



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

**O CAMPO DE AÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR**

POSSIBILIDADES, LIMITES, DESAFIOS E PARADOXOS

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar.

Alcídio Sérgio Lopes

Porto, Dezembro de 2013



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

**O CAMPO DE AÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR**

POSSIBILIDADES, LIMITES, DESAFIOS E PARADOXOS

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar  
Sob Orientação Professora Doutora Cristina Palmeirão

Alcídio Sérgio Lopes

Porto, Dezembro de 2013

*“ Os seres humanos são os vínculos que vão tecendo com os outros”*

Albert Jacquard

Para o meu filho, André

Confia sempre em ti!

Saberás conduzir-te.

Cresce em sabedoria. Só esta te amparará,

Nos momentos difíceis!

Sê persistente, a tua obra demora uma vida inteira.

Que nada te perturbe.

Que nada te amedronte!

Assim viverás em harmonia, na tua própria companhia.

Fevereiro, 2012

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho à minha mulher Isabel, ao meu filho André, ao meu falecido pai e à minha mãe que sempre gostou de livros mesmo não sabendo ler!...

## **Agradecimentos**

À Universidade Católica Portuguesa (Porto) que desde o primeiro momento assegurou a coordenação de todo o projeto TEIP (FASE I, FASE II, FASE III, FASE IV) e proporcionou com o seu apoio técnico e científico a melhoria (significativa) da escola.

À Professora Doutora Cristina Palmeirão pela coordenação, orientação, todo o empenho, sabedoria, compreensão e, acima de tudo, exigência.

A todos os professores do Curso de Mestrado em Administração e Organização Escolar.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a execução deste trabalho.

A todos aqueles que partilharam comigo responsabilidades, alegrias, sucessos e fracassos nos anos de vivência do papel de diretor dos quais destaco Carlos Januário, Adriano Brito e António Oliveira.

## **Sumário executivo**

Refletir sobre as (im) possibilidades, os limites, desafios e paradoxos na ação de um diretor escolar é o exercício que aqui convocamos. O exercício é uma tarefa complexa que exige lógicas de ação flexíveis e, em especial, um modo de agir assente no diálogo e no compromisso ativo com toda a comunidade educativa. O sentido é sustentar e desenvolver a (verdadeira!) missão escola e uma ação comprometida e responsável com o presente e com o futuro (Gadotti, 2000). A instauração de uma cultura de melhoria contínua e de uma cultura de projeto depende da forma como o diretor cativa a confiança dos membros da sua equipa e da comunidade. O esforço continuado de construção de uma comunidade com expressão numa missão de desenvolvimento de uma cultura de cooperação e de relacionamento positivos.

Pensar a escola hoje é criar e desenvolver uma cultura organizacional inteligente e para o sucesso. Nesse desiderato, o acordo faz-se pela promoção de valores e convicções (Sergiovanni, 2004) e por uma liderança ativa, participada e eficaz.

Os pilares do projeto educativo são as ferramentas do líder e precisam refletir as razões de ser da escola e, obviamente, trabalhar nesse sentido. No nosso caso, os pilares são cinco (1) visão; (2) Planeamento; (3) Participação; (4) avaliação; e (5) Relações com a Comunidade.

Duas décadas na liderança do AEP sintomatizam uma desconfiança tácita do valor da autonomia. As escolas bem-sucedidas são aquelas onde predomina uma cultura e um clima de escola aberto, flexível cujos membros carregam valores desejados e partilhados. E, isso, emana do/no seu Projeto Educativo.

**Palavras-chave:** Missão, visão, o planeamento estratégico, autoavaliação, melhoria contínua e cultura de colaboração.

## **Executive abstract**

Reflect on the (im) possibilities, limits, challenges and paradoxes in the action of a school principal is the exercise that we call here. The practice of school management is a complex task that requires logical flexible action and, in particular, a way of acting based on dialogue and active engagement with the whole school community.

Administration of a school is a challenge that requires effort and mobilization of the whole community. In recent years we lived organizational transformations that have been reflected in labor relations, the identity of teachers, work climate, the procedures and power relations and leadership. Imply the knowledge and expertise of the school to "promote partnerships with local actors" (Barzanò, 2009). The effect is to sustain and develop mission school and a committed and responsible to the present and the future (Gadotti, 2000) action. The establishment of a culture of continuous improvement and a culture of design depends on how captivates the confidence of your team members and community director.

Think school today is to create and develop an intelligent organizational culture and success. In this goal, the agreement makes up the promotion of values and beliefs (Sergiovanni, 2001) and an active, participatory and effective leadership.

The pillars of the educational project for school are the tools of leadership and must reflect the interests of the school and are obviously working on this. In our case, the pillars are five: (1) vision, (2) planning, (3) participation, (4) evaluation, and (5) community relations.

One of the difficulties in the current model of governance of schools regards the absence of effective measures of decentralization. Two decades leading the AEP shows tacit distrust of the value of autonomy.

Understand the mission (missions?) School before the new settings of society, it is vital to rethink the strategic plan and the operational modes.

Social and cultural transformations require the knowledge and rhythms never reflected school. We must therefore ask what is, in the contemporary world, the mission of the school? In the transition from solid to liquid modernity (Bauman, 2001), the school has sui generis characteristics. Social, solid and immutable order is not accepted. The world is different!

Successful schools are those dominated a culture and climate of schools open, flexible whose members carry desired values and shared.

**Keywords:** Mission, vision, strategic planning, self-assessment, continuous improvement, collaborative culture.

## Índice

Introdução .....	11
<b>I PARTE - PERCURSOS DE VIDA ACADÊMICA E PROFISSIONAL</b>	<b>16</b>
<b>1. Vida acadêmica (s)</b> .....	<b>16</b>
1.1. Licenciaturas.....	16
1.2. Pós-Graduação.....	16
1.3. O mestrado à luz do novo quadro de formação .....	17
1.4. A formação contínua .....	19
<b>2. Ao percurso profissional</b>	<b>19</b>
2.1. Da descoberta da docência aos órgãos da direção.....	21
2.2. Lideranças continuadas.....	22
2.3. Volubilidade(s) de ser diretor.....	24
<b>II Parte – PARADOXOS, DILEMAS E DESAFIOS PARA A LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL</b>	<b>27</b>
1.- Valores para a liderança .....	28
2.- Fases e faces de um Líder Escolar.....	31
3.- Dilemas de ser um professor /Líder.....	34
4.- Os desafios do líder escolar.....	40
<b>III Parte – (In)Eficácia(s)</b>	<b>42</b>
1.- Dos Resultados.....	46
2.- Climas da/na escola .....	48
<b>IV Parte - REFLEXÃO TEÓRICA PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA</b>	<b>51</b>
1.1. A Escola mudou .....	51
1.2. Autonomia: Devaneios acordados .....	52
1.3. A Territorialidades das políticas educativas .....	54
1.4. A Missão da Escola - Seleção ou Inclusão.....	58
1.5. O sentir (sentido) do líder .....	61
1.6. Que Lideranças para o Sucesso de Todos os Alunos?.....	64
<b>Conclusão</b> .....	<b>67</b>
<b>Bibliografia</b> .....	<b>69</b>

## Introdução

Hoje, o exercício profissional coloca-nos desafios que exigem uma formação que não se esgota na aquisição de conhecimentos específicos de uma dada área disciplinar, mas que amplie a capacitação para o exercício de outras funções e o domínio de outras competências.

É importante possuir uma sólida formação científica e, cumulativamente, competências-chave que permitam, tal como refere Perrenoud (1998), “trabalhar em equipa; participar da gestão da escola; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; gerir a sua própria formação contínua”<sup>1</sup>. O ofício de diretor apela a destrezas específicas e a capacidade para prover a melhoria gradual da escola e da comunidade educativa (Jobert, 2003).

Na verdade, fomos edificando a nossa carreira tateando, experimentando e percorrendo estádios de desenvolvimento ímpares que, de certo modo, corroboram o circuito da grande maioria dos professores. Pese embora e volvidos estes mais de 30 anos, não filiamos a nossa ação em condutas de “distanciamento afetivo” e/ou de “conservantismo”. Os desafios e as interpelações sucedem-se e são imensos.

O desafio é estruturar um serviço educativo eficiente, diversificado e capaz de motivar os alunos e os professores para a verdadeira arte de ensinar e de aprender.

As preocupações com a melhoria de funcionamento da escola, com o sucesso dos alunos e com a qualidade da educação marcam, certamente, toda a nossa atitude e desenvolvimento pessoal e profissional.

Entre o ensinar (1981 a 1992) e o governar a vida da escola (de 1993 a 2013), conquistámos a “mestria” (acreditamos nós!) e a energia para

---

<sup>1</sup> <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

<sup>2</sup> Universidade do Porto entre os anos de 1975/76 e 1980/81

<sup>3</sup> Universidade Portucalense – anos de 1987/88 a 1997/98

<sup>4</sup> Instituto Politécnico de Gaya – anos de 2001/2002

<sup>5</sup> Instituto Politécnico do Cávado e Ave - Escola Superior de Gestão da Universidade do Minho

prosseguir o(s) mandatos - uns de natureza pedagógica, outros de índole técnico pedagógica - que fomos acordando. Vinte anos marcam (indelevelmente!) a nossa ação na direção executiva da escola.

Ao refletir sobre os primeiros anos de governança do agrupamento, apercebemo-nos o quão complexo e exigente foi o processo de “fusão”, que experimentamos com a agregação de escolas.

A administração de um agrupamento é um desafio que requer esforço e a mobilização de toda a comunidade.

Lideramos promovendo uma cultura de escola, baseada, segundo Sergiovanni (2001), em valores e convicções, de forma a produzir um “cimento” cultural de modo a que todas as partes funcionassem em harmonia.

Nos últimos anos vivemos transformações organizacionais que se têm refletido nas relações laborais, na identidade dos professores, no clima do trabalho, nas metodologias e nas relações de poder e liderança, no abandono dos “propósitos sociais da educação”, para dar lugar a uma prática que considera como novo paradigma na educação o pensamento de uma lógica própria de mercado.

A escola, numa lógica defensiva, procura manter imutáveis as estruturas do seu funcionamento, o que a leva a ser insensível à realidade.

Os alunos que hoje estão na escola e não aprendem são vistos como um problema incomodativo para a escola, do qual ela procura descartar-se através de estratégias de recurso, fundadas em excelentes princípios, mas resultando em remediações em larga medida falhadas.

Refletir sobre as (im) possibilidades, os limites, desafios e paradoxos na ação de um diretor escolar é o exercício que aqui convocamos. O exercício da direção escolar é uma tarefa complexa que exige lógicas de

ação flexíveis e, em especial, um modo de agir assente no diálogo e no compromisso ativo com toda a comunidade educativa.

O campo da ação joga-se num tabuleiro de múltiplas variáveis. Implica o conhecimento da escola e mestria para “promover parcerias com atores locais” (Barzanò, 2009). O sentido é sustentar e desenvolver a (verdadeira!) missão de escola e uma ação comprometida e responsável com o presente e com o futuro (Gadotti, 2000). A instauração de uma cultura de melhoria contínua e de uma cultura de projeto depende da forma como o diretor cativa a confiança dos membros da sua equipa e da comunidade. O esforço continuado de construção de uma comunidade com expressão numa missão de desenvolvimento de uma cultura de cooperação e de relacionamento positivos.

Pensar a escola hoje é criar e desenvolver uma cultura organizacional inteligente e para o sucesso. Nesse desiderato, o acordo faz-se pela promoção de valores e convicções (Sergiovanni, 2001) e por uma liderança ativa, participada e eficaz.

O currículo constitui o núcleo definidor da missão e existência da escola.

É neste sentido que relevamos a importância do projeto curricular contextualizado como peça nuclear do projeto educativo de escola.

Os pilares do projeto educativo para a escola são as ferramentas do líder e precisam refletir as razões de ser da escola e, obviamente, trabalhar nesse sentido. No nosso caso, os pilares são cinco (1) visão; (2) Planeamento; (3) Participação; (4) avaliação; e (5) Relações com a Comunidade.

Tal como a sociedade, a escola mudou muito nas últimas décadas. Em trinta anos os desafios e problemas que se colocam à (nossa) escola são incomensuráveis, mormente, no campo do apoio à melhoria das aprendizagens, serviço educativo, liderança e gestão.

O Projeto Educativo contempla e enfatiza (1) a diversidade e qualidade educativa; (2) o trabalho cooperativo; (3) a melhoria gradual e contínua dos saberes, das aprendizagens e relação pedagógica – alunos, professores, pais/encarregados de educação e comunidade. Mas não chega. A questão maior é sempre o modo de operacionalizar, concretizar e avaliar.

A escola cresceu, melhorou, mas, também, se complexificou. Sobretudo se equacionarmos isto à luz da matriz da escola do meu início de carreira. A escola da nossa contemporaneidade é muito mais exigente e eclética. Toda a gente sabe o quão difícil é gerar uma cultura de projeto contextualizada.

Uma das dificuldades sentidas no atual modelo de governação das escolas respeita à inexistência de medidas efetivas de descentralização. Duas décadas na liderança do AEP sintomatizam uma desconfiança tácita do valor da autonomia.

No processo de globalização da educação, com repercussões ao nível das políticas educativas nacionais, são evidentes as pressões no sentido da uniformização. Nesse pressuposto, a ação que edificámos, pautou-se sempre por uma preocupação constante em ordem à diversificação da oferta educativa e formativa.

Compreender a missão (as missões!?) da escola perante as novas configurações da sociedade, torna-se vital para repensar o plano estratégico e os modos de o operacionalizar. As transformações sociais e culturais impõem à escola saberes e ritmos jamais refletidos. Nesse sentido, importa questionar qual é, no mundo contemporâneo, a missão da escola? Na passagem da modernidade sólida para a líquida (Bauman, 2001), a escola assume características *sui generis*. A ordem social, sólida e imutável não é mais aceite. O mundo é diferente! A escola tem que estar preparada para formar alunos com outra versatilidade. O conhecimento não é mais considerado como um produto pronto e acabado. Assume, na atualidade, um carácter inconcluso. Obviamente, a missão da escola deve cumprir o

processo de socialização e, conjuntamente, oferecer às futuras gerações a possibilidade de questionar a validade dos conteúdos, de elaborar alternativas e tomar decisões autônomas acerca das transformações sociais e culturais (Gómez, 2001). A formação de cidadãos autônomos, conscientes, informados e solidários requer uma escola onde possa recriar a cultura, não uma escola para aprendizagens mecânicas ou aquisições irrelevantes, mas uma escola viva e comprometida com a análise e a reconstrução das contingências sociais, onde os alunos e os docentes aprendem os aspectos mais diversos da experiência humana (Gómez, 2001).

A escola para todos da nossa contemporaneidade tem que assumir uma atitude dinâmica, interativa e gerar aprendizagens cada vez mais significativas. A escola para todos transporta em si a fragilidade dos laços humanos e o imperativo constante do “aprender a conviver” (Marina, 2007). O mote é (tem de ser!) edificar uma escola que aprende e isso significa uma escola capaz de gerar o seu ideário e a sua carta de missão. As escolas bem-sucedidas são aquelas onde predomina uma cultura e um clima de escola aberto, flexível cujos membros carregam valores desejados e partilhados. E, isso, emana do/no seu Projeto Educativo.

Um tempo que fecha um ciclo e marca o (re) começo e a oportunidade para o regresso à docência – professor de educação física -, ao contato direto com os alunos e a tempos de serenidade (!). Ser professor é viver na prática, mas também refletir sobre a prática (Schön, 2000). O que nos caracteriza e nos distingue é sermos reflexivos sobre o conhecimento.

## **I PARTE - PERCURSOS DE VIDA ACADÉMICA E PROFISSIONAL**

### **1.Vida académica (s)**

#### **1.1 - Licenciatura (s)**

As motivações para a opção pela licenciatura em Educação Física<sup>2</sup> e depois, pela de Gestão de Empresas<sup>3</sup> têm a ver, a primeira licenciatura, com uma decisão político-administrativa estranha à minha vontade pessoal que ocorreu no ano letivo seguinte ao 25 de Abril, por motivo de excedente de alunos do Tronco Comum do Curso de Medicina, foram redistribuídos por vários cursos entretanto criados na Universidade do Porto.

No segundo caso, tratou-se de uma decisão pessoal tomada anos mais tarde, em resposta a um desafio, e necessidade de desenvolvimento pessoal de conhecimentos em áreas tão diversas como a sociologia, administração de recursos humanos, administração de organizações, direito, psicossociologia, finanças, economia que a licenciatura em Gestão de Empresas me proporcionaria.

#### **1.2.- Pós Graduações**

O percurso pós-graduado, iniciado em 2001 tem na base o desejo (e a necessidade) de mais saber para melhor cumprir a missão e a função que assumimos enquanto docente e enquanto diretor e, assim, como responsável pela direção executiva do agrupamento de escolas P (AEP): (1) Administração Escolar<sup>4</sup>; (2) Contabilidade Pública<sup>5</sup>; (3) Curso de

---

<sup>2</sup> Universidade do Porto entre os anos de 1975/76 e 1980/81

<sup>3</sup> Universidade Portucalense – anos de 1987/88 a 1997/98

<sup>4</sup> Instituto Politécnico de Gaya – anos de 2001/2002

<sup>5</sup> Instituto Politécnico do Cávado e Ave - Escola Superior de Gestão da Universidade do Minho 2002/2003

Especialização em Administração Escolar e Administração Educacional<sup>6</sup>, formações que suscitaram a vontade para frequentar o Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Organização e Gestão Escolar.

### **1.3- O mestrado à luz do novo quadro de formação**

Para o mestrado, o mote é, já o dissemos, melhorar o nosso desempenho e munir-nos de saberes e competências que nos permitam ser uma pessoa esclarecida e um líder eficiente. O exercício da profissão requer, cada vez mais, um conhecimento holístico e desse modo compreender e aperfeiçoar a qualidade da educação.

Nesse sentido, é importante possuir uma sólida formação científica e, cumulativamente, competências-chave que permitam, tal como refere Perrenoud (1998), “trabalhar em equipa; participar da gestão da escola; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; gerir a sua própria formação contínua”<sup>7</sup>. O ofício de diretor demanda destrezas específicas e a capacidade para prover a melhoria gradual da escola e da comunidade educativa (Jobert, 2003). Circunstância que, tal como sublinha António Nóvoa, implica refletirmos sobre a ação. Evidentemente, regista (Jobert, 2003), “a competência é uma capacidade situada” e, nesse pressuposto, importa que toda a formação se estruture seguindo a lógica da formação e da aprendizagem ao longo da vida.

Hoje, o exercício profissional coloca-nos desafios que exigem uma formação que não se esgota na aquisição de conhecimentos específicos de uma dada área disciplinar, mas que amplie a capacitação para o exercício de outras funções e o domínio de outras competências.

Dentro desta problemática da formação, saltam como novas áreas-problema da análise social da administração e planificação educacional: a

---

<sup>6</sup> Universidade Católica Portuguesa – 2007/08

<sup>7</sup> <http://www.mundoeducacao.com/educacao/a-importancia-formacao-continua.htm>

gestão das pessoas e dos recursos, os projetos de escola e os modelos de administração e de gestão, as teorias da liderança, as imagens organizacionais etc...

De facto, o ofício de diretor, cada vez mais abrangente, “sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”, reclama também uma formação de qualidade cada vez maior.

A primeira interrogação pertinente que se coloca na formação com base no desenvolvimento de competências específicas da gestão é: como se produzem competências, ou seja, “manifestações situadas na inteligência prática no trabalho” (Jobert, 2003), sendo sabido que as competências não são transmitidas mas que são, sim, pessoalmente construídas e desenvolvidas?

A segunda questão é: se “a competência é uma capacidade situada, então é sobre a situação que deve incidir a ação” (ibidem: 225) que possibilidades existem na formação para interagir com os contextos de trabalho profissional do diretor?

Em resposta às questões precedentes declaro que a formação a que me proponho e a que fui realizando durante um percurso mais de vinte anos de exercício efetivo de cargos de administração e gestão escolar continua a ter a maior relevância e pertinência, pois são um meio privilegiado de tomar consciência de importantes conceitos operatórios para lidar com a realidade complexa da organização escolar, daí a necessidade de uma constante formação ao longo da vida.

## **1.4.- Formação Contínua**

No campo da Formação Contínua de Professores (cf. Decreto-Lei n.º 344/89<sup>8</sup> e Decreto-Lei n.º 43/2007<sup>9</sup>), e num intervalo de vinte anos, participamos em mais de trinta cursos/ações de formação. O objetivo era e é “ a formação científica no domínio pedagógico-didático e o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica.

## **2. Ao percurso de vida profissional**

Em percursos de vida profissional, destacamos os tempos que consideramos chave para o crescimento e desenvolvimento da nossa carreira:

- I) Da descoberta da docência aos órgãos da direção<sup>10</sup> - 1979 a 1993;
- II) Lideranças continuadas: da gestão democrática à problemática agregação das escolas - 1993 a 2003;
- III) O diretor - 2009 a 2013.

Naturalmente, vivemos já momentos que podem ser incluídos no ciclo narrado por (Nóvoa, Huberman et al,1992). Ano a ano - e são mais de trinta - fomos edificando a nossa carreira Tateando, experimentando e percorrendo

---

<sup>8</sup> O presente diploma define ainda a formação profissional dos professores nos campos da competência científica na especialidade, da competência pedagógico-didática e da adequada formação pessoal e social, adquiridas numa perspetiva de integração.

<sup>9</sup> Este decreto-lei define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e determina, ao mesmo tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio.

<sup>10</sup> Presidente do Conselho Executivo

estádios de desenvolvimento ímpares que, de certo modo, corroboram o circuito da grande maioria dos professores (Figura 1).

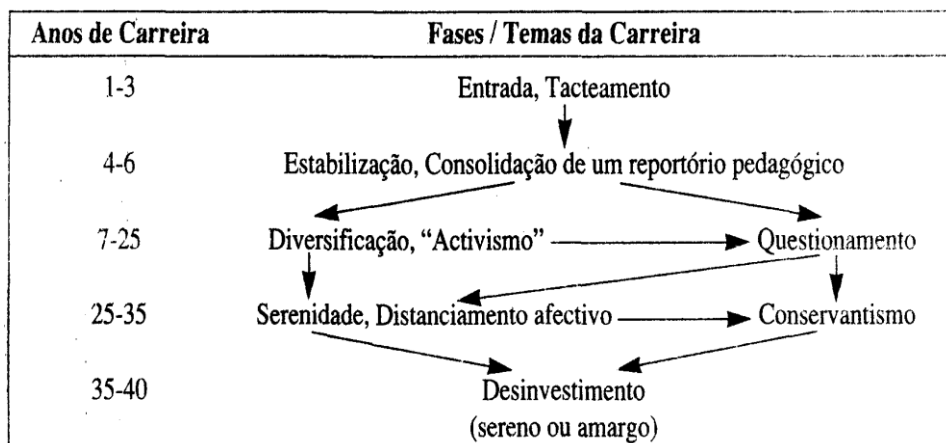


Fig.1 Fonte: Nóvoa, Huberman et al, 1992: 47

Pese embora e volvidos estes mais de 30 anos, não filiamos a nossa ação em condutas de “distanciamento afetivo” e/ou de “conservantismo”. Os desafios e as interpelações sucedem-se e são imensos. A escola que queremos e que almejamos é a escola para todos e cuja missão é fazer aprender e, assim, fazer promover o desenvolvimento pleno dos alunos. O desafio é estruturar um serviço educativo eficiente, diversificado e capaz de motivar os alunos e os professores para a verdadeira arte de ensinar e de aprender.

“Os debates sobre a escola nos últimos trinta anos têm sido um generalizado, e por vezes difuso, sentimento de insatisfação como pano de fundo, ao qual as múltiplas e repetidas tentativas de mudança voluntarista e em larga escala (reformas) não têm conseguido dar uma resposta pertinente (Canário, 2005). Evidentemente, o inevitável desfasamento entre a escola e a mudança nas sociedades, sublinha a necessidade de uma cultura e lógicas de responsabilidades diferenciadas e uma estratégia de ação partilhada e participada (o que raramente acontece!). Os avanços científicos e tecnológicos são rápidos, mas a escola segue ainda uma matriz de índole burocrática, vertical e uniforme (Bolívar, 2009), citando um trabalho de 2008.

O desafio (grande!) é fazer a mudança dentro da escola para, a partir dela, “regenerar e melhorar a educação” (idem). As preocupações com a melhoria de funcionamento da escola, com o sucesso dos alunos e com a qualidade da educação marcam, certamente, toda a nossa atitude e desenvolvimento pessoal e profissional.

### **2.1.- Da descoberta da docência aos órgãos da direção**

Pairam ainda no ar as faúlhas dos anos quentes da revolução de abril de 74. Nas escolas, as situações-problema resultantes da abertura da escola para todos, encerram desafios e dilemas que haveriam de marcar a escola da nossa contemporaneidade e a entrada na carreira. A exiguidade (e precariedade) das instalações escolares instala ambientes educativos sobrelotados e pouco apelativos. As taxas de insucesso, abandono escolar, violência e indisciplina agravam-se! É um tempo de sobrevivência e de descoberta (Nóvoa, Huberman et al, 1992), conjugado com um misto de orgulho, de satisfação e de medo de não estar à altura da missão/função que tanto ambicionámos. Entre o ensinar (1981 a 1992) e o governar a vida da escola (de 1993 a 2013), conquistámos a “mestria” (acreditamos nós!) e a energia para prosseguir o(s) mandatos - uns de natureza pedagógica, outros de índole técnico pedagógica - que fomos acordando (Quadros A e B).

#### **Quadro A – Funções pedagógicas**

1981 – 1982	Professor e Diretor de Turma
1985 – 1986	Professor e Diretor das Instalações Desportivas
1986 – 1987	Professor e Delegado de disciplina de Educação física
1987 – 1988	Professor e Delegado de disciplina de Educação física
1988 – 1990	Professor e Diretor de Turma
1991 – 1992	Professor e Coordenador do Desporto Escolar

## Quadro B – Funções Técnico-Pedagógicas

1993 – 2002	Presidente Conselho Pedagógico Escola EB 2/3 P
1993 – 2002	Presidente Comissão de Avaliação de Desempenho
1993 - 2002	Presidente Conselho Executivo Escola EB 2/3 P
1993 - 2002	Presidente Conselho Administrativo Escola EB 2/3 P
1993 – 2002	Membro Comissão Pedagógica Centro Formação Professores Maia
1998 - 2009	Membro Assembleia de Escola
2003 – 2006	Presidente Conselho Executivo Agrupamento Vertical P
2003 – 2006	Presidente Conselho Administrativo Agrupamento Vertical P
2006 – 2009	Presidente Conselho Executivo Agrupamento Vertical P e T&S
2006 – 2009	Presidente Conselho Administrativo Agrupamento Vertical P e T & S
2009 – 2013	Diretor do Agrupamento Escolas P

A estas funções, acrescem, ainda, as de Membro do Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativa e Financeira do Centro de Formação de Professores da Maia (1993 – 2002) e Membro da Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas<sup>11</sup>.

### **2.2 - Lideranças continuadas: da gestão democrática à problemática agregação das escolas**

Vinte anos de mandatos marcam (indelevelmente!) a nossa ação na direção executiva da escola (cf. Quadro B). A direção escolar é tarefa árdua e um exercício permanente de (re)uniões, compromissos e (des)encantos. Aos paradoxos da liderança, contrapõem-se modos de agir e o transformar a *cultura de papel* em uma cultura de pessoa (Handy, 1988), citado por (Costa, 1996). Caminho de responsabilidade e de tomada de decisão (difíceis!).

A nossa liderança inscreve-se numa premissa de exigência, de rigor e dos valores que plasmamos na (nossa) “Carta de Missão” (cf. Projeto Educativo, 2009) e no quadro da lei emanada pelo Administração Central. “A escola é um microcosmos no qual se tece uma rede, visível umas vezes, invisível outras, de relações interpessoais que configura o clima da

---

<sup>11</sup> Membro nº 74075.

instituição. Não é fácil descrever como vai ocorrendo esse emaranhado de comunicações, já que estas têm uma natureza diversa, uma finalidade e intensidade bastante diferentes, direções múltiplas e uma constante variabilidade que decorre da dinâmica interna e dos condicionalismos externos” (Guerra, 2003: 54). Neste dilema (e pressão), as implicações e relações interpessoais são de várias ordem, em especial, na/para a sustentação de uma *cultura* assente no diálogo e no trabalho colaborativo.

Ao refletir sobre os primeiros anos de governança do agrupamento, apercebemo-nos o quão complexo e exigente foi o processo de “fusão”, que experimentamos com a agregação de escolas. Pelo Decreto-Lei 115-A/98<sup>12</sup>, de 4 de Maio inicia-se a verticalização do ensino que há de continuar até aos dias de hoje. A opinião dos professores, pais e outros elementos da comunidade divergem quanto ao sucesso e efeitos da medida. Apesar disso, o processo persiste e hoje vive-se a era dos mega-agrupamentos.

A administração de um agrupamento é, já o dissemos, um desafio que requer esforço e a mobilização de toda a comunidade. Mais ainda, quando, em 2003, a escola acolhe 5 jardins-de-infância e 5 escolas EB1 da freguesia P e A S (Concelho da Maia) e, três anos depois, mais 3 Jardins-de-infância e 3 escolas EB1 da freguesia de Rio Tinto, num total de 6 unidades de ensino pertencentes à freguesia contígua mas doutro concelho (Gondomar). Um tempo exigente e uma fase cheia de situações-problema que à luz matriz de (Nóvoa, Huberman et al, 1992), nos situaria na fase de diversificação, ativismo e, portanto, num tempo questionamento e, juntamente, um tempo

---

<sup>12</sup> O processo de reagrupamento deverá ser orientado para dois objetivos essenciais:

a) Agrupar efetivamente todas as escolas localizadas no território português continental de forma a integrar todas elas em unidades de gestão, de acordo com o regime de autonomia, administração e gestão das escolas (RAAG), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril;

b) Dentro dos agrupamentos, privilegiar os agrupamentos verticais, considerando o objetivo de favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica, elemento essencial para a qualidade das aprendizagens, pelo que só serão admitidos agrupamentos horizontais em casos excecionais, devidamente fundamentados pelo diretor regional de educação respetivo.

para experimentar outros modelos e práticas e de administração e gestão escolar.

### **2.3.- Volubilidade (s) de ser diretor**

A terceira etapa é marcada por um mandato de quatro (longos!) anos, donde sobressai o desafio (imenso) face às situações-problema resultantes da aplicação da lei no quadro da avaliação docente e a que corresponde um período onde tudo é posto em questão.

Forçado entre duas lógicas: a normativista (cumprimento dos normativos) e a (cultura da escola) construtivista e vivida pelos atores locais; entre uma ética da responsabilidade e uma ética da convicção; entre uma cultura de base colegial e a responsabilização unipessoal do diretor escolar. Que margem de manobra resta ao diretor escolar?

Apesar do constrangimento a opção da liderança estratégica assentou no desenvolvimento de uma identidade, procuramos imprimir um sentido à ação num ambiente “debilmente articulado” (Weik, 1976)<sup>13</sup> e imprevisível e implementar o que designamos por uma “cultura de projeto, de autoavaliação e de colaboração”.

Acreditamos no valor operatório de alguns conceitos/pressupostos para nos guiar na ação:

1º Numa cultura partilhada é possível construir uma identidade organizacional aprendente, num processo em de busca de sentido;

---

<sup>13</sup> Weick no artigo “Educational Organizations as Loosely Coupled Systems” (1976) dá exemplos desta articulação débil entre elementos ou células da organização escolar como um sistema *debilmente articulado*: entre intenções e ações, entre meios e fins, entre processos e resultados, entre administradores e professores, entre professores e materiais, entre a administração e os membros da organização, entre professores, entre professores e pais, entre professores e alunos.

- 2º Na escola confluem diferentes “autoridades soberanas” (Torres e Palhares, 1998) o que reclama a necessidade de (re) definição da sua missão e o perímetro da sua autonomia;
- 3º A existência de diversos agentes educativos dotados de distintos graus de legitimidade e impacto como a *media*, a internet, as instituições religiosas, as empresas, as autarquias... reclama a existência de um código de princípios e valores educativos partilhados, com expressão numa carta de missão;
- 4º E, na esteira de Gadotti: “educação voltada para o futuro será sempre uma educação voltada para a transformação social” (Gadotti, 2000).

Costa et al., 2000, defendem que o líder, sendo professor, e por inerência da profissão, deve desenvolver uma liderança educativa e pedagógica. Formosinho e Machado consideram a escola “como uma arena política”, onde os professores interagem e também se luta pela manutenção ou conquista de poderes.

Lideramos promovendo uma cultura de escola, baseada, segundo Sergiovanni (2001), em valores e convicções, de forma a produzir um “cimento” cultural de modo a que todas as partes funcionassem em harmonia. Um tempo que fecha um ciclo e marca o (re) começo e a oportunidade para o regresso à docência – professor de educação física -, ao contato direto com os alunos e a tempos de serenidade (!). Evidentemente, quando se trata de educação o ciclo reinicia-se em cada ano. Por isso, a reflexão é, na perspetiva de (Schön, 1997), ação vital para impulsionar o papel do professor enquanto sujeito ativo na construção do seu saber profissional e para a melhoria dos resultados.

Ser professor é viver na prática, mas também refletir sobre a prática (Schön, (2000). O nos caracteriza e nos distingue, regista o mesmo autor, é sermos reflexivos sobre o conhecimento. E, isso, faz (tem de fazer!) emergir a “visão do professor como profissional em permanente desenvolvimento”

(Silva, 2008). “A finalidade do desenvolvimento profissional é tornar os professores mais habilitados a conduzir um modo de ensinar ajustado aos interesses (e necessidades) de cada aluno e, assim, contribuir para a melhoria das aprendizagens e das instituições (Ponte, 1998).

O conhecimento profissional, na opinião deste autor, pode ser caracterizado em três grandes vertentes:

- i) uma vertente didáctica, associada à prática lectiva,*
- ii) uma vertente organizacional, associada à participação das diversas esferas da vida da escola e da sua relação com a comunidade, e,*
- iii) uma vertente pessoal, associada ao modo como o professor encara e promove o seu próprio desenvolvimento profissional (idem).*

Um caminho que também nós percorremos e que está ainda num devir.

## **II PARTE - PARADOXOS, DILEMAS E DESAFIOS PARA A LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL**

Nos últimos anos vivemos transformações organizacionais que se têm refletido nas relações laborais, na identidade dos professores, no clima do trabalho, nas metodologias e nas relações de poder e liderança.

A emergência de uma ideologia “... tipo gestor, herdeira do movimento das escolas eficazes...” que salienta a “... relação linear entre liderança, resultados e eficácia organizacional” (Torres e Palhares, 2009), reflete uma visão “neoliberal” do ensino, a educação é vista como um produto. Ou seja, têm sido abandonados os “propósitos sociais da educação”, para dar lugar a uma prática que corresponde a uma nova moldura político-ideológica que considera como novo paradigma na educação o pensamento de uma lógica própria de mercado.

Esta transformação do domínio educativo baseada no mercado e associada às políticas de livre escolha e privatização dos serviços têm levado a um crescente desgaste. Por outro lado é valorizado o perfil do “líder forte” de tipo gestor que implementa eficazmente as medidas de política educativa mobilizando todos os atores envolvidos na escola. Líder que orienta a sua ação mais no sentido dos resultados do que no desenvolvimento da cidadania democrática. O perfil ambivalente, cumulativamente “forte” e “democrático” pressupõe por um lado um espírito competitivo e por outro, uma gestão “cultural” (Levacic, Glover, Bennett e Crawford, 1999).

Cada vez mais o líder é pressionado a orientar-se pelas exigências do mercado e menos pela “liderança como pedagogia” (Sergiovanni, 2004).

Relevamos o esforço continuado de construção de uma comunidade, de desenvolvimento de uma visão coletiva e dotar de sentido a ação de toda uma comunidade por vezes em cenários paradoxais.

A autonomia (ideal) no discurso político, versus, a crescente dependência da regulação pormenorizada da vida escolar (real), a orientação para os resultados, versus, a necessidade de atuar ao nível da prevenção da exclusão social, o desfasamento entre as expectativas face à escola, versus, a baixa eficácia social que ela tem manifestado.

A escola, numa lógica defensiva, procura manter imutáveis as estruturas do seu funcionamento, o que a leva a ser insensível à realidade. Os alunos que hoje estão na escola e não aprendem são vistos como um problema incomodativo para a escola, do qual ela procura descartar-se através de estratégias de recurso, fundadas em excelentes princípios, mas resultando em remediações em larga medida falhadas (as Necessidades Educativas Especiais, as aulas de apoio, etc.).

Coube-nos nestas situações apostar no património cultural e identitário da escola - Carta de Missão - mobilizar os seus atores na construção de uma “escola como oficina de cidadania democrática” (Sanches, 2007), o que pressupõe a adoção de uma pedagogia implícita (Lima, 2000), reflexiva de determinados valores e princípios ético-políticos, no sentido de que “deve emergir como uma prática social, incorporando uma dimensão ética e crítica, e instituir-se como uma *especialidade educacional*” (Estêvão, 2001).

## **1. Valores para a liderança**

Refletir sobre as (im) possibilidades de ação de um diretor escolar é o exercício que aqui convocamos. O exercício da direção escolar é uma tarefa complexa que exige lógicas de ação flexíveis e, em especial, um modo de agir assente no diálogo e no compromisso ativo com toda a comunidade

educativa. A melhoria gradual das escolas, quer ao nível da administração e gestão escolar, quer ao nível do desenvolvimento curricular e relações com a comunidade, é uma necessidade real e um imperativo vital. O desafio vive-se entre a ética da responsabilidade e a ética da convicção. Dilemas (e pressões!) ímpares.

Numa cultura que se deseja orientada para uma cultura de projeto, de autoavaliação e de trabalho colaborativo, a máxima é (tem de ser!) de comunicação e modos de agir eficientes.

*Se queremos tornar a escola mais eficaz, devemos apor-nos aos problemas com continuidade e paciência, renunciar aos efeitos imediatos e ao pensamento mágico, compreender que a reforma da escola não é uma guerra-relâmpago, mas uma longa caminhada (Azevedo, 2003).*

As funções de diretor implicam o conhecimento da escola e mestria para “promover parcerias com atores locais” (Barzanò, 2009). O sentido é sustentar e desenvolver a (verdadeira!) missão escola e uma ação comprometida e responsável com o presente e com o futuro (Gadotti, 2000).

As escolas são organizações de governo complexo em resultado da instabilidade legislativa e do caráter negocial constante da sua realidade social. A liderança é um apelo constante ao caráter do líder. Muitas exigências estão presentes no dia-a-dia do trabalho do gestor escolar, são as dimensões administrativa e política, a prestação de contas com ênfase nos resultados e na eficiência na gestão dos recursos. O gestor escolar enfrenta uma pressão cada vez maior. A instauração de uma cultura de melhoria contínua e de uma cultura de projeto depende da forma como o diretor cativa a confiança dos membros da sua equipa e da comunidade.

A atenção à gestão dos interesses múltiplos, divergentes e conflituais entre os intervenientes escolares funda-se nas capacidades de gerar cooperação e consenso entre os diversos interesses em jogo. Estas exigências são o mote diário do trabalho do diretor escolar e se há alguma possibilidade de administrar uma escola com eficácia ela está diretamente ligada ao grau a que a liderança efetuada seja sensível a estas exigências.

O mandato foi marcado pela atual tendência do sistema educativo português que se tem traduzido no abandono de modelos mais colegiais e a adoção de modelos mais unipessoais e profissionalizados. Privilegiei na minha atuação um estilo democrático e participativo nas tomadas de decisão mais do que um de perfil de “líder de tipo gestor” que orienta a sua ação mais no sentido da competitividade do que no desenvolvimento das relações sociais e de cidadania democrática!

Tendo como base de trabalho a carta de missão que serviu de guião para o enquadramento do projeto educativo, o desenvolvimento e melhoria das práticas educativas e a otimização do processo de ensino e de aprendizagem. As ações desenvolvidas focalizaram-se na melhoria dos resultados escolares internos e externos, estão expressas nos principais documentos estruturantes, revelam a visão estratégica definida pela liderança.

O projeto educativo “*Promover o Sucesso, Prevenir a Exclusão*” espelhou os princípios educativos da carta de missão e definiu objetivos centrais em torno de quatro eixos principais ou problemáticas – o sucesso escolar, o combate ao abandono, a diminuição da indisciplina e a constituição de parcerias. Para cada eixo foram claramente definidos os objetivos e as metas a alcançar, bem como delineados planos de ação com objetivos específicos e metas quantificáveis.

O diretor e a sua equipa revelaram capacidade de realização e de mobilização da comunidade educativa, o que fez com que o agrupamento

fosse identificado como “instituição promotora de desenvolvimento social e cultural” (Relatório IGE, 2009).

Sobressaiu na liderança o esforço continuado de construção de uma comunidade, de desenvolvimento de uma visão coletiva com expressão numa missão de desenvolvimento de uma cultura de cooperação e de relacionamento positivos. As alterações legislativas observadas na gestão e direção das escolas têm tornado a liderança cada vez mais pesada de tarefas e responsabilidades, que exigem o domínio técnico-jurídico em cada vez mais competências específicas da gestão., no entanto considero que o trabalho mais difícil que o gestor enfrenta é o de dar sentido à ação e mobilizar toda uma comunidade de profissionais.

## **2. Fases e faces de um Líder Escolar**

A nota preambular do Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, é clara quando refere que o objeto deste normativo é garantir e promover o “reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas”. Sendo que o maior contributo tem a ver com a “reestruturação da rede escolar, a consolidação e alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia, a hierarquização no exercício de cargos de gestão, a integração dos instrumentos de gestão, a consolidação de uma cultura de avaliação e o reforço da abertura à comunidade”. O aprofundamento da autonomia das escolas e a maior eficácia dos procedimentos e resultados decorrerá dos mecanismos de responsabilização afetos à direção e pela “celebração de contratos de autonomia” (idem). O propósito é o de promover a “diferenciação da oferta educativa” e a qualidade da educação. Obviamente, o caminho para a autonomia das escolas é feito pela conjugação de esforços e pela melhoria da qualidade do serviço público de educação e, isso, requer tomada de decisão e a implicação das pessoas (de todas as pessoas).

Neste desafio, o papel do líder escolar é, enquanto “governante”, refletir, administrar e gerir democraticamente o estabelecimento de ensino, designadamente, nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira, em conformidade com as deliberações (orientações!) da administração geral e do Conselho Geral.

Em termos operativos, compete (nos) processar e organizar a (boa) comunicação (e informação) de molde a facilitar o conhecimento da escola. Ser líder escolar, pressupõe uma atitude (e um perfil) estruturado em ordem ao sucesso (Costa et al., 2000) A vida real das escolas é equívoca, complexa e exigente e não se compadece com posições absolutistas, dominadoras e dogmáticas. Na atualidade, liderar uma escola é desafiar as culturas de liderança e lógicas de ação enclausuradas e instaladas à décadas. É preciso convocar os princípios gerais da administração moderna. Pensar a escola hoje é criar e desenvolver uma cultura organizacional inteligente e para o sucesso.

Nesse desiderato, o acordo faz-se pela promoção de valores e convicções (Sergiovanni, 2001) e por uma liderança ativa, participada e eficaz.

Segundo Lima (2008): “o movimento das escolas eficazes deu dois contributos essenciais ao mundo da educação: combateu o pessimismo sociológico e o determinismo estrutural e cultural (isto é, a ideia de que a escola é impotente para contrariar as diferenças sociais existentes), e trouxe uma nova esperança e uma fonte de autoestima aos profissionais do ensino, levando-os a acreditar que são capazes de fazer alguma diferença na vida dos alunos” (p . 420).

Ora, agir de modo eficaz, pressupõe (já o dissemos) o conhecimento da escola, o diálogo e a definição clara da sua missão e valores que a alimentam. O sucesso da escola pressupõe uma relação pedagógica flexível e ancorada em atitudes positivas e de compreensão.

O currículo constitui o núcleo definidor da missão e existência da escola. Para isso importa olhar o currículo como realidade socialmente construída que caracteriza a escola como instituição em cada época, e em cada território.

Paradoxos e contradições caracterizam necessariamente a substância do currículo escolar – já que nele se conjugam os dilemas da preservação e da resposta a necessidades novas. Mas a escola existe porque e enquanto se reconhece a necessidade de, através dela, veicular, desenvolver e fazer adquirir, um currículo ou corpo de aprendizagens – seja o que for que se considere dever constitui-lo.

Uma das principais dificuldades da escola atual – e a principal responsável pelo seu crescente insucesso na educação satisfatória de um número cada vez maior dos seus alunos, que saem escolarizados (mas não educados ou instruídos) – reside no formato organizativo que a escola continua a perpetuar, quando a realidade é profundamente diferente da de décadas anteriores. “Não é possível continuar a conceber o currículo de uma forma estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido” (Relatório do Ministério da Educação) <sup>14</sup>.

É neste sentido que relevamos a lógica de projeto curricular contextualizado.

Aquilo que buscamos, quando pugnamos por maior autonomia, é simplesmente por esta ser uma via de maior adequação aos diversos públicos. Trata-se de equacionar caminhos diferenciados dentro de balizas nacionalmente estabelecidas e controladas, que conduzam a um maior sucesso da escola na sua função essencial: “conseguir que os alunos adquiram as aprendizagens curriculares que lhes permita assegurar a sua

---

<sup>14</sup> Relatório do Projeto “Reflexão Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico” Ministério da Educação Departamento da Educação Básica

inclusão social e pessoal e um nível de pertença que permita à sociedade manter-se equilibrada e superar os riscos de rutura” (Idem). Assim, o projeto educativo da escola será essencialmente um projeto de opções quanto às aprendizagens e quanto às metodologias que considera mais adequados para o conseguir com sucesso.

O líder eficaz é aquele que a par do exercício da “prestação de contas” é capaz de prover uma cultura de diálogo e de responsabilização e por outro lado cativar o “outro”, criar laços: “ por enquanto eu não sou para ti senão uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas se tu me cativares, passamos a precisar um do outro. Passas a ser único no mundo para mim. E eu também passo a ser única no mundo para ti ...” (Saint-Exupéry, 2001).

De facto, “o que importa nas escolas portuguesas, é a interação das responsabilidades sociais implementadas pelos órgãos colegiais, os pais e as suas associações e a comunidade” (Barzanò, 2009). Mais ainda, continua a mesma autora, é preciso interromper a tradição da gestão educativa baseada no controlo ideológico e político” (Barzanò, 2009) e, fazer germinar uma gestão educativa democrática, responsável e comprometida com os ideais da escola para todos e curricularmente inteligente. Neste quadro, faz sentido que o diretor de escola desenvolva competências-chave de liderança que lhe possibilitem atuar sobre a cultura da (sua) organização em prol da melhoria das condições de trabalho de toda a comunidade escolar e de ensino e para aprendizagem dos alunos.

### **3. Dilemas de ser um professor/líder**

Os dilemas de um professor líder são constantes e de um enorme questionamento (desassossego!). Assumir um mandato (vários ...) é estar preparado para escutar, para mediar os destinos e a vida da escola.

Os pilares do projeto educativo para a escola são a face do líder e precisam refletir as razões de ser da escola e, obviamente, trabalhar nesse sentido. No nosso caso, os pilares são cinco (1) visão; (2) Planeamento; (3) Participação; (4) avaliação; e (5) Relações com a Comunidade (Quadro C).

Quadro C - Os pilares (5) da “minha” liderança

1º Visão de futuro	O diretor antecipa as potencialidades e eventuais limitações da escola para gerar uma visão compartilhada dos seus desafios e prioridades.
2º Planeamento estratégico	O diretor precisa atuar no desenvolvimento de uma cultura de planeamento estratégico e agir na superação coletiva das dificuldades construindo uma comunidade de aprendizagem
3º Participação e cooperação	O diretor estimula a cultura da participação, fomenta a responsabilidade coletiva pelo sucesso da escola e reduz o potencial de conflito.
4º Autoavaliação	O diretor constrói uma gestão eficaz e melhora os procedimentos da organização escolar com base num processo interno de avaliação.
5º Relações com a Comunidade	O diretor procura estabelecer relações de parceria entre as organizações da comunidade na busca do bem-estar e a aprendizagem dos alunos.

Fonte: Adaptado Candidatura Diretor AEP

O primeiro marca o compasso que haverá de cadenciar toda a ação do mandato e compreende os anos de 1993 a 2013.

A Missão é a finalidade máxima da escola, explicita-se nos fins estratégicos que define e traduz-se numa filosofia de ação pedagógica clara, dinâmica e interinstitucional. Nessa lógica, a (nossa) Carta de Missão, enuncia os propósitos e ações a observar, tendo em atenção, o ideário para esta escola, valores e metas (Quadro D).

#### Quadro D - Artigo/Princípios da Missão

1º	Promover o sucesso educativo como forma de prevenir a indisciplina, a marginalidade, a violência e a exclusão social.
2º	Assumir critérios de discriminação pedagógica positiva, legitimados pelo reconhecimento da existência de diferenças individuais, sociais e culturais de base, que assegurem, em condições de equidade, o desenvolvimento bem-sucedido do percurso educativo de todos os alunos.
3º	Assumir-se como uma instituição promotora de desenvolvimento social e cultural, ajudando a criar nos seus alunos um sentido para a vida através da criação de um projeto pessoal de desenvolvimento ao longo da vida.
4º	Preparar os alunos para enfrentar a vida com plena consciência da sua liberdade, sabendo-a usar com responsabilidade, na construção de um mundo de relações mais fraternas, para uma cultura da paz e da não-violência.
5º	Articular o projeto educativo com os projetos empresariais da região, aproveitando as potencialidades das parcerias entre a escola e demais organizações dos Concelhos da Maia e de Gondomar.
6º	Promover um modelo de desenvolvimento que tenha em conta a importância de todas as formas de vida e que preserve o ambiente e os recursos naturais do planeta.
7º	Reconhecer que a responsabilidade pela educação não compete apenas aos professores mas a toda a sociedade, isto é, aos pais, às autoridades públicas e/ou morais; às empresas, às organizações não-governamentais e à média.
8º	Flexibilizar e diversificar as ofertas formativas, proporcionando aprendizagem adaptadas às necessidades de cada um dos seus alunos.
9º	Garantir a provisão educacional para todos, aferida por critérios de qualidade.
10º	Promover os direitos educativos das crianças, designadamente: <ol style="list-style-type: none"> <li>a) O direito cultural que consiste na preservação, aquisição e construção por cada aluno dos saberes e competências que o realizem como ser em crescimento, no presente, e que lhes permitam ter uma vida pessoal autodirigida no futuro.</li> <li>b) O direito pessoal que consiste no reconhecimento e respeito pela diferença individual da criança e na possibilidade de a desenvolver no quadro de relações sociais inclusivas, sem discriminações inerentes à condição social, ao sexo, à raça, à religião ou a qualquer outra.</li> <li>c) O direito político que consiste no direito à participação direta na tomada de decisão sobre as atividades educativas, como condição de construção da participação cívica e da autoformação como Cidadãos.</li> </ol>

Visão é, por sua vez, o estado futuro desejado e alinhado com as aspirações da organização escolar e marca o ponto “para onde se pretende ir?”. Efetivamente, o que se deseja é perspetivar a direção e os meios para a alcançar e, nessa lógica, compreende o sonho a perseguir, uma utopia

mobilizadora e motivadora. O desafio é “encontrar os valores que sejam a essência da organização e a conduzam até ao futuro” (Collins e Porras, 1996). Mais, tem de ser esclarecedora e geradora de mudanças significativas.

Os Valores são o cimento que envolvem a cultura e a práxis organizacional, que emergem da missão e pautam (devem pautar) o comportamento das pessoas na organização.

Vivemos num tempo *sui generis* e um clima escolar de instabilidade (crescente!). O desafio, neste milénio, é a *formação de líderes inovadores*, com visão e mobilizadores para a ação. A liderança é hoje um conceito dialético, onde a sua ação deve desafiar, provocar e orientar os seus “liderados”. Na verdade, na liderança transformacional, todos são chamados a contribuir para o sucesso da escola e qualidade das aprendizagens (Bushra, Usman, & Naveed, 2011). A base é *empowerment* dos colaboradores, a promoção de relações de confiança, lealdade, de justiça (Cunha *et al.*, 2007).

Agir de forma eficaz, implica conhecer a realidade e, a partir daí, estruturar o plano de gestão que se deseja desenvolver. Neste domínio, importa, também, criar (e aplicar), de modo criterioso, os objetivos e metas marcadas.

A experiência diz-nos o quão importante é o processo de avaliação para a elaboração de um plano de melhoria. Um processo que acompanhamos e vivemos desde o ano de 2007, com a implementação do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2 e TEIP3). Em qualquer projeto/programa, a “pedra de toque” é avaliação dos processos e a definição de um plano gradual de melhoria. “ Precisamos de melhorar sempre, sermos mais eficazes e mais eficientes, mas isso só se alcança com muita reflexão contínua sobre a ação e com qualificada e atempada avaliação.” (Azevedo, 2012). E a máxima é promover e desenvolver uma cultura de autoavaliação (*idem*).

O (nosso) projeto estruturava-se em ordem a "uma cultura de reflexão crítica e de avaliação sistemática" e a uma dinâmica e relação pedagógica participada e para a qualidade do serviço educativo.

Nos tempos mais atuais, importa privilegiar os fatores e os aspetos de ordem qualitativa, como a formulação, de modo partilhado, da missão da organização e da sua visão estratégica, a identificação dos seus pontos fortes e fracos, bem como das ameaças e oportunidades a que está sujeita a remoção dos obstáculos culturais e comportamentais à implementação de estratégias inovadoras (Godet, 1991, Stacey, 1993, Mintzberg, 1994).

Sanders (2003), regista que são quatro os fatores inibidores do/para a avaliação (Quadro E)

Quadro E - Fatores inibidores da/para a avaliação

1ª Dimensão	Desconhecimento dos benefícios da avaliação
2ª Dimensão	Falta de tempo
3ª Dimensão	Inexistência de supervisão
4ª Dimensão	Aplicabilidade da avaliação

Fonte: Adaptado, Sanders (2003)

Dimensões que enfatizam a necessidade de uma ação participada, partilhada e reflexiva. O processo de avaliação carece (e enforma-se) de métodos simples e flexíveis. A avaliação amplia a consciência sobre o andamento de uma dada situação-problema e possibilita a tomada de decisão. Na verdade, a construção de uma cultura de avaliação como processo de construção de sujeitos e de aprendizagem organizacional está associada à crença profunda que que é possível transformar, melhor a vida da/na escola.

A prática docente é por inerência uma profissão solitária. Um paradoxo constante entre o sentimento de segurança que “o isolamento da sala de

aula oferece [enquanto] uma medida de privacidade [e, portanto] uma proteção em relação a interferências exteriores” (Hargreaves, 2001).

O que é facto é que o “o individualismo continua a prevalecer no seio da cultura dos professores” (Hargreaves, 2001). No reino dos professores impera, de forma continuada, a desconfiança e atitudes defensivas. Estamos, contudo, convictos que é pela colegialidade e pelo trabalho de colaboração na/para a tomada de decisão em torno de um projeto comum e mobilizador da comunidade que a escola se tornará mais positiva e mais capaz para cumprir a sua missão. Hargreaves (2001), defende que o trabalho em equipa em prol de um projeto fomenta o aperfeiçoamento e a melhoria da escola. Pois, continua o mesmo autor, “para além da reflexão pessoal e idiossincrática, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando o conjunto das suas competências”, melhoram a escola e as práticas educativas. Ora, esta atitude (cultura!) vive e alimenta-se não de procedimentos burocráticos e/ou imposições (da escola ou da tutela), mas do desenvolvimento interno da escola e, portanto, do seu processo (continuado) de autoavaliação. Nenhuma lei é eficaz sem que aqueles que a põem em prática se impliquem na mudança. A atitude e o modo como os atores interagem, partilham as aprendizagens e as experiências no interior do sistema, requerem o cumprimento da essência dos normativos, a fim de poderem promover a desinstalação de práticas anquilosadas que obstam a mudança.

A mudança na organização escola não se imprime de fora para dentro. São as práticas docentes que a operacionalizam e o seu sucesso será tanto maior quanto maior for a implicação dos docentes que a vivenciam de modo endógeno, experienciando-a intrinsecamente, como se fosse visceral (idem). De facto, a colaboração e a colegialidade, são “a chave da mudança educativa” (Hargreaves, 1999). São os professores que têm que repensar (e mudar) a sua atitude face ao modo como se implicam no trabalho e interagem no quotidiano, partilhando incertezas e experiências constitutivas do seu saber profissional, numa lógica de cooperação, transversal à

departamentalização das instituições escolares. E, compete às lideranças criar visão e estratégia para gerar e gerir essa lógica de cooperação.

#### 4. Os desafios do líder escolar

J. Formosinho e J. Machado (2000c: 129), assumem a escola como *arena política* onde os professores interagem e são acionadas formas de controlo mais ou menos discretas, onde também se luta pela manutenção ou conquista de poderes, ou pela repartição de eventuais benesses que deles podem advir para quem deles beneficia, independentemente de os exercer ou não exercer.

Para agir de forma eficaz, é preciso conhecer a realidade sobre a qual se pretende agir e dominar os instrumentos conceptuais ou ferramentas adequados à cultura singular em questão. Esta afirmação, apesar de parecer óbvia, acaba por ser, de facto, frequentemente "esquecida". Há que conhecer os desafios e problemas específicos à implementação e desenvolvimento de um projeto em contexto escolar.

Quadro F – Fases de desenvolvimento do projeto

Fases	Características
<b>1ª Fase – Visão</b> Onde chegar?	A partir dos pontos fortes/fracos e ameaças/oportunidades desenhar cenário futuro
<b>2ª Fase – Valores</b> No que acreditamos?	Crenças, valores, atitudes da comunidade
<b>3ª Fase – Missão</b> O que fazer?	Enquadramento pedagógico e ético-político das atividades a desenvolver pela comunidade para atingir o cenário futuro da visão
<b>4ª Fase - Plano Estratégico</b> Como fazer?	Projeto Educativo Escola (Projeto Curricular Escola)
<b>5ª Fase – Autoavaliação</b> O que alcançamos?	Fomentar uma cultura de reflexão-ação
<b>6ª Fase – Plano de Melhoria</b>	Desenvolvimento de planos de melhoria gradual

Gradual Como aperfeiçoar?	
------------------------------	--

Não podemos esquecer o relevo do impacto do contexto social no funcionamento da escola e de um renovado conceito de liderança.

Procurámos estabelecer relações de parceria entre as múltiplas instituições da comunidade numa interdependência entre a melhoria da escola e o desenvolvimento da comunidade.

Numa visão emergente e renovada da liderança, não cremos em líderes simplesmente porque são chefes. Ao contrário, comprometemo-nos com a criação de uma organização na qual as pessoas queiram pertencer, antecipámos mudanças, delegámos e aplicamos princípios de liderança democráticos.

Demos importância a fatores de ordem qualitativa, como a formulação da missão da escola e da sua visão estratégica, identificação dos seus pontos fortes e fracos, bem como das ameaças e oportunidades a que esteve sujeita a remoção dos obstáculos à implementação de estratégias inovadoras.

De qualquer forma, foi no processo de construção, execução e avaliação sistemática do Projeto Educativo da Escola, que constituiu, para todos os efeitos, o plano estratégico por excelência. Foi no quadro deste processo que o desenvolvimento de uma nova cultura de autoavaliação da escola adquiriu todo o seu sentido.

A autoavaliação espelha as pessoas e as organizações de maneira significativa. O que queremos, no que acreditamos, o que valorizamos, com quem nos relacionamos, o que negociamos e como julgamos, constituem-se em categorias com as quais operamos nos processos de avaliação e que irão revelar de forma marcante a nossa identidade.

Um dos princípios fundamentais que temos em mente quando nos referimos a um processo de avaliação é o de que uma avaliação não se constitui apenas num dispositivo técnico, a avaliação leva à ampliação da consciência sobre determinado programa ou projeto o que possibilita que escolhas e decisões maduras possam ser feitas.

A construção de uma cultura de avaliação como processo de construção e de aprendizagem organizacional está associada à profunda crença de que todos podemos transformar-nos a nós próprios. Significa acreditar que se pode partilhar uma utopia.

Estas práticas de trabalho constituíram condição essencial não só para a promoção da mudança e desenvolvimento da escola, como também para o crescimento profissional dos professores e incremento de iniciativas no interior da escola. (Hargreaves, 2009: 209), defende que o trabalho em equipa em torno de um projeto fomenta o aperfeiçoamento “para além da reflexão pessoal e idiossincrática, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando o conjunto das suas competências”. São essas modalidades de trabalho que agilizam o desenvolvimento e a implementação das mudanças escolares.

Acreditamos que a mudança na escola não se imprime de fora para dentro. São as práticas docentes que a operacionalizam e o seu sucesso será tanto maior quanto maior for a implicação dos docentes que a vivenciam de modo endógeno, experienciando-a intrinsecamente, como se fosse visceral.

### III – (IN)EFICÁCIA(S)

As escolas são organizações cuja governação é complexa, quer pela volubilidade legislativa, quer pelo caráter social, quer ainda pelas relações (in)singulares entre as pessoas. Quotidianamente, o líder escolar congratula-se e digladiava-se com situações (problemas) de várias naturezas – políticas, administrativa, relacionais, pessoais... Os desafios e a pressão são constantes.

A escola pública, nas últimas décadas, tem sido sujeita a movimentos de atualização (e de reestruturação) sucessivos que se refletem nos modos de governar a escola e a vida dos professores. Percursos de sinuosidade constante e de (in) desenvolvimentos que marcam (positiva ou negativamente) o clima e a cultura escolar. A política educativa vigente, prescreve (e exige) uma gestão eficaz e de sucesso!

O mandato assumido entre 2009 e 2013, marca um tempo e um trabalho exigente. A preocupação maior visava gerar ambientes de trabalho flexíveis, criativos e de consensos e, obviamente, operacionalizar o projeto educativo em prol do sucesso dos alunos. É facto que muitas foram as situações de “boa governança” e de cooperação, onde a vida da escola decorreu de forma “serena”. Mas, nem tudo são (foram) rosas! Aos momentos de valorização e de reconhecimento pelos momentos sucesso – resultados académicos, clima da escola, diversidade oferta educativa, autoavaliação e avaliação externa -, despontam momentos de grande conflituosidade interpares e resultados académicos menos positivos (cf. Relatório Final 2009, 2010, 2011, 2012). A melhoria da escola faz-se período a período, circunstância que demanda um plano gradual de melhoria. Naturalmente (!), cabe ao diretor (eleito) a função de regular uma escola positiva, eficaz e inteligente. Uma escola que aprende como reclama Bolívar (1992).

E se o mote do projeto que concebemos (e abraçamos) é o de “*Promover o Sucesso, Prevenir a Exclusão*”, a missão passava por fazer aprender e, nesse sentido, priorizar os eixos de intervenção. A matriz que foi sendo construída, divulgada e, paulatinamente, interiorizada visava o trabalhar em prol do sucesso, por via da criação de *Planos de Ação* (2009 a 2012) e do exercício de reflexão sobre a ação.

Numa comunidade educativa em que se encontram representados os interesses, as dificuldades e os anseios de mais de três milhares de pessoas é natural a emergência e de situações problema.

Agrupámos as problemáticas principais em quatro vetores ou eixos. Em cada eixo, traçamos objetivos, metas e procuramos implicar a comunidade no sentido de cativar os alunos para a ação. O desenvolvimento de um espírito de escola/agrupamento TEIP, foi favorecido por uma cultura e um ambiente flexível dos órgãos de liderança e pelo esforço do trabalho colaborativo, fomentado pela partilha, discussão e reflexão nas reuniões formativas com a população docente e pessoal não docente (e.g. Em grupo Aprendemos Melhor, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013; Circulo de Estudos: Territórios Educativos de Educação Prioritária, 2011, Jornadas de Reflexão, 2011; A escola Cultural e o trabalho colaborativo, 2012). Um esforço e um trabalho continuado na/para a construção de uma comunidade dialogante e reflexiva, reconhecido como ponto forte, porquanto revela, “a existência de lideranças mobilizadoras dos diferentes agentes da comunidade escolar, que revelam motivação e empenho na construção de uma escola inclusiva (cf. IGE, Relatório Avaliação Externa das Escolas – Relatório de Escola, 2009 [online]. Online, [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRN/AEE\\_09\\_Ag\\_Pedroucos\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRN/AEE_09_Ag_Pedroucos_R.pdf)., 13-09-2013. De facto, as mudanças observadas (e vividas) ao nível da liderança e da gestão resultam mais evidentes. Pese embora, a necessidade de continuar a investir num modelo de comunicação e de liderança flexível e participado.

Mas, o grande desafio começa com o convite da DGIDC/DREN para integrar o Programa TEIP “Territórios Educativos de Intervenção prioritária” acontece no ano letivo de 2006/2007. O desafio transforma-se em projeto e passa a programa de intervenção estruturado em quatro Eixos: Insucesso Escolar, Absentismo e abandono escolares, Violência e indisciplina, redes de apoio. Ano a ano o programa reestrutura-se e assume diferentes fases de desenvolvimento (Quadro H)

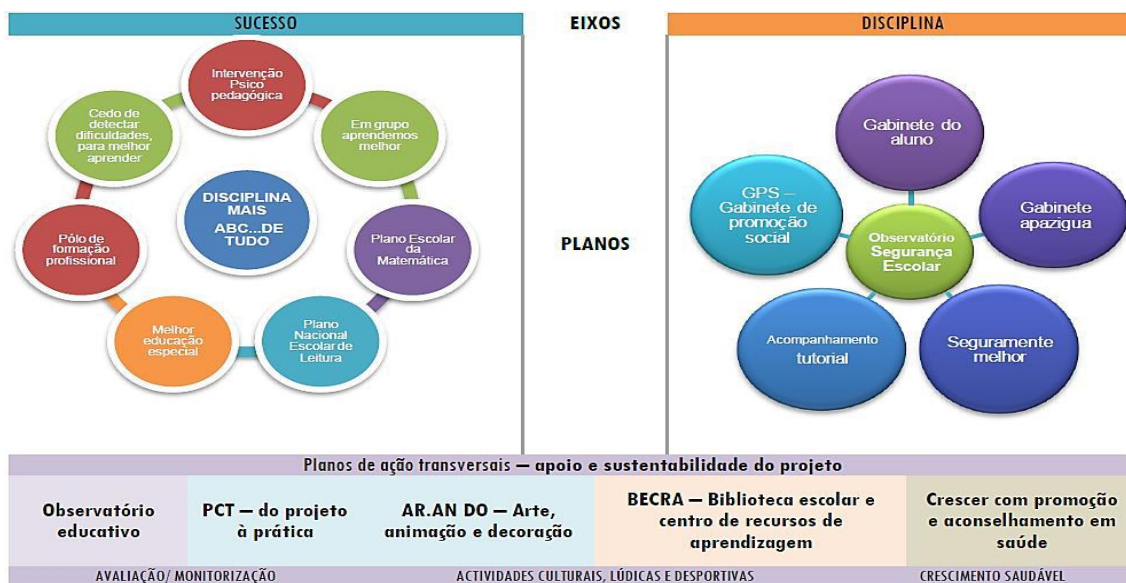
Quadro G – Percurso de maturação do projeto

Fase I	Projeto com mais de 30 planos cujo denominador é a melhoria da aprendizagem, por via da aplicação de medidas de discriminação positiva, diferenciação pedagógica, planos de tutoria, assessorias pedagógicas.
Fase II	O final do ano letivo 2009/2010 trouxe a necessidade de reavaliar o projeto e os seus objetivos, mas também de proceder à sua reestruturação e internalização.
Fase III	Setembro de 2010 marca o início de um novo ciclo <sup>15</sup> . Da reestruturação emergem três eixos: Promover o sucesso escolar, prevenir para não remediar, redes de apoio.
Fase IV	No final do ano letivo 2010/2011 e com base na avaliação feita por cada plano de ação, pelos conselhos de turma e pelos departamentos, propôs-se um PLANO DE MELHORIA GRADUAL (PMG) para o ano letivo 2011/2012, que passou pela reestruturação do PROJETO TEIP.

O “novo” projeto assentava agora em dois eixos: Sucesso e Disciplina (Figura ??).

<sup>15</sup> A dinâmica iniciada não, perdeu nem ritmo nem rumo. Durante o ano letivo 2010/2011 procedeu-se à (1) criação de instrumentos de avaliação e monitorização de cada plano de ação; (2) à constituição do dossier de autoavaliação dos planos de ação; (3) à criação de um modelo de autoavaliação assente na melhoria contínua e gradual.

## Quadro H – Projeto TEIP2 Fase IV



O Plano de Melhoria reflete este esforço contínuo de melhoria gradual que tem sido evidente quer no clima de escola, quer nas apreciações que nos são feitas pelos nossos parceiros (UCP, Autarquias, Associações de Pais, etc.) Tal esforço constituiu-se como uma oportunidade, reconhecida pela IGE (cf. Relatórios de Avaliação Externa 2009, 2013), para construir o sucesso dos nossos alunos, apenas possível com a continuidade do projeto TEIP.

### 1.- Dos Resultados

Neste domínio, estamos conscientes do caminho feito e do muito que há ainda por fazer. O desenvolvimento é positivo. “A taxa global de retenção e desistência tem vindo a reduzir mas, ainda assim, o valor apresentado, no ano lectivo de 2007/2008, é superior ao registado a nível nacional” (Relatório Avaliação Externa, Fevereiro 2009 e Abril de 2013). De facto, “considera-se como muito positivo a qualidade do sucesso verificada, em 2011-2012, traduzida nas taxas de transição e conclusão com classificação positiva em

todas as disciplinas (idem). Os sinais são positivos. “O Agrupamento evidencia estar a ultrapassar, com sucesso, um indicador de melhoria dos resultados, face aos apresentados na anterior avaliação externa realizada em 2009” (cf. Relatório Avaliação Externa da IGEC, Abril de 2013). E, “a saída do sistema de ensino e de formação, antes de concluída a escolaridade obrigatória, em 2007/2008, foi de 0,6%, revelando uma significativa diminuição face aos números verificados em 2005/2006, cuja taxa foi de 2,1%” (Idem). Um orgulho imenso, um desafio que abraçamos desde o primeiro momento e que surge salientado dos documentos da avaliação externa, onde se lê: “salienta-se, como muito positiva, a ação da direção para promover o sucesso escolar e prevenir o abandono e a exclusão (Relatório Avaliação Externa da IGEC, Abril de 2013).

Efetivamente, a diversificação da oferta educativa, nomeadamente a criação dos cursos de educação e formação, conjugada com o trabalho desenvolvido pelos técnicos e animadores sociais, (...) e algumas estratégias internas, como a implementação dos gabinetes de Promoção Social e a PazIgua e de tutorias, têm dado um contributo positivo para o controlo e prevenção do abandono escolar” (Idem).

No domínio da **indisciplina e Violência**, os registos de melhoria são claros. “O Agrupamento tem vindo a desenvolver todo um trabalho coerente e determinado que se evidencia na melhoria da disciplina e na própria imagem do Agrupamento. A equipa de avaliação externa constatou a evolução muito positiva do ambiente vivido nos espaços escolares, favorável ao bem-estar dos alunos, indicador que supera o ponto fraco sinalizado no anterior relatório da avaliação externa. (...) verificando-se, no último quadriénio, uma significativa diminuição (50%) de ocorrências disciplinares face ao verificado na anterior avaliação externa”. (Relatório Avaliação Externa da IGEC, Abril de 2013).

Também ao nível das **Redes de Apoio**, a avaliação realça de forma positiva “as parcerias e protocolos com entidades públicas e privadas que o Agrupamento estabeleceu para garantir a melhoria do serviço educativo prestado e para garantir a execução dos planos de acção definidos no programa TEIP2 ” (Relatório Avaliação Externa da IGE, Fevereiro de 2009). Reiterada, novamente, em 2013, “são também de natureza diversa os protocolos e parcerias estabelecidos no âmbito da gestão estratégica e que têm impacto no trabalho interno, nomeadamente: com instituições de ensino superior, com contributos valorativos na gestão e orientação pedagógica; diversas instituições sociais, com impacto na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais; várias empresas locais que facilitam a integração dos alunos no mercado de trabalho ” (Relatório Avaliação Externa da IGEC, Abril de 2013).

Comungamos do princípio de Joaquim Azevedo (2011) quando escreve que “somos nós que temos que desatar os nós que nos atam, pois ninguém o fará por nós.”

## **2.- Clima (s) da/na escola**

A inoperância das transformações do sistema educativo; a fragilidade das relações entre e interpares e a falta de sustentabilidade dos resultados conquistados em cada ano letivo, obrigam a pensar a escola como um lugar que importa, antes de mais, cumprir a sua missão e assim dedicar-se de forma empenhada ao êxito dos alunos e ao seu bem-estar. Sustentar um clima de justiça e de equidade é crucial na/para a edificação de uma escola inclusiva e de qualidade. Nesse pressuposto, procuramos, sempre, fomentar ações “conjugadas com uma atuação firme e articulada” (Relatório Avaliação Externa IGE, 2009:9) e, assim, valorizar a organização como um todo e que vive perseguindo uma matriz de natureza humanista e onde importa fazer

germinar uma cultura de reflexão e de compromisso. O envolvimento de todos robustece-se com a confiança, a autonomia, o sentimento de pertença o grau de participação nas decisões, o respeito o reconhecimento a equidade, a resolução de conflitos a colaboração, a transparência, a coerência entre o discurso e as decisões, os desafios ou o grau de dificuldade das tarefas ou objetivos o valor e o sentido de missão.

Evidentemente, “a forma como o superior hierárquico exerce a autoridade, o tipo de flexibilidade, abertura, consideração que manifesta, o exemplo que dá e o distanciamento que mantém face ao grupo dos docentes” (Gaziel, 1987) é, de facto, um importante fator de desenvolvimento relacional. Mais, é devido à ação do líder que “alguns estabelecimentos escolares são vivos, felizes, acolhedores” (Thurler, 2007).

O clima escolar positivo, constrói-se por via do diálogo, partilha, valores e atitudes. É na coesão e na comunhão de princípios éticos orientadores que reside a eficácia e o bem-estar da comunidade escolar (Carvalho, 1992). Cada escola produz (e reproduz) uma cultura própria e, nesse sentido, gera ideais, valores, normas, rituais, crenças e realidades simbólicas (Teixeira, 1995). É facto que as relações de colaboração entre os professores não são espontâneas, emergem reguladas por ideias de natureza profissional e, na maioria das vezes, por prescrição (e obediência) administrativa. De todo o modo, a cultura docente edifica-se e fortalece-se em ordem a projetos comuns e pela natureza das relações que cada um é capaz de construir consigo e com os outros. Trabalhar de forma próxima e continuada, permite gerar laços de trabalho consistentes e desenvolver modos de ensinar flexíveis e diferenciados. Toda a gente sabe que a balcanização das relações e das ações reduz as oportunidades de aprendizagem conjunta e restringe a mudança e a melhoria da escola.

A cultura democrática (verdadeira), pressupõe o “desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisão (Costa, 1996) e é nesse sentido que vislumbrámos a nossa enquanto líder de um instituição inclusiva

e para todos. Um modelo e uma práxis que sustenta a ação nas relações humanas, na partilha e na comunicação entre os diversos órgãos de gestão administrativa e pedagógica da escola.

O envolvimento dos alunos na vida da escola e no seu processo de aprendizagem é, como sabemos, estruturante mas requer um trabalho harmonioso, consensual e de cooperação com os demais atores da comunidade.

## IV Parte - REFLEXÃO TEÓRICA PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA

### 1.1.- A escola mudou ...

Tal como a sociedade, a escola mudou muito nas últimas décadas. Em trinta anos os desafios e problemas que se colocam à (nossa) escola são incomensuráveis, mormente, no campo do apoio à melhoria das aprendizagens, serviço educativo, liderança e gestão. É facto. “A escola de hoje é infinitamente melhor do que a escola de ontem. É mais aberta, mais inteligente, mais sensível á diferença” (Nóvoa, 2005:15). Mas não chega, conclui o mesmo autor. O sucesso do ensino reside no modo como formos capazes de alargar e articular o conhecimento e assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa. Na era dos meta-agrupamentos, participámos no processo que haveria de “agregar” a nossa escola AEP num agrupamento de escolas. Primeiro, em 2003/04, a agregação com o AE (P+1) e, três anos depois, em 2006/07, com o AE [(P+1) + 2] (Quadro F).

Quadro I - Agregação das escolas de P

	AEP	Agregação 1 <sup>16</sup> AE (P+1)	Agregação 2 <sup>17</sup> AE [(P+1) + 2]	Total AEP
Unidades	1EB 2,3	5 EB1 +5 JI	3 EB1 + 3JI	1EB 2,3+10EB1+8JI
Alunos	1308	1918	2588	2588
Professores	150	184	206	206
Pessoal não docente	37	40	52	52
Técnico Superior	0	0	3	3
Técnico Animador	0	0	5	5

É facto: a escola cresceu, melhorou, mas, também, se complexificou. Sobretudo se equacionarmos isto à luz da matriz da escola do meu início de

<sup>16</sup> A primeira agregação ocorreu em 2003/2004

<sup>17</sup> A segunda agregação ocorreu em 2006/2007

carreira. A escola da nossa contemporaneidade é muito mais exigente e multicultural. A constituição de turmas, a lógica disciplinar e gestão da sala de aula e a flexibilização do currículo, são hoje desafios colossais. Toda a gente sabe o quão difícil é gerar uma cultura de projeto contextualizada e eixos de intervenção assentes numa cultura de pessoa. O PEE contempla e enfatiza (1) a diversidade e qualidade educativa; (2) o trabalho cooperativo; (3) a melhoria gradual e contínua dos saberes, das aprendizagens e relação pedagógica – alunos, professores, pais/encarregados de educação e comunidade. Mas não chega. A questão maior é sempre o modo de operacionalizar, concretizar e avaliar.

### **1.2.- *Autonomia: devaneios acordados***

Uma das dificuldades sentidas no atual modelo de governação das escolas respeita à inexistência de medidas efetivas de descentralização. Duas décadas na liderança do AEP sintomatizam uma desconfiança tácita do valor da autonomia e elevam máxima da “autonomia sob suspeita” (Barroso, 2004). A capacidade (real) dos órgãos eleitos realizarem a missão e o projeto educativo assumido é de difícil consecução.

A persecução dos diplomas legais acentua o carácter (retórico!) da autonomia das escolas em Portugal (cf. Decreto-Lei 115-A/98, Despacho nº 13/2003). A autonomia é uma ficção, escreve (Barroso, 2004). Porquanto, raramente ultrapassa a retórica política (idem). Na verdade, a tomada de decisão emana do poder central. Da “autonomia decretada” à autonomia conseguida o caminho é sinuoso (quase impossível!). Faltam incentivos reais de/para a autonomia. As alterações mais significativas são do domínio financeiro (cf. Despacho nº 13/2003).

O diretor da escola deve assegurar, no quadro de uma gestão participada, o compromisso educativo e a mediação entre lógicas e

interesses dos pais/encarregados de educação, alunos e professores. Ora, a formalização e institucionalização do processo de transferência de competências e de recursos para as escolas, por via dos “contratos de autonomia” é (ainda) um processo em germinação. A sua contratualização requer exigência e a construção gradual do processo (cf. Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas). A autonomia constrói-se com o “reforço da participação das famílias e comunidades” e, nesse processo, importa favorecer um modelo de governação flexível e partilhado e cuja tomada de decisão seja da comunidade para a comunidade.

Do ponto de vista da evolução dos poderes e funções dos órgãos, a distribuição tem que respeitar as especificidades locais e a autonomia da própria organização escolar. A lógica é a adesão a princípios educativos comuns - Carta de Missão - e a confiança nas pessoas para os defender e pôr em prática, compatíveis com poderes e funções que os órgãos devem ter na orientação geral da escola. “Este novo tempo, para existir, tem de se sustentar na confiança recíproca entre o Estado, as escolas e as famílias” (Azevedo, 2011).

A existência de um órgão de gestão unipessoal não é, em si mesma, a garantia da qualidade e eficácia do exercício das funções do líder na gestão e administração da organização. Se dúvidas houvesse o preceituado na legislação (Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho), Prevê a cessação do mandato, a todo o momento, “por despacho fundamentado do membro do governo responsável pela área da educação na sequência de processo de avaliação externa ou de ação inspetiva que comprovem manifesto prejuízo para o serviço público ou manifesta degradação da gestão”. A esse primeiro responsável poderão ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição. Portanto, a insistência no argumento de o “órgão unipessoal” permitir “lideranças fortes” e “assacar responsabilidades” não deixa de soar como uma “ameaça” quanto ao tipo de pressão que se pode exercer sobre o

“diretor” neste “sistema híbrido que visa subordinar a lógica democrática à lógica burocrática”.

### **1.3. Territorialidades das políticas educativas**

No processo de globalização da educação, com repercussões ao nível das políticas educativas nacionais, são evidentes as pressões no sentido da uniformização. De facto, a educação não envolve apenas a dimensão instituída ou prescritiva, há, ao nível das escolas, um espaço de apropriação, recriação e inovação no âmbito da realização das decisões de política educativa oficial.

O processo de globalização não exclui a possibilidade de a escola, com base nas normativos existentes, assumir os desafios da promoção da qualidade, tendo em conta a sua especificidade institucional e contextual, desiderato que se torna viável através de projetos educativos, concebidos e realizados mediante um amplo envolvimento dos agentes educativos e da comunidade. Saliente-se, no entanto, que o Projeto Educativo de Escola é uma iniciativa tanto mais bem-sucedida quanto mais se apoiar numa dinâmica coerente de planeamento local, sem prejuízo da especificidade da instituição escolar, que reflita, adequadamente, a visão e a missão, o contexto, os valores e fins específicos que prossegue, os recursos e as metas a alcançar, em função, obviamente, da realidade ou do contexto em que atua. A função social da educação não é consensual<sup>18</sup> (Reboul, 2000). As escolas, enquanto instituições educativas, “são ou tendem a ser conservadoras quando a sociedade é estável, estática, e progressistas, transformadoras, quando a sociedade é dinâmica” (Enguita, 2007)

---

<sup>18</sup> No campo da filosofia da educação, as doutrinas empiristas advogam que se eduque a criança para a sociedade, enquanto as doutrinas naturalistas, defendem que se eduque a criança por si mesma. No campo das Ciências Sociais, a educação visa preservar os valores da própria sociedade.

Seja como for, todos os grupos sociais e políticos reconhecem a educação como instrumento indispensável para a consecução dos propósitos políticos de mudança ou transformação social, sendo esta, inclusivamente, a visão da educação que encontramos refletida nas opções de política educativa. (Young, 2007). As escolas devem promover o acesso dos alunos ao "conhecimento poderoso" (Young, 2007) e isso significa que os alunos têm direito a um "conhecimento especializado" e, portanto, a um conhecimento que lhes permita a sua autonomia, o seu empoderamento. E, assim, o poder para analisar, compreender, transformar e agir sobre a realidade, em prol de uma cidadania ativa.

A assunção cabal dos fins da educação é o desenvolvimento pleno da pessoa. Nesse desiderato, tem fundamento as abordagens que defendem a necessidade e mesmo a indispensabilidade de as escolas, os docentes, os alunos e demais agentes educativos não dependerem exclusivamente de uma administração que lhes é exterior (Leite, 2003), mas serem reconhecidos e assumirem-se como parceiros do desenvolvimento curricular, com a faculdade de traduzirem, nos seus projetos educativos processo ativos de reflexão e a inclusão de ofertas e práticas educativas diferenciadas (Leite, 2006).

A territorialização da educação, tem subjacente um sentido contextualizado e estruturado em ordem a comunidades de aprendizagem flexíveis e responsáveis. A ação que edificámos, pautou-se sempre por uma preocupação constante em ordem à diversificação da oferta educativa e formativa que a equipa de avaliação externa e isso transparece no relatório da IGE (2009: 12) que o identificou e reconheceu como um ponto forte da escola/agrupamento que governávamos. De facto, uma mais valia e a oportunidade para o aprofundamento de estratégias e medidas de intervenção inovadoras e desafiadoras de modos de ensinar pedagogicamente diferenciados. Ora é nesta linha de constante aperfeiçoamento e comprometimento que cuidamos ser importante refletir sobre a ação.

Em síntese, é necessária uma aproximação entre as dimensões instituída e instituinte desse processo, posto que a educação é um campo em que a diversidade de perspectivas dos intervenientes pode bem expressar-se através da abordagem do currículo como uma construção participada a diversos níveis. No entender de Maria do Céu Roldão (2000), o currículo é “uma construção social” por se tratar de algo que é definido, elaborado a partir de decisões de pessoas responsáveis, aplicável nas escolas, para dar resposta às exigências da sociedade. Ainda na linha da mesma autora, o currículo constitui sempre o resultado de uma construção social, assim como a aprendizagem específica para um determinado grupo de pessoas numa determinada época.

Conforme elucida Leite (2006), “a necessidade das escolas e dos profissionais que nela trabalham gozarem de autonomia” curricular, não significa a defesa “de total independência curricular das escolas face a um poder central ou a uma administração regional da educação”, traduzindo, sim, o propósito de as escolas e os seus agentes serem “reconhecidas/os como parceiras/os dos processos de gestão do currículo”, criando, deste modo, as condições “para que sejam mobilizados nos projetos curriculares processos de reflexão que cada instituição faça sobre si e sobre as práticas que institui”. É no quadro destas ideias que a autora tem desenvolvido o conceito de “escola curricularmente inteligente” (Leite, 2003), isto é, uma

*instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo coletivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem.*

Face ao que antecede, conclui-se que, na formulação das políticas curriculares, os contextos mais amplos, em que se formulam as macropolíticas, devem estar interligados com os contextos regionais e locais, que se apresentam como garantes da prossecução daquelas políticas, através de dinâmicas de significação, interpretação e a recriação, que acabam por influenciar a sua implementação ao nível das instâncias escolares, onde o ato educativo é condicionado pelas prescrições advindas dos níveis superiores e, ao mesmo tempo, se apresenta como condicionante da tradução de tais políticas. Assim, a relação entre os contextos macro, meso e micro do processo curricular, sendo inelutável, não é de todo pacífica. Na verdade, tal como assinala Pacheco (2001), “as políticas curriculares são decididas e construídas em espaços e vertentes que envolvem lutas e compromissos”, pelo que, de forma alguma, se restringem a uma perspetiva de linearidade política traduzida no papel da administração na prescrição curricular, quer através de uma estratégia *top-down*, quer de uma estratégia de negociação com vista à recentralização. Dito de outro modo, e segundo o mesmo autor, a política curricular não se confina à decisão conformadora dos parâmetros e critérios de âmbito nacional e de formas acabadas de regulação da atividade concreta de construção quotidiana do currículo, havendo sempre espaço para que essa política possa ser decidida e aplicada numa perspetiva interpretativa e menos determinista em cada contexto.

Entendendo a deliberação curricular como o processo de conceção do currículo ou de tomada de decisões conformadoras do currículo que há de ser implementado ao nível da escola, na sua abordagem teremos de considerar, necessariamente, os diversos níveis de formulação das decisões curriculares, em função da estruturação dos sistemas educativos, sendo certo que a natureza e o conteúdo de tais decisões não deixam de traduzir determinadas conceções de política educativa e curricular, posto que o currículo, sem ser neutral, é um “ato com um significado marcadamente político” (Pacheco, 2001). Quer se situe a nível macro, meso ou micro do

processo de deliberação curricular, as decisões curriculares partem, em geral, de uma análise da situação (Gaspar e Roldão, 2007) ou do contexto pré-existente. Quando se refere ao nível macro das decisões, em que se trata de definir o currículo para todo o país, tais decisões pressupõem a prévia avaliação das necessidades de formação da sociedade que está em causa (Zabalza, 1992), avaliação essa que, entretanto, não é neutra, pois traz subjacente uma intencionalidade política, ainda que esta, por vezes, não pareça evidente em face dos discursos que procuram apresentar a educação separada dos processos políticos e dos debates ideológicos (Apple, 1999a). Nos níveis meso e micro, a análise da situação incide sobre o levantamento e a interpretação dos dados que permitam o conhecimento prévio da escola, dos professores e dos alunos, bem como do meio familiar, social e cultural destes últimos, propiciando, assim, “a contextualização do trabalho curricular da escola e dos docentes” (Gaspar e Roldão, 2007).

#### ***1.4. A Missão da Escola - Seleção ou Inclusão***

Compreender a missão da escola perante as novas configurações da sociedade, torna-se vital para repensar o plano estratégico e os modos de operacionalizar. As transformações sociais e culturais impõem à escola saberes e ritmos jamais refletidos. Nesse sentido, importa questionar qual é, no mundo contemporâneo, a missão da escola? Mais, a escola está preparada para contribuir para a formação plural de pessoas cujo futuro é “invisível”?

As transformações do mundo atual emergem como conquista e como ameaça das novas tecnologias, das plataformas mundiais de comunicação (Innerarity, 2009). Os movimentos globais das novas sociedades e o cientificismo positivista impuseram a fragmentação do conhecimento, sustentando a ordem económica e social da modernidade. A

excepcionalidade da nossa era imprime ritmos cada vez mais frenéticos à vida pessoal, social e organizacional, glorificando, assim, o paradigma da aprendizagens ao longo da vida.

Nas palavras de Bauman (2006), a escola, na sociedade sólida, educava para toda a vida. Neste quadro, a escola era o espaço privilegiado para inculcar os ideais políticos vigentes. Somente os professores eram capazes de promover a formação para a integração social, destacando uma vida correta e moral, disciplinada e eficiente. O conhecimento era um produto duradouro e a qualidade da escola era medida pela transmissão deste conhecimento (Almeida, 2009). Nesta matriz, as pessoas ajustavam-se ao mundo pela educação. O mundo era imutável. Pourtois e Desmet (1999) registam que a escola contemporânea continua a repetir os princípios defendidos pela escola moderna, onde se enfatiza o modelo em que aluno deve aprender as regras da vida em sociedade e o pensamento racional e, onde a personalidade individual deve ser ocultada atrás da moral do dever.

Na passagem da modernidade sólida para a líquida (Bauman, 2001), a escola assume características *sui generis*. A ordem social, sólida e imutável não é mais aceite. O mundo é diferente! A escola tem que estar preparada para formar alunos com outra versatilidade. “Em tais circunstâncias, preparar para toda a vida, essa invariável e perene tarefa da educação na modernidade sólida, vai adquirir um novo significado diante das atuais circunstâncias sociais.” (Almeida, 2009).

O conhecimento não é mais considerado como um produto pronto e acabado. Assume, na atualidade, um caráter inconcluso. A natureza do conhecimento é hoje mais exigente, mais complexa e tem como pilares o aprender a conhecer pela eficiência, criatividade, competitividade e, nessa lógica, promover o desenvolvimento global da pessoa. Progressivamente, os professores perdem a autoridade sobre o domínio exclusivo dos saberes (idem). A nova dinâmica do mercado passa a ter autoridade, decidindo sobre as formações de opiniões, verificação de valores, definindo o que é bom ou

mal, belo ou feio, verdadeiro ou falso. Os alunos passam a dar atenção àqueles que oferecem várias possibilidades de experiência, prazer e proveito (televisão e a internet). A autoridade do professor compete, “com as sedutoras e muito mais atraentes mensagens das celebridades, sejam jogadores de futebol, artistas, frequentadores de *reality shows* ou políticos oportunistas (Almeida, 2009).

A educação para o século XXI é uma educação exigente, complexa e voltada para o futuro (Gadotti, 2000). Nas novas configurações societárias, a escola acolhe uma multiplicidade de culturas e “alarga” (e transborda!) a missão da escola.

Obviamente, a missão da escola deve cumprir o processo de socialização e, conjuntamente, oferecer às futuras gerações a possibilidade de questionar a validade dos conteúdos, de elaborar alternativas e tomar decisões autónomas acerca das transformações sociais e culturais (Gómez, 2001). Na verdade, o conhecimento adquirido só será válido se oferecer ao indivíduo um modo consciente de pensamento e ação. A formação de cidadãos autónomos, conscientes, informados e solidários requer uma escola onde possa recriar a cultura, não uma escola para aprendizagens mecânicas ou aquisições irrelevantes, mas uma escola viva e comprometida com a análise e a reconstrução das contingências sociais, onde os alunos e os docentes aprendem os aspetos mais diversos da experiência humana (Gómez, 2001).

A escola da nossa contemporaneidade tem que assumir uma atitude dinâmica, interativa e gerar aprendizagens cada vez mais significativas. Ou seja, uma aprendizagem que preconiza como conceito central o processo pelo qual uma nova informação se relaciona com os conhecimentos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do sujeito (Pelizzari et al., 2002). Em termos de sala de aula, podemos dizer que a aprendizagem significativa só se concretiza, quando o conteúdo apresentado pelo professor

consegue ancorar-se a um conceito relevante que o aluno já tenha na sua estrutura cognitiva (idem).

### **1.5. O sentir (sentido) do líder**

A Escola democrática assenta em pressupostos filosóficos centrados na pessoa, nas relações humanas e sustentada no desenvolvimento de processos participativos e na tomada de decisão.

A utilização de estratégias de natureza colegial, requer consensos partilhados e o fomento de motivação e satisfação, nem sempre possíveis à luz de uma missão mais “enclausurada” da escola.

A escola para todos transporta em si a fragilidade dos laços humanos e o imperativo constante do “aprender a conviver” (Marina, 2007). O mote é (tem de ser!) edificar uma escola que aprende e isso significa uma escola capaz de gerar o seu ideário e a sua carta de missão. As escolas bem-sucedidas são aquelas onde predomina uma cultura e um clima de escola aberto, flexível cujos membros carregam valores desejados e partilhados. E, isso, emana do/no seu Projeto Educativo. De facto, o projeto educativo de escola, enquanto instrumento de promoção da autonomia escolar, ostenta o desenvolvimento da organização escolar no seu conjunto, tendo como foco principal a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o projeto educativo expressa a identidade e a missão da instituição (Varela, 2011).

Ora, pensar a missão da escola consiste em clarificar os seus fins estratégicos (Bilhim, 2007) e, conjuntamente, identificar e garantir a orientação dos seus membros e o desenvolvimento da organização (Teixeira, 1998). De facto, reitera Morgado (2002), a construção da Carta de Missão significa “navegar no rio da mudança, rumo à margem da experiência, da inovação, da autonomia conquistada, da responsabilidade

partilhada” (p. 36). O importante, tal como defende Senge (2008), é definir um horizonte, e a partir daí, gerar sinergias para influenciar o futuro.

A formação realizada durante um percurso de mais de vinte anos de exercício efetivo de cargos de administração e gestão escolar constituíram um meio privilegiado de tomar consciência de importantes conceitos operatórios para lidar com a realidade complexa da organização escolar. Os desafios e as interpelações sucederam-se. A escola que queremos e que almejamos é a escola para todos e cuja missão é fazer aprender e, assim, fazer promover o desenvolvimento pleno dos alunos.

Vinte anos marcaram (indelevelmente!) a nossa ação na direção executiva da escola. A direção escolar é tarefa árdua e inscreve-se numa premissa de exigência, de rigor e dos valores que plasmamos na (nossa) “Carta de Missão”.

Vivemos transformações que se refletiram nas relações laborais, na nossa identidade, no clima do trabalho, nas metodologias e nas relações de poder e liderança. A emergência de ideologias tipo gestor refletem uma visão “neoliberal” do ensino, a educação é vista como um produto. Estas transformações no/do domínio educativo levaram a um crescente desgaste. Entre a “autonomia” no discurso político e a crescente dependência da regulação pormenorizada da vida escolar coube-nos, optar, nestas situações, no património cultural e identitário da escola e mobilizar os atores. Um exercício que exigiu lógicas de ação flexíveis e, em especial, um modo de agir assente no diálogo e no compromisso ativo com toda a comunidade educativa. O desafio viveu-se entre a ética da responsabilidade e a ética da convicção. Dilemas (e pressões!) ímpares. Na prática, privilegiamos um estilo democrático e participativo na/para a tomada de decisão mais do que um de perfil de “líder de tipo gestor” que orientava a ação mais no sentido da competitividade do que no desenvolvimento das relações sociais e de cidadania democrática!

Uma das principais dificuldades residiu no formato “pronto-a-vestir” organizativo que se continua a perpetuar, quando a realidade é profundamente diferente da de décadas anteriores e de território para território. Não é possível continuar a conceber o currículo, a organização das turmas e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido.

Aquilo que buscamos, quando pugnamos por maior autonomia, é simplesmente por esta ser uma via de maior adequação aos diversos públicos. Trata-se de equacionar caminhos diferenciados dentro de balizas nacionalmente estabelecidas e controladas, que conduzam a um maior sucesso da escola na sua função essencial.

O mandato assumido entre 2009 e 2013, marcou um tempo desigual dos precedentes. A preocupação maior visava gerar ambientes de trabalho flexíveis, criativos e de consensos e, obviamente, operacionalizar o projeto educativo em prol do sucesso dos alunos. É facto que muitas foram as situações de “boa governança” e de cooperação, onde a vida da escola decorreu de forma “serena”. Aos momentos de valorização e de reconhecimento pelos momentos sucesso – resultados académicos, clima da escola, diversidade oferta educativa, autoavaliação e avaliação externa -, despontam momentos de grande conflituosidade interpares e resultados académicos menos positivos.

Sustentar um clima de justiça e de equidade é crucial na/para a edificação de uma escola inclusiva e de qualidade. Procurámos, por isso, fomentar e, assim, valorizar a organização como um todo e que vive perseguindo uma matriz de natureza humanista e onde importa fazer germinar uma cultura de reflexão e de compromisso. O envolvimento de todos robusteceu-se com a confiança, o sentimento de pertença, o grau de participação nas decisões, o respeito o reconhecimento a equidade, a resolução de conflitos a colaboração, a transparência, a coerência entre o

discurso e as decisões, os desafios superados, o grau de dificuldade das tarefas e o valor e o sentimento de missão cumprida!

### ***1.6. Que Lideranças para o Sucesso de Todos os Alunos?***

Desde há décadas que a investigação sobre as escolas consideradas eficazes tem procurado identificar as principais causas desta eficácia (Lima, 2008, 2010). A liderança surge usualmente como uma variável destacada nas listas de “fatores explicativos” deste fenómeno. Na maior parte dos casos, este fator é ultrapassado apenas, no que se refere à influência na aprendizagem dos alunos, pelo que se passa efetivamente dentro da sala de aula.

A eficácia de um professor depende das suas capacidades e empenho, bem como das características do contexto em que trabalha e do ambiente externo (social e político) da escola. Porém, a criação de um ambiente propício e das motivações e condições favoráveis ao desenvolvimento de um bom trabalho docente dependem, pelo menos em parte, da liderança da organização onde os professores trabalham (Bolívar, 2009). Esta pode influenciar decisivamente aquilo que acontece dentro das salas de aula, designadamente, a qualidade dos processos de ensino/aprendizagem. Focamo-nos, então, numa liderança pedagógica dirigida para cinco vertentes: a definição dos valores e objetivos da educação em torno de um projeto comum, a gestão e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, e o estabelecimento de comunidades de aprendizagem no interior da organização escolar, a autoavaliação e a constituição de redes de parcerias.

Promovemos a cooperação, a coesão entre os professores, a compreensão e perceção dos objetivos a alcançar. O acompanhamento, a monitorização e autoavaliação dos progressos foram fundamentais em todo

este processo, pelo que a liderança concentrou-se, nos processos de aprendizagem, nos resultados académicos, mas também no desenvolvimento pessoal, profissional e pedagógico das equipas de trabalho e no desenvolvimento de lideranças intermédias que desempenharam um papel igualmente importante.

A confiança e a melhoria da escola desenvolveu-se de forma recíproca ao longo do tempo e foram reforçadas por evidências de melhorias. Estimulamos, continuamente, o envolvimento dos encarregados de educação e da comunidade em geral (e.g. parceiros sociais, empresariais) na melhoria dos resultados. Como já afirmámos a base da liderança escolar assentou na construção de uma visão e definição de um rumo a seguir por todos os atores escolares, na compreensão e desenvolvimento das pessoas, na conceção da organização e distribuição de funções e responsabilidades, e na gestão do processo de ensino/aprendizagem. Uma das principais fontes de inspiração e motivação para o desempenho no trabalho foi a construção de uma visão partilhada de um sentido de propósito e de rumo a seguir, a aceitação dos objetivos do grupo (planeamento estratégico) com vista à concretização da visão. Mais, procuramos liderar através do exemplo, com processos de tomada de decisão transparentes, confiança, otimismo, esperança, resiliência e coerência entre a teoria e a prática, entre o discurso e a ação.

Com o desenvolvimento de lideranças intermédias retiramos o máximo partido das motivações e capacidades de cada elemento da escola. Procuramos a melhoria da escola, o êxito das aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem através da construção de uma cultura colaborativa. Cultivamos o respeito mútuo e a confiança entre todos, clarificamos metas e papéis de colaboração; encorajamos o compromisso entre os colaboradores; promovemos a comunicação. O reconhecimento da liderança como um processo que se desenrola inter-pares (Costa, 2000) faz com que os líderes e os liderados

assumam ambos extrema importância, sendo considerados por Leithwood et al. (2006) como dois lados da mesma moeda.

Construímos relações de parceria com a comunidade educativa, neste aspeto destacamos o papel fundamental de assessoria da Universidade Católica do Porto que desde o primeiro momento assegurou a coordenação de todo o projeto e forneceu a estabilidade necessária nos momentos críticos à melhoria da escola.

## Conclusão

O exercício profissional coloca-nos desafios que exigem uma formação que não se esgota na aquisição de conhecimentos específicos de uma dada área disciplinar, mas que amplie a capacitação para o exercício de outras funções e o domínio de outras competências. De facto, escreve Perrenoud (1998), é importante possuir uma sólida formação científica e competências-chave que permitam, “trabalhar em equipa; participar da gestão da escola; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; gerir a sua própria formação contínua” [online], <http://www.mundoeducacao.com/educacao/a-importancia-formacao-continua.htm>, 13/09/2013.

Concordamos com Jobert (2003) quando refere que o ofício de diretor exigiu destrezas específicas e a capacidade para prover a melhoria gradual da escola e da comunidade educativa. A formação ao longo destes anos, em especial, no campo da administração e gestão escolar ajudaram a edificar o conhecimento e os modos para lidar com a realidade complexa da organização escolar. Os desafios e as interpelações sucederam-se e sucedem-se. A escola que queremos e que almejamos é a escola para todos e a finalidade máxima é, sem dúvida, fazer aprender. Enquanto diretor, o desafio maior foi o de estruturar um serviço educativo eficiente, diversificado e capaz de motivar os professores e os alunos para a verdadeira arte de ensinar e de aprender. Pensar a escola hoje é equacionar modos inovadores de fazer aprender.

Entre o ensinar (1981 a 1992) e o governar a vida da escola (de 1993 a 2013), conquistámos a “mestria” (acreditamos nós!) e a energia para prosseguir o(s) nossos mandatos - uns de natureza pedagógica, outros mais de índole técnico pedagógica. Exigência, rigor e trabalho tecem e marcam a nossa governação numa escola que se ambiciona inclusiva. Um novo ciclo começa e com ele um novo pacto com os alunos e com a vida de professor. “*Promover o Sucesso, Prevenir a Exclusão*” espelhou os

princípios educativos da carta de missão que escrevemos e inscrevemos na nossa dinâmica e esforço continuado de construção de uma comunidade, de desenvolvimento de uma visão coletiva com expressão numa missão de desenvolvimento de uma cultura de cooperação e de relacionamento positivos. O envolvimento que julgamos ter conseguido robusteceu-se com a confiança, o sentimento de pertença, o grau de participação nas decisões, o respeito o reconhecimento a equidade, a resolução de conflitos a colaboração, a transparência, a coerência entre o discurso e as decisões, os desafios superados, o grau de dificuldade das tarefas e o valor e o sentimento de missão cumprida!

*O desenvolvimento profissional docente é um processo que incorpora o passado e que admite a reconstrução desse passado e a sua articulação com o presente, projectando futuros possíveis (Sarmiento, 1999:90).*

## Bibliografia

- ALMEIDA, F.Q, BRACHT, V. G., I.M. *Bauman e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ALTHUSSER, L. (1985). *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2ª. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALVES, J. (2012). O Projeto Fénix e a Progressiva Transformação da Gramática Escolar. In Projeto Fénix – As artes do voo e as ciências da navegação, ed. Faculdade de Educação e Psicologia, 83 - 120. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia
- APPLE, M. (1999). Ideologia e currículo. Porto: Porto Editora.
- AZEVEDO, J. (2002). Avaliação das Escolas – consensos e divergências. Porto: Ed. ASA.
- AZEVEDO, J. (2003). Cartas aos Directores das Escolas. Porto: Ed. ASA
- AZEVEDO, J. (2011). Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação. Vila Nova de Gaia: FML
- BARROSO, J. & SOUTO, M. (1994). Processos de constituição dos órgãos e de designação dos titulares dos cargos. *Relatório de um estudo efetuado para o Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Novo Modelo de Direção, Administração e Gestão de Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: EDUCA.
- BARROSO, J. (1995). Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre direcção e gestão. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, 8 (1), pp. 33-56.

- BARROSO, J. (1998). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BARROSO, J. (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 17, 49-83.
- BARROSO, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: O caso da gestão escolar em Portugal. *Educ. Soc.* 30(109), 987-1007.
- BARZANÒ, (2009). *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade: As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- BAUMAN, Z. (2001). Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução: Mauro Gama; Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 199
- BAUMAN e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- BILHIM, J. (2007). *Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. 3ª edição, ISCSP, Lisboa
- BOLÍVAR, A. (2009). Liderar as escolas no séc. XXI: uma liderança para a aprendizagem. Conferência *Uma Liderança para a Aprendizagem* (Universidade da Madeira).
- BUSHRA, F., USMAN, A., & NAVEED, A. (2001). Effect of Transformational Leadership on Employees' Job Satisfaction and Organizational Commitment in Banking Sector of Lahore (Pa-kistan). *International Journal of Business & Social Science*.
- COLLINS, J. (2005). Level 5 Leadership. Harvard Business Review.
- CANÁRIO, R. (Org.) (1997). Formação e Situações de Trabalho. Porto: Porto Editora.

- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola? – Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, L.M, (1992), *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*, Lisboa Educa
- COSTA, J. A. (1996) - *Imagens Organizacionais da Escola*, Universidade de Aveiro, 1ª edição.
- COSTA, J. A., MENDES, A. N. e VENTURA, A. (2000) – *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, Universidade de Aveiro, 1ªedição.
- CUNHA, M., REGO, A., CUNHA, R., & CARDOSO, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*, 6ª Edição. Lisboa: Editora RH
- ENGUITA, M.F. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogia.
- ESTÊVÃO, C. (2001). *Justiça e educação. A justiça plural e a igualdade complexa na escola*. São Paulo: Cortez Editora.
- FORMOSINHO, J e MACHADO, J. (2000), “Autonomia, Projecto e Liderança”, in *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, Porto: Edições ASA – Colecção Em Foco.
- GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação. São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11. 2000
- GASPAR, M. I. & ROLDÃO, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta
- GAZIEL, H.H., (1987), “O clima psicossocial da escola e a satisfação que os docentes do segundo grau encontram no seu trabalho”, *Le travail humain*, tome 50, nº 1.

- GODET, Michel. Manual de Prospectiva Estratégica. Dom Quixote, 1993
- GÓMEZ, A. I. Pérez. *A Cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001
- HANDY, Charles B. (1985). *Understanding Organizations*. London: Penguin Books.
- HANDY, Charles B. (1992). *A Era da Irracionalidade ou a Gestão do Futuro*. Mem Martins: Edições Cetop (Trad. Port.).
- HANDY, Charles B. & AITKEN, Robert (1990). *Understanding Schools as Organizations*. U.K.: Penguin Books.
- HARGREAVES, A., (1998), **Os professores em tempos de mudança**, Lisboa, McGraw-Hill
- HARGREAVES, Andy et al. Learning to change. San Francisco: Jossey-Bass (2001).
- HARGREAVES, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2007). Liderança sustentável. Desenvolvendo Gestores da Aprendizagem. Porto, Porto Editora.
- HUBERMAN, M. Os ciclos de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*, 1992, p. 31-61.
- INNERARITY, D. (2009). *A sociedade invisível. Como observar e interpretar as transformações do mundo atual*. Lisboa: Teorema
- JOBERT, G. A profissionalização entre competência e reconhecimento social. In: Altet, M.; Perremoud, P.; Paquay L. e colaboradores, A

- profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, C. (2006). *Políticas de Currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente*". *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.67-81, Jul/Dez 2006. Lisboa, APM [online]. Disponível em : <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/cdp.htm>.
- LIMA, L. C. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, 12 (2): 82-88.
- MARINNA, J. (2007). *Aprender a conviver*. Lisboa: Sextante Editora.
- NÓVOA, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da educação*. Porto: Edições ASA.
- NÓVOA, A. (2007). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora
- PACHECO, J. (1994). *Área Escola: Projecto educativo, curricular e didáctico*. In revista Portuguesa de Educação 1994, 7 (1 e 2), pp. 49-80. I.E. Universidade do Minho
- PERRENOUD, P. (1998). “Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão professor”, Online, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>, 17/02/2013
- PONTE, J. (1998). Página de João Pedro da Ponte: Da formação ao desenvolvimento profissional. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>.
- POURTOIS, J.-P; DESMET, H. (1999). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos

*RELATÓRIO AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS*, 2009. Online,  
[http://www.ige.min-  
edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRN/AEE\\_09\\_Ag\\_Pedroucos\\_R.pdf](http://www.ige.min-<br/>edu.pt/upload/AEE_2009_DRN/AEE_09_Ag_Pedroucos_R.pdf),  
19/03/2013

*RELATÓRIO FINAL AEP*, 2009

*RELATÓRIO FINAL AEP 2010*

*RELATÓRIO FINAL AEP*, 2011

*RELATÓRIO FINAL AEP*, 2012

*RELATÓRIO OCDE*, 1995

ROLDÃO, M. (1999a). Os professores e a gestão do Currículo. Perspectivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. (1999b). Gestão curricular. Fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da Educação.

SAINT-EXUPÉRY, A. (2001). O Príncipezinho. Editorial Presença.

SANCHES, M. (2007). Por uma cidadania política activa e crítica: Representações de alunos dos ensinos básico e secundário. In Maria de Fátima Sanches, Feliciano Veiga, Florbela Sousa & Joaquim Pintassilgo (Orgs.), *Cidadania e liderança escolar* (pp. 143-166). Porto: Porto Editora.

SANDERS, J. (2003). Mainstreaming evaluation. In: BARNETTE, J. J.; SANDERS, J. R. (Ed.). *The mainstreaming evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, (2003).

SCHÖN, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. (3.<sup>a</sup> ed) Coleção Temas de Educação. Lisboa: Publicações D.Quixote, Lda.

- SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992. p.77-92.
- SENGE, P, New York, Edição brasileira pela Campus, “A Revolução Decisiva, 2008, 978-0-385-51901-4.
- SERGIOVANNI, T, (2001). *Leadership. What’s in it for schools?* Londres Routledge Falmer
- SERGIOVANNI, T. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Asa.
- SILVA, N. (2006). *O Portfólio Reflexivo no Desenvolvimento Pessoal e Profissional: um estudo na formação pós-graduada*. Aveiro, Aveiro, Portugal: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.
- TEIXEIRA, M. (1993). *O Professor e a Escola. Contributo para uma abordagem organizacional*, Braga (policopiado).
- TEIXEIRA, M. (1995), *O Professor e a Escola. Perspectivas organizacionais*, Lisboa, McGraw-Hill.
- THURLER, M & PERRENOUD, Ph.(1994). *À escola e a mudança. Contributos Sociológicos*. Lisboa : Escolar Editora
- THURLER, M.; MAULINI, O. (2007) (Org.). *L'organisation du travail scolaire: enjeu caché des réformes?* Québec : Presses de l'Université du Québec
- TORRES, L. & PALHARES, J. (2009). “Estilos de liderança e escola democrática”. In Pedro Abrantes e outros (Orgs.). *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea. Vol. I – Comunicações*. Lisboa/ISCTE: Secção da Sociologia da Educação da

Associação Portuguesa de Sociologia, pp. 123-142. Disponível em <http://www.aps.pt/?area=013>.

VARELA, B. (2011). Manual de Administração Educativa. Uma abordagem teórica com aproximação à realidade cabo-verdiana: Praia: Universidade de Cabo Verde. Versão digital disponível em <http://unicv.academia.edu/BartolomeuVarela/Papers> e <http://bartvarela.wordpress.com>, 03.07.2013.

YOUNG, M. (2007). Para que servem as escolas? In: Revista Educação & Sociedade, 28 (101), 1287-1302

YOUNG, M. (2010). Conhecimento e currículo. Porto: Porto Editora

ZABALZA, M. (1992) *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições ASA.

ZABALZA, M. (1992a). Do currículo ao projecto. In CANÁRIO, R. (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, pp 17-55. Lisboa: Educa.