



Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Educação e Psicologia

GESTÃO ESCOLAR

Marcas de um Percurso Profissional

Relatório reflexivo teoricamente fundamentado apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar

Isabel Cristina Aluai de Araújo

Porto, julho de 2012



Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Educação e Psicologia

GESTÃO ESCOLAR

Marcas de um Percurso Profissional

Relatório reflexivo teoricamente fundamentado apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar

Isabel Cristina Aluai de Araújo

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professor Doutor Joaquim Machado de Araújo

Porto, julho de 2012

SUMÁRIO

O presente relatório pretende ser um ato de reflexão sobre o percurso profissional de uma professora que partilha as suas vivências e aprendizagens e as questiona, reconstituindo o seu trajeto profissional e refletindo sobre os momentos mais marcantes do seu percurso. A forma como percebe a sua profissão assume, obrigatoriamente, um caráter evolutivo, que fica marcado pelas experiências que viveu ao longo do seu percurso profissional e que lhe permitem reencontrar-se e redefinir a sua identidade profissional.

Assim, o primeiro capítulo do relatório, assume-se como um exercício de introspeção pessoal e profissional, uma viagem interior, que a faz lembrar experiências e vivências passadas e que reaviva memórias já esbatidas, fazendo com que o seu “eu” do presente se confronte com as diversas transformações percebidas ao longo do tempo e as questione.

A dimensão do questionamento é plasmada nomeadamente no segundo capítulo, no qual é feita uma contextualização da problemática sobre a qual incide o relatório reflexivo, que se prende com as funções do diretor de escola e o debate que se gera em torno da legislação que as rege e a imagem da escola, enquanto organização,

Nos capítulos três e quatro, é feita uma reflexão sobre a importância que a escola como organização tem vindo a adquirir em resultado da evolução social e sobre a evolução do sistema de ensino em Portugal, mais especificamente, a gestão democrática. Revisitar esta evolução é reorganizar ideias e conceitos que se foram sedimentando nas orientações para a ação e na ação organizacional e aprofundar e consolidar o conhecimento da escola enquanto envolvente e lugar onde os professores trabalham e se desenvolvem profissionalmente. É igualmente refazer os nós da vida profissional entretecida, como é ilustrado, no quinto capítulo, com a análise de uma vivência coletiva e com os ensinamentos dela colhida para a vida pessoal e para o trabalho profissional.

PALAVRAS – CHAVE

Percurso profissional; vivências; aprendizagens; gestão escolar; imagens organizacionais

ABSTRACT

This report intends to be an act of reflection about the professional path of a teacher who shares her personal experience and learnings and questions them by reconstituting her professional journey and reflecting on the most striking moments of her path, centering herself in the evolution of the Portuguese educational system and the changes as far as school management boards are concerned. The way she perceives her job compulsorily takes up an evolving form that is marked by the experiences she lived throughout her professional path and allow her to find herself again and redefine her professional identity.

Thus, the first chapter of the report takes the form of an exercise of personal and professional introspection, an inner journey that allows her to recall former experiences and revive blurred memories, confronting her present “self” with all the changes perceived along her path and questioning them.

The dimension of the questioning is expressed in the second chapter, with a contextualization of the problem under study, which deals with the functions of the school headmaster and the discussion about the legislation that rules them and the image of school as organization.

In chapters three and four, a reflection is made about the importance school has been taking as organization in result of the evolution of society and school system in Portugal, more specifically, democratic management. Revisiting this evolution means reorganizing ideas and concepts that have been consolidating in guidelines for action and in organizational action and deepening and consolidating the knowledge of school as a place where teachers work and professionally evolve. It also means redoing the laces of professional life entangled, as shown in chapter five, with the analysis of collective experience and the teachings taken from it for personal life and professional work.

KEY – WORDS

Professional path; personal experience; learnings; school management; organizational images

ÍNDICE

Introdução	5
I - PERCURSO PROFISSIONAL	7
1 – O início da carreira	7
2 - A passagem pelo Ensino Particular e Cooperativo	9
3 - Regresso ao Ensino Público	12
4 - A experiência como Vice-Presidente do Conselho Executivo	14
5 - Simplesmente professora e regresso à gestão	18
6 - Situação atual	21
II - PROBLEMÁTICA EM ESTUDO	22
III - A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	33
1 – A escola como organização educativa	33
2 - Imagens organizacionais da escola	35
IV – ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS	38
1 - O pós-25 de abril e o novo modelo de gestão	38
2 - A autonomia de escolas e o Decreto-Lei nº 115-A/98	42
3 - A mudança de paradigma e o Decreto-Lei 75/2008	47
4 - O gestor escolar	49
V – ANÁLISE E REFLEXÃO	53
1 - A perspetiva micropolítica da escola	54
2 - A perspetiva burocrática da escola	56
3 - A polémica (sobre a) figura do diretor de escola	59
CONCLUSÃO	61
BIBLIOGRAFIA	64
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	66

ANEXOS

INTRODUÇÃO

Este relatório reflexivo, elaborado no âmbito do Mestrado em Organização e Administração Escolar, pretende ser um documento de partilha do meu percurso profissional e pessoal, que são indissociáveis. Ao longo dos vinte e dois anos de serviço, que completo neste ano letivo, procurei sempre formação mais aprofundada, refletida e consciente, atualizando os meus conhecimentos de acordo com as diferentes exigências ao nível da habilitação para a docência e acumulando, com a minha experiência, diversas aprendizagens que se revelaram preciosas no meu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

No final do último século, a escola, enquanto organização, foi assumindo diversas formas, tendencialmente associadas às diferentes configurações definidas pelos diferentes teóricos e investigadores. A preocupação central incidu, desde sempre, na organização e gestão das escolas, processo em que o gestor escolar é figura central. A figura do presidente do conselho diretivo, depois do conselho executivo e, finalmente, do diretor, marcaram de forma indelével o quotidiano das escolas e, atualmente, a grande preocupação prende-se com a organização e gestão dos chamados mega-agrupamentos, nos quais a figura do diretor é, no mínimo, polémica.

No primeiro capítulo deste relatório, faço um exercício de introspeção pessoal e profissional, uma viagem interior, que me faz lembrar experiências e vivências passadas e que reaviva memórias já esbatidas, fazendo com que o meu “eu” do presente se confronte com as diversas transformações percecionadas ao longo do tempo e as questione.

No segundo capítulo, centro a minha reflexão nas funções do Presidente do Conselho Executivo/Diretor plasmadas nos Dec-Lei nº 75/2008 e Dec-Lei nº 115-A/98, e descrevo um momento particularmente importante na vida da

minha escola, que permite uma reflexão sobre a importância da ação da então presidente do conselho executivo.

No terceiro capítulo faço uma reflexão sobre a importância que a escola como organização tem vindo a adquirir em resultado da evolução social, ancorando-me nos conceitos de escola como organização e nos modelos de abordagem da escola como organização, defendidos por Licínio Lima e Jorge Adelino Costa.

No quarto capítulo, faço uma reflexão sumária sobre a evolução do sistema de ensino em Portugal, contemplando o enquadramento histórico legal que levou ao surgimento do atual modelo de autonomia, administração e gestão das escolas, mas centrando-me nas mudanças ao nível dos órgãos de gestão escolar desde 1974 até à atualidade.

Num último momento faço um exercício de análise e reflexão, debruçando-me de forma mais aprofundada no episódio descrito e problematizado no segundo capítulo, no âmbito das competências e da importância do papel desempenhado pelo presidente do conselho executivo / diretor e dos modelos de abordagem da escola como organização.

I – PERCURSO PROFISSIONAL

A reflexão sobre a prática docente é um dos momentos mais nobres da vida de professor. É através da reflexão que o docente se autoavalia, se autocritica, se redescobre e se apercebe das suas forças e fragilidades. O ato de reflexão permite não só ao docente tornar-se mais competente e eficaz, como funciona como uma mais-valia para a organização escolar, na medida que o leva a “reinventar-se”, a procurar novas metodologias e a partilhar as boas práticas.

O início de carreira de um professor não é nada fácil. Num ápice deixamos de ser alunos e passamos a ser professores, responsáveis por uma ou várias turmas de alunos, algumas delas com problemas de indisciplina, responsáveis por selecionar material didático adequado, transmitir conhecimentos, transmitir valores. Responsáveis! O conceito de responsabilidade é fundamental na vida de um professor e integra o conceito de professor: O professor prepara as suas aulas, ensina e explica os conteúdos, supervisiona os exercícios e as tarefas dos alunos e avalia os resultados; mas também modela e influencia comportamentos, ensinando os seus alunos a terem consciência dos seus direitos e dos seus deveres, a adotarem formas de convívio social, normas e valores.

Neste capítulo, descrevo o meu percurso profissional desde o início da carreira até à atualidade.

1 - Início da carreira

Quando penso no início da minha carreira associo esse momento ao “estádio de sobrevivência e descoberta” descrito por Michaël Huberman (1989), ou seja, fui confrontada com a realidade da sala de aula. Os pressupostos teóricos foram relegados para segundo plano perante a confrontação com a realidade: era professora. Tinha que, inevitavelmente, conciliar a transmissão de conhecimentos com a transmissão de valores, o estabelecimento de regras, a imposição da disciplina, sendo todos estes fundamentais na solidificação de uma boa relação pedagógica. A esta fase inicial é inerente o “tatear constante, a preocupação consigo próprio” (Huberman, 1989, p 39): E se a aula que

planifiquei não resultar? E se os alunos não se sentirem motivados? E se tiver que lidar com alguma situação de indisciplina? E se os alunos não perceberem os conteúdos? E se não conseguir aguentar a pressão? E se ...? Um professor é permanentemente assolado por estas dúvidas e a experiência profissional apenas ajuda a lidar melhor com elas, não as dissipa.

O meu percurso profissional ¹ iniciou-se no ano **1990/91**, como professora estagiária, na Escola Secundária José Estêvão, em Aveiro. A licenciatura em Ensino de Inglês e Alemão, pela Universidade de Aveiro, pressupunha que o 5º ano de faculdade seria já a lecionar (Estágio Integrado), com duas turmas atribuídas, uma do ensino básico e uma do ensino secundário, supervisionada por dois orientadores de estágio (uma de Inglês e um de Alemão). Neste ano fui confrontada com a realidade da sala de aula que mencionei anteriormente. Foi o ano do questionamento, das angústias, dos medos, das “diretas”, porque havia sempre algo para aperfeiçoar para a aula assistida do dia seguinte. No ano de estágio, fui obrigada a definir-me enquanto professora, a escolher a minha “identidade profissional” e a traçar o meu próprio perfil. Tenho consciência de que o ano de estágio foi de profunda aprendizagem, não só no que respeita a didáticas, mas também no que respeita à minha postura enquanto professora, pois aprendi a ser firme e assertiva no que respeita a questões disciplinares, a ser meticulosa na preparação das minhas aulas, a ser rigorosa na transmissão de conhecimentos e a ser sensível aos meus alunos enquanto pessoas.

No segundo ano, em **1991/92**, apenas pude ser colocada na chamada 2ª parte dos concursos e, por engano ao concorrer, fui parar à Escola Secundária de Oliveira do Hospital. Por ser muito longe, apenas vinha a casa ao fim de semana. Embora o ano letivo em Oliveira do Hospital tenha sido algo penoso, pois estava longe da minha família, dos meus amigos e do meu namorado (que viria a ser o meu marido), representou, também, um excelente momento de aprendizagem pessoal, pois permitiu-me momentos de reflexão sobre práticas, tanto profissionais como pessoais.

¹ Pretendendo a minha reflexão realçar algumas passagens mais marcantes do meu percurso profissional, e não tornar-se uma listagem de escolas e funções, junto em anexo (Anexo I) um quadro-resumo das escolas e do principal serviço letivo e não letivo que prestei ao longo dos anos.

2 - A passagem pelo Ensino Particular e Cooperativo

As primeiras memórias que vou explorar de forma mais pormenorizada transportam-me aos anos letivos entre **1992/93 e 1996/97**, período em que lecionei no Colégio Liceal de Santa Maria de Lamas, uma Escola pertencente ao Ensino Particular e Cooperativo. A minha passagem pelo ensino privado foi um dos momentos que considero mais marcante no meu percurso profissional. Não foi algo que tivesse planeado. Diria mesmo que foi algo que nem me ocorreria que pudesse experienciar. O ensino público oferecia mais estabilidade, melhores condições em termos de apoio em caso de doença, ordenados mais elevados e uma progressão na carreira muito mais aliciante. Mas a vida nem sempre corre da forma que a idealizamos e após dois anos de ensino público, eis-me confrontada com o dilema de ir para longe de casa ou lecionar num colégio privado.

O meu espírito pouco aventureiro, os custos que a distância implicaria, a alteração radical da minha vida pessoal, o facto de o colégio em questão ter acordo com a ADSE e o facto ainda de a minha irmã lecionar já nesse colégio e estar satisfeita com as condições aí existentes foram determinantes. E eis-me onde eu nunca me tinha imaginado.

De início não foi fácil adaptar-me. A organização dos horários era bastante diferente do ensino público, pois os alunos não tinham dias mistos, ou seja, tinham aulas só de manhã ou só de tarde e grande parte das turmas tinham aulas ao sábado. Esta questão incomodava-me particularmente porque ficava com a sensação que nem tinha fim de semana. Outra situação completamente nova foi o facto de ter de lecionar o segundo ciclo. Era algo que eu não tinha escolhido fazer; o meu estágio tinha sido realizado no terceiro ciclo e no ensino secundário e era com alunos desses níveis que eu queria trabalhar. Ter que interagir com miúdos acabados de sair do primeiro ciclo assustava-me.

Trabalhar com alunos do 2º ciclo foi a primeira grande experiência depois do estágio. A ideia pré-concebida de que não iria ter competência para lidar com *criancices* foi superada pela relação de afeto e proximidade que é criada com alunos desta faixa etária. A ingenuidade, a necessidade de atenção que esses alunos demonstram aliadas ao carinho que nos devotam tornaram a

experiência única e enriquecedora, sobretudo do ponto de vista humano. Ainda hoje me lembro de alguns desses alunos e já tenho sido abordada por um ou outro que se lembra de mim e me trata com o mesmo carinho de há vinte anos atrás. Devo confessar que é gratificante e reconfortante e me recorda porque resolvi ser professora.

Apesar de ter adorado lecionar o segundo ciclo, continuei a preferir o terceiro ciclo e o ensino secundário. Temi, no entanto, que não fosse fácil lecionar esses níveis de ensino, uma vez que eram os mais procurados pelos professores. Porém, no segundo ano de permanência no colégio, foi-me proposto lecionar exclusivamente o ensino secundário. Fiquei radiante. Eis algo que no ensino público talvez jamais acontecesse: uma professora em início de carreira lecionar apenas no ensino secundário numa escola onde havia também terceiro ciclo. Nos quatro anos que se seguiram, continuei sempre no ensino secundário, mais precisamente a lecionar Inglês e Alemão nos Cursos Tecnológicos; fui, também, Diretora de Turma.

Pouco a pouco fui compreendendo que lecionar no ensino privado não era tão terrível como alguns dos professores do ensino público – eu incluída! – pensavam. Havia efetivamente muitas diferenças: um diretor sempre presente, muito autoritário e muito exigente e que deixava bem claro que não pactuava com incompetência o que deixava antever que quem não exercesse a sua atividade com rigor e profissionalismo seria dispensado no ano seguinte; a figura do assessor da direção presente em cada edifício e que estabelecia a ligação entre a direção e os docentes e discentes, o que, numa primeira apreciação, levava a supor um controlo próximo apertado, mas que visava estar mais perto de qualquer necessidade quer de alunos quer de professores; vencimento inferior ao auferido pelos docentes do ensino público; a inexistência de algumas regalias como por exemplo redução de horário por idade ou por lecionar apenas o ensino secundário o que acontecia no ensino público; a impossibilidade de faltar por antecipação de dias de férias (ao abrigo do então denominado *artigo quarto*); a grande pressão sobre os professores para que não faltassem.

No entanto, o ensino privado ofereceu-me algumas vantagens muito interessantes: um corpo docente estável, que me permitiu levar a cabo alguns projetos e de lhes dar continuidade em anos consecutivos e sempre com os

mesmos colegas; um ambiente muito acolhedor e familiar entre docentes; um grande rigor disciplinar relativamente a alunos que eram bem comportados, permitindo assim aos professores um trabalho tranquilo, profícuo e extremamente gratificante; um reconhecimento muito agradável por parte dos encarregados de educação face ao trabalho desenvolvido pelos professores.

Diferenças significativas em termos de qualidade ou de dinâmica? Não encontrei. Talvez por se tratar de um colégio com contrato de associação, apercebi-me que quer a direção quer os professores tinham exatamente as mesmas preocupações com os alunos que eu senti no ensino público: motivá-los para se envolverem afincadamente no processo ensino-aprendizagem; prepará-los para obterem bons resultados quer durante a frequência quer nos exames a que se submetiam de forma a não haver discrepâncias significativas entre ambas as avaliações. Enquanto docente, exerci funções e participei em atividades iguais às que tinha exercido no ensino público. Fui diretora de turma, participei nas reuniões de grupo disciplinar e em visitas de estudo. Apesar de no ensino público ainda não se falar em aulas de substituição, no colégio, sempre que um professor faltava, o que era raríssimo, a turma permanecia na sala acompanhada por um professor. E sempre que possível, um professor acompanhava a mesma turma durante um ciclo de escolaridade.

Diferenças a nível organizacional? Sem dúvida. Enquanto no ensino público, à época, a escola era dirigida por um conselho executivo eleito pelo corpo docente e que poderia ser ou não reeleito, no colégio onde lecionei existia, como já referi, a inquestionável figura do diretor autoritário com poder para escolher os *seus* docentes de acordo com critérios por si determinados e não por concurso público. O cargo de Diretor era um órgão unipessoal. A gestão administrativa, financeira e pedagógica era da competência do Diretor e era a ele que competia presidir ao Conselho Pedagógico. Era também ao diretor que competia escolher os assessores que o representavam em cada bloco de aulas e que agiam de acordo com as suas diretrizes. Os planos de ação do Colégio eram feitos a partir da Direção, e não dos intervenientes / atores da ação, não havendo, portanto, uma auscultação de opiniões antes de se tomar decisões que implicavam toda a comunidade educativa.

No respeitante a direções de turma, delegados de grupo, conselhos de turma, tudo funcionava como no ensino público. Merece-me uma referência

especial a competência do Conselho Pedagógico que, sendo constituído pelos delegados de grupo como no ensino público, tinha apenas um papel consultivo. A decisão final cabia sempre ao diretor!

Fui docente nesse colégio durante cinco anos e posso afirmar que foi um tempo muito positivo e de crescimento enquanto profissional. Porque saí? Porque o facto de ser uma escola privada me limitava as possibilidades de progressão na carreira e as hipóteses de diversificar a minha atividade docente. Se lá tivesse continuado, jamais poderia ter aspirado a uma área que sempre me atraiu e que, mais tarde, tive oportunidade de experimentar, a gestão escolar. Esta experiência corresponde, aliás, a outro momento marcante do meu percurso profissional e a que me vou referir mais tarde.

3 - Regresso ao Ensino Público

No ano letivo de **1997/98** voltei para o ensino público. Fiquei colocada como professora do quadro de nomeação definitiva na Escola EB m2,3 de S. João da Pesqueira e, por destacamento de aproximação à residência, lecionei na Escola EB 2,3 da Corga do Lobão, concelho de Santa Maria da Feira. Nesta escola, foram-me atribuídas turmas de 7º e 9º anos de Inglês e uma Direção de Turma de 9º ano. Estive em licença de parto de 18 de abril a 27 de julho.

No ano letivo de **1998/99** fiquei colocada no quadro da Escola Secundária de Coelho e Castro, em Fiães. Aqui lecionei três turmas do décimo ano, duas de Formação Geral, nível 6 e uma de Formação Específica, nível 4 e ainda uma turma de décimo primeiro ano de Formação Específica, nível 2. Nesta escola, para além de todo o serviço inerente às ainda existentes provas globais e aos exames nacionais, fui membro do Secretariado de Exames de Equivalência da 1ª fase. Devido à redução de seis horas letivas para amamentação e a redução de duas horas pela lecionação de turmas do complementar o meu horário letivo efetivo era de 14 horas.

No ano letivo de 1999/00 fiquei colocada como Professora do Quadro de Nomeação Definitiva na Escola Secundária Dr Manuel Laranjeira, na qual permaneço, até hoje, como docente. É uma escola com segundo ciclo (desde 2008/09), terceiro ciclo e ensino secundário e que possui um corpo docente

estável e dinâmico e um corpo discente com gosto pela escola e grande espírito de iniciativa e colaboração em todas as atividades extracurriculares.

No ano letivo de **1999/00** estive ao serviço da escola como Orientadora de Estágio de Alemão de quatro Estagiárias da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Foi-me atribuída nesse ano uma turma de Alemão de 12º Ano e fui Professora Corretora de Exames Nacionais de 12º Ano, cumprindo, ainda, o serviço normal de vigilâncias de Provas Globais e Exames Nacionais.

Todas as estagiárias se mostraram recetivas à integração do núcleo de estágio nas atividades do nono grupo, demonstrando uma enorme vontade de cooperar, tendo partilhado materiais, saberes, estratégias, resultados e tendo participado em várias atividades extracurriculares. Foi extremamente gratificante orientar este grupo de trabalho, criticando, sugerindo e partilhando experiências e vivências ao longo de todo o ano letivo. Posso, sem qualquer dúvida, afirmar que aprendi tanto quanto ensinei e tenho plena consciência de que este momento do meu percurso profissional teve um papel preponderante na consolidação da minha identidade profissional.

Entre os anos letivos de 2002/03 e 2004/05 fui eleita Coordenadora do Departamento de Línguas Estrangeiras. Quando paro para refletir sobre estes três anos considero que posso fazer um balanço positivo. Lembro-me que a tarefa não se revelou fácil, pois a existência de departamentos curriculares era ainda muito recente e os docentes, em geral, tinham uma atitude muito crítica relativamente à existência de departamentos tão grandes (cerca de 40 docentes), pois achavam inviável e, acima de tudo, pouco produtiva, a realização de reuniões com um número tão grande de pessoas. Na verdade, era muito difícil conseguir debater questões e chegar a consensos, mas lidar diariamente com colegas com visões diferentes foi extremamente enriquecedor. Neste momento, quase não se realizam reuniões de departamento na minha escola; apenas cerca de uma por ano, normalmente no início do ano letivo. A Direção da Escola faz reuniões semanais com as Coordenadoras de Departamento e, em alguns momentos pré-estabelecidos, reúne com as Coordenadoras e as Delegados de Grupo para definir diretrizes para posteriores reuniões de grupo.

Na realidade, encarei o papel de coordenadora como uma oportunidade de me inteirar de forma mais cuidada de aspetos de natureza pedagógica e de promover a troca de experiências e de cooperação entre docentes. As reuniões de departamento curricular e as reuniões da secção disciplinar de Inglês e Alemão foram, sem sombra de dúvida, o palco ideal para a enriquecedora troca de ideias, de experiências e, muitas vezes, para a discussão sobre estratégias de diferenciação pedagógica e muitos outros aspetos que visaram sempre a melhoria das práticas pedagógicas.

4 - A experiência como Vice-Presidente do Conselho Executivo

No triénio **2005/06, 2006/07 e 2007/08** fui membro do Conselho Executivo da escola. Lembro-me perfeitamente do momento em que a Presidente do Conselho Executivo da escola me chamou para me fazer o convite. Recordo-me da naturalidade com que ela abordou o assunto e da minha total surpresa. Até então, nunca tinha pensado que o meu trabalho e a minha postura na escola se tinham tornado tão evidentes e, muito sinceramente, também nunca me tinha ocorrido fazer parte do órgão de gestão da escola. É verdade que nunca me identifiquei com os colegas que diziam “Quando te mandarem fazer alguma coisa, faz mal feito, porque se fizeres bem, estás sempre a ser chamado para fazer tudo”. Na opinião da Presidente, eu teria demonstrado um ótimo trabalho e uma notável dedicação pela escola, aliados ao facto de ter uma postura firme e discreta e revelava ter perfil para a liderança. Fiquei radiante mas, ao mesmo tempo, em pânico, por isso, tive que refletir antes de dar a resposta. Será que eu iria ser capaz de fazer aquele trabalho? Será que eu iria aguentar a pressão? Afinal, estava naquela escola há apenas seis anos e tinha lá sido aluna, o que me criava alguns constrangimentos perante alguns dos meus antigos professores que ainda trabalhavam na escola. Mais uma vez, a minha inquietude, a minha necessidade de me querer superar, de melhorar, levou-me a ponderar o convite e, após reflexão e auscultação da opinião da família, decidi aceitar o “desafio”.

Após a equipa ter ganho as eleições, foi altura de enfrentar o trabalho. Ficou definido que, para além de ser Vice-Presidente do Conselho

Administrativo, assumiria a coordenação de todo o trabalho ligado ao SASE, Cantina, Bar, Papelaria, Pessoal Não Docente (e sua avaliação), os Concursos de Professores, o Ensino Secundário dos Cursos Científico-Humanísticos e dos Cursos Profissionais, que começaram, a partir do ano letivo 2005/06, a ser lecionados nas escolas secundárias. Para além disto, fiquei sempre a lecionar uma turma: no ano letivo 2005/06 o 12º ano (a continuidade da minha turma de Alemão); no ano letivo 2006/07, uma turma de 7º ano e no ano letivo 2007/08, uma turma do 8º ano do Curso de Educação – Formação de Práticas Administrativas.

Não tinha qualquer experiência em gestão e a minha “capacidade de liderança” tinha sido apenas testada enquanto Professora, Diretora de turma e Coordenadora de Departamento, mas senti um enorme impulso interior de me comprometer no Projeto Educativo daquela escola que, no fundo, tinha sido sempre a “minha escola”.

A Presidente da escola (a mesma desde o tempo em que fui aluna) foi a pessoa que mais me marcou em todo o meu percurso profissional. Ninguém conseguiu deixar em mim uma marca tão profunda. Era “dura” em termos de gestão e em matéria disciplinar, mas era também uma companheira em muitos momentos de aflição e uma amiga aquando de momentos pessoais difíceis. Dentro da equipa de gestão, sempre trabalhámos com base na confiança, sempre soubemos que todos davam o seu melhor e que, se errássemos, teríamos o seu apoio para gerir e solucionar o problema, por mais complicado que parecesse.

Quando me comecei a inteirar do trabalho que tinha a meu cargo, percebi que não era nada fácil, principalmente porque tinha que dominar diversos setores da escola. Tinha que gerir os auxílios económicos aos alunos subsidiados, gerir a cantina, a papelaria e o bar da escola, organizar todo o serviço ligado ao Pessoal Não Docente (incluindo a avaliação), lidar com todas as questões pedagógicas e burocráticas ligadas aos alunos do ensino secundário, gerir, quando necessário, questões disciplinares e acompanhar todas as questões financeiras ligadas ao Conselho Administrativo, incluindo o PRODEP, ligado aos Cursos Profissionais.

A primeira dificuldade prendeu-se com os auxílios económicos aos alunos subsidiados, pois naquela altura a atribuição de escalões não se

baseava, como agora, unicamente na declaração de IRS. Era necessário obedecer a uma fórmula matemática que dependia de um valor fixado em Diário da República e implicava uma destreza ao nível da matemática que, dado a minha formação, na área das línguas, e a minha inexperiência levaram a momentos de grande aflição.

O primeiro ano na direção foi muito difícil, não só porque era completamente inexperiente, mas também porque o ano letivo de 2005/06 foi um ano de profundas mudanças na escola pública, com a introdução dos Cursos Profissionais nas escolas secundárias e da nova organização dos horários de professores, que passaram a considerar a componente não letiva e os tempos supervenientes, resultantes do novo desenho curricular do ensino básico, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 15 de janeiro, que alterou o período de duração dos tempos letivos dos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico para segmentos de 90 minutos. Ainda recordo os serões que fizemos na escola a tentar organizar os horários de acordo com as funções e as tarefas atribuídas a cada professor!

A relação com os colegas também não foi fácil de gerir. Na verdade, quando assumimos um cargo como este, deixamos de ser colegas para passarmos a representar o poder e temos que nos habituar àquelas situações em que, quando nos aproximamos, as pessoas param de conversar ou mudam de assunto. É imprescindível saber resistir à “tentação” de procurar agradar a quem nos elege e manter o enfoque no rumo que se traçou para a escola e nas linhas orientadoras do Projeto Educativo. Os membros de um órgão de gestão da escola têm que situar o seu papel de membros eleitos que, simultaneamente, representam a Administração Educativa. Sempre senti que me situava “no meio”, ou seja, sempre tive consciência que o meu papel assumia uma certa duplicidade, eleita pelos colegas que acreditavam no meu trabalho e no meu empenho, mas também comprometida em cumprir com todas as obrigações assumidas perante a Administração. Trabalhar na direção de uma escola significa trabalhar no sentido de conseguir o melhor para a Escola, e não no sentido de agradar aos colegas. Frequentemente, os professores sentem que a gestão da escola está “contra” eles, que só pensa em fazer cumprir cegamente as diretrizes da administração central. No entanto, um órgão de gestão sério e competente preocupa-se em assegurar que existe

trabalho para os professores, que estes trabalham numa escola com responsabilidades, numa escola que é procurada pela excelência do seu trabalho.

A articulação das escolas com o Ministério da Educação é extremamente complicada. Poder-se-á dizer que as estruturas do Ministério da Educação são autistas, não ouvem muito as escolas e os canais de comunicação são extremamente difíceis. Lembro-me, por exemplo, de ter ficado muitas vezes “pendurada” ao telefone ao tentar falar com a DGRHE e de escrever *mails* para os quais nunca chegou a resposta.

Todas estas vivências permitiram-me crescer e evoluir não só enquanto professora, mas também enquanto pessoa. A aprendizagem de experiências, decorrente da passagem por um órgão de gestão, leva ao desenvolvimento de capacidades de reflexão que nos permitem adotar uma perspetiva pró ativa na escola, não se conseguindo encarar a escola como o local onde se ganha o ordenado mensal, como mero local de trabalho. A escola é um espaço de interação e o papel do professor enquanto impulsionador e dinamizador deve ser primordial. Pensar na escola implica, forçosamente, pensar nas pessoas, nos atores que a constituem, que nela trabalham com vista à consecução de objetivos e que estabelecem relações e interações entre si, pois como afirma M. Teixeira "uma organização é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização" (1995, p.162).

No entanto, o total empenho que dediquei ao meu trabalho de direção durante estes três anos conduziu, ao mesmo tempo, a uma sensação de vazio a nível pessoal. Os meus dois filhos eram pequenos (em setembro de 2005, o mais novo tinha quatro anos e o mais velho sete) e eu sentia uma enorme culpa por quase não estar com eles. Além disso, sentia que também não tinha tempo para o meu marido, para os meus pais, para os meus amigos e para mim própria. Era como se a minha vida fosse o trabalho na escola e a minha vida pessoal apenas acontecesse nos momentos de pausa. Dava autênticas escapadelas da escola para fazer pequenas tarefas ligadas à casa e aos filhos e chegava frequentemente muito tarde a casa. Gradualmente, fui percebendo que era impossível continuar nesse ritmo e fui interiorizando que teria que fazer uma pausa. Assim, embora o mandato de três anos tivesse sido prorrogado por

mais um ano, por despacho da Sr^a Ministra da Educação, no âmbito de um processo de transição entre o Decreto-Lei 115-A/98 e o Decreto-Lei 75/2008, decidi que estava na altura de sair da gestão da escola. Não saí em rutura com ninguém. Simplesmente precisei de sair, voltar à minha vida de professora e à gestão mais pessoal do meu tempo.

5 - Simplesmente professora e regresso à gestão

O ano letivo de **2008/09** foi um ano de interregno esclarecedor da minha predileção pela gestão da escola. Passei o ano a lecionar às minhas turmas, mas sempre atenta e preocupada com a imagem da escola e com todas as questões ligadas à sua gestão. Apesar da pressão de colegas e de amigos que me diziam que devia voltar, que tinha perfil para cargos de gestão, quando a Presidente do Conselho Executivo me voltou a convidar para voltar no ano seguinte, no caso de ser eleita Diretora (já tinha sido promulgado o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril) a minha primeira reação foi negativa. Porém, o convite dela fez-me vacilar e lá estava eu, novamente, perante o dilema de continuar com o meu trabalho de professora ou voltar ao *stress* e agitação que a vida no cargo de gestão me tinha trazido anteriormente. Após nova insistência da presidente, acabei por anuir, colocando, porém, algumas “condições” para voltar, nomeadamente um horário com duas tardes livres e a promessa de que iria ser poupada às saídas da escola a horas tardias.

No ano letivo 2009/10 foi-me atribuída uma turma de Ciências e Tecnologias do 11º ano; esta turma era sequencial. **No ano letivo 2010/11** foi-me atribuída uma turma de Ciências e Tecnologias do 10º ano. Lecionei Inglês a ambas as turmas, já que, infelizmente, não tem aberto Alemão na escola.

O meu trabalho na Direção foi um pouco diferente daquele que desenvolvi no mandato anterior, uma vez que assumi algumas funções diferentes. Fui nomeada **Adjunta da Direção** e considero que me envolvi com grande dedicação e comprometimento nas funções que me foram designadas pela Diretora da escola. Ao longo deste **biénio**, foi da minha competência a supervisão de assuntos respeitantes às turmas do Ensino Secundário, não só na sua vertente pedagógica, mas também na área administrativa, em ligação estreita com os Serviços Administrativos da escola. No âmbito do Ensino

Secundário, foi-me atribuída, ainda, a supervisão dos Cursos Profissionais, em ligação estreita com a Coordenadora dos Cursos Profissionais e com os Serviços Administrativos da escola, principalmente no que respeitou à implementação de um novo programa informático para tratamento dos dados destes cursos. No âmbito das minhas funções, fiz, ainda, a gestão do *site* da escola e da plataforma *moodle*, em colaboração direta com a equipa PTE da escola e supervisionei todas as questões ligadas com a Informática na escola, tais como manutenção de equipamentos, organização de materiais e promoção da formação e validação das competências TIC.

Tendo em conta que, durante o ano letivo de 2009/2010, e praticamente até ao final do ano letivo 2010/11, a escola foi intervencionada pela *Parque Escolar*, no âmbito do Programa de Modernização das Escolas, a organização dos inventários da escola, que esteve, também a meu cargo, revelou-se, uma tarefa bastante complicada, com a saída de material usado e entrada de material novo.

Mais uma vez, e tal como já tinha acontecido no mandato anterior, aliei sempre às funções que desempenhei um forte empenho na educação para a cidadania e no cumprimento dos princípios orientadores do Projeto Educativo da escola. Enquanto Adjunta da Direção, envolvi-me com dedicação e eficácia nas atividades e tarefas que me foram atribuídas, revelando espírito de iniciativa e capacidade de resolução de problemas. Exerci, ainda, as funções de secretária da Direção e participei em todos os encontros, ações de formação e reuniões inerentes ao cargo. Fiz o acompanhamento da criação (a ideia partiu de um aluno meu) e dos ensaios da recém criada Orquestra Manuel Laranjeira e a gestão dos equipamentos. Tomei, ainda, a iniciativa de utilizar o uso de *Facebook* da escola como forma de promoção e divulgação das atividades e eventos da escola. Fui, ainda, diversas vezes, solicitada para resolver problemas com alunos do foro disciplinar. Fi-lo com bom senso, ponderação, firmeza e sentido de justiça; nas situações de resolução de problemas com encarregados de educação, atuei com compreensão, tolerância e firmeza, procurando, sempre, conciliar as necessidades e problemas colocados pelos encarregados de educação com as regras e os pressupostos inerentes ao Regulamento Interno e ao Projeto Educativo da escola. Colaborei, sempre, na organização dos diversos eventos realizados pela escola, tais

como: receções a encarregados de educação, Dias do Diploma, cerimónias de entrega de diplomas de Excelência Académica e de Valores, jantares e cerimónias de posse e homenagens, dias abertos da escola à comunidade e visitas de entidades oficiais à escola.

O trabalho que desenvolvi ao longo deste biénio na direção não me proporcionou a realização e satisfação profissional e pessoal que senti no mandato anterior. A relação entre os membros da direção não era tão estreita como anteriormente e julgo que a esse facto não foram alheias as diferentes responsabilidades e atribuições imputadas ao Diretor de escola, com a introdução do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Ao longo do tempo senti que muitas das decisões da escola não eram tomadas pela “equipa”, mas sim pela Diretora, pela Subdiretora e pelas coordenadoras de Departamento que faziam duas reuniões semanais, muito por causa da famosa nova avaliação de desempenho dos professores. Não digo isto com mágoa, ou guardando ressentimento, apenas constato que desenvolvi uma certa frustração por não ter atingido o entusiasmo que senti no primeiro mandato.

Aliada aos sentimentos que descrevi anteriormente encontra-se a situação de mal-estar que se vive nas escolas e se sente na profissão docente em geral. As mudanças recentes na educação, nomeadamente as constantes alterações de currículos, as diferentes regras no concurso de professores, o congelamento de progressões, as injustiças criadas pelo novo modelo de avaliação de professores, conduziram a uma insatisfação profissional e a uma desmotivação pessoal generalizada. Ao longo do tempo, fui percebendo que já não me conseguia empenhar com a dedicação total e com o entusiasmo que me era característico, e um cargo de direção exige total dedicação e comprometimento. Um cargo de gestão exige espírito de missão e, por isso, senti um certo alívio quando a diretora da escola se reformou em abril de 2011 e teve que se dar início a um novo processo eleitoral. Nesse momento, fiz questão de não fazer parte da Comissão Administrativa Provisória, deixando claro que não estava interessada em continuar na direção.

6 - Situação atual

O presente ano letivo tem constituído um momento de reflexão em que tento reencontrar-me e redefinir a minha identidade profissional. A forma como perceciono a minha profissão assume, obrigatoriamente, um carácter evolutivo, que fica marcado pelas experiências que vivi ao longo do meu percurso profissional. Parece-me que a diminuição da minha satisfação profissional, e até um certo desencanto, decorrente da minha nova passagem pela direção da escola, é agora substituído por uma sensação de competência profissional, promovida pelo sucesso dos alunos, a apreciação por parte dos pais do meu trabalho de professora com os seus filhos e as relações interpessoais na escola, nomeadamente com os colegas com os quais já trabalho há muitos anos. Esta sensação de desencanto e o questionamento que daí decorre, conduzem-me à fase que Hubermann (1995) chama de “serenidade e distanciamento afetivo”. No entanto, esta serenidade não decorre do desinvestimento no trabalho nem da falta de iniciativa ou espírito criativo, mas sim do agradável sentimento de cumprimento de objetivos traçados. Neste momento da minha vida profissional, considero-me uma professora realizada, que trabalha para as suas metas e para as metas da sua escola.

III – PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

A reflexão sobre o meu percurso profissional fez-me reviver muitos momentos, problematizar concepções e questionar procedimentos. A passagem pelo órgão de gestão da escola e todas as vivências daí decorrentes conduzem-me, inevitavelmente, à necessidade de me debruçar sobre a questão da ação diretiva, pois a qualidade e eficácia de uma escola são indissociáveis de uma ação diretiva estratégica, com competência para antecipar ações futuras e orientar a instituição educativa que lidera, indo ao encontro das necessidades dos alunos e da comunidade educativa envolvente. Cada escola tem a sua identidade própria, construída com base num determinado contexto e período temporal e que converge numa história própria, que se vai atualizando de acordo com os atores que nela estão envolvidos: “A liderança é o motor dessa construção histórica, social e cultural que chamamos centro educativo, e organização em sentido mais geral” (Lorenzo Delgado, 2005, p. 368).

A questão da liderança educacional e da administração e gestão das escolas tem vindo a suscitar nos últimos tempos um especial interesse por parte das administrações de topo, dos investigadores e dos próprios professores, principalmente pela relação causal estabelecida entre os diversos tipos de lideranças e a qualidade do ensino e o aproveitamento dos alunos. O fator escola é bom preditor do (in)sucesso escolar dos alunos e as lideranças escolares têm uma influência crucial na organização escolar, na qualidade dos resultados dos alunos e na visibilidade e atratividade das escolas que lideram.

Ao longo das últimas três décadas, a expressão “gestão democrática” tem dominado o conceito de administração e gestão escolar na escola pública, mantendo as suas características fundamentais de democraticidade e representação.

A minha experiência pessoal, especificamente no que respeita aos órgãos diretivos, reporta-me aos tempos vividos aquando da promulgação do Dec-Lei nº 75-A/2008 e ao interesse específico no gestor escolar, enquanto órgão unipessoal. Nessa época, recordo o sentimento de apreensão que dominou nas escolas, especialmente no seio da classe dos professores. Todos

aguardavam com extrema ansiedade o impacto que a figura de um gestor “com muitos poderes” poderia trazer para a vida na escola. Na verdade, o Dec-Lei nº 115-A/98 havia sido já um marco significativo na mudança da gestão das escolas, mas permitia a possibilidade de opção entre a gestão colegial e unipessoal. Esta percepção de mudança não foi apenas inerente à classe docente, tendo-se alargado a investigadores, sindicatos e a diversos órgãos sociais, o que me leva a concentrar nas seguintes questões:

- Quais as diferenças e/ou semelhanças entre as funções do Diretor plasmadas no Dec-Lei nº 75/2008 e as do Presidente do Conselho Executivo/Diretor do Dec-Lei nº 115-A/98?

- Que tipo de debate se gerou em torno, primeiro do Dec-Lei nº 115-A/98, e, depois, do Dec-Lei 75/2008, por parte dos diferentes atores educativos?

- Qual a imagem perspectivada pela minha escola, enquanto organização nesses momentos conturbados de transição entre os dois decretos?

Para tentar responder a estas questões comecei por elaborar um quadro comparativo² entre as funções e formas de recrutamento e competências do órgão de gestão escolar, nos dois decretos, bem como no Dec-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro, através do qual a gestão da escola se “normalizou” como “gestão democrática” – ver Quadro Comparativo (Anexo II).

A leitura comparativa destes três decretos-lei centrais permitem concluir que as mudanças verificadas nos órgãos de gestão das escolas conduziram, como se pode verificar no Preâmbulo do Dec-Lei nº 75/08, à criação de um “rosto”, “um primeiro responsável” que recai na figura do diretor da escola, mormente a legislação define o Conselho Geral como o órgão de direção estratégica da escola e o responsável pela eleição do diretor.

O Dec-Lei nº 769-A/76 ajudou a restaurar a centralização concentrada e burocrática e constituiu o *ex-libris* da normalização da educação. Neste decreto estabelece-se como órgãos de topo da escola o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, define-se, de forma mais pormenorizada, as suas regras de constituição e os respetivos processos eleitorais, mas é omitida qualquer referência às anteriores assembleias de

² A elaboração deste Quadro Comparativo pretendeu servir de base para uma análise mais aprofundada das principais alterações da figura do gestor escolar com a promulgação das diversas legislações.

professores. De acordo com Machado (2003, p.69), neste decreto a posição do Presidente do Conselho Diretivo é ambivalente: por um lado, representa os professores que o escolheram, como um dos seus, para coordenar a ação pedagógica e administrativa da escola e assegurar a representação desta junto das instâncias da administração educativa; por outro lado, representa a administração educativa, que homologa a sua eleição e faz dele o guardião do cumprimento das leis na escola. Machado acrescenta ainda que, no que respeita ao processo de escolha e designação do gestor, a autonomia das escolas, prevista no Dec-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, poderia ser alargada, devendo competir à Assembleia de escola a escolha do processo mais adequado na altura da substituição do gestor. Apontava, também, para a importância de a lei prever um limite para o número de mandatos do gestor (2003, p. 79).

Os anos setenta e oitenta constituíram-se como tempos de liberdade e de entusiásticas vivências e experiências em nome do exercício direto da democracia e os alicerces do poder nas escolas baseava-se na estrutura recorrente do processo revolucionário vivido com a revolução de abril. Uma das conquistas de abril foi o chamado Plenário de docentes que, de braço erguido, aprovavam ou rejeitavam, elegiam e legitimavam decisões, num exercício de poder sobre os órgãos de gestão e direção das escolas, remetendo para segundo plano o Estado, que apenas controlava partes do processo.

Com o decorrer do tempo, o poder central fez algumas tentativas de controlar o sistema educativo, retirando aos docentes mecanismos de poder. Nesta linha, a evolução política da sociedade portuguesa, assente nos partidos políticos, o regime de representatividade democrática e o modelo de organização política do Estado exerceram uma influência fulcral no novo modelo de gestão das escolas. Contudo, em 1991, no âmbito da aplicação da reforma educativa, foi aprovada legislação para alterar o modelo de gestão em vigor (Dec-Lei nº 172/91). Tendo apenas funcionado em regime de experiência em algumas escolas, este “novo” modelo prevê a substituição do anterior modelo de gestão colegial (o conselho diretivo) por um órgão unipessoal, o diretor executivo, eleito pelo conselho de escola, que passa a ser o órgão de direção da escola.

A gestão democrática do pós 25 de abril vinha sendo assumida, segundo Formosinho, sob a forma de “gestão de sobrevivência” (instalando, em muitas escolas o padrão permissivo do *laissez faire de governação das escolas*), estabelecendo um compromisso entre a administração central e as exigências do estado e a colegialidade dos professores e dando lugar ao que Formosinho chama “modelo burocorporativo”. Esta prática social burocorporativa só começou a ser posta em causa a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, com a Proposta do grupo de Trabalho da Comissão de Reforma do Sistema Educativo. (2003 p. 39)

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei nº 46/86 - é promulgada em 14 de outubro e consagra a distinção entre direção (definição de políticas, valores e orientações gerais) e gestão (execução daquelas políticas e orientações, organização dos recursos humanos e materiais, coordenação e avaliação de modo a atingir os objetivos definidos pela direção).

A Proposta Global da Reforma, em julho de 1988, elaborada pela então constituída Comissão de Reforma do Sistema Educativo representa, segundo Formosinho, uma rutura tanto com o modelo de gestão centralizada burocrática, como com a prática neocorporativa da gestão democrática, apontando para um novo modelo de governação de escolas que represente um novo contrato entre o estado e a sociedade civil e a adoção de um modelo participado de governação das escolas (2003, pp. 41,42)

O novo regime para a administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário, estabelecido pelo Dec-Lei nº 115-A/98 traz consigo, como já referi anteriormente, a possibilidade de escolha entre a direção executiva unipessoal (diretor) ou colegial (conselho executivo), eleita por uma assembleia eleitoral da qual fazem parte a totalidade do pessoal docente e não docente em exercício de funções na escola, representantes dos alunos (no ensino secundário) e representantes dos encarregados de educação (Anexo II)

A aplicação deste Dec-Lei foi, na época, alvo de críticas por parte da FNE no Relatório da Consulta Nacional desta Frente de Sindicatos aos Profissionais da Educação, pelo facto de o Dec-Lei anterior (nº 172/91) ter sido objeto de avaliação sem ter sido generalizado, deixando a ideia de que por detrás desta avaliação fica a indisfarçável intenção de não o levar à prática.

Ainda de acordo com este relatório, os órgãos executivos manifestavam muitas dificuldades relacionadas com o grande centralismo e, conseqüente, falta de autonomia das escolas. De acordo com a FNE, o Dec-Lei de 1998 não trazia contributos positivos, “deixou-nos dez anos depois com um modelo que não se afasta substantivamente de práticas que se desenvolvem desde 1974” (p. 148).

No entanto, o conceito de autonomia, defendido por Barroso, estando ligado à ideia de autogoverno, onde os sujeitos se regulam por regras próprias, não é, contudo, sinónimo de indivíduos independentes:

(...) a “autonomia da escola” resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber articular, através de uma abordagem que podemos designar de “caleidoscópica”. A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local (1996, pp. 185-186).

Este conceito pressupõe que existe sempre uma certa interdependência e não corrobora a vulgarizada ideia da completa falta de autonomia e da culpabilização da legislação para a falta de poder por parte da direção das escolas. Na realidade, Inocência Manuela afirma que as escolas se foram tornando ao longo dos anos dependentes de um sistema de ensino tradicionalmente centralizado, prolífero em diversas experiências pedagógicas, curriculares e organizacionais que foram provocando cansaço e desgaste nos órgãos de gestão, e não assumiram a responsabilidade inerente à descentralização e à autonomia decretadas pelo Dec-Lei 115-A/98, tendo-se assistido, sim, ao aumento do comodismo das escolas em relação ao centralismo instituído.

O debate centrou-se maioritariamente em torno da persistência de um modelo de administração centralizada que se gerou a par da sempre invocada necessidade de introduzir mudanças na autonomia das escolas. Segundo Barroso, a autonomia das escolas tornou-se uma “mistificação” legal mais para “legitimar” os objetivos de controlo por parte do governo e da sua

administração, do que para “libertar” as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão (2004, p.50).

Ainda de acordo com Barroso, grande parte das mudanças ao nível das estruturas de gestão, preconizadas pelo Dec-Lei de 1998, foram realizadas com relativo sucesso e sem grandes conflitos ou sobressaltos no funcionamento das escolas e da sua prestação educativa. No entanto, o aumento das competências e recursos das escolas ficou aquém do anunciado e nenhum dos governos subsequentes ao decreto deu continuidade aos “contratos de autonomia” (2004, p.66).

A par deste processo, encontra-se a evolução dos processos de seleção e designação do diretor de escola que, segundo João Barroso, permitem assistir a uma tensão constante entre duas conceções sobre o papel e as funções do diretor que oscilam entre o papel de “representante dos professores e líder profissional” e o de “delegado do governo e diretor administrativo” (2002, p. 91).

A questão da liderança assume maior centralidade no debate. Ela está plasmada no Dec-Lei nº 75/08, de 22 de abril, nomeadamente quando é referida a necessidade de “reforçar as lideranças das escolas” (Preâmbulo). No entanto, o facto de as escolas perderem o direito de decisão sobre a modalidade de gestão unipessoal ou colegial, parece ter sido o foco de grande celeuma. O novo regime de direção das escolas em vigor a partir deste decreto aponta para uma concentração de poderes num órgão unipessoal, contrariando uma tradição de colegialidade e participação democrática de todos os atores do quotidiano escolar, que ficam dependentes do enorme poder que o Governo manifesta atribuir àqueles que considera a liderança forte das escolas. A tradição de gestão democrática e colegial, corporizada nos Conselhos Diretivos pelo Dec-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro e nos Conselhos Executivos pelo Dec-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, levou a que os diversos atores educativos encarassem com receio e descontentamento o novo modelo de gestão.

O Dec-Lei nº 75/2008 reforça a existência de lideranças unipessoais no topo da gestão de cada estabelecimento de ensino. A criação da figura do diretor pareceu ser uma alternativa positiva a um certo corporativismo instalado entre os docentes. Uma das questões mais inquietantes para os professores foi,

por exemplo, o facto de passar a ser competência do diretor a designação dos coordenadores das estruturas intermédias (anteriormente eleitos pelos seus pares). O diretor passa a ser eleito por um órgão colegial, com representantes do pessoal docente, não docente, pais e encarregados de educação, alunos, município e comunidade local e não é constituída uma equipa de gestão; o subdiretor e adjuntos são nomeados pelo diretor depois de eleito (Anexo II).

Recordo, da minha experiência, que o descontentamento aliado à promulgação do Dec-Lei 75/08 foi sentido de forma muito evidente no corpo docente. Era unânime o sentimento de que os docentes deixavam de ter um papel ativo na eleição das suas escolas e que a eleição do diretor por parte do conselho geral iria potenciar o envolvimento da escola em questões de índole partidária. Na verdade este novo regime do modelo de gestão das escolas foi imposto pelo Governo contra os pareceres fundamentados de diversos especialistas em administração escolar, do Conselho Nacional de Educação e das organizações representativas dos professores.

Várias vozes críticas se manifestaram na época. Em fevereiro de 2008, no Parecer n.º 3/2008, o Conselho Nacional de Educação reafirmava que a questão da autonomia das escolas e o conseqüente reordenamento do edifício administrativo (central, regional, local e de cada escola) precede e molda a questão dos modelos de direção e gestão das organizações escolares. A prioridade da política educacional nesta matéria deveria situar-se no plano do desenvolvimento da autonomia das organizações escolares e evitar ao máximo proceder a alterações morfológicas (ponto 19). A escolha entre o órgão de gestão colegial ou unipessoal era defendida como devendo poder continuar a ser uma decisão do Conselho Geral, consagrando -se assim mais uma área de autonomia das escolas (ponto 25).

Em junho de 2008, o SPN, no seu boletim informativo, reafirmava, em conjunto com a FENPROF a sua oposição ao novo regime, chamando a atenção dos professores para as suas implicações e apelando a que não aceitassem passivamente a sua imposição. Nesta linha de atuação, estava já lançada, pela FENPROF uma petição on-line onde se reafirmava que este regime jurídico configurava um retrocesso no funcionamento democrático da Escola Pública, porque recentraliza poderes, impõe soluções únicas em áreas onde até agora as escolas podiam decidir autonomamente e põe em causa os

princípios da elegibilidade, colegialidade e participação – pilares de uma organização democrática da escola (2008)³.

Os partidos de oposição ao governo criticaram, também o novo modelo de gestão escolar. O partido comunista, pela voz do seu deputado Manuel Tiago, criticava a figura do diretor escolar, afirmando que seria apenas um “mandatário do governo” e que se havia optado por um “modelo autoritário” que punha “fim à experiência de gestão democrática das escolas”.

Por seu lado, o deputado socialdemocrata Pedro Duarte entendia que no modelo em vigor o verdadeiro diretor da escola seria a Ministra da Educação, dando exemplos de despachos da secretaria de estado que regulavam os cacifos escolares e preveniam para a necessidade de se tratar das árvores do recreio⁴.

Por seu turno, os docentes foram-se manifestando em blogs e magazines da educação. Em fevereiro de 2009, no blog de Ramiro Marques (<http://www.profblog.org/>), o docente Miguel Loureiro avança com “dez razões para dizer não ao diretor”, das quais destacaria o facto de o Diretor nomear os Coordenadores de Departamento, se abrir caminho a uma visão mais municipalizada das escolas e a eventuais tentativas de municipalização (partidarização) do Diretor e poder haver recondução do mandato três vezes consecutivas, sem novo processo de eleição.

Neste momento da minha reflexão, será curioso salientar a opinião veiculada por dois diretores de escolas, um subdiretor e uma docente em relação a esta temática. Em novembro de 2009, no Magazine de Educação da Porto Editora, foi abordada a questão da figura do diretor. De acordo com a notícia, os quatro docentes consideraram que a responsabilidade continuava a ser partilhada, existindo, apenas, uma figura que dava a cara pela instituição sempre que necessário. Para Joaquim Valente, diretor do Centro de Educação Integral, a figura do diretor já existia desde a génese da sua instituição de ensino particular e o processo seria “novo” para os colegas do ensino público. Para Davide Ferreira, subdiretor do Agrupamento de Escolas de Maceda e

³ <http://mobilizacaoeunidadeprofessores.blogspot.pt/2008/06/petio-para-alterar-o-modelo-de-gesto.html>

⁴ <http://partilhadosaber.blogspot.pt/2008/09/oposio-critica-novo-modelo-de-gesto.html>

Arada, os professores estavam a lidar bem com a figura do diretor, reconhecendo-lhe autoridade mas vendo nele “um profissional amigo que zela, sobretudo, pelos interesses da instituição”.

Na verdade, este reconhecimento de autoridade aliado à do profissional amigo que zela, sobretudo, pelos interesses da escola já era anteriormente uma realidade em várias escolas em cujo órgão de gestão se destacavam presidentes do conselho executivo aos quais eram reconhecidas estas qualidades. Por diversas vezes constatei que a presidente do conselho executivo da minha escola, por exemplo, tinha que tomar decisões que, pelo seu carácter de urgência, não permitiam a auscultação de opiniões e implicavam decisões rápidas que traziam mudanças importantes na dinâmica da escola.

O episódio que vou relatar enquadra-se num desses momentos em que a conjugação de vários fatores levou a uma precipitação de ações e decisões que causaram muita controvérsia não só dentro da escola, mas também junto de toda a comunidade educativa e local, órgãos de comunicação social e Direção Regional de Educação do Norte.

O momento situa-se no final do ano letivo de 2007/08, mais especificamente em julho de 2008. Neste período, assistia-se à prorrogação por mais um ano dos mandatos dos conselhos executivos das escolas, até à eleição do diretor, de acordo com o Dec-Lei nº 75/2008 (ponto 3 do artigo 63º). Em reunião com a então Diretora Regional do Norte para definição da rede escolar para o ano letivo 2008/09, foi transmitido à Presidente do Conselho Executivo de minha escola que estava previsto as duas escolas secundárias da cidade passarem a incluir também o 2º ciclo na sua oferta formativa. Esta informação foi transmitida em reunião de Conselho Pedagógico do dia dezoito de julho de 2008 (ver anexo III).

A possibilidade de a escola poder vir a acolher no ano letivo seguinte o segundo ciclo, aliada a um certo descontentamento já instalado há largos anos relativamente ao trabalho desenvolvido no Agrupamento de escolas do centro da cidade, levou a que diversos encarregados de educação de alunos que iriam ingressar no 5º ano contactassem a escola e começassem a mobilizar-se no sentido de reunir o número mínimo de alunos suficiente para formar uma turma. Toda esta movimentação foi acompanhada pela direção do

agrupamento no qual os alunos se matriculariam e pela respetiva associação de pais.

O assunto gerou enorme controvérsia e chegou aos órgãos de comunicação social locais que publicaram, de imediato, uma manchete que se referia à turma em questão com uma “turma de elite”. Esta informação decorreu do facto de terem sido os próprios encarregados de educação a mobilizarem-se e a entrarem em contacto entre si, não havendo, portanto um processo de matrícula convencional. Na notícia que saiu no Jornal de Espinho de 30 de julho de 2008 (ver anexo IV), é evidente a consternação, e até indignação, do Presidente da Associação de Pais e da Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento em questão. No artigo é mencionado, também, que a Carta Educativa de Espinho é posta em causa, pois não previa esta alteração.

A polémica prolongou-se, no entanto, durante o mês de agosto, centrando-se, mais uma vez, na suposta criação de uma “turma de elite” tendo sido publicado, no dia 7 de agosto, num outro jornal da cidade, comunicados da Associação de Pais, da comunidade educativa e do Conselho Executivo do Agrupamento em questão (Anexo V) nos quais se indignavam contra o facto de a constituição desta turma vir a violar “uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” e de a Carta Educativa Municipal, que havia sido homologada no ano anterior, não prever a inclusão do 5º ano numa escola secundária. Na sequência de “boatos” que circulavam na cidade acerca da possível transformação do Agrupamento em Centro Escolar do 1º ciclo, o comunicado do conselho executivo do agrupamento pretendia esclarecer que não estava previsto o encerramento dos serviços educativos daquele estabelecimento nos 2º e do 3º ciclos do ensino básico.

Enquanto elemento do conselho executivo nessa altura, acompanhei todo o processo e recordo-me de ter sido feito, por parte do Conselho Executivo da minha escola, um comunicado na página oficial da escola que esclarecia toda a situação, reafirmando que a própria Direção Regional de Educação do Norte estaria a repensar toda a rede para o concelho de Espinho e que teria considerado que, se houvesse número suficiente de alunos para a abertura de uma turma, concordaria com o seu funcionamento. Excertos desse comunicado foram publicados no Jornal “Público”, de 7 de agosto (Anexo V).

Paralelamente a toda esta polémica instalada na comunicação social, a DREN enviou, a 4 de agosto, um e-mail a todas as escolas do concelho de Espinho, no qual reafirmava a existência do 2º ciclo na minha escola, definia os procedimentos a seguir nos processos de transferência, repudiava a forma como todo o processo se desenrolou nos órgãos de comunicação social e reafirmava a decisão como sendo “da estrita competência da DREN”, não interferindo no relatório da carta educativa. (Anexo VII)

A turma de 5º ano foi constituída com 28 alunos, funcionou na escola durante o ano letivo 2008/09, e no ano letivo seguinte foram formadas quatro turmas no quinto ano e abriu uma turma de quinto ano na outra escola secundária da cidade. O segundo ciclo funcionou, este ano, na escola, com oito turmas de quinto ano e quatro turmas de 6º ano.

Nos capítulos seguintes, proponho-me fazer uma análise mais aprofundada do processo, à luz de determinados conceitos teóricos, que incidirão sobre a gestão democrática da escola e a escola como organização.

III – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

O estudo da escola como organização tem vindo a adquirir cada vez mais importância e pressupõe diversos modelos teóricos que implicam uma certa complexidade analítica. A evolução social despoletou o próprio desenvolvimento organizacional da escola, pois o trabalho em torno dos alunos foi-se organizando, os docentes foram-se especializando, os pais foram-se tornando parte ativa de todo o processo educativo e as forças locais foram sendo chamadas a intervir, tornando a escola mais exigente e dotada de características própria de uma verdadeira organização, com visão, princípios orientadores, missão e metas estabelecidas.

A escola é, cada vez mais, hierarquizada e tem vindo a assumir, ao longo do tempo, características de gestão autossuficiente, que se evidenciam na figura do Diretor de escola, o qual incorpora o “rosto” da escola, a representa e surge como responsável pela imagem da escola e pela cultura de escola que dela emana. Uma visão mais holística da escola enquanto organização, permite o seu maior conhecimento, através de uma análise crítica que se consegue mais distanciada para aqueles que vivem a escola diariamente, de forma intensa.

1 – A escola como organização educativa

A organização-escola assume, não só um carácter complexo decorrente da sua heterogeneidade e diversidade, mas também centralidade em termos de estudo. Segundo Lima, há dois aspetos que assumem especial relevância neste processo: o primeiro tem a ver com a “recusa em considerar a organização escolar de forma insular”, valorizando “uma sociologia da ação e o estudo de contextos específicos de ação”, através de estudos diversos que procedam a uma observação da ação organizacional, dos sentidos e das interpretações que os próprios sujeitos atribuem à sua ação (2001, p. 8); o segundo aspeto tem a ver com os paradigmas sociológicos de análise organizacional, organizados num quadro teórico marcado por dois polos: por um lado, as interpretações de tipo racional-burocrático, que realçam processos e estratégias do tipo racional, e por outro lado os modelos de análise política

das organizações, que atraem paradigmas do tipo cultural e subjetivo. Assim, estes dois polos podem representar o que Lima designa por “face burocrática” e face anárquica”, presentes ou convocáveis aquando do estudo da ação organizacional escolar (2001, p. 9).

Nesta linha, Lima propõe quatro modelos teóricos, que têm por base a tipologia analítica de Ellström: modelo racional-burocrático; modelo de sistema social; modelo político e modelo anárquico, mencionando, ainda o modelo sócio-intervencionista (que resulta da fusão entre o modelo racional-burocrático e o de sistema social) e o modelo político-interacionista (resultante da fusão entre os modelos político e o modelo anárquico).

O modelo político apresenta objetivos e preferências organizacionais incertos e conflitantes e adota processos e tecnologias organizacionais claros e consensuais, enquanto o modelo de sistema social, por seu lado, apresenta objetivos e preferências organizacionais claros e consensuais, ao lado de processos e tecnologias organizacionais ambíguos e incertos.

O modelo racional-burocrático faz prevalecer, entre outros princípios, a formalidade e a uniformidade, enquanto o modelo anárquico se constitui como seu extremo oposto, apresentando objetivos e preferências organizacionais incertos e conflitantes e processos e tecnologias organizacionais ambíguos e não claros.

Partindo de um contexto ligado à pluralidade de abordagens, Lima apresenta o “modo de funcionamento díptico da escola como organização”, o qual toma em consideração os dois modelos teóricos previamente apresentados, ou seja, o racional-burocrático e o anárquico, ou de anarquia organizada, modelos cuja pluralidade de elementos permite que se faça uma interpretação multidimensional das realidades organizacionais, uma vez que

[...] a ação organizacional ora apresentará um modo de funcionamento [...] *conjuntivo*, ora apresentará um modo de funcionamento *disjuntivo*. [...] na escola [...] ora se ligam objetivos, estruturas, recursos e atividades e se é *fiel* às normas burocráticas, ora se promove a sua separação e se produzem regras alternativas; ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela e se promove a desconexão *de facto* (2001, pp, 46-47).

O modo de visualizar a escola do ponto de vista organizacional traz consigo um certo grau de subjetividade se considerarmos os diversos

conjuntos de propostas que foram sendo apresentados ao longo dos anos no âmbito do quadro teórico da organização e administração escolar.

2 – Imagens organizacionais da escola

Tendo por base sete tipologias organizacionais, entre elas também a de Ellström, conjugadas com propostas que privilegiam as metáforas e as imagens das organizações, Costa sistematiza seis modos distintos de perspetivar a organização escolar que apelida de “imagens organizacionais da escola”: a escola como empresa; como burocracia; como democracia; como arena política; como anarquia; como cultura (1996, p. 14).

A conceção da escola como empresa encontra a sua fundamentação concetual nos modelos clássicos de organização e administração industrial descritos por Frederick Taylor e Henri Fayol e apresenta-se como uma estrutura organizacional hierárquica, devidamente formalizada e centralizada, com base na unidade de comando (que será o Ministério da Educação), baseada numa conceção economicista e mecanicista do homem e sustentada por uma visão reprodutora da educação. A execução de tarefas é padronizada (*one best way*) e o aluno é entendido como “matéria- prima a ser moldada” (1996, p.25).

A escola como burocracia surge intrinsecamente ligada a Max Weber, o primeiro e, certamente maior, teorizador da burocracia enquanto modelo organizacional e este modelo burocrático é considerado um dos mais utilizados e, segundo Costa, um dos mais criticados na caracterização quer dos sistemas educativos, quer das escolas (1996; p.39). As características mais significativas da imagem burocrática da escola prendem-se com a centralização das decisões nos órgãos de cúpula do Ministério da Educação, traduzida na ausência de autonomia das escolas; a regulamentação pormenorizada de todas as atividades; a previsibilidade de funcionamento face à planificação minuciosa; o modelo piramidal; a arquivomania; os comportamentos estandardizados; a pedagogia uniforme; a conceção burocrática da função docente.

A imagem organizacional da escola como democracia vai concentrar-se mais na problemática dos indivíduos nas organizações, na investigação sobre o

comportamento das pessoas em grupo, ao contrário do que acontece com a imagem da escola como empresa e como burocracia, que se centram no estudo das tarefas e das normas, dos cargos e das funções do homem enquanto indivíduo. O fundamento teórico desta imagem assenta na teoria das relações humanas, associada designadamente a Elton Mayo, e tem como características o desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões; estratégias de decisão colegial; procura de consensos partilhados; valorização dos comportamentos informais; estudo do comportamento humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança); visão harmoniosa e consensual da organização; pedagogia personalizada. John Dewey é apontado por Costa como um dos autores que mais marcou o desenvolvimento de uma conceção democrática da escola e um dos mais notáveis pedagogos do movimento da “Escola Nova”, noção que designou o pensamento pedagógico que se desenvolveu a partir de finais do séc XIX como reação às pedagogias da anteriormente chamada “Escola Tradicional” (1996; p.62).

A imagem da escola como arena política traz consigo uma recusa quer face à racionalidade linear e à previsibilidade das imagens empresarial e burocrática, quer face à unidade de objetivos e visão consensual da perspectiva burocrática. Interesse, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta imagem organizacional. Numa perspectiva micropolítica da análise organizacional, que se centra mais nos aspetos do funcionamento interno, entende-se a organização-escola como uma arena política onde a vida escolar se desenrola com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder, as decisões escolares se desenrolam e se obtêm a partir de processos de negociação e os estabelecimentos de ensino são compostos por poderes e influências diversos, bem como por posicionamentos hierárquicos diferenciados.

A escola como anarquia assume-se como uma imagem organizacional que entra em rutura com as imagens de escola como empresa, como burocracia e como democracia, pois contrapõe a ambigüidade, a imprevisibilidade e a incerteza do funcionamento organizacional. A escola é, em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua. As organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo que, sendo turbulento e incerto,

aumenta a incerteza e a ambiguidade organizacionais e um estabelecimento de ensino não se constitui como um todo unido, coerente e articulado.

A sexta imagem organizacional perspectivada por Costa é a escola como cultura e constitui-se como uma das principais imagens que tem vindo a ser utilizada em diversos estudos desde o início da década de oitenta, pela ligação da noção de cultura à realidade organizacional. Nesta perspetiva, não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola. A especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura, assumindo-se como uma mini-sociedade que se traduz em diversas manifestações simbólicas, tais como valores, crenças, linguagem, rituais, cerimónias. As escolas bem-sucedidas são consideradas aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros, ou seja, há uma partilha de valores e identidade.

IV – ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS

Neste capítulo, pretendo fazer uma reflexão sumária sobre a evolução do sistema de ensino em Portugal, centrando-me nas mudanças ao nível dos órgãos de gestão escolar.

Para compreender os aspetos fundamentais do sistema de administração e gestão das escolas portuguesas, é necessário recuar até ao período da restauração da democracia ocorrido em abril de 1974, época em que as transformações políticas, sociais, económicas e culturais então desencadeadas determinaram alterações fulcrais na sociedade e na organização do sistema educativo. A partir daí será dado especial enfoque aos três principais decretos-lei que foram norteando a gestão democrática na escola pública: o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro; o Dec-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio; o Dec. Lei nº 75/2008, de 22 de abril.

Por último, e considerando o interesse demonstrado nesta reflexão pela figura do presidente do conselho executivo/diretor e o seu papel na gestão da escola, será feita uma breve reflexão sobre a figura do gestor escolar.

1 - O pós-25 de abril e o novo modelo de gestão

A experiência da gestão democrática na escola pública veio regulamentada no Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro e surgiu na sequência de “um efeito de descompressão da vida política nacional”. De facto, o sistema educativo em Portugal entre 1926 e 1974 foi marcado pelo Regime Autoritário do Estado Novo e, ao longo da sua evolução, foi pautado pela centralização, decorrente de diversos regulamentos para a escola preparatória e secundária. Até 1974 o carácter centralizador esteve sempre presente nas várias medidas e reformas que se fizeram, e que se caracterizou pela concentração das tomadas de decisão pelos órgãos centrais, que por sua vez estavam condicionados e subordinados ao poder político.

A Revolução de 1974 marcou a mudança do Regime Autoritário do Estado Novo para um Regime democrático que teve efeito imediato no sistema escolar. Os dirigentes da escola, anteriormente nomeados pelo serviço central e denominados de “Reitor” ou “Diretor” assumiram a forma de uma “Comissão

de Gestão” composta pelos vários corpos da escola (professores, funcionários e alunos) e por eles eleitos. Nesta primeira fase (1974-1976), conhecida como período de autogestão, o poder parecia encontrar-se dentro das escolas. Realizavam-se assembleias nas escolas para discutir assuntos que podiam ir da discussão do uso apropriado de equipamento escolar, até à discussão acerca de opções curriculares e de métodos didáticos. Pese embora a criação do Decreto-Lei n.º 735-A/74, promulgado numa tentativa de controlar os moldes em que a participação era exercida, de organizar o processo democrático de acordo com regras específicas e de normalizar a gestão e administração das escolas e o seu funcionamento, a realidade é que existia um fraco controlo do sistema escolar por parte do Ministério da Educação.

A nova “gestão democrática” não foi acompanhada de um novo modelo de administração do sistema escolar, Assim, entre 1974 e 1976 vigorou um sistema de democracia quase direta. Tal como refere Formosinho, o “sistema de telecomando central” continuou em vigor, residindo a direção das escolas nos serviços centrais. (2005, p. 101) De acordo com Lima, “as práticas democráticas, colegiais e participativas, *à solta* logo a partir dos primeiros dias, eram objeto de reconhecimento, mas também de uma tentativa de regulação genérica, procurando assegurar a autoridade do Governo e os poderes de direção das escolas por parte do Ministério, assim ganhando tempo para uma posterior e mais sistemática regulamentação” (2009, p. 228).

A promulgação do Dec-Lei 769-A/76 definiu três órgãos de gestão nas escolas: o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. O conselho diretivo era composto por três a cinco professores, dois representantes dos alunos (nas escolas secundárias) e um representante do pessoal não-docente. Todos os membros deste conselho eram eleitos pelos seus pares, havendo, para esse efeito, assembleias eleitorais. Apenas poderiam ser eleitos para a Presidência ou Vice-presidência do conselho diretivo professores profissionalizados, exigência essa que não era alargada aos restantes membros desse órgão. Não estava também prevista na regulamentação qualquer exigência no que respeita à formação em administração educacional ou em gestão.

No que respeita às suas funções, o presidente do conselho diretivo teria como principais funções assinar o correio, presidir a reuniões, tomar decisões

quando o conselho assim o solicitava, ser um representante da escola e dar conhecimento ao Ministério da Educação de todos os assuntos que ultrapassassem as competências do conselho diretivo. Assim sendo, o conselho diretivo parecia ter apenas um caráter representativo do poder central nas escolas.

Mais tarde, a Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro de 1977, define de forma mais pormenorizada as funções do conselho diretivo, referenciado como órgão colegial. As suas funções abrangeriam tanto assuntos administrativos (tais como a organização dos horários, a matrícula dos alunos, a distribuição de serviço e a gestão dos materiais e equipamentos), como a salvaguarda de boas relações na escola, o fomento da comunicação entre todos os setores da escola, o respeito pela liberdade de expressão e a manutenção e salvaguarda da saúde e segurança dos membros da comunidade escolar.

Esta portaria remetia, ainda, para o caráter *representativo* do conselho diretivo, já que no seu texto era feito o reforço da necessidade de obedecer à lei, de cooperar com os serviços inspetivos e também de encaminhar para o Ministério da Educação todos os assuntos que o conselho diretivo não conseguisse resolver. As funções do presidente do conselho diretivo estavam assim delineadas, embora ainda se focassem muito no caráter de representação da escola e na execução de tarefas administrativas.

O conselho pedagógico era o segundo dos três órgãos definidos pelo Dec-Lei nº 769-A/76 e era o órgão responsável pela orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, sendo presidido pelo presidente do conselho diretivo. O conselho pedagógico era um órgão colegial, pois os seus diversos membros eram eleitos pelos respetivos pares, cumprindo a exigência de, no caso dos professores, os delegados de cada grupo serem eleitos de entre os professores profissionalizados. Embora a maioria dos membros do conselho pedagógico fossem professores, também nele tinham assento os representantes dos alunos (um representante por cada ano de escolaridade). De realçar que não existia qualquer representante do pessoal não-docente ou dos encarregados de educação.

O terceiro órgão definido na regulamentação era o conselho administrativo. Este órgão era também colegial e igualmente presidido pelo presidente do conselho diretivo, ou pelo seu vice-presidente (se o presidente

lhe delegasse essa competência), e composto por mais dois membros – um vice-presidente e um secretário. O conselho administrativo lidava com a gestão dos fundos e do património da escola.

A grande preocupação das escolas e da administração central nessa década era essencialmente ligada à sobrevivência do sistema, ou seja, se o ano letivo arrancava a tempo, se havia professores profissionalizados disponíveis, se havia o número de salas suficientes, etc. A gestão democrática foi utilizada pela administração central como forma de passar para as escolas a responsabilidade de arcar com o impacto de eventuais, e quase inevitáveis, situações de rutura inerentes ao crescimento constante do sistema e, ao mesmo tempo, aligeirar o desgaste inevitável do poder central. Neste período do pós-25 de abril, estabeleceu-se entre a administração central e os professores uma ligação intrínseca, um acordo tácito que visou assegurar a sobrevivência e a governabilidade das escolas. (Formosinho, 2003, p. 35)

O Dec-Lei 769-A/76 delimita, de certo modo, o fim do período de *desnorte* que caracterizou a vida das escolas logo após o 25 de abril e dá lugar ao formalismo processual, à regulamentação de tal forma minuciosa que Lima coloca a questão:

“Terá a gestão democrática evoluído para uma gestão cooptativa que, a partir de dada altura e sobretudo face ao contexto político (e aos perigos de introdução de um modelo perçecionado como ainda mais desfavorável), passa a ser tacitamente considerado como aceitável pelas duas grandes forças em questão (administração central e professores)? Tratar-se-ia, nesse caso, da manutenção do poder de ambas as partes, de um relativo *equilíbrio*, com contrapartidas – detendo poderes de direção, a administração central entregou a gestão aos professores, manteve intocável o símbolo democrático da eleição dos professores e defendeu-os de influências internas (sobretudo dos alunos) e de influências externas (pais, encarregados de educação, autarquias, etc)” (1998, p. 275).

Ainda relativamente às mudanças que tiveram lugar nas escolas portuguesas após a revolução de 25 de abril, Stöer afirma que o processo de gestão democrática nas escolas e universidades pode considerar-se como um exemplo claro da proeza educativa da revolução portuguesa e, mais ainda, como “um exemplo de vitalidade da sociedade civil portuguesa e da sua capacidade para criar (...) formas educativas paralelas para fazer face às

mudanças económicas, sociais e culturais que o sistema educativo formal não pode acompanhar”. (1986, p. 152).

Visando, ainda, interpretar o significado da legislação promulgada, nomeadamente o Dec-Lei nº 769-A/76, e o seu antecessor, o Dec-Lei nº 735-A/74, Stöer defende que estes decretos

“conseguiram dar forma jurídica ao impulso democrático que, finalmente, necessitava de institucionalização. Daí, a natureza ambígua das leis e isto porque: por um lado, com as inevitáveis modificações, representavam a aceitação de um processo educativo iniciado “fora” do Estado, processo esse que, particularmente com a “normalização” (procedendo à alteração das leis) foi em grande medida deslocado para a esfera do estado; por outro lado, significava que o Estado era obrigado a aceitar uma nova forma de escolarização não criada por ele. A revolução impôs ao Estado a gestão democrática das escolas.” (1986, p.153)

A questão central que se coloca é que a administração educacional nessa altura aliava a gestão democrática a uma centralização regulamentadora do Estado e impedia o desenvolvimento no sentido da autonomia e da descentralização. Este tipo de gestão escolar e a influência destes dois decretos continuam presentes no quotidiano de todas as escolas.

2 - A autonomia de escolas e o Decreto-Lei nº 115-A/98

A 4 de maio de 1998, foi promulgado o Dec-Lei nº 115-A/98, designado como “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”. Este decreto afirma a autonomia das escolas e a descentralização como aspetos a ter em conta na organização numa nova organização do sistema educativo e reforça no seu preâmbulo a necessidade de “concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”.

Um dos aspetos mais inovadores deste decreto foi a criação da figura dos “contratos de autonomia”, deixando às escolas alguma margem para se organizarem segundo alguns princípios específicos e podendo criar um projeto educativo próprio. A Administração central terá a função de compensar eventuais desigualdades de situações e zelar para que todas as escolas

obedeçam a um conjunto de regras básicas essenciais. Um outro aspeto inovador deste decreto foi a integração dos jardins de infância e das escolas do 1º ciclo nos chamados agrupamentos de escolas, ou seja, conjuntos verticais de escolas que são definidos no artigo 5º, nº 1, do decreto como uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum, com vista à realização de finalidades comuns.

De acordo com esta legislação, as escolas portuguesas dispõem de quatro órgãos de administração e gestão: a Assembleia, o Conselho Executivo ou Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

A Assembleia é, em termos formais, o órgão máximo da estrutura organizacional da escola e responsável pela definição das linhas orientadoras para as atividades da escola. É na assembleia de escola que se pretende sejam assegurados os princípios de democraticidade e de participação, em ligação com a comunidade, descentralizando a política educativa, abarcando todos os envolvidos no processo educativo e tendo em conta as características específicas de cada escola e da região onde a mesma se insere.

A assembleia de escola é um órgão colegial que reúne trimestralmente e que é composto, no máximo, por vinte membros eleitos pelos pares e prevê a possibilidade de representação dos docentes até 50%, de pais e funcionários não docentes de pelo menos 10%, não se especificando a percentagem de alunos, só do secundário, e dos representantes da comunidade (artigo 9º). Com esta composição, a assembleia acaba por ser um órgão onde as posições dos docentes são muito mais influentes do que todas as outras e onde a influência dos representantes da comunidade tem apenas um caráter simbólico. De assinalar que os elementos representantes da comunidade, que não da autarquia, são escolhidos por cooptação dos restantes membros, o que vem realçar ainda mais a fragilidade da sua representação.

O presidente da assembleia de escola é eleito, de entre os membros docentes, pelos membros da mesma e o presidente do conselho executivo (ou o diretor) é também membro deste órgão, embora não possua direito de voto.

As competências da assembleia de escola passam pela aprovação do projeto educativo e o acompanhamento e avaliação da sua execução, a

aprovação do regulamento interno da escola, a emissão de um parecer sobre o plano anual de atividades (de acordo com o projeto educativo da escola), a apreciação de relatórios periódicos e do relatório final de execução do plano anual de atividades, a aprovação dos “contratos de autonomia” (previstos para serem negociados entre cada escola, a autarquia e a administração educativa), a aprovação do relatório de contas, a definição de linhas orientadoras para o orçamento da escola, a promoção de relações com a comunidade, o acompanhamento do processo de autoavaliação da escola e do processo de eleição do conselho executivo. Em suma, a assembleia de escola é apresentada como o órgão que toma decisões sobre a vida da escola, acompanha e avalia o funcionamento das diversas áreas da escola e dos órgãos que a constituem e pode intervir com recomendações que considere pertinentes para o cumprimento do plano anual de atividades e a prossecução das metas estabelecidas no projeto educativo.

Outro dos órgãos de administração de escola é o Conselho Executivo, ou Diretor, responsável pela gestão corrente da escola. Cada escola pode optar por um dos perfis de gestão (o colegial ou o unipessoal) e essa opção deverá constar do seu regulamento interno. A grande maioria das escolas optou por ser gerida por um conselho executivo, órgão que integra professores da escola, eleitos por um conselho eleitoral da escola composto maioritariamente por professores. Embora todos os membros do pessoal não-docente também façam parte dele, assim como representantes dos pais e dos alunos (nas escolas secundárias), subsiste uma lógica e uma prática corporativa docente. O conselho executivo é, então, um órgão colegial constituído por um presidente e dois vice-presidentes, podendo ter mais membros, designados por adjuntos.

As competências do conselho executivo abrangem várias áreas no campo da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial e apenas o presidente/diretor possui atribuições/poderes próprios, os quais pode delegar num dos vice-presidentes. Entre as suas funções principais encontram-se representar a escola, coordenar as atividades do conselho executivo, exercer o poder hierárquico e participar na avaliação do pessoal docente e não-docente. O presidente do conselho executivo é um professor do quadro de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco

anos de experiência de ensino e com formação específica em gestão escolar ou, em alternativa, com experiência na gestão de escolas. Os vice-presidentes, por seu turno, devem ser professores do quadro de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos três anos de experiência de ensino e com formação específica em gestão escolar ou com experiência na gestão de escolas. O mandato do conselho executivo tem a duração de três anos.

Outro órgão de gestão da escola previsto no Dec-Lei n.º 115-A/98 é o Conselho Pedagógico. Este é também um órgão colegial composto por um máximo de vinte membros: professores (a maioria dos membros, entre os quais se conta o presidente do conselho executivo), representantes do pessoal não-docente, dos encarregados de educação, dos alunos e das estruturas de apoio educativo, pese embora o facto de, nas reuniões que envolvam sigilo, apenas poderem participar os membros docentes. Os membros são eleitos pelos seus pares.

O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, reúne uma vez por mês e compete-lhe intervir nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente (artigo 24º). A sua composição, tal como é descrito no artigo 25º, é fixada por cada escola e deve ser plural, integrando, para além dos docentes, representantes das estruturas de orientação e apoio educativo, das associações de pais, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente e dos projetos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros.

O órgão de gestão responsável pela tomada de decisão no que respeita a assuntos financeiros e administrativos da escola é o Conselho Administrativo. Este órgão, que também reúne mensalmente, é responsável pelo orçamento anual da escola, pelo relatório de contas, pela autorização de despesas e pela gestão do património da escola. Trata-se de um órgão colegial composto pelo presidente do conselho executivo (ou pelo diretor), que também é presidente deste órgão, pelo chefe dos serviços administrativos da escola e por um dos vice-presidentes do conselho executivo.

Segundo Lima (2009), a aprovação do Dec-Lei nº 115-A/98 surgia legitimada pelo programa eleitoral do PS de 1995, onde a descentralização e o

poder local eram valorizados e se insistia no “reforço da autonomia das escolas”, e também pelo “Pacto Educativo para o Futuro”, de 1996, onde se afirmava que a escola passaria a ser o centro das políticas educativas, beneficiária de uma transferência de competências e de recursos, designadamente através da “celebração de contratos de autonomia entre as escolas e o Ministério da Educação”.

No entanto, os objetivos e expectativas implícitas na aplicação deste decreto não tiveram o efeito esperado, ou seja, não se conseguiu a mobilização democrática esperável por parte dos atores envolvidos no processo educativo:

De um modo geral, pode dizer-se que a iniciativa política contida nas mudanças veiculadas pelo novo “Regime de Autonomia, Administração e Gestão” não parece ter produzido o efeito mobilizador significativo entre os atores com intervenção no contexto escolar, numa lógica de transformação da escola, e no sentido de melhorar a qualidade do serviço público de educação, notando-se, nomeadamente, algum distanciamento e desconfiança entre os docentes, manifestação de desinteresse entre os estudantes, e uma prudente reserva entre os autarcas, embora pareça ter dinamizado a participação parental, pelo menos no que respeita à ação das respetivas estruturas associativas (Afonso e Viseu, 2001: 73).

Na verdade, tendo em conta a forte representação dos professores nos órgãos responsáveis pelas tomadas de decisão na escola e a sua forte envolvência no contexto educativo escolar, o corpo docente continuou a liderar os processos decisórios. A participação dos alunos revelou-se elementar e a dos autarcas oscilou entre a reserva e o distanciamento. Podemos considerar que os pais e encarregados de educação foram os que tiraram maior proveito das oportunidades concedidas por esta legislação, através da criação e multiplicação das associações de pais. Manteve-se, no entanto, a direção centralizada da escola:

“a pressão exercida pelos serviços centrais e regionais do ME não abrandou, nalguns casos acabou reforçada, como foi o caso do processo da constituição dos agrupamentos, e que a autonomia das escolas, grande desígnio da nova legislação, continuou no papel ou “no grau zero da autonomia” (Lima, 2002, p.25).

3 - A mudança de paradigma e o Decreto-Lei 75/2008

Entre 1998 e 2008, ano da entrada em vigor do Dec. Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, assiste-se a várias alterações introduzidas pelo governo, tais como, a alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, a nova estruturação da carreira de professor, o impulso à autoavaliação, a dinamização da avaliação externa das escolas e a celebração dos primeiros contratos de autonomia.

Este Dec-Lei surge, assim, na sequência de alterações que implicam a introdução de alterações também ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, considerando não só as necessidades diagnosticadas, como também os objetivos determinados pelo governo. Nesta linha, são definidos três objetivos estruturantes: o reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino; o reforço das lideranças das escolas, criando condições para a afirmação de boas lideranças e lideranças eficazes e o reforço da autonomia das escolas.

Visando a abertura da escola à comunidade, insiste-se no reforço do papel interventivo da comunidade e das famílias na direção das escolas, prevendo que todos os atores que têm interesse na escola possam nela estar representados, e é criado um órgão de “direção estratégica em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais culturais e científicas” (Preâmbulo).

Este órgão de *direção estratégica* é o Conselho Geral, um órgão colegial da direção, constituído por 21 elementos, que vem substituir a Assembleia de Escola como órgão máximo da escola, e é designado como responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, tendo como funções a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola, definidas no regulamento interno, as decisões estratégicas e de planeamento, como o Plano

de Atividades e o Projeto Educativo, e o acompanhamento à sua concretização através da análise do relatório anual de atividades.

Cabe, também, ao Conselho Geral eleger o Diretor, um órgão unipessoal que vem substituir o órgão colegial - conselho executivo - que geria a escola de acordo com o regime de administração e gestão escolar anterior e que era eleito por todos os professores, pessoal não docente, representantes de pais e encarregados de educação. O Diretor passa a ser recrutado com base num concurso público para o qual podem candidatar-se docentes pertencentes ou não à escola. Esta opção parece vir na sequência dos objetivos de reforço de liderança das escolas, definidos no decreto anteriormente referido. Segundo Lima, o legislador reconhece que sob lideranças colegiais anteriores, foi possível a emergência de “boas lideranças e até de lideranças fortes”, incluindo “casos assinaláveis de dinamismo”. No entanto, entende que se trata de exceções e que, através da imposição, por decreto da figura do diretor, será possível garantir, de forma generalizada, a emergência de lideranças eficazes, numa visão racionalista e legalista que parece mais induzida pela ideologia gerencialista do que pelo conhecimento crítico da realidade. (2009, p. 247)

Este novo decreto pretende criar as condições para que “em cada escola exista um rosto, um principal responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (Preâmbulo). Pretende-se que o diretor assuma uma liderança internamente forte, e para tal são-lhe atribuídos mais poderes e competências (artigo 20º). Contudo, segundo Lima, o diretor

“surge como externamente fraco, especialmente perante a tutela, representando do ponto de vista desta o escalão último de uma administração radicalmente desconcentrada, com capacidade para penetrar já no interior das escolas e de aí encontrar o seu primeiro representante, embora democraticamente legitimado a nível escolar. (...) O diretor e os restantes órgãos de direção e gestão, poderão ser dissolvidos a qualquer momento pelo Governo” (2009, p.247).

Na verdade, está previsto que tal aconteça “na sequência de processo de avaliação externa ou de ação inspetiva que comprovem prejuízo manifesto para o serviço público ou manifesta degradação ou perturbação da gestão” artigo 35º.

Ao diretor, são ainda atribuídas as funções de presidente do Conselho Pedagógico e do Conselho Administrativo. Estão, portanto, a seu cargo a responsabilidade da gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola. É, também, ao diretor que compete designar os responsáveis pelos departamentos curriculares e outras estruturas médias de gestão. Esta concentração de poderes poderá levar a uma maior coerência organizacional e a uma maior autonomia e coexiste, segundo Lima (2009, p. 249), com a colegialidade “predominantemente associada a órgãos de natureza consultiva”. A exceção está na “constituição dos conselhos gerais, por necessidade de os dotar de um mínimo de legitimidade democrática, neles concentrando as principais decisões políticas”. Assim, conclui o autor, se acentua a despolitização das restantes estruturas, representadas como predominantemente técnicas ou apenas produtoras de trabalho (2009, p. 249).

Nesta linha de pensamento, poder-se-á dizer que a liderança eficaz, para a qual aponta o decreto, tem tendência para concentrar no órgão unipessoal, no diretor, a procura de resolução para os problemas, através da centralização de poderes, contrariando o objetivo de reforçar a participação das famílias e comunidades, consagrado no decreto. Em suma, os modelos colegiais são considerados pelo legislador como obstáculos à boa gestão e à indispensável ação dos líderes unipessoais, “os novos executivos eficazes que são uma das principais marcas dos modelos gerencialistas defendidos” (Lima, 2009, p. 249).

4 - O gestor escolar

Os diferentes modelos de gestão promulgados ao longo das últimas décadas têm contribuído, na perspetiva política do Dec-Lei nº 75/2008, para a desvalorização das lideranças, em especial dos presidentes/diretores de escolas. A emergência de lideranças fortes e eficazes é encarada como do domínio das exceções: “Sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade. Contudo, esse enquadramento legal em nada favorecia a emergência e muito menos a disseminação desses casos” (Preâmbulo).

Pelo menos até à entrada em vigor do Dec-Lei nº 75/2008, as práticas institucionais tinham feito com que a simples confiança eletiva fosse um critério fundamental para se assumir um cargo de direção de uma escola, sendo as responsabilidades individuais diluídas nas estruturas coletivas e a valorização do cargo de gestão percebida através daquilo que permitia fazer, e não da definição de missão e visão da escola.

No entanto, ao longo de décadas, assistiu-se a um permanente conflito em torno da definição das funções de gestor escolar, tendo surgido concepções contraditórias sobre o tipo e a importância da figura do gestor, da sua participação nos processos administrativos e pedagógicos das escolas e das suas funções.

A evolução dos modelos de gestão escolar traz consigo diferentes concepções de gestores, concepções essas que oscilam entre a perspetiva burocrática (intrinsecamente ligada ao modelo centralista burocrático) e a perspetiva corporativa (aliada ao modelo de gestão democrática). Segundo Formosinho, estes modelos são, à partida, antagónicos, mas do equilíbrio de contrabalanço resultante entre os dois modelos “resultou uma prática social de administração das escolas cujo equilíbrio se foi alterando com o decorrer do tempo” e que, posteriormente, deu lugar à “emergência e consolidação do modelo burocorporativo de governação das escolas” (2003, p. 39).

Na verdade, a concepção de gestor oscila, assim, entre dois polos distintos e, aparentemente, distantes: o Ministério da Educação e os Professores. A direção das escolas durante o Estado Novo estava a cargo do reitor, que era designado pelo Ministério da Educação Nacional por nomeação direta e que se revelava como um “comissário político-administrativo” ou seja, o reitor, ou diretor, era escolhido mais com base na confiança política, e não tanto pela competência técnica tornando este profissional num delegado político-administrativo (Machado, 2003, pp.67-68).

Com a revolução de abril, e a perspetiva corporativa aliada ao modelo de gestão democrática, o gestor escolar passa a ser visto como o *primus inter pares*, inicialmente membro das comissões de gestão eleitas em plenário pelos “trabalhadores” das escolas (nomeadamente, os alunos), no período de descompressão política que se seguiu ao 25 de abril e, mais tarde, como representante dos professores e da administração, com a promulgação do Dec-

Lei nº 735-A/74, que cria a nova morfologia organizacional com três órgãos (Conselho Diretivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo), centrando a participação nestes órgãos (Machado, 2003, pp.68-69)

O modelo de gestão escolar que se foi construindo só foi questionado a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, tendo em conta uma conceção de Estado descentralizado e de democracia participativa.

É na sequência da lei de bases referida que se preconiza a implementação da “gestão profissional nas escolas” integrada, então, numa lógica comunitária. “Trata-se de, por um lado, realizar o princípio participativo e, por outro, assegurar uma maior eficiência ao nível da gestão” (Machado, 2003, p.73). A Comissão de Reforma do Sistema Educativo é, por esta altura, a responsável pela promoção de estudos que visam a reorganização do Sistema Educativo, culminando com a apresentação da Proposta Global da Reforma, em julho de 1988. Esta Proposta representou a rutura com o modelo de gestão centralizada burocrática e com a prática neocorporativa da gestão democrática, promovendo a adoção de um novo modelo de governação das escolas que se caracteriza por ser um modelo participado, perspetivando-se como “componente importante de um processo de (re)legitimação) da escola de massas perante os seus novos públicos” (Formosinho, 2003, p.42)

Na sequência do estudo levado a cabo por João Barroso na segunda metade da década de 90, no âmbito do programa de reforço da autonomia das escolas concebido pelo Ministério da Educação, surgiu o Dec-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, que trouxe nova regulamentação para a administração e gestão das escolas. Este decreto, que prevê que as escolas possam ter uma direção executiva “unipessoal” (diretor) ou “colegial” (conselho executivo) vem introduzir a participação das várias forças da comunidade, e prevê a eleição da direção executiva por uma assembleia eleitoral. O presidente do conselho executivo é, ainda assim, um *primus inter pares*, uma vez que a gestão da escola, na maioria das escolas públicas portuguesas, não se encontra atribuída a uma pessoa, mas sim a um conselho composto por docentes da escola.

A este propósito, Barroso (1999: 130-132) afirma que existe uma tensão entre dois pólos no que respeita ao papel do presidente do conselho executivo na gestão escolar, sendo, por um lado, um líder profissional e representante dos professores, e sendo, por outro, em virtude das suas funções e atribuições

de vigilância do cumprimento das normas e regulamentos, um “delegado do governo” e um diretor.

O conceito de diretor veiculado pelo Dec-Lei nº 75/2008 vem associado a autoridade e o diretor é visto como “o rosto” da escola, o “principal responsável”, a quem poderão “ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição” (Preâmbulo). O diretor é um líder organizacional e institucional, de quem se espera clareza na definição dos objetivos a atingir, visão articulada do funcionamento da escola como um todo e o distanciamento crítico relativo à percepção das complexas relações entre educação escolar e sociedade.

Este reforço da liderança unipessoal na gestão dos estabelecimentos de ensino pode ser, assim, uma alternativa ao diagnóstico de corporativismo instalado entre os docentes, que nem sempre aceitam ao presidente do conselho diretivo/executivo ou diretor o papel de representante do Ministério, entendendo-o como seu colega. No entanto, esta nova forma de encarar o representante do estabelecimento de ensino pode ter consequências perversas, pois pode potencializar um certo autoritarismo e isolacionismo no diretor e conduzir, muito possivelmente, a um certo mal-estar e frustração entre os docentes, prejudicando a partilha de boas práticas, o trabalho colaborativo e o empenho dos profissionais mais competentes. Ao diretor é conferido ainda o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, que constituem as principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

V. ANÁLISE E REFLEXÃO

O episódio que relatei no segundo capítulo é elucidativo da importância do papel que o presidente do conselho diretivo/executivo ou diretor desempenham numa escola. Todo o processo que narrei leva-me a refletir sobre diversas questões que se prendem com a ação do diretor / presidente do conselho executivo de escola, os conflitos de interesse dos diferentes atores da comunidade educativa e o papel fulcral da DREN, enquanto órgão hierárquico de topo e representante dos interesses do órgão central. A ação da então presidente do conselho executivo da escola mostrou-se fundamental para o desenrolar do processo, que foi sendo tratado diretamente com a DREN. Não houve, portanto, lugar a auscultação de opiniões dos diferentes órgãos da escola, sendo de assinalar, no entanto, a informação dada em Conselho Pedagógico sobre a possível existência da turma de quinto ano (Anexo III).

Por um lado, a forma como todo o processo decorreu indicia uma certa autonomia da escola, que foi conduzindo todo o processo de forma independente, a partir do momento que foi autorizada pela DREN. Por outro lado, esta forma autónoma como a escola conduziu o processo não foi bem recebida e/ou entendida pelos representantes dos encarregados de educação e pela direção da outra escola envolvida. Neste conflito de interesses entre o que é melhor para uma escola e o que é melhor para outra, o diretor (neste momento, ainda Presidente do Conselho Executivo) ocupa uma posição peculiar, uma vez que pode legitimar para os pais muitas das medidas da instituição, assim como legitima para as instâncias superiores institucionais as iniciativas e ações da comunidade, assumindo-se como o mediador entre pais, professores e órgãos normativos e fiscalizadores do sistema educacional.

A estratégia adotada pela Presidente do Conselho Executivo (posteriormente eleita diretora) assumiu-se como determinante na prossecução do objetivo então traçado de trazer o 2º ciclo para a escola. No exercício da sua competência de representação da escola, comum a ambos os decretos-lei (115-A/98 e 75/2008), e assumindo uma competência também plasmada no Dec-lei nº 75/2008 – “Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos”, a presidente da escola apresenta-se com o papel principal dentre os atores organizacionais do processo, detentora de “certa

margem de liberdade” e adotando “estratégias próprias, processos de influência e de poder autónomos, dinâmicas de jogo específicas, em ordem à consecução dos seus objetivos” (Costa, 1996, p. 77).

1 – A perspetiva micropolítica da escola

Na verdade, ao longo de todo este processo, assistiu-se a um jogo de interesses e de gestão e negociação de conflitos por parte da presidente que, por um lado, tirou partido da legitimação dada pela direção regional do norte, no sentido de poder constituir uma turma do 2º ciclo (ver Anexo III), e por outro lado, geriu junto dos professores e restante comunidade educativa a evidente mais-valia que a inclusão do 2º ciclo traria para a escola, não só em termos de aumento de número de alunos, como também do número de horários disponíveis para os professores e da evidente evolução em termos pedagógicos inerente à gestão de três ciclos de ensino no âmbito do mesmo projeto educativo.

Na realidade, percebe-se que esta foi uma “jogada estratégica” e quase visionária, uma vez que, pese embora o facto de ambas as escolas terem a legitimação da DREN para introduzir o 5º ano, apenas a minha escola optou por fazê-lo, na sequência de interesses de grupos de encarregados de educação e de professores.

Nesta perspetiva, a imagem organizacional da escola como “arena política”, tal como é descrita por Jorge Adelino Costa, enquadra, de forma inquestionável, a forma como todo o processo se desenrolou. Dos diversos caracterizadores deste tipo de imagem organizacional apontados por Costa, destaca-se que “as decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação” e os “interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional” (1996, p. 73).

Segundo Costa, a escola é um espaço privilegiado para a aplicação da Imagem Organizacional da Arena Política e a análise micropolítica surge como o melhor estudo para entendê-la. A escola é o local onde decorrem espaços de confrontação e negociação tendo por base os interesses e as estratégias de

poder adotadas pelos diversos grupos, que passam a dominar a tomada de decisões na organização escolar (1996, p.82).

No caso específico que relatei, a presidente da escola viu-se claramente confrontada com duas questões diferentes. Por um lado, a legitimidade formal que lhe foi concedida pela direção regional, inicialmente ao dar abertura à inclusão de uma turma do 5º ano na escola (Anexo III) e, posteriormente, ao dar indicações precisas sobre os procedimentos a adotar aquando das transferências dos alunos (Anexo VII). Por outro lado, teve que lidar com a clara oposição da direção e da associação de pais do outro agrupamento, que legitimaram a sua posição com base na ausência de procedimentos adequados às transferências dos alunos, no caso da associação de pais e da comunidade educativa do outro agrupamento (Anexo V), e na refutação da legitimidade da informação transmitida de que a ideia da inclusão do 2º ciclo nas escolas secundárias teria surgido de uma reunião entre a DREN e as quatro escolas do concelho, no caso da direção do outro agrupamento (Anexo IV).

O peso do diretor/presidente na micropolítica da escola é enorme e no âmbito desta perspetiva organizacional as características pessoais parecem ser mais importantes que os aspetos formais ou representacionais do cargo, permitindo a autonomização das condutas contextuais (ou micropolíticas). Na abordagem micropolítica percebe-se uma dimensão política e estratégica na ação organizada que é levada a cabo.

Com efeito, segundo Crozier & Friedberg, esta abordagem, embora não pretenda fazer do ator um herói nem dissimular a assimetria de poder numa organização, privilegia as questões do poder e da influência e confere a todo o ator, qualquer que seja a sua posição na hierarquia no interior da organização, a capacidade, através de alianças definitivas ou transitórias, de se mobilizar, lutar pelos seus objetivos estratégicos e, assim, “bater o sistema” (1977, p. 36).

No caso particular que narrei houve, claramente, uma convergência com as lideranças de topo e a distribuição dos recursos, o que nem sempre é característico da perspetiva micropolítica da escola, na medida em que os atores, de acordo com os objetivos traçados, assumem, muitas vezes opções divergentes das delineadas pelas lideranças.

Enquanto observadora participante em todo o processo que descrevi, recordei, também, o choque de diferentes racionalidades e interesses dentro da

própria escola, subentendendo a lógica profissional inerente ao processo: alguns professores consideravam “impensável” e “prejudicial” a integração de crianças de 10 anos no contexto de uma escola com 3º ciclo e secundário (pois implicava a convivência direta com alunos muito mais velhos, que nem sempre seriam um modelo a seguir), acrescentando que a escola não estava apetrechada com os recursos físicos adequados e que os professores, estando habituados a lecionar secundário, não conseguiriam “descer” ao nível do 2º ciclo; outros professores consideravam que a introdução do 2º ciclo na escola seria uma forma de tentar colmatar as dificuldades de aprendizagem que os alunos habitualmente trazem de ciclos anteriores (permitindo uma intervenção mais precoce no que respeita a estratégias de remediação), na lógica de um projeto educativo do 5º ao 12º ano e seria ainda uma forma de promover a continuidade dos alunos na escola até ao 12º ano. Esta foi, claramente, uma questão social escolar, contrapondo, no fundo, a resistência por parte de alguns professores em lecionar 2º ciclo com o interesse daqueles professores que estavam mais preocupados com a sobrevivência da escola, à qual não foi, certamente, alheio o decréscimo demográfico da faixa etária mais jovem.

2 – A perspectiva burocrática da escola

A forma de lidar com esta contestação teve que ser gerida e construída ao longo do tempo em diversos momentos formais (em reuniões de Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Departamentos Curriculares e Grupos Disciplinares) e em conversas informais. Virgílio Silva faz a apologia da Sociologia da Ação organizacional, afirmando que as organizações são vistas como construções complexas de seres humanos que se podem realizar em diferentes mundos, dando enfoque às relações informais e depreciando os aspetos formais, afirmando que as organizações não podem ser estudadas apenas pelos normativos, estatutos, organigrama e outros documentos oficiais, mas sim pela ação organizacional.

Esta abordagem micropolítica da escola, na qual é perceptível uma dimensão política e estratégica na ação organizada, dimensão essa claramente presente na ação da presidente ao longo do processo, apresenta-se como

sendo indissociável de uma das seis imagens organizacionais defendidas por Costa (1996): a escola vista como burocracia.

Na verdade, esta imagem organizacional (primeiramente teorizada por Max Weber, e já identificada anteriormente) e o quadro concetual e teórico desenvolvido pelo modelo burocrático de organização foi um dos mais utilizados nas organizações, incluindo as organizações educativas. Segundo Weber

a burocracia acompanha inevitavelmente a moderna democracia de massa (...). Isso resulta do princípio característico da burocracia: a regularidade abstrata da execução da autoridade, que por sua vez resulta da procura de «igualdade perante a lei» no sentido pessoal e funcional -, e, daí o horror ao «privilégio» e a rejeição ao tratamento dos casos «individualmente» (1979, p.260).

O modelo burocrático segue preceitos rígidos e disciplinares e os seus pressupostos vão ao encontro de uma visão racionalista do ser humano, sendo a burocracia a organização eficiente por excelência. A racionalidade traduz-se na

previsibilidade e na certeza face ao futuro, na consensualidade sobre os objetivos, na correta adequação dos meios aos fins, nas tecnologias claras, nos processos de decisão e de planeamento estáveis, concentrando-se, por isso, enquanto modelo de análise organizacional, como escreve Licínio Lima «quase exclusivamente nas versões oficiais da realidade (1992:70)» (Costa, 1996, p. 44).

Esta imagem organizacional da escola enquanto burocracia, enquadra-se como imagem ideal no processo de integração do 5º ano na escola. Na verdade, o mail enviado pela então diretora regional (Anexo VII) foi uma clara prova de centralização das decisões num órgão de topo e pretendeu legitimar a inclusão do 5º ano na escola, autorizando as transferências dos alunos e dando instruções precisas para os procedimentos: “devendo ser os processos entregues às escolas de origem em mão própria (...), as escolas deverão entregar de volta os processos, obrigatoriamente nas 24h subsequentes (...), deverá ser fixado um prazo para limitar transferências novas”.

Algumas das características da lógica burocrática são, nesta fase, aqui evidenciadas, pela centralização das decisões no órgão de cúpula, a previsibilidade do funcionamento face à planificação minuciosa e a uma regulamentação pormenorizada das atividades e a presença dum modelo

piramidal em termos hierárquicos. A proposta parte da DREN e é recebida pela presidente do conselho executivo que, por sua vez, faz as diligências necessárias junto dos restantes atores educativos no sentido de pôr em prática todos os procedimentos necessários à prossecução do objetivo delineado. Assim sendo, o órgão de topo, a DREN, exerceu a sua liderança formal na pessoa da diretora regional, a qual formalizou e regulamentou as atividades / procedimentos através do mail enviado às escolas (Anexo VII).

A integração do 5º ano na escola implicou, assim, variadas questões de ordem administrativa, que tiveram de ser tratadas segundo uma planificação minuciosa. Houve diversos constrangimentos que tiveram que ser superados, não só ao nível administrativo, como também ao nível dos recursos físicos e humanos. O programa informático dos serviços administrativos, por exemplo, não estava preparado para as matrículas e organização de registos biográficos de alunos do 2º ciclo, o que implicou uma série de procedimentos formais junto da empresa informática. A sala de aula foi escolhida cuidadosamente de forma a situar-se perto de salas de turmas com alunos a frequentar os 11º ou 12º anos e que desempenharam o papel de tutores destes muito jovens alunos, facilitando a sua integração numa escola de grandes dimensões. A sala de aula escolhida foi pintada de forma a ficar mais acolhedora e foi necessário comprar equipamentos específicos, como instrumentos musicais.

A escolha dos professores a quem atribuir a turma foi também muito ponderada, pois os professores da escola têm habilitação profissional para lecionar o 3º ciclo e o ensino secundário e foi necessário escolher pessoas que fossem rigorosas no seu desempenho, mas que, pela sua índole mais paciente e, até maternalista, pudessem acolher os alunos de forma mais simpática. Este perfil foi também procurado junto dos funcionários que lidavam mais de perto com a turma e que acabaram por desenvolver fortes laços afetivos com os alunos.

Todas estas questões de ordem burocrática passaram pelo Conselho Executivo e a Presidente teve que tomar decisões que nem sempre foram populares. Houve professores que, embora tendo criticado a inclusão do 5º ano na escola, não gostaram, depois, de não ser chamados para lecionar a turma, houve críticas pelo facto de se ter pintado “aquela” sala, alegando um certo elitismo, houve críticas quanto ao gasto de dinheiro em equipamentos para a

turma. No entanto, neste momento, o 2º ciclo é parte integrante da escola e as obras de modernização da Parque Escolar já foram feitas tendo em conta o funcionamento do 2º ciclo na escola, com Sala de Música, Sala de Educação Visual e Tecnológica e laboratórios de Ciências da Naturais.

3 – A polémica (sobre a) figura do diretor de escola

Este episódio que narrei é uma evidência, como já referi anteriormente, de que a ação e intervenção do presidente / diretor de uma escola são, frequentemente, alvo de críticas, muitas vezes, associadas à ideia de autoritarismo, que decorre de tomadas de decisão que nem sempre são pacíficas ou populares. Esta polémica figura do diretor, aliada à ideia de autoritarismo, definitivamente instituída pelo Dec-Lei 75/2008, e o modelo de gestão em vigor, continuam, por isso, a ser alvo de manifestações de desagrado.

Em julho de 2010, a FENPROF entregou ao Governo 8000 assinaturas a pedir mudança na gestão escolar. Manuela Mendonça, do secretariado nacional da FENPROF, considerava o novo regime “autoritário” e que retirava “espaços de participação” aos vários atores escolares, concentrando poderes “num único órgão unipessoal”, ou seja, o diretor. Terminava dizendo que o novo regime “voltou a instituir a figura do diretor da escola, acabando com a possibilidade de opção entre a gestão colegial e unipessoal”.

Referindo-se ao período anterior ao decreto-lei, acrescentava, ainda, que a esmagadora maioria das escolas havia optado por ter um conselho executivo e não um diretor e que as escolas deveriam ter o direito de optar, sublinhando que os estudos existentes “dizem que não há qualquer prova de que uma gestão unipessoal seja melhor”.

Tal como está plasmado no Preâmbulo do Dec-Lei nº 75/08, o reforço das lideranças e da autonomia das escolas, a par do reforço da participação das famílias e da comunidade é objetivo a atingir. A autonomia e a descentralização continuam a ser retórica e normativamente afirmadas, mas a gestão orçamental, dos recursos humanos e do currículo continuam a pertencer ao Estado.

No presente, vivem-se, de novo, momentos de grande agitação e descontentamento nas escolas. A Proposta de Alteração ao Dec-Lei 75/08, apresentada pelo Ministério da Educação aos Sindicatos, a 10 de fevereiro de 2012, preconiza um agravamento da tensão através da expansão dos chamados mega-agrupamentos, já iniciada. De acordo com esta proposta, a avaliação de desempenho do diretor deixa de ser competência exclusiva do diretor regional de educação, como até aqui. O responsável máximo da escola passa a ser avaliado pelo Conselho Geral, órgão no qual estão representados professores, funcionários, pais, alunos e autarquias, todos os elementos que conhecem e acompanham de perto o seu trabalho. Por seu lado, o coordenador de departamento deixa de ser designado pelo diretor e passa a ser eleito pelo respetivo departamento, entre uma lista de três docentes propostos pelo diretor. No que respeita aos departamentos, o seu número máximo deixa de ser regulamentado e passa a ser definido no regulamento interno das escolas.

Pese embora o facto de o Conselho Geral ser o órgão de gestão máximo da escola, o papel do diretor é tanto mais fulcral quanto a crescente complexidade da atual organização escolar, “enleada” numa teia de diferentes interesses que surgem da parte do Estado e da sua administração, dos alunos, encarregados de educação e sociedade local e professores e outros profissionais da educação. Manifesta-se, de forma premente, o cargo de diretor na conceção que Barroso denomina de conceção político-social, ou seja, o diretor é visto como um negociador, mediador entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, etc) tendo em vista a obtenção de um acordo ou compromisso quanto à natureza e organização do “bem comum” educativo que a escola deve garantir aos seus alunos (2002, p. 103).

CONCLUSÃO

Quando decidi realizar este trabalho e me propus, numa primeira fase, fazer uma reflexão sobre o meu percurso profissional, pensei que esse exercício de reflexão seria simples e célere. No entanto, constatei que, à medida que mergulhava no meu próprio passado profissional, redescobria a forma como perceciono a minha profissão e tomava consciência do seu carácter evolutivo. A minha identidade profissional é, efetivamente, o resultado de todas as experiências que vivi ao longo do meu percurso profissional e de todas as aprendizagens que daí decorreram.

Chegada à etapa final deste trabalho, fico com a sensação de que houve assuntos que foram abordados de forma superficial e que mereciam, certamente, um olhar mais aprofundado, mas não seria de todo possível num trabalho desta dimensão abarcar todas as questões de forma minuciosa.

Iniciei este relatório por uma reflexão sobre a minha identidade e o meu percurso profissional. A minha ação reflexiva permitiu-me reviver momentos e experiências que estavam já no meu subconsciente e concluir que os dois mandatos no órgão de gestão marcaram, de forma indelével, o meu percurso profissional, conduzindo-me, inconscientemente, ao enfoque neste momento marcante na minha carreira, ou seja, a passagem pelo órgão de gestão da escola e todas as vivências daí decorrentes. Daí, surgiu a necessidade de me debruçar sobre a questão da ação diretiva, mais especificamente, sobre o papel do presidente do conselho diretivo / diretor na escola, pois considero que a qualidade e eficácia de uma escola são indissociáveis de uma ação diretiva estratégica, com competência para antecipar ações futuras e orientar a instituição educativa que lidera, indo ao encontro das necessidades dos alunos e da comunidade educativa envolvente.

A reflexão centrou-se, então na comparação entre as funções do Diretor (Dec-Lei nº 75/2008) e as do Presidente do Conselho Executivo/Diretor (Dec-Lei nº 115-A/98), no tipo de debate que se gerou em torno de ambos por parte dos diferentes atores educativos

A pesquisa sobre diferentes conceções e a reflexão sobre a evolução do sistema de ensino em Portugal, centrada nas mudanças ao nível dos órgãos de gestão escolar, revelaram-se, para além de um exercício de alargamento,

aprofundamento e atualização de conhecimentos, um também não menos interessante exercício de ação introspectiva.

A percepção de um sistema educativo tradicionalmente centralista, que tem vindo a remodelar e a redimensionar estruturas existentes motivou a partilha de um episódio elucidativo da importância da ação do diretor de escola, que pode legitimar junto dos pais e da comunidade escolar muitas das medidas da instituição e junto das instâncias superiores institucionais as iniciativas e ações da comunidade, assumindo-se como o mediador entre pais, professores e órgãos normativos e fiscalizadores do sistema educacional. Neste âmbito, foram mobilizadas diversas imagens organizacionais, com especial enfoque para a abordagem micropolítica e a abordagem da escola como organização formal e, conseqüentemente, a burocracia como tipo ideal, à luz dos conceitos de Max Weber.

Conclui-se que a ação do presidente / diretor de escola é essencial na definição do rumo e da cultura de escola e, tal como foi referido, numa conceção político-social, o diretor é visto como um negociador, mediador entre lógicas e interesses diferentes. Mesmo num sistema educativo que continua a ser centralista, o diretor pode encontrar uma certa autonomia que lhe permite tirar partido de diretrizes emanadas de órgãos superiores, alternando entre o modo de funcionamento conjuntivo e o disjuntivo.

Ainda nesta linha de pensamento, a reflexão que apresentei, leva-me a concluir, também, que o modelo burocrático poderá ser apontado como o ideal para dar resposta aos constrangimentos que decorreram, e é a perspetiva burocrática que continua a orientar parte do funcionamento das escolas.

Numa perspetiva micropolítica, a escola enquanto “arena política” está marcadamente caracterizada no episódio que relatei, pois existiu, claramente, uma mediação entre o órgão de gestão da escola e o órgão hierárquico superior, ao mesmo tempo que decorria uma interação entre o órgão de gestão da escola e professores e encarregados de educação no sentido de satisfazerem o interesse em comum de abrir o 2º ciclo na escola.

A partilha do episódio que tratei neste relatório reflexivo é, também, elucidativa da importância que a aposta na integração do 2º ciclo na escola assumiu no seu rumo, constituindo, à data, um processo polémico e que gerou muita controvérsia, principalmente junto de pessoas que achavam que seria

muito mais importante concentrar esforços na oferta formativa e na melhoria de resultados no ensino secundário. No entanto, este passo revelou-se fundamental no momento presente, numa altura em que a escola será agregada com o outro agrupamento envolvido no processo que narrei. Ela está equipada com os recursos físicos e humanos necessários e conta já com quatro anos de experiência com alunos de 2º ciclo. Por outro lado, a inclusão do 2º ciclo foi, na altura, uma opção estratégica, pois previa-se um aumento das turmas ao longo dos anos, o que era, por si só, uma garantia da sobrevivência do ensino secundário.

O episódio que escolhi narrar causou grande impacto no meu percurso profissional pois, como já referi anteriormente, é representativo da importância da ação do diretor de escola e da importância que assumem os jogos de interesse e as negociações dos atores envolvidos na prossecução de um objetivo comum. A passagem pela equipa diretiva da escola, e o acompanhamento deste momento em particular, permitiu-me uma visão mais abrangente da organização escolar e levou-me a refletir sobre outros papéis importantes a desenvolver no âmbito da gestão intermédia e enquanto professora, procurando outras formas de realização pessoal e profissional.

Relembrar e refletir, agora de forma mais distanciada, sobre o meu percurso profissional, significou revisitar de forma lenta a minha própria evolução através da análise de uma vivência coletiva, que se iniciou com a professora estagiária inexperiente do início da carreira e perdura na profissional mais experiente do presente que, no entanto, não para de se questionar e de procurar ensinamentos que enriqueçam o seu trabalho profissional e a sua vida pessoal. O meu percurso profissional é um constante caminho de reflexão, durante o qual me autoavalio, me autocritico e me redescubro, tirando partido das minhas forças e fragilidades e partindo delas para fortalecer a minha identidade pessoal e profissional.

BIBLIOGRAFIA:

- Afonso, N. e Viseu, S. (2001). A reconfiguração da estrutura de gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário. Estudo extensivo. In J. Barroso, *Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola. Lisboa: FPCE/UL
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (org). *O estudo da escola* (pp. 167-189). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2001). Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, FPCE/UL
- Barroso, J. (2002). Reitores, presidentes e diretores: evolução e paradoxos de uma função, *Administração Educacional. Revista do Forum Português de Administração Educacional*, nº 2, 2002, 91-107
- Barroso, J. (2004). A Autonomia das escolas: uma ficção necessária, *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 17, nº 2, pp 49-83
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2008), Parecer n.º 3/2008, Diário da República, 2.ª série, n.º 42, de 28 de fevereiro de 2008
- Costa, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA;
- Formosinho, João (2003). A Governação das Escolas em Portugal – Da “Gestão Democrática” à Governação Participada. In A. Vilela (Coord), *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática* (pp. 31-42). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul
- Formosinho, J.; Fernandes, A. S.; Machado, J.; Ferreira, F. I. (2005). *Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA
- Freire, P. (2006). *A educação na cidade*, 7. ed. São Paulo: Cortez
- Huberman, M. (1992). *O ciclo de vida profissional dos professores*. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho

- Lima, L. (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora
- Lima, L. (2002). Conferência “25 anos de gestão escolar”. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, nº 2, 10-42
- Lima, L. (2009). *A democratização do governo das escolas públicas em Portugal*. Universidade do Porto: Faculdade de Letras / Departamento de Sociologia
- Lorenzo Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales, *Revista Española de Pedagogía*, 232, setembro/dezembro, 367-388
- Machado, J. (2003). Democratizar e Profissionalizar a Administração das Escolas. In A. Vilela (Coord), *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática* (pp. 67-79). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul
- Manuela, Inocência (2003). Experiências de “Gestão Democrática” num Contexto de Construção de Autonomia e procura de uma Identidade. In A. Vilela (Coord), *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática* (pp.21-24). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul-Cadernos Escola e Formação
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora
- Teixeira, M. (1995), *O Professor e a Escola*. Amadora: MacGraw - Hill
- Stöer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento
- Weber, Max (1979), *Sociologia*. São Paulo: Ed. Atlas

Referências blogosféricas

- Macedo, Abel (2008), Manter o Rumo, *spninformação*, Disponível em http://www.spn.pt/Download/SPN/M_Html/Mid_172/Anexos/SPNInf25.pdf [Consultado em 04-04-2012]
- Teixeira, Vasco (2009), O Professor quer que lhe seja reconhecido o Valor, Magazine de Educação, Porto Editora. Disponível em http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/destaques/magazine_educacao/flipbooks/magazine_educacao1/magazine01.pdf [Consultado em 04-04-2012]
- Loureiro, Miguel (2009), Dez razões para dizer não ao diretor, *Profblog*, Disponível em <http://www.profblog.org/2009/02/miguel-loureiro-arrasa-o-nomo-modelo-de.html>
- Mendonça, Manuela (2010), <http://www1.ionline.pt/interior/index.php?p=news-print&idNota=67324>[Consultado em 04-04-2012]

Legislação consultada

- Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro
- Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril
- Proposta de Alteração ao Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré -escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

Texto escrito conforme o Acordo Ortográfico