostando exclusivamente nos objetivos e resultados)	Ênfase na prática da administração – caracteriza-se por uma forte ênfase na ação administrativa, evidenciando os aspetos instrumentais, pelo pragmatismo e pela busca de resultados concretos e palpáveis.
	Reafirmação dos postulados clássicos – evidencia uma reação forte à influência das ciências do comportamento que ocorreu em detrimento dos aspetos económicos e concretos que envolvem as organizações.
	Ênfase nos princípios gerais da administração – os neoclássicos preocupam-se em estabelecer normas de comportamento administrativo. Os administradores, são essenciais a qualquer organização dinâmica e bem sucedida, devendo planear, organizar, dirigir, controlar o trabalho dos seus subordinados.
	Ênfase nos objetivos organizacionais e nos resultados – a organização existe para alcançar objetivos e produzir resultados. Em função destes, a organização deve ser dimensionada, estruturada e orientada, como meio de avaliar o seu desempenho.
	Ecletismo da teoria neoclássica – baseando-se na teoria clássica,

	absorve conteúdos de quase todas as teorias administrativas: teoria das relações humanas; teoria da burocracia; teoria estruturalista, teoria behaviorista; teoria matemática e teoria dos sistemas.
--	--

1.3. Teoria Neoclássica: a centralização versus descentralização:

Os fatores abaixo indicados, em conjunto, irão determinar o grau de centralização ou descentralização mais adequado para a organização. A alteração de um só desses fatores poderá, por si só, alterar o grau de centralização ou de descentralização da organização. Esse grau define até que ponto a autoridade para tomar decisões deve ser centralizada na cúpula da organização ou descentralizada para os órgãos periféricos, situados nos escalões inferiores.

Caraterísticas da centralização versus descentralização:	- tamanho da organização;
	- tipo de negócio (ramo de atividade) da organização;
	- tendências económicas e políticas do país;
	- filosofia da alta administração e das personalidades envolvidas;
	- competência dos subordinados e confiança dos superiores nessa competência;
	- facilidade de informações que permitam a tomada de decisões.

O grau de descentralização administrativa de uma organização é maior, face aos seguintes fatores:

- Quanto maior for o número de decisões tomadas nos escalões mais baixos da hierarquia administrativa;
- Quanto mais importantes forem as decisões tomadas nas escalas mais baixas da hierarquia administrativa;
- Quanto maior for o número de funções afetadas pelas decisões nas escalas mais baixas;
- Quanto menor for a supervisão da decisão. A descentralização é maior quando nenhuma supervisão é feita ao tomar-se uma decisão; menor, quando os superiores têm de ser informados da decisão depois de ser tomada; ainda menor quando os superiores têm de ser consultados antes de tomar a decisão;
- Quanto menor for o número de pessoas consultadas e mais baixo estiverem na hierarquia administrativa, maior será o grau de descentralização.

1.4 Vantagens e desvantagens da descentralização

Vantagens da descentralização:
- a descentralização permite uma autoridade parcialmente delegada e distribuída aos níveis de supervisão situados nas camadas hierárquicas inferiores;
- a descentralização permite que as decisões sejam tomadas pelas unidades situadas nos níveis mais baixos da organização, proporcionando um considerável aumento de eficiência;
- os chefes ficam mais próximos do ponto onde se devem tomar as decisões;
- as pessoas que vivem os problemas são as mais indicadas para resolvê-los no local;
- permite aumentar a eficiência aproveitando melhor o tempo e a aptidão dos funcionários, evitando que fujam à responsabilidade, por ser mais fácil recorrer ao chefe;
- permite melhorar a qualidade das decisões à medida que o seu volume e complexidade reduzem, aliviando os chefes principais do excesso de trabalho decisório;
- os altos funcionários podem concentrar-se nas decisões de maior importância, deixando as decisões menores para os níveis mais baixos;
- ganha-se tempo porque se toma na hora uma decisão que levaria vários dias para ser comunicada;
- a coordenação tem maior autonomia para tomar decisões, definindo até que ponto as unidades subsidiárias podem tomar as suas decisões;
- permite a formação de executivos mais motivados e mais conscientes dos seus resultados operacionais.
Desvantagens da descentralização:
- falta de uniformidade nas decisões. Porém nas reuniões de “coordenação” pode ser reduzido este problema;
- insuficiente aproveitamento dos especialistas. Com a descentralização a tendência é pensar que já não se necessita da assessoria da matriz. Pode-se utilizar adequadamente o staff da matriz, desde que a direção defina com cuidado as relações entre a matriz e o campo de atividade, a fim de encontrar o equilíbrio;
- falta de equipa apropriada ou de funcionários no campo de atividades: quando o staff da matriz é utilizado apenas parcialmente, ocorre diminuição da sua eficácia. A matriz pode considerar que, enquanto for responsável pelos resultados, deve ter autoridade para conseguir os resultados desejados.

1.5 Teoria Neoclássica: a tomada de decisão – Após concluída a tarefa de planeamento, uma vez determinados os objetivos e as condições ambientais que envolvem a organização, são estabelecidas as ações racionais, isto é, os meios mais adequados para alcançar os objetivos. A tomada de decisões surge como ponto de

partida para alcançar os objetivos fixados. O caminho a percorrer depois de feito o diagnóstico da situação e determinados os objetivos a serem alcançados, o planeamento é o caminho entre ambos, ou seja, entre a situação presente e a situação objetivada. Este caminho pode ser efetuado através de diferentes alternativas, devendo ser comparadas e escolhida a mais adequada, a que se chama processo decisório. Apenas um deles deve ser escolhido, sendo esta escolha um processo de tomada de decisão. Decidir é seleccionar e escolher a alternativa mais adequada ou conveniente para uma determinada situação.

1.6 Teoria Neoclássica: conceito de departamentalização

A diferenciação na organização, faz-se através de duas vertentes: a vertical e a horizontal. A diferenciação vertical, surge quando uma organização tem necessidade de aumentar a qualidade da supervisão ou chefia, existindo mais níveis hierárquicos na estrutura, caracterizando-se pelo crescimento vertical do organograma, ou seja, pelo aumento do número de níveis hierárquicos.

A diferenciação horizontal, surge quando uma organização tem necessidade de aumentar a eficiência e a melhor qualidade do trabalho, isto é, correspondendo à necessidade de uma maior diferenciação de atividade e conhecimentos, originando um maior número de órgãos especializados, no mesmo nível hierárquico, cada um com a sua tarefa.

Estas duas componentes constituem formas diferentes de divisão do trabalho, sendo que, a diferenciação vertical é uma divisão do trabalho em termos de autoridade e responsabilidade, enquanto a departamentalização é uma divisão do trabalho no que concerne à especialização entre os diversos e diferentes tipos de tarefas, executadas por esse órgãos. Quando falamos de uma organização é quase impossível que todas as atividades aí desenvolvidas sejam supervisionadas diretamente pelo diretor. Esta tarefa, pode ser delegada em diferentes executivos que são responsáveis pelas diferentes fases ou processos da mesma, sendo a nomenclatura atribuída de departamentalização por funções.

1.7 Características da Teoria das Relações Humanas:

Nos prenúncios da segunda Guerra Mundial, surge uma nova concepção sobre a natureza do homem, baseando-se nos seguintes aspetos:

<p style="text-align: center;">1930</p> <p>Teoria das Relações Humanas (ênfase na dinâmica de grupo, nas pessoas).</p>	Os trabalhadores, são criaturas sociais complexas, dotadas de sentimentos, desejos e temores. O comportamento no trabalho é uma consequência de fatores motivacionais;
	As pessoas, são motivadas por necessidades humanas e alcançam as suas satisfações através de grupos sociais com quem interagem. As dificuldades em participar e em se relacionar com o grupo provocam elevação da rotatividade de pessoal, diminuição da moral, fadiga psicológica e redução dos níveis de desempenho;
	O comportamento dos grupos sociais é influenciado pelo estilo de supervisão e liderança. O supervisor eficaz é aquele que possui habilidade para influenciar os seus subordinados, obtendo lealdade, padrões elevados de desempenho e alto compromisso com os objetivos da organização;
	As normas sociais do grupo, funcionam como mecanismos reguladores do comportamento dos membros. Os níveis de produção, são controlados informalmente pelas normas do grupo. Esse controle social, adota tanto sanções positivas (estímulos, aceitação social, etc.) como negativas. (troça, enfraquecimento na relação com o grupo, sanções simbólicas, etc.)

Esta teoria, surge da necessidade de se humanizar e democratizar a administração. O desenvolvimento das ciências humanas e sobretudo da psicologia, vêm promover a importância das relações individuais na organização, bem como a importância do comportamento dos grupos sociais. O estudo da organização é percebido como um sistema de controle, baseado no reconhecimento da motivação do indivíduo, encarando a organização como algo dinâmico e não com aspectos meramente estruturais ou formais. A psicologia administrativa, deve ser utilizada no sentido de reconciliar os indivíduos com a organização, sendo necessário compreender as pessoas, os grupos humanos e a comunidade onde está situada a empresa, para promover a integração das pessoas e a coordenação das suas atividades. Os grupos informais, constituem a organização humana da empresa, mantendo-se em constante interação social e cooperação, através da organização informal. Elton Mayo (1987:219-220) *“valorizou a coesão do grupo como elevação da produtividade, devendo esta, ser planejada e desenvolvida, salientando que se esta colaboração for alcançada, as relações de trabalho poderão chegar a uma coesão que resiste aos efeitos do desmembramento de uma sociedade em adaptação”*. Assim,

esta teoria trouxe uma nova visão da administração, uma visão mais participativa, como forma de aumentar a inclusão das pessoas nas metas da empresa, motivando-as no sentido de alcançarem essas metas. Elton Mayo (1987:219-220) referia ainda que “*o conflito é uma chaga social, e a cooperação é o bem estar social*”.

Esta teoria das Relações Humanas proporcionou as seguintes perspectivas:

- A participação dos escalões mais inferiores na solução dos problemas da organização;
- o relacionamento e maior franqueza entre os indivíduos e grupos nas organizações;
- a identificação da necessidade de se melhorar a competência dos administradores, dotada de chefes democráticos e persuasivos no trato interpessoal;
- a melhoria da comunicação de baixo para cima na hierarquia, para diminuir o abismo entre o mundo da administração e o dos operários;
- a introdução das ciências do comportamento nas práticas administrativas;
- a definição de uma filosofia humanística e democrática do papel do homem na organização.

O conceito de liderança, nesta perspectiva, existe em função do grupo no qual se trabalha, procurando obter a melhor contribuição de cada um dos seus membros e promover a sua coesão, em detrimento de procurar expressar o seu poder pessoal.

Segundo Follet, citada por Chiavenato (1987: 142), “*uma pessoa não deve dar ordens a outra pessoa, mas ambas devem concordar em resolver as ordens da situação*”.

É uma dada situação concreta que deve orientar as ordens a serem estabelecidas e o empenho das pessoas em executá-las, porque “*toda a decisão é um momento de um processo*”, tornando-se importante apenas nesse contexto. Assim, todas as pessoas dentro da organização são consideradas importantes, na medida em que, intervêm para tomar uma decisão dentro de um processo geral e, não apenas, porque fazem parte da hierarquia. A autoridade, deve acompanhar o conhecimento e a experiência.

Os princípios de administração neste contexto, resumem-se a dois princípios: a interpenetração da autoridade ao invés da superautoridade e o controle sobre factos do que sobre as pessoas.

Na organização, segundo esta teoria, podem ser identificados quatro princípios de coordenação:

Princípio do contacto direto, que é efetuado entre as pessoas responsáveis, obtendo-se a coordenação através das relações horizontais, interpessoais e por comunicações diretas e pessoais, para se chegar a um acordo em relação aos métodos, ações e realização final.

Princípio do planeamento, em que a coordenação, o planeamento e os contactos pessoais, devem ser estabelecidos na primeira fase do processo.

Princípio das relações recíprocas, em que, na coordenação, todos os fatores de uma determinada situação estão mutuamente relacionados, na medida em que, existe uma relação recíproca entre as pessoas num determinado processo.

Princípio do processo contínuo de coordenação, em que o dirigente deve ter a preocupação constante sobre as situações, evitando imprevistos que o obriguem a tomar decisões precipitadas.

Assim, todos os fatores de uma determinada situação estão mutuamente relacionados, havendo reciprocidade entre as pessoas. Segundo Barnard, citado por Chiavenato (1987: 145) *“nas interações humanas todas as partes se envolvem mutuamente, uma influenciando a atitude que a outra irá tomar e vice-versa”*, a que o autor chama de “relações sociais”. Por isso, a coordenação é um processo continuado, devendo ser a preocupação básica de todos os dirigentes, evitando acontecimentos imprevistos que originem situações precipitadas.

1.8 A Escola como Organização Específica

Vivemos numa sociedade organizada, estruturada e hierarquizada, na qual as escolas são células organizacionais pertencentes a um universo social mais abrangente e complexo.

Segundo Perrenoud (2002: 89) *“a escola não é um mundo social independente do resto do sistema, comporta no seu seio os mesmos conflitos, as mesmas diferenças e os mesmos desafios que existem na sociedade em geral e noutras organizações”*. Escola e sociedade, são duas entidades complexas e que se encontram interligadas. A sociedade, fornece ao sistema educativo os meios, a legitimidade, as finalidades e, ao mesmo tempo, coloca-lhe constantemente entraves, dirigindo-lhe mandatos contraditórios. É na perspetiva de Lima (1992: 42) uma *“unidade social intencionalmente construída, com determinados objetivos a atingir e processos e tecnologias como formas de os alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação”*.

Segundo Sarmiento (2000: 493-494) *“as escolas são espaços sociais de resolução coletiva de dilemas e nelas ocorrem lutas micropolíticas pela definição de situação e pela orientação da ação”*. A escola enquanto instituição não pode ignorar as relações de poder que aí se estabelecem. O poder é inerente a todos os sistemas sociais e a todas as relações humanas. Afonso (1989: 9-10) defende que a *“escola, como organização que é, só pode constituir-se e sociologicamente entender-se, enquanto contexto social atravessado por relações de poder”*.

A escola, é uma organização local, que tem como objetivo expresso a educação de jovens e adultos, de uma forma sistemática e sequencial, recorrendo à intervenção de agentes profissionais especializados em colaboração com outros agentes não profissionais, numa relação direta e prolongada (Cf. Fernandes e Pires,1991: 66-67).

Na perspetiva de Marçal Grilo (2002:51) este defende que a escola é:

“uma estrutura base das sociedades modernas, cuja importância se torna mais evidente quando está inserida e serve comunidades que enfrentam problemas sociais delicados, como os que derivam do desemprego de longa duração, do abuso das drogas, de baixos níveis de rendimento ou de desagregação familiar”.

Segundo este autor, a escola pode contribuir para a coesão social, quer através do ensino aprendizagem, quer através dos apoios sociais que poderão ajudar a evitar a exclusão social, uma vez que atua na proximidade dos problemas.

De acordo com Formosinho (1992: 25-40), a necessária interação recíproca entre a escola e o meio envolvente, o ambiente, reforça o novo conceito de escola, mais alargado e inovador que é o de “Escola Comunidade Educativa”, pluridimensional, descentralizada e com gestão participativa, onde o papel dos intervenientes e o conceito de fronteira sofrem alterações. Tal como é proposto nos nº 2 e 3 do artigo terceiro dos Diplomas Preparatórios da Reforma *“a Comunidade Educativa é o conjunto do pessoal docente e não docente de uma escola ou centro e os seus alunos e encarregados de educação e respetivas associações. São ainda parte da comunidade os representantes dos municípios e os representantes de associações que desenvolvem atividades sociais, económicas, culturais e científicas e estejam interessadas no processo educativo”.*

Numa outra abordagem ao conceito de escola, segundo (Formosinho, 1986), poder-se-á dizer que a escola é uma “organização específica de educação formal” marcada pelos traços da sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal direto e prolongado e pelo interesse público dos interesses que presta (cf.ib.) e que certifica os saberes que proporciona.

A organização escolar, possui especificidades próprias e não pode ser entendida como um entidade estática e neutra, mas fruto das dinâmicas sociais. As particularidades da escola, provêm das suas características como realidade social, como comunidade e como organização.

A escola como comunidade, surge pelo enquadramento legal que lhe é conferido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, o mesmo que consagra o processo de participação. Entender a escola como comunidade, pressupõe a presença de diferentes pessoas, mas, com interesses no processo educativo que se desenvolve.

A existência de uma matéria prima humana, confere assim à escola, um carácter especial.

Os gestores escolares têm, em geral, o mesmo perfil profissional e partilham os mesmos valores que os professores.

Por tudo o que foi dito, concluiu-se que as escolas são formadas por pessoas, que embora dotadas de liberdade, não agem por espontaneidade, mas sim, num campo de interação devidamente estruturado, com estatutos e papéis que evoluem com a própria cultura de escola.

1.9 Orientações para a ação Organizacional da Escola: A Comunicação e a Liderança

1.9.1 A Comunicação na Organização

A comunicação, constitui um dos processos fundamentais da experiência humana e da organização social, tornando comum os significados e seus sentimentos, que passam a ser compartilhados. O sistema de comunicação organizacional, entendido como de grande relevância operacional, tática e estratégica nas organizações, se for ineficiente constitui fonte de desperdício e de dificuldades operacionais e estratégicas numa organização.

Assim, como em qualquer outro tipo de organização, formada por pessoas, tem a necessidade contínua de comunicação. É comum no contexto organizacional a expressão sistema de comunicação, referindo-se ao conjunto de elementos por meio dos quais as informações fluem e permitem o funcionamento da organização.

A capacidade para exercer influência numa organização depende, em parte, da eficácia de seus processos de comunicação.

As abordagens convencionais do sistema de comunicação na organização, são baseadas nas questões de formalidade, envolvendo a consolidação e manuseamento das correspondências formais e informalidade, nos fluxos de comunicação. É possível identificar a existência de dois esquemas básicos nas organizações: o aspeto formal e o informal. O aspeto formal, diz respeito à comunicação que é planeada, normalmente padronizada e passível de controlo pela estrutura organizacional. É, a priori, a forma de comunicação mais adequada, na medida em que mantém a ordem estrutural e pode evitar maiores mal entendidos, e outras disfunções na organização.

Um importante aspeto associado às questões da formalidade da comunicação, consiste nos elementos da comunicação oficial, ou nos diversos tipos de documentos e correspondências, que são transacionados pela organização ou entre organizações. Estes elementos são de grande relevância, especialmente no valor legal que alguns documentos podem adquirir, em determinadas circunstâncias.

Já a comunicação informal, é aquela que surge espontaneamente entre os agentes organizacionais, que normalmente não é planeada e não é controlável. Apesar de ser, por vezes, problemática, a comunicação informal jamais poderá ser eliminada do contexto organizacional, devendo ser administrada dentro das possibilidades e ferramentas existentes, e aproveitada em todo o seu potencial.

A organização formal, traz algumas vantagens, proporciona a especialização nos diversos cargos, permitindo que cada cargo se concentre unicamente sobre o seu trabalho e sua função. Permite também, uma melhor supervisão técnica com vantagens no campo da especialização, desenvolvendo uma comunicação direta, mais rápida e menos sujeita a distorções de transmissão, sem necessidade de utilizar os canais formais e indiretos de comunicação. Permite ainda, separar as funções de planeamento e controle das funções de execução, proporcionando uma especialização do planeamento e do controle, bem como da execução, o que permite uma maior concentração na sua atividade.

1.9.2 A Liderança nas Organizações Educativas

A liderança nas organizações educativas, tem vindo a adotar um papel de relevo, sendo apontada como uma das soluções para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares, no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade.

A liderança, é um fenómeno de influência interpessoal e mostra que é uma das características organizacionais determinantes para a eficácia da escola, a coerência e a qualidade de uma escola, que se encontra diretamente relacionada com a existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que desenvolve estratégias de atuação e promove o empenho individual e coletivo, na execução dos projetos de trabalho.

Para que a liderança se sinta fortalecida, deve ser exercida conjuntamente, adequar-se aos valores da dignidade, da justiça e da solidariedade, e assim, trará benefícios que favorecerão a própria sociedade.

Segundo Tony Bush (citado por Costa Mendes e Ventura: 15) refere-se à liderança e à gestão estratégica como “o coração do debate educacional” dos dias de hoje (Bush e Coleman, 2000).

1.10 A estrutura Organizacional do Agrupamento de Escolas à luz do Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril

O programa do XVII Governo Constitucional, reconheceu a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, no sentido de promover:

- O reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica da escola;
- O reforço das lideranças nas escolas;
- O reforço da autonomia das escolas.

Assim, passo a apresentar as finalidades do decreto lei vigente, 75/2008 de 22 de Abril e um esquema com a composição e competências dos órgãos de administração e gestão da escola, segundo este diploma.

A direção, administração e gestão do agrupamento de escolas é assegurada pelos seguintes órgãos: o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo

O Conselho Geral é o órgão de direção estratégica, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade do agrupamento.

O Diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.

No exercício das suas funções, o Diretor é coadjuvado por um Subdiretor e por um número de Adjuntos de acordo com a lei. O Diretor, delega competências no Subdiretor e nos Adjuntos que fazem parte do órgão de gestão.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do Agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. O Diretor, designa os Coordenadores de Departamento que têm a assento neste órgão.

O Conselho Administrativo – é presidido pelo Diretor, o Subdiretor e o chefe dos Serviços de administração Escolar, sendo a sua finalidade a de aprovar o projeto

orçamental anual do agrupamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral.

O Coordenador de Estabelecimento é designado pelo diretor em escolas com mais de três lugares docentes, não tendo assento no Conselho Pedagógico.

COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR DE ESTABELECIMENTO
Compete ao coordenador de escola ou estabelecimento da educação pré-escolar:
a) coordenar as atividades educativas, em articulação com o diretor;
b) cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por este lhe forem delegadas;
c) Transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;
d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas.

A Organização Pedagógica é realizada pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, com vista ao desenvolvimento do Projeto Educativo do Agrupamento, e no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspetiva da promoção da qualidade educativa.

Esta articulação é efetuada em colaboração com os Departamentos Curriculares, Conselhos de Turma e Diretores de Turma dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, Grupos disciplinares e o Diretor.

A Organização das atividades do grupo / turma – a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver na sala, com as crianças, na Educação Pré-Escolar, ou na turma, com os alunos do Ensino Básico e Secundário e a articulação entre a escola e as famílias são da responsabilidade dos professores titulares de grupo/turma.

Outras estruturas de Coordenação:

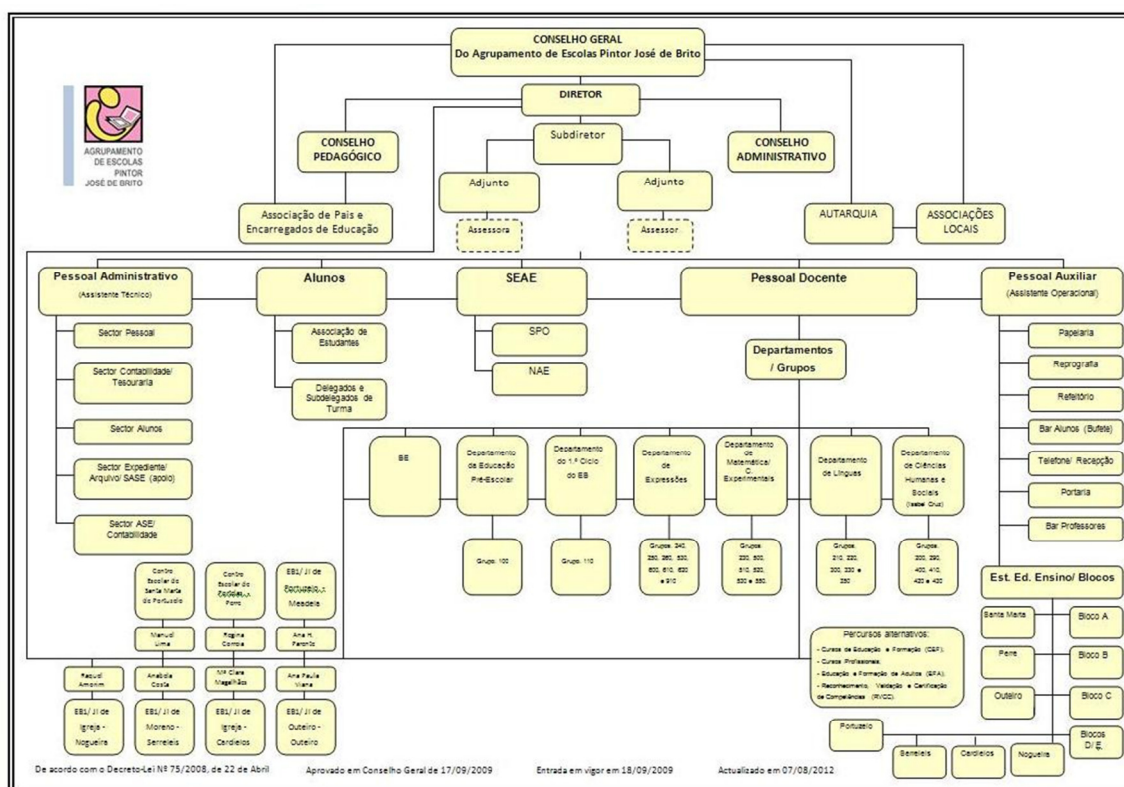
Serviços Técnico-Pedagógicos – o agrupamento de escolas dispõe de serviços técnico-pedagógicos que funcionam na dependência do Diretor, fazendo parte as áreas de apoio socioeducativo, orientação vocacional e a biblioteca.

Destas estruturas, faz parte o núcleo de educação especial, que é responsável pela criação de condições para adequação do processo educativo das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, de forma a potenciar o seu

funcionamento biopsicossocial e assegurar a inclusão educativa e social, trabalhando em conjunto com parcerias educativas, sempre que necessário.

Para além deste, faz parte o **Serviço de Psicologia e Orientação**, que é também um serviço técnico-pedagógico, que desenvolve a sua ação no domínio do apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade escolar e no domínio da orientação escolar e profissional, atuando em estreita articulação com as estruturas de administração e gestão, de coordenação educativa e supervisão pedagógica.

Organigrama do APJB



A tomada de decisão na organização escolar

Em todas as organizações, os atores são levados a tomar decisões. Ao nível da organização escolar, Lima (1997:23-24) refere o seguinte:

“ As mudanças sociais e escolares, sendo influenciadas pelas mudanças ocorridas ao nível das decisões políticas centrais e dos modelos decretados, não seguem apenas as regras impostas por estes nem se subordinam necessariamente aos mesmos ritmos e condições. Não basta alterar as regras formais para mudar as realidades escolares, e estas mudam, com frequência, mesmo quando as primeiras se mantêm inalteradas. Ou seja, não são apenas os modelos decretados que influenciam as práticas de gestão; estas práticas são influenciadas por múltiplos fatores, objetivos, interesses, circunstâncias, etc., que, por sua vez, não deixam de influenciar o entendimento e até a produção dos modelos decretados. E, assim, as diversas realidades escolares não mudam automaticamente por simples mudança dos modelos

decretados, como também a mera manutenção destes, não assegurará necessariamente a cristalização de tais realidades”

No entanto, convém referir que *“as decisões são a área em que se distribuem os recursos através dos quais os indivíduos e grupos são capazes de alcançar influência, aumentando as probabilidades de alcançar os seus objetivos”* (Bacharac, 1981, cit. González, 1989:121).

Em todas as funções que se desenvolvem na escola (planificação, organização, coordenação, orientação, execução, controlo (Newman, cit. Ciscar e Uria, 1988:195) os atores têm que tomar decisões.

Segundo Simon (1983: 56, 69, 73 ss) a decisão é sempre trespassada por uma “racionalidade limitada”, posto que os atores não possuem todo o conhecimento suficiente para analisar as alternativas possíveis, como também, têm dificuldade em avaliar as consequências das decisões e, muitas vezes, não conduzem os comportamentos prováveis dos atores que trabalham na organização. Esta situação permanece incontrolável à racionalidade programada dos processos que originam a tomada da melhor decisão, transformada pela imprevisibilidade dos comportamentos e pela complexidade das situações e dos contextos.

Todavia, esta demarcação do “racional”, uma característica do processo decisório pode identificar e descrever um modo racional, colegial, político, pessoal e indefinido (Bush, 1986) de assumir as decisões que relevam de propósitos, valores, estilos de liderança bem definidos.

Os patamares extremos deste desenvolvimento de processos de decisão, originam duas maneiras diferentes de constituir a organização escolar, na medida em que, numa situação, deparamo-nos com papéis formalmente definidos, liberdade reduzida, assumindo-se comportamentos regulamentados por decisões e orientações escritas, traduzindo-se em estruturas funcionais orientadas por um poder autoritário e hierárquico. No outro ponto de vista, os papeis dos atores, os regulamentos e as estruturas são flexíveis, tornando as bases de liberdade e autonomia amplificadas, centrando-se na eficácia decisória das subjetividades dos atores e o poder é exercido de forma colegial (Open University, Block 3, 1981: 20).

Assim, o carácter democrático das decisões, está mais nas atitudes democráticas e no respeito pelas pessoas, do que, no simples cumprimento dos requisitos formais do processo de votação:

“O que faz com que uma discussão seja democrática não é o facto de a maioria dos participantes estar de acordo com a decisão final, mas sim, que todos tenham tido a oportunidade de participar livremente nela (Clark, 1989).

1.11 A Teoria das Relações Humanas e sua aplicação à Escola a nível da Autonomia e Participação

Como se depreende na conceção desta teoria, abordada neste capítulo, poder-se-á afirmar que o trabalho escolar é uma ação de carácter coletivo, realizado a partir da participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar. Assim, o envolvimento de todos os que fazem parte, direta ou indiretamente, do processo educacional no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição, implementação, monitorização e avaliação de planos de ação, visando os melhores resultados do processo educacional, é imprescindível para o sucesso da gestão escolar participativa, (Luck, Freitas, Girling, Keith, 2002).

Esta modalidade de gestão, assenta no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em sentido amplo, depende da canalização e emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais, que ocorrem no contexto da organização escolar, em torno de objetivos educacionais, entendidos e assumidos pelos seus membros, com empenho coletivo em torno da sua realização.

A participação, dá às pessoas a oportunidade de controlar o próprio trabalho, sentirem-se autoras e responsáveis pelos seus resultados, construindo, portanto, a sua autonomia. Ao mesmo tempo, sentem-se parte orgânica da realidade e, não apenas, um simples instrumento para realizar os objetivos institucionais. Mediante a prática participativa, é possível superar o exercício do poder individual e de referência e, promover a construção do poder da competência, centrado na unidade social escolar como um todo. Conforme indicado por Marques (1987: 69), *“a participação de todos, nos diferentes níveis de decisão e nas sucessivas faces de atividades, é essencial para assegurar o eficiente desempenho da organização”*. No entanto, a participação deve ser entendida como processo dinâmico e interativo, que vai muito além da tomada de decisão, pois é caracterizado pelo inter apoio na convivência do quotidiano da escola, na procura, pelos seus agentes, da superação das dificuldades e limitações e, do bom cumprimento da sua finalidade social.

Do ponto de vista político e organizacional, segundo Machado (1982: 121-122) é importante distinguir os conceitos de ser parte e participante. Enquanto parte, o ator

assume a sua autonomia pessoal, em relação a outros, mas enquanto participante, “*ele representa e afirma o interesse de um grupo*” e “*aparece como portador de uma função no todo coletivo*” (ib.).

Tal como a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, constituiu o quadro jurídico que consagra a maioria das orientações que, em termos de política educativa, foram introduzidas no sistema educativo, estabelece como princípio, a participação de todos os implicados no processo educativo, na Administração e gestão do sistema escolar. A descentralização, a participação e a integração na vida comunitária,

ressaltam como princípios fundamentais. Os documentos que orientam o processo de reforma do sistema educativo, perspectivam que a escola não se pode dissociar das características do contexto social e cultural que a envolvem, devendo estar em permanente diálogo com o meio. Como se depreende, é muito importante a abertura da escola à comunidade onde a participação é a chave para a boa prossecução dos objetivos da escola.

É através do Projeto Educativo, que é o instrumento organizacional de expressão da vontade coletiva da escola comunidade educativa, que se potencia e se atribui um sentido útil à participação e à corporização operativa da autonomia da escola comunidade, isto é, funciona como um instrumento ao serviço da nova escola. Este, deve ser marcante na escolha do rumo que a escola quer tomar para o desenvolvimento do trabalho a implementar e, por isso, é muito importante a participação ativa de todos na sua construção.

Neste sentido, a participação é assim um processo consensual e conflitual, um modo de contribuir para a construção, sacrificando, até certo ponto, os objetivos, os interesses singulares e pessoais e, a liberdade e autonomia individuais, em benefício de um projeto comum.

1.12 A Escola como Organização Social e Educativa e a Escola como Empresa

A racionalidade económica tem assumido grande centralidade e protagonismo ao incorporar decisões e recomendações a nível das políticas educativas desenvolvidas a partir da década de 1980, em estreita ligação com a ideologia da modernização. O ano de 1986 já se tinha apresentado, pelas condições de relativa estabilidade política, como o mais favorável à execução de uma reforma no sistema educativo, claramente assente na ideologia da modernização, ao reportar a regulação da educação ao modelo empresarial (Lima & Afonso, 1993: 33-35), revelando a importação dos ideais de

descentralização e autonomia de setores empresariais e produtivos enquanto conjuntura de desburocratização, mas também de racionalização, de aumento de eficácia e eficiência, de aumento de produtividade e qualidade. Constituindo-se enquanto meio regulador da educação, o modelo empresarial fornecerá as noções de eficácia e eficiência, produtividade e qualidade, objetivos concretizáveis a partir de um ideal de autonomia e de descentralização, como soluções definitivas para a crise. Estes conceitos, sugerem uma clara tentativa de otimização da escola. São conceitos, de acordo com Gomes, que *“acompanham a ideia de empresarização da escola enquanto the one best way, para a concretização de opções políticas e sociais que são apresentadas como fatalismos à escala europeia e mundial”* (1999:147). Esta tendência de mercado no setor educativo, introduzida por influência neoliberal, e que a própria autonomia pode incorporar, quando se pretende que as escolas prestem serviços aos seus clientes, dilui as finalidades sociais que a escola deve contemplar e converte-a numa organização cujo funcionamento, em grande parte, é copiado do empresarial. Satisfazer os discentes e respetivas famílias é um objetivo essencial das escolas que queiram atrair os seus clientes e, neste sentido, a ideia de escolha passa a ser fundamental, tal como aquilo que é mensurável e objetivo, por possibilitar a comparação. No entanto, importa lembrar que transformar a escola num produto de consumo pode ter resultados catastróficos, na medida em que, poderiam estar a criar-se rótulos para as escolas, influenciando o modo de as perceber. Diz, a este propósito, Barroso (1996:15) que o facto de os pais poderem escolher a escola dos filhos, teve como efeito negativo o facto de se ter criado escolas de elite, que eram aquelas que conseguiam captar os melhores resultados, os alunos provenientes de famílias com melhores condições económicas, reforçando a distinção das escolas: umas que serviam uma determinada elite, e as escolas de “gueto”, para onde iam crianças que ou não tinham capacidade de concorrer às outras escolas, ou que não tinham poder para reclamar. E como tinham alunos com dificuldades, funcionavam pior, apresentavam maus resultados e ficavam pior classificadas na escala da concorrência, reforçando-se assim, a partir deste mecanismo, o carácter segregador da própria escola.

As situações de competitividade e de seleção emergem, assim, anexadas a uma lógica positivista que privilegia o facto. Na verdade, *“O apelo, hoje quase universal, à eficácia e eficiência (a partir de referenciais produtivistas), à difusão e reprodução mimética de “boas práticas” (frequentemente despolitizadas e descontextualizadas), à cultura de avaliação e de qualidade (impulsionada pelas tecnologias de controlo típicas da “gestão da qualidade total”)*, representa entre outros fatores um retorno positivista a

uma certa “mentalidade factual”, ao mito dos factos e da sua mensuração objetiva” (Lima, 2006:16). A este propósito refere João Barroso, “A devolução do poder às escolas e o aumento da sua autonomia pode corresponder, (...) a uma lógica de mercado e ao interesse de aliviar o Estado da responsabilidade da educação”, o que em termos economicistas corresponde a fazer “recair essas responsabilidades sobre outras instituições e entidades, etc.” (1996: 15).

Assim, nesta perspetiva de perceber a escola como uma empresa educativa, tendo como finalidade a eficácia e eficiência, produzindo bens protestados pela sociedade (alunos instruídos, socializados, capazes de intervenção em diferentes sistemas), alguns autores consideram o seguinte: (Moreno, 1978; Makarenko, 1925, cit. Sedano e Perez, 1989:72 ss).

“Quando dizemos que a escola é uma “organização específica”, distinta das outras organizações, queremos significar que esta realidade é socialmente construída por um conjunto de atores com formação, percursos e perspetivas educativas diferentes; que o trabalho da organização, ao visar a educação de adolescentes e jovens, torna singular os processos e os produtos; que os dirigentes e professores têm o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais difícil e complexo o exercício do poder; que os objetivos da organização são percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos atores que interagem no espaço escolar (cf. Bush, 1986:5-6); que a “estrutura interna aparece debilmente articulada, o que dificulta o exercício hierárquico de autoridade e torna ineficazes os mecanismos formais de coordenação entre os seus membros e níveis” (Munõz, 1988: 90); que a cultura escolar privilegia e protege a autonomia individual dos professores, cultiva o sentimento de privacidade e responsabilidade individual no exercício das funções docentes” (ib.).

Na década de 1990, a ideologia da modernização, assente na utilidade económica, dá lugar à ideologia da inclusão, que atribui significativo relevo à educação, enquanto possibilidade de gerir a crise social, no que concerne ao combate da exclusão, convertendo em sinónimos de inclusão conceitos como o de igualdade, direitos humanos, equidade, justiça, e mesmo democracia (Wilson, 2000). Da Declaração de Salamanca, elaborada em 1994, com a participação de 92 países e 25 organizações internacionais, sobressai a ideia de que as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades numa lógica de educação para todos. (Unesco, 1994: 11-12)

A escola como microcosmos social que é, e pela diversidade que a configura, não pode permitir a exclusão ou a seleção dos que dela fazem parte, antes deve promover o respeito pelo outro, em prol da justiça social. A ideia é reconhecer a diferença como um aspeto positivo, gerador de sucesso pessoal, fazendo da gestão da diferença um desafio e, simultaneamente, o motor de toda a educação que deve ser acessível para todos.

Mais uma vez se verifica que os discursos proferidos, apesar de abordarem esses mesmos problemas sociais, de reiteradamente lembrarem os oprimidos, os vulneráveis, os excluídos, não permitem que o campo educativo seja contaminado por questões de âmbito social ou político e, mais uma vez, a promoção da eficiência numa lógica ótima de relação custo qualidade do sistema educativo, não fica votada ao esquecimento. Esta ideologia da inclusão foi, frequentemente, utilizada para promover, de acordo com Correia (1999:102-103), *“uma ética da responsabilidade individual que, ao criar disposições para a aceitação acrítica do pressuposto de que a conquista da paz, da saúde ou do interculturalismo dependeria da agregação da ação de indivíduos conscientes, dissimula as responsabilidades sociais”*. Na realidade, todo o período subsequente a 1995, não deixou nunca de ter como pano de fundo a ideologia da modernização, essência política da reforma, contribuindo fortemente para a subalternização das preocupações democratizantes em educação, tendo sido *“profícua na criação de consensos sociais ilusórios e na legitimação de uma ideologia meritocrática que as questões da reprodução e hierarquização social confirmaram”*. (ibidem: 98-99)

Atualmente e em consequência da crise económica que Portugal atravessa, o atual governo, tem diminuído substancialmente os apoios sociais, havendo neste momento muitas famílias carenciadas, desempregadas e que dificilmente os seus educandos terão as condições necessárias para prosseguir os seus estudos. Nas escolas, o número de alunos por turma aumentou e foi também reduzido o número de professores, pessoal não docente que não é substituído aquando da aposentação o que, por estas limitações, podem impedir a escola de obter menos qualidade e sucesso para os seus alunos.

CAPÍTULO II – EVOLUÇÃO DA GESTÃO DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS EM PORTUGAL

2.1 A gestão das escolas primárias desde o Estado Novo à figura de Coordenador de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar

Na viragem para o século XIX, como consequência do fraco investimento na educação, Portugal apresentava uma elevada taxa de alfabetismo que carecia de solução. A construção da escola nacionalista, durante o Estado Novo, começou ainda no período da ditadura militar, assente numa diferenciação entre educação e instrução. O objetivo principal era a formação de consciências e a integração na ordem social, através da inculcação ideológica e da doutrinação moral. A educação não deveria servir para alimentar ambições insensatas de ascensão social, como tal, defendia-se que o ensino deveria limitar-se às bases da aprendizagem: ler, escrever e contar.

A partir do início do século XX surge o novo modelo de gestão das escolas primárias, e foi criado o Conselho Escolar.

Segundo Sarmiento, (2000:200) este modelo é caracterizado como “órgão” criado pela reunião de todos os professores e presidido pelo “regente” (diretor).

Refere ainda, que durante o Estado Novo foi reordenada a estrutura interna da gestão escolar, suprimindo a alusão ao órgão “Conselho Escolar”, e atribuindo as responsabilidades de funcionamento ao “Diretor de Escola”, inscritas numa perspetiva de subordinação ao Estado e de mediação entre este e as escolas e os professores, exercendo o controlo disciplinar.

As competências consagradas no referido normativo legal, ilustram o quadro de um sistema altamente centralizado e hierárquico, em que as diferentes figuras intermédias constituíam nada mais que “instrumentos” que pretendiam assegurar a ordem e o cumprimento das decisões emanadas pelo Estado.

Percebe-se, através da análise dos termos utilizados, a necessidade de cumprimento obrigatório das funções atribuídas, depreendendo-se que, caso isso não acontecesse efetivamente, poderiam ser desencadeadas ações coercivas.

Atente-se nas seguintes funções cometidas ao Diretor, presentes no artigo nº 17, do Decreto-lei nº 22369/1933, de 30 de Março: “*Superintender nos respetivos serviços, promovendo a sua execução regular e de exata harmonia com as disposições legais e com as instruções superiores*” e “*são responsáveis por todas as infrações cometidas*”

nos serviços a seu cargo, quando não as evitem ou delas não deem conta ao seu imediato superior”.

Concluía-se assim, que a figura de Diretor de escola, na época ditatorial, funcionava como um cargo, num “modelo” fortemente centralizado, burocrático e hierárquico, que assegurava que as decisões emanadas pelo governo, fossem integralmente cumpridas.

Assim sendo, em muitas escolas, o Conselho Escolar passou a reunir-se esporadicamente e informalmente, apenas para tratar de atividades comuns e planejar algumas iniciativas pedagógicas.

Mais tarde, no período democrático, surgiu o Despacho 68/1974, de 16 de Novembro, com caráter experimental, tendo sido substituído pelo Despacho 40/75, de 18 de Novembro, o Conselho Escolar foi reorganizado e passou a constituir um órgão decisório nos aspetos pedagógicos do funcionamento da escola.

O Diretor de escola (órgão individual de direção da Escola Primária) em vez de ser nomeado pelos órgãos governamentais, passou a ser eleito pelo Conselho Escolar a que pertencia, órgão colegial de gestão da escola primária, entretanto “reativado”.

As escolas primárias, eram então geridas por estes dois órgãos: o Conselho Escolar e o Diretor de escola.

Lembra-se, ainda, que a gestão da escola era assegurada por um diretor, que pode ser dispensado de atividades letivas se a escola tiver mais do que catorze professores, caso contrário acumula as funções docentes, sendo-lhe atribuída uma turma (Despacho nº 40/75, de 8 de Agosto).

O Conselho Escolar, era composto por todos os docentes em exercício em cada estabelecimento de ensino (no caso das escolas com menos de três professores, este órgão passaria a integrar docentes de outras escolas – escolas agrupadas) e pelo representante eleito dos pais e encarregados de educação. Reunia obrigatoriamente uma vez por mês. (Despacho Conjunto nº 46/SERE/SEAM/88, de 3 de Dezembro)

A escola não é obrigada a possuir qualquer documento regulador, como o Projeto de Escola (PEE) ou Plano de Atividades, como seria desejável.

O Diretor de escola, constituía a figura que continuava a representar a autoridade e a ligação ao Ministério de Educação de uma forma mais direta e, a figura do Conselho Escolar, representava a mudança de ideologia política que surgia em nome da participação democrática dos professores.

Estas figuras de gestão das Escolas Primárias, dividiam alguns poderes, sendo que o Diretor de escola aparecia mais associado às competências burocráticas (funções

essencialmente de representação e de execução) e o Conselho Escolar às competências pedagógicas.

Estas funções podem ser percecionadas através das competências e atribuições do Diretor de escola e do Conselho Escolar, expressas no Despacho nº 40/75, de 18 de Novembro.

Segundo Sarmento, apesar do 25 de abril de 1974 e na sequência da criação das Direções Regionais de Educação (DRE - através dos Decretos lei nº 3/87, de 3 de Janeiro; nº 361/89, de 18 de Outubro e o nº 141/93 de 26 de Abril) no ano letivo de 1996/1997 as políticas educativas continuavam praticamente inalteradas.

O mesmo autor, refere que as Direções Escolares e Delegações Escolares que foram implementadas em 1933 (Decreto Lei nº 35/88, de 4 de Fevereiro) e, só em 1975 foram substituídas por Conselhos Coordenadores Distritais e por Comissões Concelhias de Zona eleitas, (Despacho nº 409/75) mas reemergiram, já num contexto democrático, em 1977, (Despacho nº 134/77, de 20 de Outubro) resistindo mesmo, na prática, à integração nas estruturas distritais das DRE, Coordenação da Área Educativa. Assiste-se assim, a uma estrutura administrativa das escolas primárias que é duplamente dual: à gestão pedagógica das escolas, associa-se a gestão administrativa e financeira das delegações escolares e direções escolares e à estrutura administrativa do Ministério da Educação (com os seus Departamentos e DRE) junta-se a estrutura distrital e concelhia específica do ensino primário.

As repercussões que esta conjuntura poderá ter na ação dos professores no interior da escola, consistirá evidentemente na adoção simbólica do ensino primário, como um nível de ensino autónomo e não como um ciclo do ensino básico.

Esta situação de separação, é considerada um sinal de marginalização exortada, quer pelos professores deste ciclo de educação e ensino, quer pelos outros docentes, conforme se pode constatar em investigações relativas à constituição de escolas básicas integradas (Hespanha, Cibele. e. Góis, 1994; Mendes, 1995, citado por Sarmento : 201) e ao funcionamento dos centros de formação das associações de escolas (Ferreira, 1994, citado por Sarmento).

Numa outra perspetiva, a proliferação das relações de interdependência administrativa – que são acrescentadas ainda pelas responsabilidades e competências municipais em matéria de instalações e equipamentos educativos, (Decreto Lei 299/84, de 5 de Setembro e pelo Decreto Lei 399-A/84, de 28 de Dezembro) obrigam as escolas primárias a interagir com frequência com as Delegações Escolares, as Direções

Escolares, as DRE, as Câmaras Municipais e os departamentos centrais do Ministério da Educação.

Esta correlação, é frequentemente motivo de conflito de responsabilidades e fonte de ambiguidade.

Esta situação pode incentivar práticas autonómicas que se descobrem no jogo estratégico entre múltiplas subordinações, (cf. Macedo, 1995:87, citado por Sarmento) como está muitas vezes na base de uma efetiva dependência das escolas daquele ou daqueles agentes (o inspetor da “zona”, o “autarca”, o “delegado”).

Como refere este autor, (Sarmento: 202) em jeito de conclusão, a relação de interdependência gera efeitos desiguais, de autonomia e de heteronomia.

A diferença das consequência referidas é também evidente no desempenho do Conselho Escolar.

A lógica de tradição participativa nas escolas, permanece nas “leituras” de sentido mais democratizante, da forma que o Conselho Escolar é, nestas situações, um órgão efetivo de decisão e de construção das políticas de escola.

“Em contrapartida, a mais persistente tradição (de quase cinquenta anos) da dependência, tende em casos muito frequentes, a transformar o Conselho Escolar num órgão ritualizado e cerimonial, que reúne porque é legalmente exigido, mas que efetivamente não decide, nem a condução global da ação escolar, nem os aspetos pedagógicos, deixados uns e outros ou ao cuidado das estruturas administrativas do Estado, ou do diretor a quem se faz a delegação tácita do poder de decisão coletivo, ou ao arbítrio individual de cada um dos professores. Uma vez mais encontramos aqui as possibilidades diferenciadoras da sobreposição da gestão escolar.” (Sarmento:202)

É o **Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro**, que estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Este diploma, define a autonomia da escola como *“a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”*(art.º 2º, nº 2) e explica que a autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos, programas e atividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento dos alunos, na gestão de espaços e tempos de atividades educativas, na gestão e formação de pessoal docente e não docente, na gestão dos apoios educativos, de instalações e equipamentos e bem como na gestão e administração financeira. Inicialmente, esta legislação, foi considerada como uma orientação retórica. Contudo, a explicitação dos domínios em que a autonomia da escola se deveria

concretizar e a afirmação do caráter “orientador” do diploma, da necessidade de transferir progressivamente para as escolas competências e poderes e da “*emergência de uma saudável diversidade no quadro do respeito pelos normativos de carácter geral*” propiciou uma lenta consciencialização da necessidade de autonomia e fez emergir alguns tímidos exercícios de autonomia escolar (Formosinho, 2007:73)

É neste contexto, de uma mais ampla desconcentração de funções e poderes que, dois anos mais tarde é experimentado em trinta escolas o **Decreto-lei nº 172/91, de 10 de Maio**. Este diploma, prevê a aplicação a todos os níveis de educação, de um modelo de gestão das escolas com uma estrutura participativa destinada à integração dos pais e da comunidade, criando um conselho de escola que selecionava e nomeava o diretor da escola do ensino básico (antigas escolas primárias) e dos jardins de infância, as áreas escolares, formadas pela união de vários estabelecimentos de educação e ensino (escolas do 1º ciclo e jardins de infância) em que um era a sede e os outros os núcleos, os quais poderiam ter um coordenador se fossem mais de três docentes. A área escolar, era dirigido por um órgão de direção (o conselho da área escolar) e por um órgão de gestão de carácter unipessoal, (diretor executivo) o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

O normativo legal referido, apontava como órgãos de gestão das áreas escolares: o conselho escolar (órgão de direção), o diretor executivo (órgão de gestão de carácter unipessoal); o conselho pedagógico (órgão de coordenação e orientação educativa) e o conselho administrativo.

Este decreto, depara-se-nos como sendo um modelo organizacional que subentendia a participação da comunidade educativa na vida da escola, defendendo o enquadramento de membros dos diversos corpos, nos órgãos de gestão, estabelecendo uma separação entre direção, administração e gestão.

A administração e gestão, eram exercidas por um diretor executivo designado por concurso, que seria o responsável perante a administração educativa, pela implementação das políticas educativas emanadas a nível nacional e as orientações do conselho escolar.

A direção, era exercida por um conselho de escola, em que estavam representados os diferentes setores da comunidade, sendo este o responsável pela orientação geral da escola.

Segundo Barroso (1997:54) refere que numa primeira fase “*os estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico deverão associar-se com escolas do mesmo ciclo ou de ciclos diferentes para efeitos de gestão*”.

Com a entrada em vigor **Despacho n.º 27/97, de 2 de Junho**, foi iniciado o processo dos agrupamentos de escolas, tendo funcionando no ano letivo 1997/1998, o que originou a associação de várias escolas, consagrando que a associações das escolas do 1º ciclo com as escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico, deveria existir representantes dos docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico nos respetivos órgãos de gestão, insistindo este diploma na importância das dinâmicas locais. O 1º ciclo, foi integrado no 2º e 3º ciclos do ensino básico, deixando de ser autónomo.

A gestão executiva, passou a ser assegurada por comissões instaladoras provisórias, designadas pela direção regional da educação.

Estas associações de escolas, vieram reforçar a presença dos docentes dos vários níveis educativos nos órgãos de gestão, esvanecendo o protagonismo das figuras de gestão periféricas dos diferentes estabelecimentos.

Os diretores de escola, foram substituídos definitivamente pelos coordenadores de estabelecimento, uma vez que todas as escolas decidiram agrupar-se.

Contudo, é através do **Decreto-lei 115-A/98 de 4 de Maio**, que se aplicou a todas as escolas públicas do ensino não superior um novo regime de administração e gestão, na qual o coordenador de estabelecimento, se difundiu no quadro da constituição dos agrupamentos de escolas. O coordenador de estabelecimento, segundo o Decreto-lei 115-A/98 de 4 de Maio, é uma figura situada ao nível da gestão intermédia dos agrupamentos de escolas, com funções de coordenação de escolas básicas do 1º ciclo e de jardins de infância, ou de situações mistas, isto é escolas básicas com jardim de infância, desde que, estes estabelecimentos sejam constituídos por três ou mais docentes, com base na eleição dos docentes em exercício de funções, em cada estabelecimento de educação e ensino, sendo exercido durante três anos.

De acordo com o estabelecido no regime de administração e gestão das escolas, o diploma define o seguinte:

Decreto Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio	- cada um dos estabelecimentos que integra o agrupamento de escolas mantém a sua identidade e denominação próprias (art. 6º), constituindo órgãos de administração e gestão das escolas: a) assembleia; b) conselho executivo ou diretor; c) conselho pedagógico; d) conselho administrativo (art. 7º).
---	---

Segundo a legislação, podemos deduzir que é importante manter a identidade de cada estabelecimento que compõe o agrupamento de escolas, defendendo as suas especificidades, mas, o coordenador de estabelecimento, não surge integrado em

nenhum dos órgãos de administração e gestão, o que poderá estar em causa a afirmação da identidade e especificidades de cada estabelecimento, na medida em que ao coordenador competem funções de tipo quase exclusivamente executivo (artigo 33º).

Se por um lado este decreto apela a uma orientação de tipo associativo e autonómico, conferindo iniciativa às periferias, por outro lado, concede grande protagonismo à administração regional desconcentrada, a calendários impostos e à lógica dominante de reordenamento da rede escolar. Segundo Estêvão (1999) o Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio, não pode deixar de ser considerado como de grau zero de autonomia contratualizada, mesmo quando foi politicamente iniciada sob o signo de “reforço da autonomia da escola” como centro de políticas educativas, apelando a uma lógica de “territorialização”.

Com o chegada **do Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril**, o coordenador de estabelecimento, passou a ser designado pelo diretor do agrupamento e o seu mandato é de quatro anos, coincidindo com o do diretor.

Comparativamente ao **Decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de Maio**, as competências mantém-se, praticamente, as mesmas. Este diploma refere que a coordenação de cada estabelecimento de educação ou de ensino, integrado num agrupamento de escolas é assegurado pelo coordenador, não fazendo parte de qualquer órgão de gestão, assumindo um papel secundário no que concerne à tomada de decisões.

No referido artigo, são indicadas como competências: cumprir e fazer cumprir as decisões da direção executiva e veicular informações do conselho executivo ou direção executiva.

Pela leitura desta legislação, a figura de coordenador de estabelecimento tem como principal função veicular informações do diretor do agrupamento para os docentes do estabelecimento de educação e ensino que coordena, bem como, cumprir e fazer cumprir as decisões do órgão de gestão.

Fica assim definida a função legal de veículo de informação ou de mecanismo de reforço de cumprimento de ordens superiores, não intervindo diretamente nas decisões do agrupamento, estando as suas funções praticamente reduzidas à transmissão das informações que lhes chegam por via dos órgão de gestão, ou através do coordenador de departamento. Apesar da integração das escolas do 1º ciclo e jardins-de-infância em agrupamentos, as câmaras e as juntas de freguesia continuam a desenvolver uma ação vinculativa na gestão organizacional destes estabelecimentos, exercendo múltiplas regulações e pressões.

É neste espaço de tensões e de poderes cruzados que o coordenador de estabelecimento se movimenta, situação agravada pela sua condição de dependência imposta por uma regulamentação legal, que coloca a tónica num papel de veículo de informação.

O coordenador da escola do 1º ciclo, do jardim-de-infância ou da EB1/JI é, assim, uma figura de liderança formal intermédia da escola, a quem, neste momento, o quadro legal não concede grande protagonismo. Neste sentido, a tónica que é dada na lei ao cumprimento de funções e ao entendimento do coordenador como elo de transmissão é consentânea com uma certa lógica hierárquica vigente.

O coordenador, constitui mais uma peça ao serviço da cadeia descendente, que deverá assegurar a uniformização de procedimentos.

Quando falamos de uma organização, é quase impossível que todas as atividades aí desenvolvidas sejam supervisionadas diretamente pelo diretor. Esta tarefa, pode ser delegada em diferentes órgãos que são responsáveis pelas diferentes fases ou processos, correspondendo à necessidade de uma maior diferenciação de atividade e conhecimentos, originando um maior número de órgãos especializados, no mesmo nível hierárquico, cada um com a sua tarefa, sendo a nomenclatura atribuída de departamentalização por funções, ou seja, é uma divisão do trabalho no que se refere à especialização, entre os diversos e diferentes tipos de tarefas, executadas por esse órgãos.

Concluindo, com a constituição dos agrupamentos de escolas, a diretora do agrupamento, no âmbito da suas competências, designa um adjunto da direção executiva, para tratar de todos os assuntos do âmbito do 1º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar. Cabe assim à direção executiva, nomeadamente ao adjunto, estabelecer contactos de ordem formal e informal com os Coordenadores de estabelecimento, assim como, com todos os docentes destes graus de educação e ensino. Por outro lado, estes docentes, ficaram integrados em departamentos, em que, cada um, possui um coordenador de departamento, designado pela diretora, que têm assento no Conselho Pedagógico, com o qual fazem a articulação curricular e pedagógica.

Utilizando as dimensões identificadas por Ferreira (2005:469), apresento as competências do diretor, no período do Estado Novo até ao coordenador de estabelecimento, na atualidade.

2.2. Poderes e competências nas diferentes fases

Diretor de Escola (período do Estado Novo) Competências de direcção

- Determinar a organização das classes e turmas e distribuir os serviços escolares;
- Tomar, em casos de muita urgência e gravidade e na impossibilidade de aguardar resolução superior, as medidas de carácter excepcional que elas requeiram, dando imediata informação ao Delegado da Inspeção;
- Requisitar, por intermédio do delegado da Inspeção no Conselho, o pessoal docente auxiliar e propor a autorização dos desdobramentos, segundo as necessidades do ensino e nos termos legais;
- Requisitar a aquisição de mobiliário e material de ensino e tudo o mais que vise à melhor dotação dos serviços escolares, dirigindo-se para isso às estações competentes, por intermédio do Delegado da Inspeção.
Competências de controlo
- Velar pela disciplina da corporação docente;
- Solucionar os conflitos entre o pessoal docente ou dar a participação daqueles que não conseguir solucionar;
- Impedir que nas escolas se realizem quaisquer reuniões não previstas por lei ou não autorizadas pelas estações superiores.
Competências de execução
- Assistir, sempre que possível, aos serviços escolares e a quaisquer outros;
- Prestar à Inspeção de Distrito Escolar, ou ao seu Delegado, todas as informações que lhe forem requisitadas e fornecer, por intermédio do mesmo delegado, os elementos estatísticos, nos termos da lei;
- Desempenhar os serviços de matrícula, nos termos da lei;
- Prestar todas as informações que lhe forem requisitadas, para a execução dos serviços de inspeção e de fiscalização;
- Cooperar nos serviços de orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino e facilitar a sua execução;
- Cooperar nos serviços do recenseamento, nos termos da lei;
- Cooperar na execução dos serviços de protecção e assistência escolar;
- Elaborar relatório anual dos serviços a seu cargo e enviá-lo ao Delegado da Inspeção do Distrito Escolar até 31 de Julho de cada ano.

Diretor de Escola - Após o 25 de Abril de 1974- Competências de direção de Escola

- Presidir às reuniões do Conselho Escolar;
- Decidir em todos os assuntos para os quais tenha delegação do Conselho Escolar;
- Fomentar por todos os meios a normal frequência escolar.
Competências de controlo
- Velar pela disciplina da escola, no que se refere aos alunos, professores e pessoal auxiliar;
- Velar pelo cumprimento da Lei e das normas regulamentadoras.
Competências de execução
- Submeter à apreciação do Conselho Escolar os assuntos que excedem a sua competência;
- Executar as deliberações do Conselho Escolar;
- Assinar o expediente e documentos de contabilidade;
- Colaborar com a Comissão Concelhia (Delegação Escolar) em tudo o que lhe for solicitado, tanto no aspeto pedagógico como no aspeto administrativo;
- Prestar colaboração às Comissões de Moradores, instituições de carácter cívico e Associações de Pais;
- Atender os Encarregados de Educação, quando necessário.
Coordenador de Estabelecimento Competências de direção (DL 115-A /98 de 4 de Maio)
- Promover e incentivar a participação dos Pais e Encarregados de Educação, dos interesses locais e da Autarquia nas atividades educativas.
Competências de controlo
- Veicular as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;
- Fazer cumprir as decisões da Direção Executiva.
Competências de execução
- Coordenar as atividades do estabelecimento em articulação com a Direção Executiva;
- Cumprir e fazer cumprir as decisões da Direção Executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas.
Coordenador de Estabelecimento Competências de direção (DL 75/2008 de 22 de Abril)
- Promover e incentivar a participação dos Pais e Encarregados de Educação, dos interesses locais e da Autarquia nas atividades educativas.
Competências de controlo
- Cumprir e fazer cumprir as decisões do Diretor e exercer as competências que por este lhe forem delegadas.
- Transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;
Competências de execução
- Coordenar as atividades do estabelecimento em articulação com a Direção Executiva;
- Cumprir e fazer cumprir as decisões do Diretor e exercer as competências que por este lhe

forem delegadas.
Coordenador de Estabelecimento Competências de direção (DL 137/2012 de 2 de Julho)
- Promover e incentivar a participação dos Pais e Encarregados de Educação, dos interesses locais e da Autarquia nas atividades educativas.
Competências de controlo
- Cumprir e fazer cumprir as decisões do Diretor e exercer as competências que por este lhe forem delegadas;
- Transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;
Competências de execução
Coordenar as atividades educativas, em articulação com o Diretor.

Da análise das competências apresentadas, verificam-se que as do Diretor no período do Estado Novo, eram natureza mais tecnicista e burocratizante.

À medida que evoluímos no tempo e, concretamente, a partir do Estado Novo, podemos perceber que o número de competências vai diminuindo.

Curiosamente, as competências de controlo mantêm-se sem grandes alterações ao longo do tempo, sendo naturalmente mais acentuadas no período ditatorial.

Na evolução da figura de Diretor para a de Coordenador, verifica-se que as competências de execução sofrem uma redução significativa.

As grandes diferenças que encontramos entre a figura de Diretor e a de Coordenador prendem-se com as ligações estabelecidas na cadeia hierárquica, a presença noutros órgãos de gestão das escolas e a definição dos papéis atribuídos.

O Diretor de Escola, no período do Estado Novo, fazia a ligação entre as escolas e docentes e os órgãos de administração regional e local, situados fora da escola e muito acima da sua posição hierárquica.

Por sua vez, o Diretor de Escola, no período pós 25 de Abril de 1974, estabelecia uma ligação entre as escolas e docentes e os órgãos de gestão posicionados a nível concelhio e que representavam o poder central.

Na atualidade, pretende-se que o Coordenador de estabelecimento faça a ligação entre as escolas do 1º ciclo e jardins de infância e os órgãos de gestão de topo dos agrupamentos de escolas.

A outra diferença encontrada diz respeito à presença do Diretor ou do Coordenador noutros órgãos de gestão.

O Diretor de Escola do Estado Novo, não pertencia a nenhum outro órgão de gestão.

No pós 25 de Abril, o Diretor de Escola era membro do Conselho Escolar (órgão colegial entretanto criado nas escolas), enquanto o Coordenador de estabelecimento, na

atualidade, não integra qualquer órgão de gestão (nomeadamente o Conselho Pedagógico) dos agrupamentos verticais de escolas.

No Estado Novo, o Diretor de Escola era nomeado; no período pós 25 de Abril, era eleito por todos os docentes pertencentes ao Conselho Escolar; pelo Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, não existindo Conselho Escolar, o Coordenador de estabelecimento é eleito pelos docentes, seus colegas, que exercem funções no mesmo estabelecimento.

Com a entrada em vigor do Decreto Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, as competências do Coordenador de estabelecimento mantiveram-se as mesmas, contudo passou a ser designado pelo Diretor do Agrupamento.

Após a publicação do **Decreto Lei 137/2012 de 2 de julho**, as competências do Coordenador de estabelecimento, mantêm-se as mesmas.

Percecionamos, de alguma forma, que o Diretor nos vários períodos evocados, tinha uma definição mais clara das competências atribuídas e das ações a desenvolver.

As relações de controlo apertado, o autoritarismo e as exigências burocráticas que imperavam no período do Estado Novo, vão dando lugar a relações mais abertas, mais próximas e formativas e mais centradas no domínio pedagógico do que no burocrático.

CAPÍTULO III - ANÁLISE E REFLEXÃO

3.1 Aprendizagens profissionais mais relevantes

No meu percurso profissional, fui aprendendo sempre com todos os colegas de trabalho, a comunidade local e outras instituições com quem tive que interagir diretamente. Segundo Lima (cit. Formosinho e Machado (2009:7) referem que *“as práticas coletivas de intervenção profissional parecem ser mais frequentes nos níveis iniciais de educação, com destaque para a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, o que sugere que pode existir algo na dimensão das instituições e na forma como o currículo está organizado que funciona como fator facilitador, ou inibidor, das trocas entre colegas, consoante o grau de ensino onde lecionam”*. Através dos primeiros cargos que assumi, como o de diretora de jardim de Infância, nalguns locais onde trabalhei e, mais tarde, através do cargo no órgão de gestão, que embora não me sentisse preparada, foi um desafio para mim porque, além de ter adquirindo variadas competências, aprendi também a trabalhar em equipa mais alargada, colocando-me assim à prova, para o exercício destas funções, pelo que já se passaram onze anos.

Segundo o autor supracitado, o trabalho em equipa, tem de abranger os pressupostos da organização, os seus objetivos, as estratégias e os procedimentos concretos a utilizar,

através dos quais o trabalho é realizado. Todo este trabalho exige a observação e o feedback crítico, baseada na atividade desenvolvida, para que haja uma colaboração significativa e se realize de forma regular e sistemática com todos os atores envolvidos.

Sou da mesma opinião dos autores Formosinho e Machado (2009:14) que referem:

“a conceção do trabalho em equipa educativa como comunidade de prática faz realçar nela a valorização do saber acumulado do professorado e a experiência do seu pensar e fazer partilhado, a renegociação de significados e a construção de novos saberes a partir das vivências em situação de trabalho e da emergência de novos padrões organizativos. Neste sentido, ao fazer de cada equipa “uma escola dentro da escola”, o modelo de organização da escola por equipas educativas contribuí para o desenvolvimento da escola no seu todo e faz dela uma organização aprendente e inscreve no seu processo de desenvolvimento o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria do serviço público que a escola presta à comunidade em que se insere e ao país”.

O professores não são o objeto da mudança, mas pelo contrário ”são agentes da mudança educativa e da melhoria da sociedade” (Fullan, 2002:25).

Assim, cabe aos docentes unir as capacidades essenciais para promover a mudança, quer a nível dos atores que formam a equipa, quer a nível institucional. A visão pessoal do professor e a visão comum da equipa e da escola no seu todo. O trabalho e a investigação realizada no seio da equipa e as estruturas, normas e práticas organizativas de investigação a competência e o enfoque no desenvolvimento dos conhecimentos organizativos; a colaboração e as culturas de trabalho colaborativo (Fullan, 2002:25).

Nesta perspetiva, o gestor da escola, deve proporcionar um clima no qual a ação se desenvolva, do que em liderar cada equipa, proporcionando a emergência das lideranças intermédias: *“ A mudança bem sucedida(...) exige múltiplas camadas de liderança: líderes formais e informais que desenvolvem diferentes estratégias para a iniciativa da mudança”.* (Senge et al. 2005:165) A finalidade desta liderança é possibilitar que a mudança se estabeleça no interior de cada equipa e que esta evolua do interior para o exterior e não de cima para baixo.

Assim, todo o processo de aprendizagens que fui efetuando ao longo da minha atividade profissional foi enriquecedora, porque estive envolvida com vários profissionais com posturas diversificadas de trabalho em equipa, comunidades diferentes por cada estabelecimento de educação e ensino que percorri, assim como na direção do agrupamento com todos os elementos da direção, principalmente a Presidente do Conselho Executivo, os Vice Presidentes, o Vice Presidente do 1º Ciclo do ensino básico, (antigo Delegado Escolar) com muitos anos de experiência a nível da gestão, interpretação da legislação, no diálogo com os professores e encaminhamento das

reuniões que fazíamos conjuntamente com os docentes da educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. Foi realmente uma figura de relevo na minha atividade profissional, enquanto membro do órgão de gestão, porque partilhamos e desenvolvemos sempre em equipa, o nosso trabalho, focalizado nestes dois graus de educação e ensino que, mais tarde (cerca de quatro anos) assumi sozinha essas funções, enquanto Vice-presidente e, atualmente, Adjunta da Direção.

No biénio 2007/2009, enquanto Vice presidente da direção, e docente Titular, fui designada avaliadora, pela Presidente do Conselho Executivo, ao abrigo artigo 18.º (avaliação realizada pela direcção executiva) do Decreto Regulamentar 2/2008 de 10 de Janeiro. Foi uma tarefa complicada para mim, uma vez que não possuía formação contínua neste contexto. O meu colega Vice presidente não avaliou, o Vice presidente do 1º CEB entrou de atestado médico por doença e, coube à Presidente do Conselho Executivo, e às duas Vice presidentes, proceder à avaliação.

Inicialmente tinham-me sido destinados os docentes do Pré-Escolar, mas o total de docentes que definiram objetivos individuais, eram cerca de setenta e foram-me distribuídos trinta e três docentes, do Pré-escolar, 1º e 2º CEB e Educação Especial; pela colega Vice presidente, o mesmo número de docentes do 2º ciclo e ensino secundário. A Presidente avaliou alguns Coordenadores de Departamento e de Estabelecimento. Foram definidos com os docentes, um a um, os objetivos individuais e criados instrumentos de registo para anotar a avaliação. No entanto, foi uma tarefa difícil e morosa, em que estivemos alguns fins de semana na escola, a preencher os instrumentos de registo e a submeter as menções, no programa informático da DREN. Esta situação, foi deveras apressada, em virtude da Presidente do Conselho Executivo terminar o seu mandato a 15 de Julho, tendo havido a preocupação de deixarmos este trabalho concluído, o que me causou algum stress e cansaço. Mas aprendi muito, porque estivemos sempre a trabalhar em conjunto, tanto com a direção, como com os avaliadores da componente científico pedagógica e, conseguimos concluir todo este processo ainda durante o mandato. As dificuldades foram sempre ultrapassadas porque existia um trabalho de equipa e, em conjunto, colaborava-mos mutuamente nas tarefas mais complicadas.

Outros profissionais tiveram e ainda têm, para mim, uma relevância na atividade profissional, principalmente a Coordenadora de Departamento do Pré-escolar, o Coordenador de Departamento do 1º Ciclo e todos os Coordenadores de estabelecimento com quem interagi diariamente e, em reuniões e, que sempre colaboraram em estreita articulação com os órgãos de gestão. Realço ainda a

importância de todos os docentes titulares de grupo da educação pré-escolar e professores titulares de turma do 1º ciclo do ensino básico, da educação especial, com os quais também estabeleci relações de ordem profissional, que muito colaboraram também.

Atualmente, neste percurso de vida, com os meus colegas da direção, a Diretora do órgão de gestão, o Subdiretor e a colega Adjunta, desenvolvemos um trabalho em equipa, em que abordamos os assuntos relacionados com a gestão de uma forma informal, interagindo sempre em parceria com as escolas que integram o agrupamento, com as associações de pais e a comunidade em geral, tendo sido possível, até à data, atender e resolver variadas situações, o que tem reforçado positivamente a minha continuidade no órgão de gestão do agrupamento.

Todos os contactos que estabeleci com os coordenadores de estabelecimento foram de ordem formal e informal. Os de ordem formal, foram efetuados em reuniões, nas quais, através de delegação de competências atribuídas pela Diretora, eram presididas por mim, sendo designado em cada uma, um docente para secretariar a respetiva ata. Os assuntos foram vários e expostos de forma a que todos os intervenientes tivessem a oportunidade de opinar sobre os conteúdos focados na convocatória, adotando-se a estratégia que fosse mais apropriada à resolução dos assuntos visados.

Os assuntos de ordem informal, foram efetuados através de visitas às escolas, por via telefónica, através do email institucional criado para cada docente, o que facilita muito a correspondência com os Coordenadores de estabelecimento.

Neste sentido, reuni periodicamente durante o ano letivo, com os Coordenadores de estabelecimento e Coordenadores de Departamento do Pré-Escolar e 1º Ciclo para abordar algumas temáticas relacionadas com a gestão dos estabelecimentos, que passo a citar:

Reunião com os Coordenadores Estabelecimento/Coordenador da área da Segurança -

Prof. Pimenta:

Ponto único – Elaboração e implementação dos Planos de Emergência nas Escolas EB1/JI do Agrupamento

-Entrega e leitura da portaria 1444/2002 de 7 de novembro, que estabelece as normas de Segurança nos estabelecimentos escolares; apresentação de um Power Point elucidativo das normas e procedimentos a ter em atenção na aplicação de um Plano de Prevenção; entrega dos Planos de Prevenção a cada Coordenador de estabelecimento em suporte digital, para atualização dos dados neles constantes, adaptando-os à situação atual. Ficou estabelecido que após atualização dos dados dos Planos de Prevenção, as escolas

iriam proceder a ações de sensibilização com os alunos, no levantamento de situações de risco nos estabelecimentos e, numa fase posterior, à realização de um simulacro.

Reunião com os Coordenadores de Estabelecimento, Subcoordenadores das AEC das áreas de Inglês, Atividade Física e Desportiva, Expressões, Música, Apoio ao Estudo e o Coordenador de Departamento do 1º Ciclo:

Ponto único – Atividades de Enriquecimento Curricular

Distribuição e leitura de legislação: Despacho 14460/2008 de 26 de Maio, relatório da Inspeção Geral de Educação de 15/01/2009, Ofício Circular nº OFC-DGIDC/2009/9, de 13 de Agosto de 2009, art.º 120 do RI, referente aos direitos e deveres dos professores das AEC e respetivos horários. Foram ainda agendadas reuniões periódicas com os vários intervenientes e a direção, para agilizar todo o processo das AEC e respetiva avaliação.

Reunião com os Coordenadores de Estabelecimento, Coordenador de Departamento do 1º Ciclo, Coordenadora dos professores Titulares de Turma do 1º Ciclo e professores dos Apoios Educativos:

1-Análise do Despacho 19117/2008 de 17 de Julho Despacho 11120-B/2010 de 6 de Julho e atualmente em vigor o Despacho Normativo 13-A/2012 de 5 de Junho

Foi lido e analisado o Despacho 17860/2007 de 13 de Agosto, dando-se especial atenção aos pontos 2 e 3 do artº 11.

2-Reflexão conjunta das necessidades de Apoio Educativo, existentes nos diversos estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo

3-Recursos humanos existentes e sua distribuição de acordo com as respetivas necessidades

Foram apresentadas as grelhas com os pedidos de apoio educativo, elaborados no final do ano letivo anterior, para implementar neste ano letivo. As grelhas, foram analisadas por todos os presentes. Foram ainda informados que os alunos que não foram sinalizados no ano letivo transato, não iriam ser contemplados com apoio educativo no 1º Período. Foram aferidos critérios por ordem decrescente, em função do número de alunos por turma, com planos de acompanhamento e recuperação e, com base nesta análise, foram distribuídos os professores pelas respetivas turmas e estabelecimentos e elaborados os respetivos horários. Com base na avaliação do primeiro período e, eventualmente, as crianças que venham a ser sinalizadas para apoio, até ao Carnaval, é

Hermínia de Jesus Miranda Torres

efetuada nova reunião, para analisar e reformular as horas distribuídas, em função das novas situações para apoio educativo que possam eventualmente surgir nesta altura.

Todos os anos letivos são realizadas estas reuniões para distribuição dos Apoios educativos no 1º CEB, em conformidade com a legislação em vigor e as dificuldades dos alunos.

Reunião com os Professores Titulares de Turma, Subcoordenadores das áreas de Inglês, Expressões, Música, Atividade Física e Desportiva e Expressão Plástica, Coordenador de Departamento do 1º Ciclo e a Coordenadora dos Professores Titulares de Turma do 1º Ciclo.

Ponto único – Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo

Supervisão/Articulação e reuniões a agendar – foram calendarizadas reuniões ao longo do ano com todos os presentes, de forma a agilizar o processo de coordenação e articulação/supervisão e avaliação das AEC.

Reunião com os Coordenadores de Estabelecimento:

Análise e avaliação do trabalho realizado pelas Assistentes Operacionais pertencentes ao Ministério da Educação e à Câmara Municipal com vista à avaliação do desempenho

Em detrimento da Lei nº 66-B/2007 de 28 de Dezembro, da Portaria nº 1633/2007 de 31 de Dezembro e a portaria nº 759/2009 de 16 de Julho, foram estipulados os objetivos pelos Coordenadores de Estabelecimento e a Direção e criados instrumentos com vista à avaliação periódica das AO. São efetuadas duas reuniões periódicas para abordar a legislação, definição de objetivos e competências, instrumentos de registo da avaliação e atribuição das respetivas menções em função da quota atribuída a cada CCA, tendo como referência o número de funcionários que pertencem ao Ministério da Educação e Câmara Municipal.

Reunião com os Coordenadores de Estabelecimento, Coordenador de Departamento do 1º Ciclo, Coordenadora dos Professores Titulares de Turma, Professores do Apoio Educativo, Coordenadores das AEC, Professores das AEC:

Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo

Avaliação das Atividades de Enriquecimento Curricular desenvolvidas no 1º Período – aspetos positivos, constrangimentos, estratégias, coordenação/supervisão/articulação, avaliação e assiduidade dos alunos:

Apresentação pelo CD dos resultados da avaliação das Atividades de Enriquecimento Curricular, desenvolvidas no 1º Ciclo, durante o 1º período, a partir do tratamento das

fichas de avaliação das Atividades, preenchidas pelos professores das AEC e pelos PTT – avaliação geral bastante positiva.

Aspetos analisados pelos professores das AEC :

- cumprimento das sessões; assiduidade dos alunos; comportamento dos alunos; motivação dos alunos; participação nas atividades; recursos materiais; cumprimento das atividades planificadas.

Aspetos analisados pelos PTT referentes aos Professores das AEC:

- assiduidade; articulação das atividades com o PTT; troca de informações com o PTT; participação nas reuniões periódicas de articulação; relação Professor/Alunos; relação Professor/PTT; relação Professor/outros Professores; relação Professor/Pessoal não Docente.

Verbas atribuídas pela Câmara Municipal para as AEC /manuais de Inglês e outros materiais.

- Elaborei anualmente os horários das AEC e a organização das Atividades de Enriquecimento, tendo em atenção o Despacho nº 8683/2011 de 28 de Junho e a submissão de todos os dados no programa GAEC do ME. Pela primeira vez, este ano letivo, foi criada uma equipa com dois Coordenadores de estabelecimento e a Direção, para a organização dos mesmos.

- Inspeção da IGE à organização do ano letivo – enquanto adjunta, reuni com os inspetores quatro anos consecutivos, no sentido de os informar do número de alunos por turma de cada estabelecimento de educação e ensino, EB1/JI, requisição e horários dos professores, baseados na legislação emanada anualmente pelo ME, para a distribuição de serviço letivo e sempre estiveram em conformidade com a legislação em vigor.

- Inspeção da IGE à gestão curricular na educação Pré-Escolar e 1º CEB – Planificação da ação educativa, PE e PCA, Plano Anual e Plurianual de Atividades; Projetos Curriculares de grupo/turma; gestão do currículo na EPE e 1º CEB; Atividades de Animação e de apoio à família; AEC e CAF no 1º CEB; Refeições e Transporte Escolar. Nesta visita da IGE, como adjunta, convoquei formalmente todos os intervenientes abaixo indicados, calendarizando as respetivas entrevistas, assim como disponibilizei todos os documentos solicitados pela IGE, via email e em suporte de papel. Foi ouvida a Direção, o Coordenador de Departamento do 1º CEB, os Coordenadores das AEC das áreas de inglês, música, atividade física e desportiva e expressão plástica, os Coordenadores de estabelecimento, os professores das AEC, representantes dos encarregados de educação de cada escola, associações de pais e alunos do 4º ano do 1º CEB. As conclusões retiradas das entrevistas com os vários intervenientes é de que as

planificações dos professores das AEC eram um pouco tecnicistas e tinham que estar visíveis no PAA do agrupamento. Embora na prática os professores e os encarregados de educação assim como os alunos referissem que as atividades desenvolvidas eram trabalhadas de uma forma lúdica, do agrado das crianças, tinham que ser reformuladas em termos de planificação. No final, aquando da reunião com a direção, a avaliação efetuada pela IGE foi positiva, os PCT estavam bem elaborados e em articulação com os documentos de orientação e gestão do agrupamento: PE; PAA e PCA.

- Visitas de acompanhamento às AEC pela IGE – organizei e contactei por escrito todos os intervenientes abaixo mencionados, para uma visita da IGE às AEC, no Centro escolar de Perre. A representante da DREN e os peritos de Música, atividade física e desportiva e Inglês assistiram, no centro escolar de Perre, às respetivas atividades realizadas pelos professores das AEC, colocados pela Câmara Municipal, numa turma do 4º ano de escolaridade. Observaram as instalações, os materiais, as planificações, a articulação pedagógica efetuada com os professores titulares de turma do 1º CEB, o PAA, o portfólio de cada aluno, os sumários e a assiduidade das crianças nestes tempos de enriquecimento curricular. No final, houve uma mesa redonda com os vários intervenientes: DREN, a Direção do agrupamento, os peritos das AEC, a Coordenadora de estabelecimento, os professores titulares de turma, os Coordenadores das AEC, o Coordenador de departamento do 1º CEB, os professores das AEC, representantes da Câmara Municipal e Associação de Pais do Centro Escolar de Perre, na qual todos os presentes tiveram oportunidade de intervir e opinar sobre o desenvolvimento destas atividades. Os professores das AEC eram todos licenciados nas respetivas áreas. A avaliação a nível do Inglês foi negativa por parte da perita de Inglês, tendo sido contestada por todos os presentes, que não concordaram com as observações negativas que lhe foram atribuídas. No entanto, e de uma forma geral, a avaliação foi positiva.

- Avaliação Externa pela IGE - Entrevista com a Direção do Agrupamento e visita a um Centro Escolar e uma escola EB1/JI. No relatório final a avaliação foi muito positiva.

- Reuniões de Articulação Curricular entre o primeiro e segundo ciclos do ensino básico, a Língua Portuguesa e Matemática, envolvendo todos os professores que lecionam o 4º ano de escolaridade, o 5º e o 6º anos. Após um período de reflexão foi considerado imprescindível fazer, no presente ano letivo, um reforço do trabalho, em ambos os ciclos: leitura, escrita de textos, ensino de técnicas de estudo e resolução de problemas matemáticos, aritméticos e não aritméticos. Foi agendada uma nova reunião para se refletir sobre os resultados da avaliação de diagnóstico e do andamento dos trabalhos entretanto iniciados e mais três reuniões periódicas com vista à avaliação.

O trabalho reflexivo e de organização curricular desenvolvido nestas reuniões foi sempre comunicado em Conselho Pedagógico pelo Coordenador de Departamento do 1º CEB.

- Provas de Aferição do 4º ano de escolaridade – Foram realizadas anualmente pela direção com todos os professores do 1º CEB duas reuniões preparatórias para a realização das provas em cada estabelecimento.

Na minha função de adjunta assegurei toda a informação veiculada pela Direção Executiva e pela Câmara Municipal, junto dos Coordenadores de estabelecimento, promovendo eficazmente todas as orientações para a organização do ano letivo, nomeadamente a execução das atividades no domínio da Ação Social Escolar (ASE) das escolas EB1/JI do Agrupamento, quer a nível dos transportes, como do suplemento alimentar (Leite, Fruta/iogurtes), entre outros.

3.2 Projeção do conhecimento adquirido através da reflexão sobre a ação

Com este trabalho concluído, constatei que as aprendizagens efetuadas através da revisão da literatura foram muito importantes para mim, na medida em que, além dos conhecimentos que adquiri, proporcionaram-me uma reflexão sobre vários aspetos relacionados com a gestão. Através das teorias da administração e no quadro da evolução que estas manifestaram ao longo dos tempos, pode-se concluir que a teoria Clássica foi a origem de todas as outras teorias posteriores. A escola das relações humanas surgiu após o pensamento clássico e a gestão participativa teve o seu início nesta teoria que se desenvolveu entre 1924 e 1933, com Elton Mayo. Os estudos efetuados por este autor, assim como a investigação que se lhe seguiu, demonstraram a importância do fator humano nas organizações, em detrimento da racionalidade, baseada na organização científica do trabalho, como defenderam Frédéric Taylor e seus seguidores, desde o início do século.

No entanto, após se ter dado grande relevo aos fatores afetivos e psicológicos para explicar o comportamento dos indivíduos nas organizações, foram introduzidas paulatinamente nos processos de gestão nas empresas e serviços, privilegiando também a importância do grupo informal na produtividade, em relação ao grupo formal e a motivação foi outra das variáveis para satisfazer o trabalhador, agindo para atingir os objetivos da organização. Esta teoria, vem promover o reconhecimento do trabalhador, a sua autoestima e o sentimento de realização.

A abordagem Neoclássica, coloca uma forte ênfase nos aspetos práticos da administração, privilegiando os objetivos e os resultados do trabalho. Como princípios fundamentais da organização formal, são considerados os seguintes: divisão do trabalho; especialização, hierarquia e amplitude administrativa. A direção, surge após o planeamento, como uma função administrativa e refere-se às relações interpessoais dos administradores com os seus subordinados, visando a forma como os objetivos são alcançados, devendo esta orientar os seus membros através da comunicação, liderança e motivação. Nesta abordagem, a direção pode ser ainda subdividida em três níveis distintos: global, diz respeito ao presidente e diretor em sua área de atuação, correspondendo ao nível estratégico da organização; nível departamental, abrange cada departamento e todo o pessoal que se situa a nível intermédio no organograma, correspondendo ao nível tático da organização e o operacional que abrange cada grupo de pessoas ou tarefas, situando-se na base do organograma, correspondendo ao nível operacional da organização. Face ao exposto, a estrutura organizacional apontada pela teoria Neoclássica é análoga à estrutura da organização escola. Podemos verificar no organograma do APJB que existe um órgão estratégico, responsável pela definição das linhas orientadoras do agrupamento, que é o conselho geral, o órgão de direção e gestão, constituído pelo diretor, subdiretor e adjuntos que, em equipa, interagem em funções e tarefas específicas, trabalhando para a mesma missão, conjuntamente com as restantes estruturas de orientação educativa do agrupamento e os gestores da ação educativa, os professores. Os coordenadores de estabelecimento interagem com a Direção, o Departamento do 1º CEB e os restantes colegas do estabelecimento. Designar apenas as tarefas, não constitui uma delegação completa, a pessoa deve ter responsabilidade e autoridade para desempenhar as suas funções da maneira que achar mais eficaz. A departamentalização horizontal surge quando há necessidade de aumentar a eficiência e melhorar a qualidade dos serviços prestados, havendo necessidade de uma maior diferenciação de atividade e conhecimentos, promovendo um maior número de órgãos especializados, no mesmo nível hierárquico, cada um com a sua tarefa, sendo responsáveis pelas mesmas. O conceito de liderança nesta perspetiva, existe em função do grupo no qual se trabalha, procurando obter a melhor contribuição de cada um dos seus membros e promover a sua coesão em detrimento de procurar expressar o seu poder pessoal.

Segundo Follet, citada por Chiavenato (1987: 142), *“uma pessoa não deve dar ordens a outra pessoa, mas ambas devem concordar em resolver as ordens da situação”*.

É uma dada situação concreta que deve orientar as ordens a serem estabelecidas e o empenho das pessoas em executá-las, porque *“toda a decisão é um momento de um processo”*, tornando-se importante apenas nesse contexto. Assim todas as pessoas dentro da organização são consideradas importantes, na medida em que, intervêm para tomar uma decisão dentro de um processo geral e, não apenas, porque fazem parte da hierarquia. Nas reuniões formais e informais com os CE, procurei sempre munir-me da legislação existente, para fundamentar as diversas situações, ouvindo sempre a opinião dos intervenientes e conjuntamente tomarmos a decisão mais adequada a cada situação. A nível informal, procurei sempre “negociar” com os CE em questões relativas a recursos humanos do pessoal docente e não docente, tentando em conjunto com as escolas visadas, encontrar a melhor solução ajustada a cada situação.

Para concluir, penso que na vida profissional a formação contínua no âmbito da gestão e administração escolar seria uma mais valia para quem desempenha estas funções e, por isso, deveria haver oferta anual, através do Centro de Formação Contínua.

Na vida organizacional os coordenadores de estabelecimento deviam ter assento no Conselho Pedagógico porque cada escola tem a sua especificidade própria que deve ser salvaguardada e partilhada pelos demais elementos do CP, para todos terem conhecimento e opinarem sobre a diversidade de situações que ocorrem na vida de um agrupamento de escolas.

As AEC deveriam ser atividades realizadas por docentes colocados no agrupamento, na medida em que havia mais estabilidade, partilha e trabalho em equipa. Da forma como são implementadas, os professores das AEC não têm disponibilidade para participar em reuniões, deslocam-se de escola em escola e também para outros agrupamentos. Para além disso, além de lhes serem atribuídos horários pequenos, auferem de um vencimento reduzido, o que os leva a encontrar um segundo emprego.

Relativamente à Diretora e no âmbito das suas competências, deveria ter mais autonomia para decidir sobre a afetação e distribuição de recursos humanos, assim como com outras vertentes relacionadas com a gestão.

CONCLUSÕES

Através da elaboração deste relatório reflexivo tive oportunidade de me informar e refletir melhor sobre as temáticas abordadas, nomeadamente sobre as teorias gerais da administração e sua aplicação ao longo dos tempos, às organizações. Os assuntos relacionadas com a ação organizacional da escola: a autonomia, a tomada de decisão, a participação, a comunicação e a liderança também me ajudaram a perceber como se

desenvolvem todos estes processos. Posteriormente, a gestão das escolas primárias, em Portugal, constatando-se no período do Estado Novo uma visão centralizadora do Estado em relação ao ensino, embora nesta fase o diretor da escola primária tivesse mais competências, passando por um processo democrático após o 25 de Abril, mas principalmente a partir da LBSE, em que o sistema educativo passou a ser mais autónómico e a servir os direitos fundamentais dos cidadãos, nomeadamente o direito à liberdade de aprender e de igualdade de oportunidades na garantia de acesso ao ensino. Relativamente à constituição dos agrupamentos de escolas e a à gestão intermédia estabelecida através do Decreto Lei 75/2008 de 22 de Abril, atualmente alterado pela nova redação que lhe foi dado através do Decreto Lei 137/2012, de 2 de Julho, pode-se constatar que a figura do Coordenador de estabelecimento se difunde em relação à legislação anterior, não tendo assento no Conselho Pedagógico, na sua função atual não possui voz ativa em nenhum órgão decisório do agrupamento. No entanto, a existência de vários níveis de ensino nos diferentes órgãos de gestão configuram-se numa lógica de escola democrática de forma a assegurar a participação e a representação dos distintos atores na gestão organizacional. Assim, a partilha na gestão serve os princípios da equidade na participação e distribuição de poderes, concentrando-se na melhoria efetiva das aprendizagens dos distintos alunos e de distintas respostas a contextos diferenciados, respeitando-se ritmos e identidades específicas. É nesta perspetiva que os Coordenadores de estabelecimento sempre foram chamados e ouvidos pela Direção do agrupamento e tiveram sempre um papel ativo nas decisões tomadas, em prol do bom funcionamento de todos os estabelecimentos de educação e ensino que coordenam. Na vida profissional, continuarei a atualizar-me através da formação contínua, continuando a prestar o melhor apoio no âmbito da área que coordeno, como tenho feito até ao momento e, trabalhando sempre em equipa com todos os elementos da direção e com o pessoal docente e não docente e a comunidade em geral.

BIBLIOGRAFIA

- **Lima, Lícínio C.** (1998) – *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: UM,. Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em educação e Psicologia.
- **Fernandes, A. Sousa, Pires, Eurico Lemos, Formosinho, João** (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.
- **Nóvoa, António** (Coord.) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- **Torres, Leonor Lima** (1997). *Cultura organizacional escolar: Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta.
- **Hampton, D.R.** (1983). *Administração contemporânea*. Rio de Janeiro: McGraw-Hill.
- **Peters, Tom, Waterman, Bob** (1995). *Na Senda da Excelência*. Lisboa: Biblioteca de Economia Publicações D. Quixote. (T)
- **Ferreira, Henrique** (2005). *A Administração da Educação Primária, entre 1926 e 1995: Que participação dos professores na organização da escola e do processo educativo*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- **Chiavenato, Idalberto** (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração: uma visão abrangente da Moderna Administração das Organizações*, Rio de Janeiro, Elsevier Editora Ltda.
- **Chiavenato, Idalberto** (1987). *Teoria Geral da Administração. Abordagens Prescritivas e Normativas da Administração*, S. Paulo, McGraw-Hill.
- **Chiavenato, Idalberto** (1984). *Introdução à Teoria Geral da Administração*, S. Paulo, McGraw-Hill.
- **Costa, Jorge Adelino, Mendes, António Neto, Ventura, Alexandre.** (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- **Guerra, Miguel, Ángel Santos** (2002). *Entre bastidores – o lado oculto da organização escolar*. Porto: Asa Editores.(H).
- **Brito, Carlos** (1991). *Gestão Escolar Participada: Na Escola Todos Somos Gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- **Alves, José Matias** (1999). *Organização, gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: Edições Asa.

- **Alves, José Matias** (1999). *A escola e as lógicas de acção: as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições Asa.
- **Afonso, Almerindo Janela** (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: UM. Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- **Lima, Licínio C.**(2001) *A Escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- **Lima, Licínio C** .(2006). *Compreender a Escola: Perspectivas de Análise Organizacional*, Porto: Edições Asa.
- **Chiavenato, Idalberto**, (s/d). *Administração: Teoria, Processo e Prática*. São Paulo:Mcgraw-Hill.
- **Chiavenato, Idalberto**, (1987). *Teoria Geral da Administração*. Volume I.São Paulo:Mcgraw-Hill.
- **Chiavenato, Idalberto**, (1987). *Teoria Geral da Administração*. Volume 2. São Paulo:Mcgraw-Hill.
- **Katz e Kahn** (1987). *Psicologia Social das Organizações*. São Paulo: Atlas.
- **Salomé, Jacques e Galland, Sylvie** (2004). *A Arte da Comunicação Humana: Saber Escutar a Voz Interior e Estabelecer Relações Humanas Harmoniosas*. Lisboa:Editora Ésquilo.
- **Breton, Philippe** (1992). *A Utopia da Comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- **Leclerc, Gérard** (1999). *A Sociedade de Comunicação: Uma Abordagem Sociológica e Crítica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- **Wolton, Dominique** (1997). *Pensar a Comunicação*. Algés: Editora Difel.
- **Roldão, Maria do Céu** (coord) (2005). *Estudos de práticas de Gestão do Currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- **Fernandes, Margarida Ramires** (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade – perspectivas curriculares*. Porto: Colecção Ciências da Educação. Porto Editora.
- **Fernandes, Preciosa** (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: políticas, perspetivas e desafios*. Porto: Coleção Educação e Formação. Porto Editora.
- **Sfez, Lucien** (1990). *Crítica da Decisão*. Lisboa: Universidade Moderna.
- **Gambôa, Rosário** (2004). *Educação, Ética e Democracia – A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições Asa.

- **Azevedo, Joaquim** (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: Edições ASA – 1ª edição.
- **Formosinho, João, Machado, Joaquim** (2009). *Equipas Educativas: Para uma Nova Organização da Escola*. Porto : Porto Editora.
- **Sampaio, Daniel** (2011). *Da Família, Da Escola, e umas quantas coisas mais*. Alfragide. Editorial Caminho.
- **Guinote, Paulo** (2009). *A educação do meu Umbigo*. Lisboa: Porto Editora.
- **Pennac, Daniel** (2007). *Mágoas da Escola*. Lisboa: Porto Editora.
- **Nóvoa, António** (org.) (s/d). *Vidas de Professores*. Porto: Coleção Ciências da educação. Porto Editora.
- **Baptista, José, Kovács, Llona, Antunes, Conceição Lobo** (1985), *Uma gestão Alternativa* (para uma sociologia da participação nas organizações, a partir de uma experiência portuguesa. Lisboa, Relógio D'Água).
- **Brito, Carlos** (1991). *Gestão Escolar Participada*. Na Escola Todos Somos Gestores. Lisboa, Texto Editora.
- **Kovács, Llona** (1989). *Introdução de novas tecnologias e gestão participativa*. *Organizações e trabalho*, n. 1, pp. 53-72.
- **Lima, Licínio C.** (1988b). *Gestão das Escolas Secundárias. A participação dos alunos*. Lisboa, Livros Horizonte.
- **Lucas, J. R.** (1985). *Democracia e participação*. Brasília, Editora Universidade de Brasília.
- **Sá, Virgínio** (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O caso do Diretor de Turma*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- **Estêvão, Carlos Vilar** (1998), *Gestão Estratégica nas Escolas* (cadernos de Organização e Gestão Escola: 9). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- **Barroso, João** (1995). *Para o Desenvolvimento de uma cultura de participação na escola* (caderno de organização e gestão escolar: 1). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- **Lima, Licínio C.** (1996). *Construindo Modelos de Gestão Escolar* (cadernos de organização e gestão escolar: 4). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- **Dias, José Ribeiro** (1995). *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, UM.
- **Alves, José Matias** (1999). *Crises e Dilemas do Ensino Secundário – Em busca de um novo paradigma*. Porto: Coleção Cadernos Pedagógicos. Edições ASA.

- **Azevedo, Joaquim** (1999). *Sair do Impasse – Os ensinios tecnológico e profissional em Portugal*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.
- **Azevedo, Joaquim** (1999). *Crises e Dilemas do Ensino Secundário – Em busca de um novo paradigma*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.
- **Grilo, Marçal** (2002). *Desafios da Educação – Ideias para uma Política Educativa no Século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro. (I)
- **Perrenoud, Philippe** (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Lisboa: Asa Editores.
- **Alarcão, Isabel** (org) (2000), *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto editora. (I)
- **Sarmiento, Manuel Jacinto** (2000). *Lógicas de Ação nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- **Lima, Licínio** (1999), *Organização Escolar e Democracia Radical – Paulo Freire e a governação democrática da escola Pública*. S. Paulo: Cortez Editora.
- **Afonso, Natércio G.** (1994), *A Reforma da Administração Escolar – A abordagem Política em análise Organizacional*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.
- **Marques, Ramiro** (2002). *O Director de Turma e a relação educativa*. Barcarena: Editorial presença.
- **Marques, Ramiro** (2002). *Valores éticos e cidadania na escola*. Barcarena: Editorial presença.
- **Costa, Jorge Adelino** (1996). *Gestão Escolar – Participação, autonomia, projeto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora
- **Arends, Richard I.** – *Aprender a ensinar*. Amadora, McGraw-Hill, 1995.
- **Morissett, Dominique e Gingras, Maurice** – *Como ensinar atitudes: planificar, intervir, avaliar*. Edições Asa, Lisboa, 1990.
- **Praia, Maria** – *Educação para a cidadania: Teoria e práticas*. Edições Asa, Porto, 1999.
- **Medeiros, Maria Amália** – *As três faces da Pedagogia*. Lisboa, Livros Horizonte, s/d.
- **J. A. Costa** – *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto, Port Editora, 1996, pp. 25, 39, 73, 78, 89, 90, 109.
- **Natércio, Afonso** – *A Análise Política das Organizações Escolares, Aprender*, 15, 42-49.

- **E. Schein** – *Organizational Culture and Leadership: A Dinamic View*. San Francisco, Jossey-Bass Publisher, 1991, p. 14.
- **Martins, Sarmiento** – *A Vez e a Voz dos Professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto, Porto Editora, 1994, p. 70.
- **L. Reto e A. Lopes** – *Liderança e Carisma: O Exercício do Poder nas Organizações*. Lisboa, Editorial Minerva, s/d, p. 77 (adaptado).
- **Formosinho, João** (1986). *Sistema Educativo. Conceitos Básicos*, in *Cadernos de Administração Escolar*. Braga: Área de Análise Social e Organizacional da Educação.
- **A. Muñoz Sedano & M. Roman Perez** – *Modelos de Organización Escolar*. Madrid, Editorial Cíncel, 1989, pp. 41-46.
- **Serafín Antúñez** – *La Acción directiva em las instituciones escolares*. Barcelona, ICE – Horsori, 2000, p. 12.
- **McGregor, D.** (1976), *La dimension humaine de l'entreprise*. Paris, Gauthier-Villars.
- **Whiteaker, P.** (1998). *Como Gestionar el Cambio en Contextos Educativos*: Madrid: Narcea
- **Urtiz, J.** (1994). *La subjetividad de la organización*. Madrid: Siglo Veinteuno de España Editores.
- **Shoptart, Jean-Noël** - *Os Novos Desafios do Trabalho Social: Dinâmicas de um campo Profissional*. Porto Editora, Paris, 2000.
- **Madeira, A. Carla e Abreu, M. Manuel** – *Comunicar em Ciência*. Lisboa, Escolar Editora, 2004.