



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

*O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DE UM JARDIM DE  
INFÂNCIA AUTÁRQUICO NUM AGRUPAMENTO DE  
ESCOLAS TEIP: IMAGENS, ROSTOS E IDENTIDADES*

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

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

*Maria Clara de Almeida Matos dos Santos*

Porto, outubro de 2013



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

*O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DE UM JARDIM DE  
INFÂNCIA AUTÁRQUICO NUM AGRUPAMENTO DE  
ESCOLAS TEIP: IMAGENS, ROSTOS E IDENTIDADES*

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

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

*Maria Clara de Almeida Matos dos Santos*

Trabalho efetuado sob a orientação de  
*Professor Doutor José Matias Alves*  
e de *Mestre José Pedro Amorim*

Porto, outubro de 2013

*“Em educação, o nosso ideal não é o de que haja cada vez mais escolas: é o de que elas se transformem em não-escolas, desapareçam as paredes que as separam da vida e a vida as tome; como numa cheia deste Douro, as águas do veemente rio entram por portas, galgam janelas e, se necessário, atiram muros abaixo; por outro lado, muita coisa da escola precisa de vir para a vida comum, sem que haja microscópio só para biólogo, ou telescópio só para astrónomo, ou livro só para quem dele faz, sabiamente, ficha”*

**João Cascudo de Morais\***

\*Pseudónimo de Agostinho da Silva (2003).

Em memória de meu pai

## **Agradecimentos**

À minha mãe, pelo amor incondicional.  
Ao António e à Ana Luísa, pelo apoio e estímulo.  
Ao Professor Doutor José Matias Alves e ao  
Mestre José Pedro Amorim, pela sabedoria e  
dedicação.  
A ti, Senhor, sempre presente na minha vida.

## **Resumo**

O presente Relatório tem como objeto de estudo a análise, interpretação e reflexão sobre o processo de integração de um jardim de infância autárquico num agrupamento de escolas de um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

Através do recurso a diferentes modelos, teorias e imagens organizacionais, procura-se explicitar o comportamento da instituição e dos fenómenos de ajustamento e mudança desenvolvidos no seu interior, bem como os processos organizacionais de construção, reconstrução e articulação da ação dos agentes educativos.

Da análise efetuada sobre as imagens organizacionais de escola presentes nos diferentes contextos, uma autarquia e um Território Educativo TEIP, pretende-se de algum modo verificar de que forma a existência de diferentes imagens e modelos se refletiu na organização da instituição.

As escolas devem orientar a sua ação no sentido de um trabalho cooperativo e de equipa, da prestação dos melhores serviços às crianças e famílias, da exigência de qualidade, assentes em processos reflexivos e articulados com a sua missão educativa.

A influência das pressões internas e externas exercidas no jardim de infância por dois modelos de gestão diferenciados, uma autarquia e um TEIP, nem sempre são consentâneas com estas indispensabilidades, o que obriga os atores educativos a uma postura de maior consciencialização sobre os desafios que as dinâmicas educativas exigem.

É com base numa abordagem metodológica de teor qualitativo, centrada na narrativa autobiográfica que se realiza esta reflexão.

**Palavras-chave:** Jardim de infância, imagens organizacionais, gestão, mudança, reflexão, aprendizagem.

## **Abstract**

This report has as object of study and analysis, the process of integration of a local kindergarten in a Educational Priority Intervention Territory school cluster.

Through the means to different models, theories and organizational images, one's searches to explain the institution behaviour and the adjustment phenomena and change developed in its interior as well as the organizational process of construction, reconstruction and the connection proceedings with the educational players.

From the carried out analysis about school's organizational images seen in the different contexts, a council and a Educational Territory TEIP, one intends somewhat to verify in what way the existence of different images and organizational models has been shown in the organization of the institution.

The educational organizations must have the ability to guide its action in the sense of developing a cooperative and team work, providing the best services to children and families, to meet the requirements of quality, to be based on reflexive and joint procedures with its educational mission.

The influence of internal and external pressures exerted on the kindergarten by two distinct models of management, a council and a TEIP, not always are in accordance with these indispensability which forces the educational players to an attitude of greater awareness over the challenges demanded by the educational dynamics.

It's on the grounds of a methodological approach of qualitative nature, focused on the autobiographical narrative that takes place this reflection.

**Keywords:** kindergarten, organizational images, management, change, reflection, learning.

## Índice

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1. ABORDAGEM METODOLÓGICA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO..</b>	<b>15</b>
1.1. Metodologia: a narrativa autobiográfica em educação .....	15
1.2. O objeto de estudo.....	17
1.3. A instituição .....	26
1.4. O território.....	29
<b>2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>32</b>
2.1. A organização educativa e a complexidade da sua abordagem teórica .....	32
2.2. Imagens organizacionais da escola .....	34
2.2.1. A escola como empresa .....	34
2.2.2. A escola como burocracia .....	35
2.2.3. A escola como democracia .....	37
2.2.4. A escola como arena política.....	38
2.2.5. A escola como anarquia .....	39
2.2.6. A escola como cultura.....	43
<b>3. DA ORGANIZAÇÃO EM AÇÃO ÀS AÇÕES NA ORGANIZAÇÃO .....</b>	<b>44</b>
– A GESTÃO .....	44
3.1. A liderança.....	44
3.1.1. A liderança na organização autárquica .....	44
3.1.2. A liderança na organização TEIP .....	47
3.2. A gestão.....	49
3.2.1. A gestão autárquica .....	49
3.2.2. A gestão TEIP.....	51
3.3. A coordenação do estabelecimento .....	53
3.3.1. A coordenação do estabelecimento na autarquia .....	53
3.3.2. A coordenação do estabelecimento no TEIP .....	54
3.4. O funcionamento do estabelecimento .....	55
3.4.1. O funcionamento do estabelecimento na autarquia .....	55
3.4.2. O funcionamento do estabelecimento no TEIP .....	58
3.5. Os serviços administrativos .....	58
3.6. Os horários .....	59
3.6.1. Os horários na organização autárquica.....	59

3.6.2. Os horários na organização TEIP.....	59
3.7. As atividades extracurriculares .....	60
3.7.1. As atividades extracurriculares na organização autárquica .....	60
3.7.2. As atividades extracurriculares na organização TEIP .....	61
3.8. A constituição de turmas .....	62
3.8.1. A constituição de turmas na organização autárquica .....	62
3.8.2. A constituição de turmas na organização TEIP .....	63
3.9. As mensalidades .....	65
3.9.1. As mensalidades na organização autárquica .....	65
3.9.2. As mensalidades na organização TEIP.....	65
<b>NOTAS CONCLUSIVAS.....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>75</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>81</b>

## **Índice de Quadros**

Quadro I — Quadro de análise interpretativa .....	67
Quadro II — Subdimensões na organização autárquica .....	68
Quadro III — Subdimensões na organização TEIP .....	68
Quadro IV — Quadro de análise comparativa .....	69

## **Siglário**

APECDA — Associação Portuguesa para a Educação de Crianças Portadoras de Deficiência Auditiva

ASE — Ação Social Escolar

CNE — Conselho Nacional de Educação

DGEstE — Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

EB1 — Escola Básica de 1.º ciclo

EB1/JI — Escola Básica de 1.º ciclo com Jardim de Infância

IPSS — Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE — Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE — Necessidades Educativas Especiais

OCDE — Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento

OCEPE — Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

RSI — Rendimento Social de Inserção

TEIP — Território Educativo de Intervenção Prioritária

UE — União Europeia

UNESCO — Organização Científica e Cultural das Nações Unidas para a Educação

VCI — Via de Cintura Interna

## INTRODUÇÃO

Este Relatório surge no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Organização Escolar.

O regresso à Universidade teve como motivação vários fatores: a vontade de aprender, numa perspetiva de formação ao longo da vida; a aquisição de saberes numa área relacionada com o exercício da docência para a qual não possuo formação especializada; a consideração e valorização da experiência profissional como objeto de estudo e de reflexão que pode servir ao questionamento dos erros, das dúvidas, das certezas e dos sonhos de ser, de dar e de fazer melhor.

Neste Relatório Reflexivo Teoricamente Fundamentado, defini como objeto de estudo o processo de integração de um jardim de infância autárquico num agrupamento de escolas de um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

É nele que desenvolvo a minha atividade de educadora de infância desde o ano de 1982, paralelamente ao exercício cumulativo de outros cargos: coordenação de estabelecimento; coordenação de Departamento; membro da Assembleia Geral; membro do Conselho Geral Transitório e do Conselho Geral.

Participei nas equipas responsáveis pela elaboração do Projeto Educativo, Regulamento Interno e Projeto Curricular do Agrupamento.

Na análise do processo de integração do jardim de infância, e recorrendo a imagens de escola, pretende-se interpretar, de forma comparativa, como se desenvolveram as práticas gestionárias nos dois contextos organizacionais em análise, uma autarquia e um TEIP, no período compreendido entre 1982 e 2012.

Para delimitar o campo de investigação, a abordagem reflexiva foi orientada para o eixo de pesquisa relativo à gestão do jardim de infância.

O quadro de análise interpretativa decorre de um conjunto de subdimensões relacionadas com áreas consideradas expressivas da organização do jardim de infância. Para tal, foi organizado um quadro de análise interpretativa, onde se faz corresponder a cada área um facto ou pressuposição, ou seja, uma determinada perspetiva organizacional (Quadro I). Pretende-se que este instrumento de análise sirva de roteiro à delimitação do campo de estudo, permita enquadrar cada perspetiva e viabilize comparações.

Procurando estruturar o relato segundo um modelo interpretativo de imagens de escola de Jorge Adelino Costa (2003), orientamos a nossa atenção para as seguintes questões:

1. Que imagens organizacionais de escola se encontram associadas aos modelos de gestão do jardim de infância?
2. De que forma a presença de uma ou outra imagem organizacional de escola foi geradora de regulações ou de tensões ao nível interno e externo da instituição?
3. Que efeitos exerceram essas pressões na qualidade da prestação do serviço educativo?
4. Que aprendizagens decorreram deste processo?

A reflexão está estruturada em quatro Pontos.

No Ponto 1, são abordadas questões relacionadas com a metodologia e o objeto de estudo, um jardim de infância, inserido num território complexo e multifacetado, que exige respostas da organização educativa consentâneas com as necessidades das crianças, dos jovens e das famílias que o habitam.

O Ponto 2 foca os conceitos teóricos que sustentam a reflexão, centralizando-a no quadro concetual de imagens organizacionais de escola de Jorge Adelino Costa (2003). Neste enquadramento teórico, o objeto de estudo é balizado pela invocação de diferentes teorias, modelos, imagens ou metáforas. Pretende-se traduzir, por um lado, a complexidade que caracteriza o cadinho das organizações educativas e, por outro, auxiliar na sua identificação e compreensão no contexto organizacional em estudo. O recurso a outros autores, tais como Lima (2010), Estêvão (2010), Silva (2010), Torres (2010) ou Sá (2010), permite uma aproximação teórica nesta área e auxilia no encontro de pontos de divergência ou convergência relativos ao objeto de estudo.

No Ponto 3 são relatadas as vivências e as ações decorridas no jardim de infância em dois contextos organizacionais, uma autarquia e um TEIP. Utilizando exemplos concretos, intentarei que os quadros concetuais invocados se contextualizem com as subdimensões a analisar, articulando-as com a dinâmica da narrativa. A utilização de diferentes imagens organizacionais de escola permite entender a gestão do jardim de infância sob diferentes pontos de vista organizacionais e possibilita a reflexão sobre atuações e traços dominantes de imagens de escola presentes na matriz das organizações. Neste sentido, no final da narração relativa a cada subdimensão inscreve-

se uma síntese reflexiva. Pretende-se, deste modo, retirar algumas ilações e acautelar procedimentos organizacionais para atuações futuras.

Por último apresentam-se as conclusões. Apesar desta reflexão se circunscrever a uma realidade organizacional específica, um jardim de infância, procura desenvolver aprendizagens e abrir espaço na busca de respostas organizacionais relacionadas com o jardim de infância e a educação pré-escolar, promotoras da qualidade, identidade e da prestação do melhor serviço à comunidade, numa ética de respeito pelas crianças.

# **1. ABORDAGEM METODOLÓGICA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO**

## **1.1. Metodologia: a narrativa autobiográfica em educação**

O termo narrativo transporta em si a ideia de transmissão de informação, de factos, de acontecimentos. Para Pérez (2008), a narrativa é um elemento constitutivo da ação que permite pensar a prática educativa como um processo de reconstrução da pessoa e da cultura, através da memória individual e social. Esta vai permitir uma maior compreensão e aprofundamento do significado dos acontecimentos, das escolhas que fazemos para que, de uma forma reflexiva, possamos entender melhor como nos formamos e transformamos ao longo dos percursos e como as opções que tomamos podem influenciar os espaços em que vivemos. Na perspetiva de Pérez (2008), o lugar é o espaço imediato da nossa experiência no mundo, onde as gerações sucessivas deixaram as suas marcas, projetaram as suas utopias e produziram o seu imaginário. Partilhar memórias é assim uma forma de reinventar os espaços e a comunidade, de construir redes de solidariedade que nos possibilitam estabelecer novos modos de sociabilidade democrática e novas formas de recriar os lugares em que deixámos as nossas marcas. Nesta linha, analisando, refletindo e retirando aprendizagens de um quotidiano partilhado em que o olhar, a escuta, a intuição, a emoção, os desejos, constituem as diferentes formas de apreender, de compreender, de experimentar e de conhecer, praticamos uma existência solidária que possibilita resistir e transformar o social.

No âmbito da educação, as narrativas autobiográficas combinam vários processos de construção do conhecimento, de reflexão sobre o fazer pedagógico e de interpretação da própria ação. Ao reconhecer o professor como pessoa e não exclusivamente como um profissional de ensino, estamos perante uma metodologia que permite um crescimento social mais rico e completo, potenciado pela partilha de experiências de vida.

Na salvaguarda daquilo que Nóvoa (1992) menciona acerca do trabalho investigativo em educação com base em abordagens autobiográficas, salientam-se alguns aspetos positivos e negativos: o contributo positivo das mesmas para a renovação de novas formas de pensar a educação e a profissão docente, o ceticismo revelado pela falta de rigor e objetividade respeitante à sua análise crítica e metodológica, acrescido da

existência limitada de trabalhos de investigação no grupo de docentes constituído pelas educadoras de infância.

Atendendo à natureza reflexiva do Relatório, considero ser adequada uma abordagem metodológica de teor qualitativo centrada na narrativa autobiográfica com o intuito de realizar um conjunto de reflexões tendo em vista o objeto de estudo: o processo de integração de um jardim de infância autárquico num agrupamento de escolas TEIP.

A escolha por esta metodologia recai na possibilidade de a mesma se apresentar como um instrumento facilitador dessa reflexão e questionamento sobre os momentos marcantes da vida do jardim de infância onde exerce a atividade de educadora.

No quadro das políticas públicas de territorialização educativa e, sob a tutela da macroestrutura dos agrupamentos, o jardim de infância transforma-se numa estrutura de limites muito reduzidos. No entanto, a flexibilidade deste espaço onde se entrecruzam não só as crianças, mas também as suas famílias e a própria comunidade, coloca o educador de infância numa posição privilegiada de *pivot* das diversas interações. Nesta relação, os profissionais da educação são confrontados diariamente com situações decorrentes das ligações que estabelecem no âmbito do seu universo profissional.

A permanência durante vários anos, no mesmo espaço escolar, com os mesmos profissionais, permitiu-me observar algumas mudanças e transformações das práticas profissionais e organizacionais. Estas são indissociáveis dos contextos sociais e políticos em que ocorreram. No aspeto relacionado com as minhas ações educativas, a opção por esta metodologia pode contribuir para a perceção e entendimento que a influência desses universos exerceu, não apenas no percurso da instituição, mas também na mobilização das dimensões pessoais relacionadas com o meu desempenho de cargos. É neste sentido que a narrativa autobiográfica, como instrumento promotor de reflexão sobre as experiências profissionais, pode assumir um carácter mais pessoal, espelhando a visão das práticas e conhecimentos do próprio sujeito.

Realizar esta reflexão não é, de modo algum, uma tarefa fácil, sobretudo porque exige uma atitude de distanciamento entre o ator e o espetador. O relato desta experiência pessoal inscreve-se na dificuldade de interpretação individual e por natureza subjetiva, referenciada por Nóvoa (1992, p. 22), do “sujeito” que se converte em “objeto”, sendo simultaneamente capaz de abrir as portas às experiências, de forma neutra ou descomprometida. Assim, pode afirmar-se que a importância deste tipo de pesquisa está justamente nesse olhar que se volta para si mesmo e auxilia o sujeito a compreender os seus processos de formação, a sua forma de estar e de agir, seja no domínio pessoal,

social ou profissional. Esta é a opinião de Josso, ao considerar que a narrativa se inscreve no espaço e no tempo da experiência vivida, quando questiona os trajetos dos indivíduos, as suas vivências, as suas aprendizagens, “numa relação dialética da aquisição de conhecimentos, de saber-fazer, de saber-pensar, de saber-ser em relação com o outro” (Josso, 2007, p. 420).

Na linha do exposto, podemos atribuir duas grandes funções à narrativa autobiográfica: uma investigação de e para ação, e uma prática reflexiva de e para a formação.

Como realça Josso (2007), uma prática de investigação, porque ajuda a perceber através da reflexão e da análise teórica, como nos fomos construindo, quais os momentos que identificamos no nosso percurso como tendo sido os mais marcantes para a construção e desenvolvimento da nossa identidade pessoal e profissional. Um processo de formação porque, no encontro com um tempo passado, potenciamos novos significados para o nosso presente e podemos, com as aprendizagens que obtemos, aproveitá-las e projetá-las para o futuro. Esta tomada de consciência potenciará o desenvolvimento profissional, pela adoção de práticas pedagógicas mais ricas e eficazes.

É à luz de conceitos teóricos das Ciências de Educação, e recorrendo a quadros conceituais de imagens organizacionais de escola defendidos por Costa (2003), que me proponho analisar a transversalidade, as vicissitudes e os paradoxos deste caminho percorrido de trinta anos de docência, no mesmo território, a freguesia de Campanhã, e no mesmo estabelecimento de ensino, o jardim-de-infância do Falcão<sup>2</sup>, integrado desde 2001 no Agrupamento de Escolas do Cerco. Pretende-se que desta reflexão resulte um maior conhecimento sobre a realidade vivida.

## 1.2. O objeto de estudo

Em Portugal, as questões relativas ao enquadramento legal e às funções da educação de infância começam a despontar em meados do século XIX. É por essa altura que surgem alguns diplomas que procuram definir uma especialização no atendimento das crianças dos 0 aos 6 anos de idade. Vasconcelos (2000) refere que se podem distinguir cinco grandes períodos que marcam esta evolução histórica: a Monarquia, com a fundação, por iniciativa governamental, do primeiro jardim de infância Froebel, bem como do primeiro programa oficial das escolas infantis de influência froebeliana; a Primeira República e a criação dos jardins-escola João de Deus; o período da ditadura, marcado pelo retrocesso e pelo encerramento das poucas escolas oficiais infantis que existiam, como consequência, não só, da fraca percentagem de crianças que as frequentavam

(menos de 1%), mas também devido à ideologia dominante que incumbia as mães da tarefa de educação dos filhos; a refundação da democracia, que reflete preocupações com a educação pré-escolar pública; e a fase do alargamento e expansão.

O crescimento da rede do ensino pré-escolar bem como o seu funcionamento estão, no essencial, relacionados com a mudança do contexto sociopolítico nacional decorrente do regime democrático. Na perspetiva de Vilarinho (2011), podem especificar-se nesta evolução três níveis estratégicos de desenvolvimento: da rede, da conceção e da organização e promoção da qualidade.

Na linha da autora, após a revolução de 1974 desencadeou-se um crescimento de instituições para a infância que aumentaram as expectativas face à educação pré-escolar. Para tal contribuíram fatores como as grandes taxas de analfabetismo, a gradual industrialização do país, a concentração das populações nos centros urbanos e suburbanos, o ingresso significativo das mulheres na vida ativa, a emigração e a crescente valorização da criança na sociedade e na família.

Por força das circunstâncias assinaladas e numa aproximação às reformas educativas mundiais originadas por processos de globalização, Azevedo (1999) indica que um número cada vez maior de países integrou nas suas políticas educativas princípios gerais considerados de validade universal, e Portugal não ficou indiferente a estes paradigmas. Ao nível dos sistemas públicos educativos portugueses, nomeadamente na educação de infância, assistiu-se a muitas reformas e investimentos. O estímulo de estudos, investigações, bem como um manancial de orientações emitidas por organismos nacionais e internacionais, tais como a Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento (OCDE), a Organização Científica e Cultural das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e a União Europeia (UE), sublinham os efeitos positivos resultantes dos investimentos realizados na área da educação que, como acentua Azevedo, era encarada como um “instrumento de reforço da cidadania e da democracia”, que decorre da constatação de que a escolarização contribui para formar “cidadãos mais críticos, participativos da vida social, mais livres, conscientes dos seus direitos e respeitadores dos direitos dos demais concidadãos” (Azevedo, 1999, p. 244). Demostram, de igual forma, a importância da educação pré-escolar na redução das desigualdades sociais, no desenvolvimento das crianças, com reflexos diretos no sucesso escolar e na qualidade da vida futura. Paralelamente, o papel que foi sendo progressivamente atribuído à criança, entendida como sujeito e cidadão de plenos

direitos, impulsionou o Estado na criação de enquadramentos legais para a definição e reorganização das políticas públicas relativas ao ensino do pré-escolar.

Para consolidar a educação pré-escolar, em 1979 é promulgado o Estatuto dos Jardins de Infância, Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro, que abre caminho para o surgimento de uma nova realidade institucional, o jardim de infância.

Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, o poder político reafirma a integração do pré-escolar no sistema público de educação e são oficialmente criadas as primeiras instituições da rede pública do Ministério da Educação.

No entanto, os avanços e recuos educativos do país e as sucessivas ruturas nas políticas educativas desde a revolução democrática levaram o governo de então a elaborar, no quadro da LBSE, um “Pacto Educativo para o Futuro”. Para Benavente (2004), o Pacto explicitava orientações, objetivos estratégicos e compromissos imediatos, e propunha constituir-se como uma carta de referência para todos os parceiros educativos e sociais.

Em 1994, o Conselho Nacional de Educação convidou o conselheiro e investigador João Formosinho a emitir um parecer sobre a situação da educação pré-escolar em Portugal. Foi elaborado um “Relatório Estratégico para o Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar”, o qual deu origem ao “Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar”, considerado por Vasconcelos (2000) como um marco fundamental na história deste nível de educação. Na sequência destes trabalhos, foi apresentada à Assembleia da República a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, a qual dava orientações políticas claras para o processo de expansão da rede de jardins de infância. Esta Lei considerava a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, alicerce e suporte de uma educação ao longo da vida, tendo como principal finalidade uma boa integração escolar das crianças e o combate à exclusão social. O jardim de infância constituía-se assim como o primeiro espaço exterior à família, com a qual estabelece uma relação estreita, onde a criança adquire aprendizagens e competências com vista à sua integração plena na sociedade. Integra crianças de idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Na procura da concretização da sua universalização, considerava-se uma prioridade conseguir fazer chegar o jardim de infância ao maior número possível de crianças com 5 anos, seguindo-se as de 4 e as de 3 anos, em todas as zonas do país. O seu funcionamento compreendia duas componentes, uma educativa e outra de apoio familiar, que foi progressivamente alargada.

Para dar resposta às necessidades de aprendizagem das crianças, por iniciativa da então diretora do Departamento de Educação Básica, Teresa Vasconcelos, foi desenvolvido um processo de construção das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. As OCEPE não são um programa nem um currículo. Adotam uma perspetiva centrada na possibilidade de o educador fundamentar diversas opções metodológicas, planificações distintas, baseadas em diferentes pressupostos acerca da natureza da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar.

Formosinho (2000, p. 52), valorizando o papel dos educadores portugueses, desde sempre ligados aos movimentos pedagógicos mais inovadores, salienta a riqueza e a variedade de modelos e práticas curriculares adotadas pelas educadoras de infância no seu exercício pedagógico com as crianças deste grupo etário, como sejam o Movimento da Escola Moderna, o modelo *High/Scope* e a metodologia da Pedagogia de Projeto. O autor alerta para o risco da perda e substituição desta diversidade pela adoção de práticas uniformes e padronizadas, resultantes da integração dos jardins de infância em agrupamentos.

Com as OCEPE, para além de serem apresentadas diferentes orientações em relação à organização do ambiente educativo, são definidas três grandes áreas de conteúdo: área da formação pessoal e social; área de expressão e comunicação (integrando o domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática); e a área do conhecimento do mundo.

Segundo Cardona (2011, p. 151), a opção pela expressão “áreas de conteúdo” representou uma nova perspetiva em relação à tradicional forma de conceber a educação pré-escolar e fundamenta-se nos pressupostos de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo. Na explicitação da autora, esta visão contribuiu para o reforço do seu papel mais educativo do que assistencial.

A história da educação pré-escolar tem revelado como se tem redefinido a função social dominante deste nível de educação. Cabe fazer referência a algumas questões terminológicas que decorrem sobretudo de diferenciadas imagens sobre os conceitos relacionados com as mudanças operadas no domínio das conceções acerca da família, da infância e dos serviços destinados às crianças mais pequenas. De uma função eminentemente assistencial e de guarda, visível no século XIX, ao longo da segunda metade do século XX foi ganhando mais evidência a sua função educativa. No

entendimento de Coelho (2007), a dicotomia entre educação de infância e educação pré-escolar reflete, muitas vezes, a forma como são concebidas as suas funções, sobretudo quando incidem na maior ou menor valorização da sua função social, e/ou como é concebida a sua função educativa. Por ser considerada a primeira etapa da educação básica e dar prioridade às crianças de idade próxima à escolaridade obrigatória, pode salientar o seu aspeto pré-escolarizante e educativo. Por sua vez, o seu carácter não obrigatório, a condução por orientações curriculares, o trabalho educativo muito articulado com o meio familiar, o facto de serem crianças pequenas que requerem particulares atenções e cuidados assistenciais, acentuam a sua função social.

Consolidada a rede da educação pré-escolar e num processo de crescente homogeneização das políticas públicas relativas a este nível de ensino, vão emergindo novos desafios e exigências organizacionais relacionadas com a intencionalidade educativa, com a transição entre ciclos e a consequente avaliação. Nos últimos anos, por razões relacionadas com a evolução das políticas públicas de educação e, mais particularmente, com a integração dos jardins de infância nos agrupamentos de escolas, a educação pré-escolar reveste-se cada vez mais de um carácter escolarizante.

A constatação de que a filosofia educativa que está na base dos agrupamentos favorece a articulação curricular entre os diferentes níveis de ensino, um percurso sequencial e articulado dos alunos orientado para o sucesso educativo, obriga a que a ação do educador de infância seja cada vez mais direcionada e planificada, por forma a reduzir-se algum impacto das aprendizagens iniciais das crianças do pré-escolar na transição para o primeiro ano do 1.º ciclo do ensino básico. Numa resposta a este desafio, foi publicado um documento, de iniciativa da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, em articulação com as Direções Regionais de Educação e com a Inspeção-Geral de Educação, a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Tem como objetivo apoiar o educador no desenvolvimento do currículo e por conseguinte na operacionalização das OCEPE. Nesta nova orientação, os educadores encontram elementos relativos à organização curricular que deve considerar as prioridades do jardim de infância, as competências a desenvolver nas crianças do grupo, os procedimentos a ter em conta na avaliação, a clarificação de questões relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e a necessária articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.

Embora as OCEPE continuem a ter um grande impacto nas práticas pedagógicas dos educadores de infância, em 2010 surge um novo enquadramento normativo que propõe

esclarecer e explicitar as condições favoráveis para o sucesso escolar indicadas nas Orientações Curriculares: as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar. Este projeto integra-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional do Ministério da Educação e visa contribuir para a explicitação das condições favoráveis para o sucesso educativo. Pretende ser um referencial comum na planificação de processos, estratégias e formas de progressão das crianças. As Metas encontram-se organizadas em seis domínios: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática, Conhecimento do Mundo e Tecnologias de Informação e Comunicação, mediante a criação de novos domínios, subdomínios e temas, considerados de aquisição fundamental pelas crianças no final da frequência da educação pré-escolar, e transição para o ciclo seguinte. Na sua leitura mais atenta e crítica, Pereira (2010) reflete sobre algumas luzes, sombras e vazios, que apontam para uma “curricularização” da educação pré-escolar. Perspetiva-se a acentuação de uma maior e mais particular intencionalidade educativa, numa lógica onde predomina a tendência histórica do currículo português referida por Roldão (2002). Nesta, sobressai uma organização por áreas próximas das disciplinas dos níveis subsequentes, no pressuposto de que o conhecimento se deve processar, idealmente, de uma integração inicial de conhecimentos e aprendizagens em direção a uma exigência de especialização nos níveis mais avançados. Isto é visível na especificação e discriminação das Metas, tais como: “produção de escrita silábica; o uso de garatujas, desenho ou letras para fins específicos; a compreensão de que os objetos têm atributos medíveis como comprimento, volume ou massa; construção, leitura e interpretação de dados; o uso das novas tecnologias”, entre outros.

No que concerne à educação pré-escolar, a definição de primeira etapa da educação básica introduz algum desassossego. A preocupação centra-se essencialmente na possibilidade de se adotar uma lógica curricular de pendor mais escolarizante, contrariando a perspectiva pedagógica dominante nas práticas dos educadores, centradas em modelos curriculares que valorizam a globalização e a contextualização dos saberes, distante de uma visão compartimentada de saberes em áreas disciplinares.

Voltando a citar Roldão (2008, p. 191), a transição para o 1.º ciclo deverá caracterizar-se por uma “uma passagem harmoniosa, regulada no interior de uma organização” e, embora as aprendizagens formais ocupem uma aproximação intencionalizada, não se podem limitar a um processo adaptativo às regras funcionais dos níveis seguintes. Moss (2011), ao elencar algumas relações entre o ensino pré-escolar e o ensino obrigatório,

vislumbra possíveis convergências pedagógicas marcadas pelo respeito mútuo, diálogo e construção conjunta entre os docentes, que facilitam esta integração. A este propósito as OCEPE mencionam que, quando se aborda a importância da continuidade educativa entre ciclos, “alude-se a um processo de aprendizagem contínua sem ‘cortes’ nítidos e bem precisos” (Silva et al., 1997, p. 90). Se em cada ciclo se deve ter em conta as aprendizagens realizadas, é igualmente importante não esquecer que cada criança tem ritmos de aprendizagem próprios. A educação das crianças no pré-escolar, processa-se num lento e complexo *continuum* de aprendizagens de todo o tipo que, como menciona Alarcão (2008), vão interagindo com o processo de desenvolvimento da criança, alimentando-o. Nesta ótica, toda a escola, como foi descrita por Vasconcelos, “deveria ser uma grande oficina onde fazer, refletir, agir, perceber sensorialmente, conjuntamente com o virtual, o local e o global — uma escola que se transforma num grande laboratório de investigação e reflexão” (Vasconcelos, 2009, p. 58). Embora esta seja uma visão utópica de escola, Roldão (2002) salienta que deve ser esse o sentido a que a especialização deve conduzir, à premência da integração, sustentada na especificidade e na sua articulação inteligente.

Outra apreciação importante é referenciada por Portugal e Laevers (2010). Prende-se com a adoção de modelos de avaliação no pré-escolar que podem generalizar aspetos “universais e normativos” que servem de referência aos estudos mais clássicos da Psicologia do Desenvolvimento e Ciências da Educação, mas que, pelo risco da sua imposição normativa, podem não ser ajustáveis a famílias e comunidades socioculturalmente muito diferenciadas daquelas que servem de referência àqueles estudos. Em linha com estas apreciações, Oliveira-Formosinho (2009) refere que é eticamente insustentável avaliar os resultados em crianças muito pequenas sem que se analisem os contextos e processos em que decorrem. A autora ressalta ainda que é vulgar, em democracia, os processos de avaliação servirem a prestação de contas sobre como se utilizam os dinheiros públicos. Mas os conceitos não se devem confundir, uma vez que os resultados das avaliações se podem converter rapidamente em rotulagem das crianças. Dito de outra forma, os processos avaliativos em crianças desta faixa etária devem integrar e articular a natureza dos contextos e dos procedimentos pedagógicos desenvolvidos para a concretização das aprendizagens, e não outros propósitos.

Pelas suas características singulares (o currículo aberto e a avaliação menos formal, que decorre da observação das necessidades e dos comportamentos das crianças na sua interação com os espaços, os materiais, os seus pares), com a integração dos jardins de

infância nos agrupamentos, o modelo de avaliação formativa e qualitativa preconizado para a educação pré-escolar poderá vir a percorrer caminhos de avaliação quantitativa, algo semelhantes aos dos restantes níveis de ensino.

Em inúmeros agrupamentos de escolas já se implementam abordagens quantitativas de aprendizagens no pré-escolar, através do recurso a instrumentos de avaliação, como portefólios, dossiês técnico-pedagógicos, grelhas e aplicações informáticas que produzem registos avaliativos em gráficos, o uso de terminologias como o “Revela” ou “Não Revela”. Todos eles indicam uma abordagem reguladora do processo de desenvolvimento das crianças, quer como referencial das suas competências, quer como da sua envolvimento nos processos de aprendizagem, mas também como reguladores e orientadores da ação do educador. Portugal e Laevers (2010) entendem que a avaliação das aprendizagens e desenvolvimento de cada criança é uma das tarefas mais difíceis, mas também uma das mais importantes no processo educativo, uma vez que a avaliação e monitorização contínua permitem identificar as forças e as áreas de desenvolvimento de competências que necessitam de maior atenção e intervenção. Consideram que a avaliação sumativa, em algumas circunstâncias, pode conduzir a constatações interessantes, mas “o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes” e não se coaduna com uma avaliação e monitorização impostas por uma *checklist* padronizada (Portugal & Laevers, 2010, p. 10). Esta é a opinião de Alves (2010), ao focar que a lógica da avaliação na educação pré-escolar se orienta cada vez mais para um “exercício instrumental” quantitativo, que possibilita a recolha de informações por medida, que podem ou não corresponder ao valor e à finalidade dos instrumentos. A escola vai assim ocupando um lugar cada vez mais central na vida das crianças em idade pré-escolar, que começam a correr o risco de escolarização precoce, acentuando-se este fenómeno nas crianças de cinco anos. Dito por Vasconcelos (2008), este perigo é alertado pelo Relatório da OCDE “*Starting Strong II*” (2006). Aconselha-se que se preserve a componente lúdica como princípio essencial na abordagem pedagógica nas idades dos 0 aos 6 anos. Embora seja difícil definir com precisão as aprendizagens das crianças em idade pré-escolar, importa que a escola evolua nos seus propósitos educativos, tendo presente que o jardim de infância é um espaço para brincar e para aprender, e que estas duas atividades devem seguir, a par e passo, o caminho convergente do desenvolvimento e da aprendizagem. Como escreveu Alarcão (2008), a educação das crianças no jardim de infância é um processo global, holístico, em que as várias

dimensões da pessoa (física, motora, social, emocional, cognitiva, linguística, comunicacional...) se devem entrelaçar para constituir o ser único que há em cada criança.

A homogeneização administrativa, curricular e avaliativa deste nível de ensino por aproximação a outros, a introdução da “medida” pela exigência dos bons resultados, obriga a uma atenção redobrada do educador de infância.

De facto, a ação reguladora do Estado, bem como as mudanças organizacionais resultantes da aplicação do Decreto-lei n.º 115 A/98, de 4 de maio, relativo ao Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, impuseram a integração dos jardins de infância da rede pública em organizações educativas cada vez mais complexas que abrangem todos os níveis de ensino, os agrupamentos.

O jardim de infância autárquico que é objeto de estudo, edificado e gerido desde 1978 pela Junta de Freguesia de Campanhã, é integrado em 1998 na rede pública da educação pré-escolar. Esta integração resultou da aplicação do normativo legal estabelecido pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei 5/97, de 10 de fevereiro, que estabeleceu a inclusão na rede pública dos jardins de infância a funcionarem na dependência direta das autarquias locais, como explicita Fernandes (2000, p. 38).

Num processo contínuo de agregação, no ano de 2001 e pela aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, o jardim de infância é anexado ao Agrupamento de Escolas do Cerco.

Perante um novo modelo de gestão que pode originar pressões, novas regulações, e colonizar não só as aprendizagens das crianças como o funcionamento da estrutura organizativa interna do jardim de infância, surge a necessidade de refletir sobre as práticas, de olhar para o processo e de analisar as implicações que daí pudessem advir, ou seja, preparar a mudança organizacional.

Os modelos de gestão presentes nestes dois contextos, autárquico e TEIP, influenciaram o quotidiano do jardim de infância. Condicionaram não só o seu funcionamento organizacional mas também o comportamento dos diversos atores educativos, as interações desenvolvidas entre os sujeitos e o ambiente, a tomada de decisões sobre as escolhas educativas e pedagógicas e os modos formais ou informais de relacionamento com as estruturas decorrentes das próprias organizações, poder político local e central.

Para um melhor entendimento do que foi exposto será necessário proceder a uma contextualização desta organização escolar.

### 1.3. A instituição

No Portugal democrático, com a massificação dos sistemas de ensino, as questões relativas à educação passaram a ter novas dimensões e a contemplar outros desafios. De acordo com os princípios de abril, tornou-se um objetivo nacional estender a todos o acesso à educação, tendo em vista a atenuação das diferenças socioeconómicas e culturais existentes no país, bem como a promoção do desenvolvimento e do bem-estar social das populações.

Encontramos em Formosinho a seguinte perspetiva: a década de 70 foi a década da construção da escola de massas. Devido ao alargamento da escolaridade e à obrigatoriedade da sua frequência, a escola alterou-se bastante e cada vez se tornou mais difícil ao Estado controlar e regular todas as escolas e professores que integravam o sistema educativo. De acordo com o autor, esta circunstância amplificou a insatisfação relativa ao excesso de centralização das políticas públicas de educação, cabendo ao Estado a responsabilidade pelo fracasso das mesmas. Acrescenta ainda que, na década de 80, a interpretação que a Comissão de Reforma do Sistema Educativo deu à Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, ia de encontro a uma maior participação dos atores educativos nos processos educativos (Formosinho, 2000, pp. 45-46).

Assim, a emergência do estado democrático trouxe uma nova sensibilidade para a importância da educação, o que implicou o reconhecimento da importância dos parceiros e de toda a comunidade local. Abria-se o caminho para a retórica da descentralização, para o reconhecimento da autarquia como agente educativo e para o aparecimento de novos conceitos como autonomia, participação, territorialização da educação, que apelavam para a construção do Projeto Educativo.

Na procura do esbatimento de algumas fronteiras entre um Estado centralizador e outro descentralizado, assistiu-se à emergência do municipalismo e ao alargamento das várias competências que lhe vão sendo atribuídas no âmbito das políticas locais de educação. O município transforma-se num dos pilares centrais de um regime democrático e pluralista, sendo a educação um dos campos de intervenção que neste regime lhe é naturalmente reconhecido. Fernandes (1999) explicita que são várias as razões que concorrem para este facto: a erosão do paradigma do Estado Educador, o desenvolvimento de relações horizontais de interdependência entre instituições educativas e parceiros locais, os movimentos para uma maior descentralização das competências educativas e a perceção da complexidade da educação escolar numa

época de escolarização de massas, com a sua heterogeneidade cultural e social. É nesta perspectiva que o município se inscreve, como sendo uma das instituições mais solicitadas e relevantes do espaço local, que não pode estar ausente da ação educativa quer como interveniente autónomo quer como parceiro do Estado. Alguns exemplos da sua intervenção são notórios na construção ou recuperação de edifícios para a educação pré-escolar e primária, no fornecimento de equipamentos e materiais escolares, nos apoios à educação de adultos, em atividades de ocupação de tempos livres, bibliotecas municipais e cursos de formação e alfabetização. Salienta-se a este propósito que algumas políticas educativas desenvolvidas pelos autarcas são de tal forma positivas para os cidadãos que emprestam pertinência ao tema “Cidades Educadoras” (Martins, 2000, pp. 17-18).

No panorama do alargamento das políticas locais de educação aos municípios e autarquias, assistiu-se a um desempenho valioso na implementação da rede do ensino pré-escolar e torna-se uma prioridade conseguir fazer chegar o jardim de infância ao maior número possível de crianças com cinco anos.

No entanto, existiam desconfianças e diversos focos de fricção entre o poder local e o poder central. Estes conflitos assumem uma particular importância na parte que se relaciona com a distribuição de verbas e a recusa, por parte do Ministério da Educação, de colocar educadores nos jardins de infância autárquicos.

É neste ambiente expansionista da rede do pré-escolar que a Câmara Municipal do Porto construiu, em 1978, o jardim-de-infância objeto de estudo. A sua gestão e manutenção são delegadas à Junta de Freguesia de Campanhã. Nesse período, todas as freguesias da cidade do Porto são equipadas com um ou dois jardins de infância, dependendo da sua extensão territorial e do número de habitantes. Foram pioneiros na prestação de muitos cuidados às crianças e famílias mais pobres e carenciadas da cidade. No caso particular, por ser a mais vasta, das mais populosas da cidade do Porto e por se caracterizar por inúmeros problemas sociais, a freguesia de Campanhã foi contemplada com dois edifícios. Estes eram pré-fabricados de madeira, autónomos, de modelos arquitetónicos distintos, com três salas de atividade para crianças de três, quatro e cinco anos, e lugares para três educadoras.

No percurso até à integração num TEIP, o jardim de infância foi tendo várias designações, rostos ou identidades, resultantes dos ciclos políticos e sociais que o atravessou.

Aquando da sua edificação, em outubro de 1978, associado à toponímia, foi designado por “jardim de infância do Falcão”, por se situar na rua do Falcão, n.º 708, junto a um bairro social com o mesmo nome. No entanto, a comunidade envolvente designava-o por “infantário da Junta”.

Nos anos 90 e em sintonia com o *marketing* concorrencial, adquiriu um novo rosto, uma nova imagem e passou a denominar-se “jardim de infância Dó-Ré-Mi 1”.

Ainda nessa década, mais propriamente em 1997, o edifício pré-fabricado foi reconstruído e substituído por um de betão. Esta estratégia visou o aproveitamento dos recursos financeiros decorrentes de protocolos de cooperação celebrados entre o Governo de então e os municípios, que tinham em vista a continuidade dos planos nacionais de desenvolvimento e a expansão da educação pré-escolar (Fernandes, 2000, p. 39).

O novo jardim de infância ocupou o espaço de origem, um edifício autónomo, que partilhava de um espaço comum a uma EB1/JI. Possuía três salas de atividades para 25 crianças cada, outros espaços educativos distribuídos por uma área coberta de cerca de 400 m<sup>2</sup> e uma área descoberta com recreio e jardim de 500 m<sup>2</sup> quadrados. A atribuição de um novo nome e de um logótipo marcavam a presença em modelos uniformes de batas, chapéus, cores e faixas publicitárias. Atenta a indicadores de melhoria e excelência próprios de uma linguagem empresarial, evidenciada em pressupostos tais como reputação, qualidade, pessoal competente e suficiente, comportamentos de suporte para a consistência da imagem, a organização autárquica procurava cativar os “clientes” das redondezas, pais e crianças, que frequentavam outras instituições vizinhas. Parte desta identidade permanece até aos dias de hoje. Os logótipos continuam presentes em documentos oficiais da Junta de Freguesia de Campanhã, e o Município do Porto, bem como a Direção do agrupamento, muitas vezes, ainda nos identificam por esta denominação.

No período contabilístico da integração plena num TEIP ocorrida no ano de 2001, passa a ser designado por “jardim de infância do Falcão 2”, isto para distinguir a sala do jardim de infância implementada na vizinha EB1/JI, que adquire a anterior designação deste, “jardim de infância do Falcão”.

Como já se referiu, por razões de conflitualidade político-financeira e administrativa entre o poder local e central, o Ministério da Educação não colocava os educadores nos jardins de infância das autarquias locais. Por outro, os quadros de pessoal dos municípios não previam a integração deste tipo de funcionários. Neste contexto de

impasse e conflito, o processo de recrutamento foi desenvolvido pela própria Junta de Freguesia de Campanhã, não só para desbloquear a colocação de docentes mas também para acionar o funcionamento dos seus equipamentos para a educação pré-escolar.

Assim, em outubro de 1982, através de um anúncio publicitado em edital autárquico e num jornal diário citadino de grande tiragem, tomei conhecimento da necessidade de contratação de um educador de infância. Apresentei a minha candidatura ao lugar e, cumprindo os requisitos definidos pela Junta de Freguesia de Campanhã, fui selecionada para exercer a atividade de educadora de infância no referido estabelecimento de ensino. Em novembro desse mesmo ano, assumi funções de coordenadora de estabelecimento, em regime de acumulação de funções.

#### 1.4. O território

A freguesia de Campanhã está situada na zona oriental da cidade do Porto. Constitui-se como a mais rural e a maior em termos geográficos. Ocupa um quinto da área do concelho do Porto, com cerca de 8,13 km<sup>2</sup>, para uma população residente de 32.652 pessoas. É a terceira freguesia mais populosa do concelho, segundo os Censos de 2011.

A freguesia encontra-se dividida em dois eixos: o da estação de Campanhã e Antas, mais desenvolvido, e o de Azevedo e S. Pedro, confinado à sua periferia e ruralidade. A separação física e o conseqüente isolamento deste segundo eixo tiveram início com a construção da antiga estrada da circunvalação e, mais tarde, com a via de cintura interna, VCI, muro que fraturou a freguesia em duas. Esta parte mais rural da freguesia não possui uma eficiente rede viária e é servida por uma única linha de transportes públicos. É carenciada de serviços, empresas ou equipamentos sociais.

Considerações retiradas do Diagnóstico Social do Porto (Azevedo & Baptista et al., s.d.) alertam para questões relativas à coesão territorial, que se prendem com fenómenos de segregação ligados à diferenciação de espaços residenciais. Estes assumem particular importância no que se refere à garantia de condições de desenvolvimento humano e qualidade de vida. A falta de coesão das políticas urbanísticas da cidade transformou este eixo numa espécie de comunidade à parte.

Campanhã concentra o maior número de bairros sociais da cidade do Porto: Cerco, Falcão, Lagarteiro, Pego Negro, Polícia, Monte da Bela, Engenheiro Machado Vaz, S. Roque da Lameira, Contumil, Ilhéu, Pio XII, S. Vicente de Paulo (em demolição) e S. João de Deus (reestruturado). A maioria foi edificada durante o Estado Novo, nos anos compreendidos entre 1950 e 1952. Obedecendo a várias tipologias, os mais antigos

foram intervencionados para melhorar as condições de habitabilidade e acessibilidade, alguns demolidos ou reestruturados, outros ainda aguardam intervenções. Em anos recentes foram construídos novos agrupamentos habitacionais: agrupamento habitacional do Falcão, agrupamento habitacional das Antas e agrupamento habitacional do Ilhéu. Na freguesia, este aglomerado de bairros sociais configura-se como um fator de marginalização urbana e de exclusão social.

Bruto da Costa (1998), no seu estudo sobre Exclusões Sociais, explicita a relevância da exclusão territorial. O autor refere que na complexidade dos fenómenos que abrangem a exclusão e a pobreza, não são só as pessoas e as famílias que podem ser excluídas mas todo um território onde vivem. Embora distinguindo exclusão social e pobreza e considerando esta última como a forma mais generalizada da exclusão social, os diversos graus de exclusão existentes neste território influenciam a estigmatização das diversas escolas que constituem o agrupamento.

Sendo certo que a exclusão envolve necessidades básicas relativas às condições mínimas de alimentação, abrigo e proteção, não ignora os modos de vida social que configuram as rotinas existenciais, as relações de vizinhança, de amizade, a forma como cada pessoa se relaciona com o lugar onde habita, os equipamentos sociais, as acessibilidades e até as atividades económicas existentes (Costa, 1998, p. 12).

Na linha deste autor, paralelos às exclusões territoriais desenvolvem-se processos mais ou menos avançados de acumulação de ruturas várias: ao nível do trabalho, do habitat, da família e, *grosso modo*, ao nível da participação nos modos de vida dominantes, com a conseqüente interiorização de identidades desvalorizadas.

Para Bruto da Costa (1998), outra das características das pessoas pobres está no seu grau de instrução, que impede o exercício de uma cidadania plena, numa perspetiva dos direitos humanos. Este aspeto, associado à não relação das pessoas com os diversos sistemas sociais geradores de inclusão, como o emprego, a saúde, a justiça, a cultura, e problematizado com a adoção de comportamentos de risco, como toxicod dependência, alcoolismo e prostituição, dificulta a construção de projetos de vida.

Segundo dados retirados do Diagnóstico Social do Porto (Azevedo & Baptista et al., s.d.), Campanhã é a freguesia da cidade do Porto com o maior número de famílias dependentes do Rendimento Social de Inserção (RSI), programa que tem como principal objetivo dotar as famílias de recursos que lhes permitam satisfazer as suas necessidades mínimas e, simultaneamente, integrá-las em programas de inserção social. A educação e a formação são recomendações neste domínio, não apenas na qualificação

dos chamados recursos humanos, mas numa dimensão mais abrangente, de aprendizagem ao longo da vida. Assinala-se nestes contextos a necessidade de reforçar a oferta educativa ao nível da educação pré-escolar, com ênfase para a qualidade da sua função social (Azevedo & Baptista et al., s.d.).

Recorrendo a dados do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Cerco, identificamos os seguintes problemas na comunidade educativa: abandono e absentismo, insucesso, violência e indisciplina, resultantes das condições socioeconómicas, familiares e outras, inerentes ao próprio meio em que as escolas estão inseridas. No mesmo documento é referido que uma grande parte dos encarregados de educação tem baixos níveis de instrução e de expectativas em relação ao sucesso escolar dos seus educandos, que se manifestam na ausência de participação e na falta de interesse pelo processo de ensino/aprendizagem. Também eles abandonaram precocemente a escola. Bruto da Costa (1998) refere a este propósito que um dos *handicaps* da pobreza é a sua transmissão reprodutora às gerações seguintes.

Para atender aos problemas inerentes ao contexto social deste território educativo, o agrupamento de escolas do Cerco passou a integrar o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de terceira geração, TEIP3.

Este agrupamento é constituído por oito estabelecimentos de educação e ensino: o Jardim de Infância do Falcão 2, as escolas básicas com educação pré-escolar do Falcão, da Corujeira, de Nossa Senhora de Campanhã, de S. Roque da Lameira, do Cerco e do Lagarteiro e a Escola Básica e Secundária do Cerco, escola-sede.

No total, existem doze salas de ensino pré-escolar, frequentadas por 256 crianças.

O agrupamento abrange um vasto território, constituído por um mosaico muito complexo de mundos diferenciados.

Recomendações que emergem do Diagnóstico Social do Porto (Azevedo & Baptista, et al., s.d.) orientam para a pertinência de uma pedagogia do laço social, afirmada em todos os planos de intervenção, num vasto quadro de promoção de condições de humanidade e cidadania.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1. A organização educativa e a complexidade da sua abordagem teórica

Marcada por uma forte componente humana e social, a realidade educativa envolve múltiplos intervenientes, com interesses e necessidades distintos, objetivos interpretados de formas diferenciadas pelos sujeitos, atuações e apropriações que condicionam o seu funcionamento e tornam o seu estudo complexo e abrangente.

Os sistemas educativos desenvolveram-se e, com o contributo de investigações e estudos que têm sido realizados, a escola foi ganhando relevo como sendo uma verdadeira organização.

No entendimento de Costa (2003), o estudo da escola como organização recorre frequentemente a análises importadas de outros contextos, como o empresarial. Enquadrada em valores como a qualidade, a excelência, os resultados, a especialização dos docentes, a figura do Diretor como um gestor, um líder, a escola é cada vez mais semelhante a uma organização empresarial.

Caraterizada por sistemas que garantem o funcionamento da sua estrutura formal, a escola é exposta a condicionalismos informais que conferem inúmeras especificidades ao funcionamento do seu quotidiano. A interdependência de regras e normas, condicionadas por mudanças macrosociais próprias das políticas educativas dos Estados, as perceções subjetivas dos agentes educativos, os contextos socioculturais onde decorrem as ações, os modos de relacionamento coexistentes, entre outros, nem sempre permitem a adoção de um olhar uniforme e linear no estudo e interpretação dos fenómenos que envolvem a realidade escolar.

Na esteira de Habermas, Estêvão (2010, pp. 198-201) refere esta dualidade, utilizando para o efeito a terminologia de “escola como sistema e mundo de vida”, o que significa que, analisada sob perspetivas macro ou microsociais, a organização escolar envolve dois tipos de coexistências: um carácter sistémico relativo à sua própria estrutura organizativa e formal, e um carácter orientado para os processos comunicativos do mundo de vida, revelados através da ação prática e crítica dos atores educativos, que se podem manifestar de múltiplas formas.

Este “modo de funcionamento díptico” da escola é igualmente apontado por Lima (2010) ao remeter, por um lado, para a imagem da escola enquanto “unidade ou estrutura social” e, por outro lado, para os processos de ação e para a organização escolar enquanto “ação social”. No entendimento deste autor, são os modos próprios de

sentir e viver a estrutura formal da escola, conjugados com as respostas de produção e reprodução na assimilação das regras, na organização dos recursos, na inclusão da diversidade dos seus públicos e interesses, na reação às mudanças, nas diferentes missões que lhe são atribuídas, ou seja, do seu “agenciamento”, que a escola se mantém ou se limita, se recria ou se transforma (Lima, 2010, pp. 16-21). São as suas características próprias, as respostas organizativas existentes, que lhe conferem uma especificidade organizacional cuja análise poderá permitir compreender que cada escola é uma escola, que se renova nos processos de interação desenvolvidos, interna e externamente. São exemplos: o comportamento dos agentes educativos, as práticas educativas, as dinâmicas de trabalho, o papel desempenhado pelas lideranças, os modos como se concebe e desenvolve a participação dos diferentes elementos da comunidade educativa, e de variáveis externas próprias dos sistemas educativos, tais como legislação, políticas educativas gerais, modelo escolar, currículos, entre outros.

A ambiguidade que existe na análise interpretativa da escola como organização educativa inscreve-se neste conjunto de dinâmicas e revela a importância da utilização de modelos interpretativos e de lentes teóricas. Embora, no seu estudo, se possa privilegiar esta ou aquela imagem, este ou aquele sentido, é a configuração holística da escola, em que nada acontece de forma independente e isolada, que requer a adoção de um olhar panorâmico e policromático.

Os modelos de interpretação são importantes instrumentos de análise. Os modelos analíticos permitem direcionar o estudo para abordagens mais sociológicas da organização escolar em ação, os modelos normativistas das teorias das organizações e das ciências da administração para a análise mais normativa e prescritiva (Lima, 2010, p. 16).

Podemos assim depreender que é através da utilização de estratégias pluriparadigmáticas que melhor poderemos compreender a escola como espaço organizacional polifacetado e ambíguo.

Não existindo, deste modo, uma única perspetiva de análise sobre a organização educativa, mas antes um conjunto de perspetivas, modos e possibilidades interpretativas, Costa (2003) aponta para algumas referências, panorâmicas e imagens sobre a escola como organização, que, na sua interação, em articulação ou em desarticulação, em complementaridade ou até provavelmente em oposição, podem servir de suporte ao entendimento das realidades educativas e, no caso particular, à análise do objeto de estudo proposto.

## 2.2. Imagens organizacionais da escola

São seis as imagens de escola identificadas por Costa (2003): escola como empresa, escola como burocracia, escola como democracia, escola como arena política, escola como anarquia e escola como cultura.

Assim, o autor apresenta-nos:

### 2.2.1. A escola como empresa

Este modelo tem como base as teorias clássicas da administração organizacional de Taylor e Fayol. A escola é vista como uma empresa educativa e, como tal, assente nos princípios de escola-empresa educativa. Salientam-se conceitos como: hierarquia, centralização, formalização, tarefas bem definidas, distribuídas, articuladas e estandardizadas, controladas, fundamentalmente, pelos modos como os trabalhadores desempenham as suas tarefas, em comparação com uma melhor maneira de as realizar. Tem em vista a eficácia, a eficiência, ou seja, obter o maior rendimento com a utilização dos menores recursos. Planificação, produtividade e controle são conceitos-chave.

Esta imagem de escola reflete-se nas organizações escolares entendidas como um sistema fechado e mecânico, definido por normas inflexíveis, que se revela nos seguintes aspetos:

- Uniformidade curricular: todos os alunos têm de aprender os mesmos conteúdos programáticos;
- Metodologia de ensino uniformizado: predomínio do ensino coletivo;
- Agrupamentos rígidos de alunos: constituição de grupos homogêneos de alunos com base quer na idade cronológica, quer no nível de aprendizagens, de modo a serem conseguidas “turmas de iguais” (p. 33);
- Posicionamento dos professores: como na produção industrial em cadeia, cada professor “molda durante um período de tempo (ano, hora) uma faceta do produto (aluno)” e envia-o para outro professor, retomando o processo com outro “produto” (p. 33);
- Recursos materiais: pouca diversificação e utilização de materiais didáticos;
- Uniformidade na organização dos espaços educativos: as mesmas salas, o mesmo corredor, a mesma disposição das mesas e dos alunos nas salas;
- Uniformidade de horários: divididos ao minuto, os dias mantêm-se inalteráveis depois de prévia e devidamente planeados para todo o ano letivo;

- Avaliação descontínua: igual para todos, com a realização periódica de provas ou exames tendo como base os conteúdos adquiridos;
- Disciplina formal: formalização no cumprimento das regras, em que o professor é o agente de manutenção da disciplina;
- Direção unipessoal: organização hierárquica e centralizada da escola na figura do diretor que, velando pelo cumprimento das normas e disposições da administração central, decide sobre todos os aspetos da vida escolar;
- Inexistência de relações com a comunidade: escola fechada ao meio, não permitindo a interferência dos membros da comunidade exterior nas questões escolares e, mesmo os pais, devem esperar os filhos à porta, podendo pedir informações ao Diretor (Costa, 2003, pp. 25-38).

Numa análise comparativa com a perspectiva de Lima (2011, p. 152), esta imagem representa a mais tradicional definição de escola, a escola como categoria jurídico-formal. Uma escola abstrata, definida pela lei e pelos normativos, indiferente aos atores, aos contextos e às interações próprias da organização. É uma escola racional, dos estatutos, dos regulamentos e do legislador, do que deve ser, que prescreve pormenorizadamente o quotidiano escolar e o comportamento dos atores. Emanas regras, atitudes, e não deixa espaço à apropriação, bloqueando as estratégias de mudança.

### 2.2.2. A escola como burocracia

A imagem de escola como burocracia tem a sua fundamentação no modelo burocrático de Weber, sendo esta a forma de organização mais eficiente e a que melhor garante a ordem, a previsão, a continuidade e a estabilidade. Caracterizada pela racionalidade e pela eficiência, foi fortemente influenciada pelo desenvolvimento simultâneo do capitalismo, da democracia e da massificação do ensino.

Nas escolas e na organização dos sistemas educativos, podemos identificar os seguintes elementos caracterizadores:

- Centralização das decisões nos órgãos de cúpula dos ministérios da educação, com conseqüente falta de autonomia das escolas e desenvolvimento de uma cadeia hierárquica;
- Todas as atividades são reguladas: o trabalho é rigorosamente dividido e compartimentado;

- Tudo é previsível na organização, já que o seu funcionamento assenta numa cuidadosa e minuciosa planificação;
- Obsessão pelos documentos escritos;
- Comportamentos padronizados, com base no cumprimento das normas escritas e estáveis;
- As relações entre as pessoas são impessoais e uniformes;
- Pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias, os mesmos materiais; conceção burocrática da função docente assente no princípio da especialização (Costa, 2003, pp. 39-53).

Estabelecendo um paralelismo, podemos visualizar neste modelo burocrático uma imagem de escola descrita por Lima (2011), a da escola como “reflexo”. Esta apresenta-se como uma organização “integrada”, “homogénea” e “coerente”, mas a sua estrutura “racional-burocrática” mais não é do que um “*locus* de reprodução” das políticas educativas, pois é caracterizada pela regularidade política das regras e normas superiormente determinadas, de “cima” e de “fora”. Embora permitindo criar um conjunto de interações e ações informais, elas são reguladas pela “força racional” e “normativa” do poder político-administrativo. Uma vez que tudo é previsível, programado e planificado, a mudança, os modos de atuação e o comportamento dos atores são um todo homogéneo, com reduzida capacidade de intervenção e de renovação pedagógica (Lima, 2011, p. 153).

No entanto, o lado racional e previsível desta organização educativa é atraente, pois ainda que a normatividade, a uniformidade e a centralização, imposta através do domínio e do controlo, se constituam como instrumentos ao serviço da “nivelção”, as condicionantes de “consistência”, “previsibilidade” e “estabilidade” tornam-na segura, sobretudo para quem trabalha nas organizações escolares (Lima, 2011, p. 153).

Entende-se assim que a organização burocrática se caracteriza pela preocupação com a eficiência e com a racionalidade e, embora a eficiência desumanize, a racionalidade é garantia de certeza quanto ao futuro.

### 2.2.3. A escola como democracia

Esta metáfora ajuda a perceber a escola como uma comunidade de vida onde se privilegiam as relações. A concepção democrática da escola teve em Dewey e no movimento da Escola Nova os seus impulsionadores.

Assente na teoria das relações humanas, concentra toda a sua atenção no primado das pessoas sobre as estruturas, introduzindo o fator humano no contexto organizacional. O homem é entendido como um ser social, dependente da complexidade social e interpessoal em que se encontra inserido, com direito à participação nos processos de tomada de decisão.

O movimento da Escola Nova, que em Portugal teve como principal preconizador António Sérgio, desenvolveu os conceitos de uma educação personalizada, ao considerar o professor e o aluno como pessoas e aprendizes, interdependentes da relação que estabelecem, quer com o sistema, quer com o mundo da vida. Apela para termos como comunidade educativa, projeto educativo, autonomia, participação e responsabilização. Entre nós, ela manifesta-se na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e nos princípios organizativos da “descentralização”, da “participação” e da “integração comunitária” (Costa, 2003, p. 67).

Podemos, desta forma, resumir os vetores-força desta imagem de escola:

- Os processos de tomada de decisão são participativos e têm por base o compromisso;
- Procura de consensos através de estratégias de decisão colegial;
- Valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal;
- Importância do estudo do comportamento humano (necessidades, motivações, satisfação e liderança);
- Importância da utilização de técnicos (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas);
- Visão harmoniosa e consensual da organização;
- Pedagogia personalizada;
- Autoridade profissional com base na competência especializada dos professores;
- Os diversos órgãos de gestão e coordenação devem ser constituídos através de processos de representação formal, com base em procedimentos eleitorais;

- Existência de um conjunto comum de valores que são construídos e partilhados pelo grupo através de processos de sociabilização (Costa, 2003, pp. 55-71).

A descrição desta imagem de escola remete-nos para a “escola mediação” descrita por Lima (2011).

Este autor refere que, não sendo apenas um “*locus*” de reprodução das políticas educativas, nem uma cópia das estruturas que a definem, é uma organização dotada de recursos ao serviço de agentes educativos concretos e responsáveis, e permite articular os processos interativos que pautam a vida da escola, a sua missão e os seus intervenientes que, através da “ação organizada”, condicionam as suas estruturas, a forma de organizar o espaço e a maneira de articular as relações (Lima, 2011, p. 155).

#### 2.2.4. A escola como arena política

Segundo Costa (2003), esta imagem de escola rompe com as conceções de previsibilidade e racionalidade das imagens empresarial e burocrática e com a perspetiva democrática. Baseia-se no estudo dos modelos políticos das organizações e, nesta perspetiva, a incerteza e a divergência surgem como características dominantes das situações organizacionais. Neste sentido, as decisões surgem frequentemente associadas a processos de confrontação e negociação, tendo como base a luta por interesses e poderes de distintos grupos sociais e de atores, muitas vezes conflituosos, onde a homogeneidade dá lugar à heterogeneidade e a harmonia ao caos. Os agentes educativos estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam conflitos, negociações e coligações, tendo em vista a realização dos seus objetivos.

Estas organizações escolares apresentam determinadas características particulares: são semelhantes a miniaturas dos sistemas sociais e políticos, pois que, por um lado, as diversas áreas da sua atividade são debilmente articuladas e, por outro, existe uma grande competitividade e conflitualidade na tomada de decisões, especialmente entre a legitimidade formal dos responsáveis escolares e as formas democráticas apropriadas pelos atores educativos.

Partindo dos elementos referenciados, distinguem-se vários indicadores definidos pelo autor com os quais poderemos caracterizar a instituição escolar como arena política:

- Entendimento da escola como um sistema político em miniatura e, como tal, com um funcionamento idêntico ao das situações políticas existentes nos contextos macrossociais;

- Os interesses internos e externos à organização influenciam toda a sua atividade;
- As decisões são obtidas sempre através da negociação, tendo como base a capacidade de influência e poder dos diferentes indivíduos ou grupos;
- Interesse, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional. A estes fatores podemos ainda acrescentar os seguintes: a escassez de recursos, a diversidade ideológica, a conflitualidade de interesses e as diferenças de personalidade (Costa, 2003, pp. 73-87).

Tendo em conta estas características, a referência de algumas ideias-chave ajudam-nos a definir melhor este conceito de escola como arena política. Estas ideias são reunidas por Costa (2003) em quatro grupos: interesses, conflito, poder e negociação.

Interesses: podem ser pessoais, profissionais e políticos, valorizam sobretudo a individualidade, secundarizando a coletividade. No entanto, o autor ressalva que, quando os indivíduos se associam formando coligações, os interesses dos grupos podem dominar a tomada de decisões na organização. Um exemplo típico deste conceito é encontrado na divisão da organização escolar em departamentos.

Conflito: a diversidade de interesses traduz-se muitas vezes em conflitos e, ainda que por vezes externos à própria organização, pode transformá-la num campo de luta. No entanto, o conflito nem sempre é um problema. Pode antes constituir-se como um acontecimento saudável e necessário à mudança.

Poder: assume um lugar central dentro da organização educativa. Aliás, os interesses individuais e grupais só se desenvolvem e afirmam em função do poder dos respetivos representantes. Contudo, existem dois tipos de poder: o poder formal da autoridade, que se situa na estrutura hierárquica da organização, e o poder da influência, que consiste no poder informal dos diversos atores escolares. Este último está relacionado com o carisma, o conhecimento, a experiência profissional ou o controlo dos recursos. Aqui podemos enquadrar os vários responsáveis dos estabelecimentos de ensino.

Negociação: implica sempre a utilização de bens de troca e/ou outras formas de intercâmbio.

#### 2.2.5. A escola como anarquia

Embora não pretendendo atribuir uma conotação negativa ao termo anarquia, a imprevisibilidade, a ambiguidade e a incerteza são conceitos organizacionais característicos deste modelo.

Nesta metáfora revelam-se os seguintes indicadores:

- A escola é uma organização complexa, heterogênea, problemática e ambígua;
- O seu funcionamento é anárquico, uma vez que os objetivos e metas são vagos, as tecnologias pouco claras e a participação fluida;
- A tomada de decisões, o planeamento e as estratégias são desordenados, imprevisíveis e improvisados, não surgindo de forma coerente;
- O estabelecimento de ensino é desunido, fragmentado, pouco coerente, apresentando uma sobreposição de diversos órgãos e estruturas, que torna a sua articulação débil;
- A organização não possui coesão interna e é vulnerável ao seu ambiente externo, aumentando a incerteza e a ambiguidade organizacionais;
- Os processos de organização interna assumem um caráter essencialmente simbólico, sendo meros pressupostos de eficácia e de eficiência (Costa, 2003, pp. 89-107).

Em torno deste modelo de organização educativa anárquica, o autor referencia ainda quatro temáticas. São elas: a escola como “anarquia organizada”; a “decisão organizacional como caixote do lixo”; a escola como “sistema debilmente articulado” e a escola como “sistema caótico”.

#### *A escola como anarquia organizada*

A ambiguidade é o aspeto que mais prevalece nesta imagem de organização educativa e ela pode ser analisada sobretudo no que diz respeito às lideranças. Num contexto educativo em constante mutação, complexo e difícil de operacionalizar, encontramos vários conceitos de ambiguidade relacionados com o desempenho dos líderes das organizações educativas. São elas: ambiguidade de intenções, ambiguidade do poder, ambiguidade da experiência e ambiguidade do êxito.

No entanto, convém contextualizar que, para se consubstanciar este modelo de escola, é necessário estar sempre em presença de três pressupostos:

- Objetivos problemáticos, vagos e descontextualizados, sendo uma coleção de ideias soltas;
- Tecnologias pouco claras, baseadas na improvisação e em situações de tentativa e erro que conduzem facilmente à improvisação;

- Participação fluida, revelada na pouca importância que os diferentes atores dedicam à participação na organização educativa (Costa, 2003, pp. 91-93).

#### *A decisão organizacional como caixote do lixo*

Este modelo assenta no processo explicativo da tomada de decisões nas organizações. Recusa a conceção hierárquica das decisões e da autoridade da escola.

De acordo com esta perspetiva, são os encontros furtivos e informais que geralmente determinam o que acontece e os eventos mais relevantes relacionam-se exclusivamente com causas menores. Os problemas, as soluções e os participantes saltam de uma oportunidade para outra colocando em causa a racionalidade dos modelos anteriores. As soluções e os problemas são facilmente descartados e despejados no caixote do lixo.

Podemos identificar neste modelo os seguintes aspetos relevantes:

- Questiona a ligação entre a identificação dos problemas e as respetivas soluções, respondendo antes de questionar;
- Duvida das capacidades de operacionalização do planeamento organizacional porque não articula as ações com os objetivos;
- Aponta as vantagens da ligação entre o racional, o lúdico e a loucura;
- Uma vez que os meios e os fins não apresentam consistência permite tomadas de decisão não inteligentes, irracionais e idiotas (Costa, 2003, pp. 94-97).

Embora o funcionamento destas instituições seja desorganizado, não é completamente sujeito à desordem. Há ordem na atividade organizacional, mas é uma ordem com uma dimensão diferente. No entanto, como a harmonia e a coesão são difíceis de conseguir, nem sempre contribuem para uma articulação abrangente de toda a vida escolar.

#### *A escola como sistema debilmente articulado*

Esta imagem aponta para uma débil conexão entre a intenção e a ação, que se revela nos seguintes aspetos:

- As estruturas organizacionais escolares e as suas regras são desarticuladas e debilmente ligadas ao trabalho técnico da educação, podendo colocar em causa a sua própria existência;

- É uma organização de fachada cerimonial legitimadora, assente sobretudo numa lógica de confiança e de boa-fé, em que as partes confiam umas nas outras (Costa, 2003, pp. 98-101).

#### *A escola como sistema caótico*

Segundo Costa (2003), esta imagem organizacional compreende uma conceptualização de escola recente e, estando circunscrita a um número reduzido de autores, está teoricamente pouco desenvolvida e sistematizada. No entanto, embora carecendo de um modelo de análise consistente, esta imagem de escola tem vindo a ser incrementada no âmbito do estudo das organizações educativas. Tal como na anarquia organizada, também há caos nos sistemas educacionais, mas um caos ordenado, uma ordem caótica.

O autor perspectiva a seguinte caracterização:

- Efeito borboleta — parte do princípio de que qualquer acontecimento pode influenciar e alterar o funcionamento organizacional, sendo que um pequeno facto pode originar um grande efeito;
- Ataque de turbulência — significa que no decorrer de períodos de ordem e estabilidade organizacional podem inesperadamente surgir distúrbios e desordem que não são imediatamente explicáveis;
- Mudanças radicais podem transformar uma organização numa estrutura dissipadora, dispersiva e esbanjadora e conduzi-la ao desgaste e à desintegração;
- Choques do acaso — todos os sistemas caóticos estão dependentes de choques que podem significar grandes alterações, designadamente a alteração das situações iniciais;
- Forças de atração estranhas — existência de elementos ou forças ocultas que emergem repetidamente como componentes centrais do sistema, fazendo com que os acontecimentos girem à sua volta e introduzindo, desta forma, alguma ordem nos sistemas caóticos;
- Simetrias recorrentes — mais do que a unidade individual, interessa prestar atenção às formas que se mantêm e permanecem simétricas nos diversos níveis do sistema e que ocorrem de tempos a tempos;
- Mecanismos de *feedback* — processo de retroação segundo o qual os resultados, as saídas (*outputs*), entram novamente no sistema introduzindo assim novas informações e energia (*inputs*) (Costa, 2003, pp. 102-107).

### 2.2.6. A escola como cultura

Esta tem sido, desde os anos oitenta, uma das abordagens mais exploradas da organização escolar. Enfatizada no singular, gera alguma controvérsia, uma vez que as escolas são cada vez mais consideradas como espaços multiculturais.

Esta organização educativa é geradora de um conjunto de práticas, valores e interações que a caracterizam e que criam entre os seus membros uma unidade de pensamento e de ação. Reguladas por normas e por condicionalismos que surgem da sua configuração social, da sua cultura própria, condiciona não só a sua estrutura formal e normativa como também os modos de articular as relações e as interações entre os diferentes intervenientes no processo educativo.

Salientamos alguns aspetos identificados:

- Não há duas organizações iguais. Isto significa que cada escola é diferente das outras;
- Cada escola apresenta diversas manifestações simbólicas que lhe dão uma especificidade e cultura própria (valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias);
- A qualidade e o sucesso de cada organização escolar estão dependentes do seu tipo de cultura. Uma escola com identidade, e valores próprios partilhados entre os seus membros, pode ser uma escola bem-sucedida;
- As tarefas de um gestor situam-se ao nível da gestão dos aspetos simbólicos que a cultura gera e não ao nível da estrutura, das formas ou dos processos de decisão, pois a sua atenção é canalizada para os aspetos mais simbólicos da organização;
- A sua gestão ultrapassa os muros da organização e, por isso, pode responder de forma inovadora às mudanças ambientais (Costa, 2003, pp. 109-115).

Pelo exposto, existem diversas imagens, metáforas e modos de ver, que nos permitem uma análise e reflexão sobre a complexidade e imprevisibilidade da organização escolar e dos fenómenos educativos interdependentes que se desenvolvem no seu interior.

Destas imagens de escola como organização ressaltam a sua especificidade, subjetividade, bem como entendimentos e abordagens dialéticas diferenciadas.

### **3. DA ORGANIZAÇÃO EM AÇÃO ÀS AÇÕES NA ORGANIZAÇÃO – A GESTÃO**

Para perspetivar os temas em análise convocam-se os modelos ou imagens organizacionais de escola identificados por Costa (2003). É nossa intenção retirar daí algumas luzes, para uma melhor explicitação das políticas e de alguns fenómenos educativos e organizacionais que cruzaram o jardim de infância do Falcão 2 no período de três décadas.

Sem a aspiração de efetuar uma reflexão aprofundada sobre a influência exercida por dois contextos organizacionais diferenciados, uma autarquia e um TEIP, a abordagem investigativa orienta-se para o eixo da gestão e para um conjunto de nove variáveis consideradas representativas da organização da instituição: liderança, gestão, coordenação, funcionamento do estabelecimento, serviços administrativos, horários, atividades extracurriculares, constituição de turmas e mensalidades.

#### **3.1. A liderança**

##### **3.1.1. A liderança na organização autárquica**

Na organização autárquica, a liderança assenta num modelo político-administrativo regulado pelo quadro jurídico aplicável à administração local, organizado numa estrutura burocrática, hierárquica e formal.

A Junta de Freguesia é o órgão executivo colegial que tem no presidente da Junta o seu representante máximo. É nele que se centra a gestão da organização.

O presidente decide; um secretário, um tesoureiro e quatro vogais a quem são distribuídos os pelouros, refletem e aprovam, ou não, as decisões. A Assembleia de Freguesia, como órgão legislativo, delibera sobre as questões mais pertinentes.

Porém, outras especificidades se podem observar na ação da Junta de Freguesia.

Os condicionalismos decorrentes do funcionamento da instituição na organização autárquica estão dependentes da vontade política do presidente da Junta, dos seus objetivos para a freguesia e da ideologia política que representa. Assim, consoante o perfil e a vontade pessoal dos autarcas, os avanços e recuos são por vezes frequentes e, muitas vezes, motivo de instabilidade educativa e organizativa. Interesse, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional que se enquadra na imagem de escola como “arena política”, definida por Costa (2003).

Como o escrutínio do presidente é alargado a um território e a uma comunidade mais vasta, uma freguesia, que vota democraticamente a escolha do seu representante, há uma particular necessidade em projetar e demonstrar o trabalho realizado. Este facto condiciona a clareza dos objetivos, e pode ser explicitado pela articulação dos seguintes indicadores: a pressão externa emanada pela comunidade, a vontade de obter o êxito e o sucesso através das ações desenvolvidas pela autarquia e o interesse na manutenção do seu líder. São, muitas vezes, estes indicadores, caraterísticos da “anarquia organizada”, os responsáveis pela ambiguidade, desordem e desarticulação nos objetivos da organização. Dependente das caraterísticas do líder autárquico e de grandes pressões externas emanadas da comunidade a que quer servir, o jardim de infância, para além de ser usado para o fim a que se destina, ou seja, para servir as crianças da freguesia, serve simultaneamente os políticos e a política, podendo garantir ou não a continuidade dos mandatos. Sendo muitas vezes utilizado como palco dos discursos políticos de campanhas, ou em momentos de festividades, de comemorações relevantes da vida político-social abertas à comunidade, favorece a exposição e promoção pública do trabalho desenvolvido por todos, pois é ali que se encontra investido o orçamento resultante das contribuições dos cidadãos. Nesta perspetiva, o interesse pela instituição é tão central como o de outros equipamentos da freguesia, tais como: o cemitério, o centro de dia, o complexo desportivo ou o auditório. São a montra do desempenho político, obras construídas para cumprir o objetivo proposto de bem servir a população.

Na perspetiva de Costa (2003), nestes comportamentos há contudo um fator que merece ser destacado: alguma instabilidade potenciadora de desenvolvimento. Embora o grupo de agentes internos do jardim de infância (educadoras e assistentes operacionais), e dos externos (autarcas), tivessem interesses divergentes (mais técnicos ou mais políticos), estavam imbuídos dos mesmos objetivos comuns: lutar pela sobrevivência e afirmação da instituição, fazer o melhor que podiam e sabiam, dentro daquilo que sentiam ser as suas responsabilidades, ainda que caraterizadas por entendimentos nem sempre convergentes sobre o mundo educativo.

O período inicial de 1982 é bem caraterístico destas discrepâncias e dinâmicas de confronto. Vários fatores, internos e externos, contribuía para tal, entre os quais se podem identificar os seguintes: a gestão repartida do ensino pré-escolar por várias tutelas, a interpretação dos normativos emanados pelo Ministério da Educação, o pouco conhecimento que os presidentes das autarquias tinham sobre a organização da educação pré-escolar, associados ao saber-fazer e à perícia profissional das educadoras.

Este “modo díptico de funcionamento” permitiu leituras múltiplas e transversais sobre a mesma realidade e dava aso às interpretações mais diversas, nem sempre entendidas e interiorizadas da mesma forma pelo presidente da Junta, pelos agentes educativos e pelas educadoras. No entanto, quando cada grupo tentava convencer ou seguir o que considerava ser a melhor estratégia, de acordo com os interesses e/ou as ocasiões, surgia o momento de transformar a resposta à necessidade em solução de mudança (Silva, 2010, p. 68).

Porque consideravam o futuro como algo que podia ser construído com segurança, era comum os agentes internos estabelecerem estratégias e planos, conscientes e calculados, para atingir o sucesso e viabilizarem a realização dos objetivos, sobretudo num ambiente organizacional marcadamente instável.

Um plano frequentemente utilizado para contrariar a desarticulação e estabelecer alguma ordem, justiça e orientação, residia no poder que as educadoras consideravam ter, baseado nos seus conhecimentos e saberes, ou seja, no papel de primeiras “especialistas” em matérias relacionadas com a pedagogia e a educação. Revestidas deste poder, ainda que simbólico, empreendiam a burocratização da organização, utilizando para o efeito o que Costa designa como o exercício docente assente numa conceção burocrática das suas funções, e no princípio da “especialização” (Costa, 2003, p. 43).

Como salienta o autor, na constatação da necessidade de estabilidade, não só para que o quotidiano fosse favorável a uma vivência harmoniosa, mas também por uma questão de sobrevivência organizacional, a redução da ambiguidade e da incerteza obrigava à utilização frequente de procedimentos burocráticos que passavam por uma cuidadosa e minuciosa planificação, por forma a tornar previsível e certo o funcionamento da organização. Era uma tentativa de garantir, através da uniformidade, a redução do imprevisto e, simultaneamente, de obter alguma segurança, ainda que relativa, uma vez que as eleições autárquicas seguintes poderiam ditar outro presidente, com ideais e visões sobre a educação distintas das desenvolvidas até então e, mais uma vez, se poria em prática o modelo da “decisão organizacional do caixote do lixo”, deitando a perder muito do trabalho e esforço desenvolvidos até então (Costa, 2003, pp. 94-97).

Outra artimanha utilizada pelas educadoras era o apelo à concorrência, que passava, quase sempre, por averiguar junto das colegas de jardins de infância similares, de outras freguesias da cidade, o que pensavam os seus presidentes sobre questões e procedimentos que cada instituição implementava relativamente a assuntos do seu

quotidiano, por exemplo, horários e regras de funcionamento, confeitaria de refeições, valores de mensalidades, número de funcionários, distribuição de tarefas, entre outros. Esta prática de “jogar com as regras dos outros”, como refere Silva (1999, pp. 67-68), era vulgar e permitia estabelecer inúmeras relações, manter uma dinâmica funcional, definir procedimentos, muitas vezes comuns a outras autarquias. Era sobretudo uma estratégia de defesa e segurança, facilmente verificável por parte dos presidentes, na medida em que, entre si, também partilhavam informações e não desejavam cometer erros de gestão que colocassem em causa a sua reeleição. Por outro lado, a incerteza, estimuladora da cópia e da imitação, abriu caminhos para a elaboração, por exemplo, dos primeiros regulamentos orientadores do funcionamento do jardim de infância. Tentava-se que a sua aprovação por parte dos elementos que constituíam o Executivo da Junta de Freguesia pudesse resultar em algum equilíbrio e certezas. A este propósito, Silva (2010, p. 94) refere que os “procedimentos rotineiros, estáveis e uniformes” garantem uma ordem e previsibilidade.

#### *Síntese reflexiva:*

Procurou-se consolidar a organização, dar-lhe sentido, para garantir que o autarca que viesse a seguir não descartasse o trabalho desenvolvido até aí. Nesta ótica, procurou-se tornar coerente e estável o funcionamento da organização, projetá-la para outros patamares de desenvolvimento, para que pudesse caminhar sozinha, sólida e apta para resistir às mudanças. Na esteira de Sarmiento (1997), as características “ambíguas” e “anárquicas” da organização escolar têm, no entanto, o seu contraponto na construção pelos agentes educativos de códigos de significação e de conduta que constituem condições de sobrevivência para a organização escolar. Neste entendimento, se as pessoas são o elemento mais importante numa organização e se, sem pessoas, ela não existe, é certo que são também as pessoas que podem, ou não, condená-la à extinção.

#### 3.1.2. A liderança na organização TEIP

Na organização TEIP, algumas características do processo de eleição do Diretor obedecem a regras algo semelhantes às do presidente da Junta de Freguesia pois pressupõe igualmente a existência de uma candidatura, um plano, um projeto, que tem em vista um território, embora em escala menor, ou seja, um território educativo.

O modelo político-administrativo subjacente a esta organização é caracterizado por uma estrutura formal, centralizada e hierarquizada em modelo piramidal: autoridade e poder (Costa, 2003, pp. 39-53).

O Diretor é o rosto e o primeiro responsável pela execução das políticas educativas definidas superiormente, num plano macroinstitucional, pelo Ministério da Educação. Eleito por um órgão colegial de direção, o Conselho Geral, ao qual tem de prestar contas, o Diretor é coadjuvado por um subdiretor e adjuntos. Cabe-lhe designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão. Constitui-se por um órgão unipessoal a quem é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica do agrupamento. A organização hierárquica da escola é centralizada na figura do Diretor que, velando pelo cumprimento das normas e disposições da administração central, decide sobre os aspetos “empresariais” da vida escolar (Costa, 2003, p. 34).

Deste modo, com o Diretor, as políticas educativas definidas superiormente são normalizadas em todos os estabelecimentos de ensino do agrupamento.

Após a integração do jardim de infância do Falcão 2 no agrupamento, estabelece-se outra relação organizacional. Os atores entram numa nova fase, transitando de um modelo de gestão autárquica entendido como “desarrumado”, caracterizado por inúmeras pressões externas e internas, em que a estratégia e o poder argumentativo são palavra de ordem, para outro em que os comportamentos se presumem “certinhos”, ou seja, padronizados com base no cumprimento de normas estáveis, eficientes e racionais. Estes são os indicadores que melhor caracterizam os novos comportamentos da gestão TEIP. Do mesmo modo, a gestão do jardim de infância começa a orientar-se por regras mais claras, objetivas e sequenciais, sendo que a instabilidade organizacional normalmente reside nas políticas educativas (Costa, 2003).

No entanto, evidenciam-se algumas das pressões que a racionalidade, a formalidade e a impessoalidade dos relacionamentos acarretam, tais como:

- O Diretor é um elemento distante à organização e a relação, a resolução de problemas e todas as necessidades e informações decorrentes do dia a dia passam pelo diálogo formal com os intermediários ou por ordens e avisos escritos, incluindo o recurso a aplicações informáticas;
- Até aqui elementos distantes na gestão autárquica, o controlo e as certezas são agora pensados e desenvolvidos ao pormenor, porque a prestação de contas exige a “previsibilidade” da organização (Costa, 2003, p.53);

- O dia a dia é invadido por novas terminologias: departamento, conselho, núcleo, gestão, liderança, direção, plataforma, base de dados, procedimento, tranche, órgão, parceria, autonomia, etc.;
- O jardim de infância já não é o centro. É agora uma agência ou mais uma das subunidades de gestão, a par de um determinado número de estabelecimentos de educação e de atores, cujas relações estão assentes em regulamentos, normas e princípios de “especialização” (Costa, 2003, p. 43);
- Talvez devido à sua arquitetura, o facto de ser um edifício autónomo que partilha um espaço comum contíguo a uma escola de 1.º ciclo do ensino básico, sendo facilmente confundido com ela, o jardim de infância é desconhecido para a maior parte dos colegas docentes. No entanto, enquanto o jardim de infância passa despercebido, a escola-sede é conhecida por todos.

*Síntese reflexiva:*

Num modelo organizativo onde os riscos e as orientações de pensamento e ação são previsíveis, a estratégia é substituída pela hierarquização, pela regra, pela norma e pelo tratamento igualitário.

A rigidez da nova racionalidade presente no modelo de gestão do agrupamento castra alguma da criatividade e plasticidade permitida pela imprevisibilidade presente no modelo de gestão autárquica, e limita a mudança e as tomadas de decisão, uma vez que aumenta a dificuldade em articular respostas inovadoras para assuntos relacionados, por exemplo, com o Projeto Educativo, com as necessidades das crianças, famílias e meio envolvente. Relacionado com estes factos, Silva (1999, p. 97) refere que a gestão da escola exige estratégias para a sua conceptualização como um espaço onde a pluralidade de interesses e objetivos, agitados por zonas de incerteza, podem, em si, ser geradores de oportunidades de mudança e ganhar contornos próprios de uma “arena política”, por vezes necessária à mudança.

### 3.2. A gestão

#### 3.2.1. A gestão autárquica

Na organização autárquica, a gestão é feita diretamente entre a coordenadora do estabelecimento e o presidente da Junta de Freguesia, ou o membro do Executivo incumbido do Pelouro da Educação, ao qual normalmente é delegada essa tarefa. Embora, tal como o presidente da Junta, este responsável esteja imbuído de objetivos e

princípios políticos orientadores das suas práticas, a existência de poucos interlocutores na gestão autárquica permite um relacionamento próximo entre a coordenadora e a hierarquia que detém o poder, o que torna as decisões mais efetivas e exequíveis. Como interlocutor imediato, é mais fácil e simples tornar compreensíveis as vontades e as necessidades de ambas as partes. O representante é entendido pela coordenadora do estabelecimento como a pessoa ideal para representar o jardim de infância junto do presidente da Junta de Freguesia pois é o que acolhe a instituição, que tem de gerir com responsabilidade, e da qual tem de prestar contas.

A necessidade de praticar um exercício comum de proximidade tornam-nos parceiros e aliados, contrariamente à imagem de “arena política” subjacente ao relacionamento interinstitucional, em que muitas vezes a coordenadora é olhada como adversária, sobretudo quando quer instituir procedimentos contraditórios às vontades políticas, como sejam reduzir o período de permanência das crianças na instituição, reduzir o seu horário de funcionamento ou limitar o número de crianças por sala.

É frequente as reuniões de trabalho decorrerem nas instalações do jardim de infância, sendo esta também uma estratégia para aproximar as decisões à realidade, o pensamento à ação, uma vez que a realidade educativa não é consentânea com uma organização fechada aos “mundos da vida” (Estêvão, 2010, pp. 198-203). Ali, pode constatar-se *in loco* como a vida se desenrola.

Deste modo, a observação direta sobre a realidade organizacional possibilita encontrar de forma prática e mais imediata soluções e consensos que contribuam para diminuir os riscos de decisões irrefletidas, do tipo “caixote do lixo”, que podem condicionar o normal funcionamento do jardim de infância e da vida das pessoas e, como refere Costa (2003), colocar em perigo a existência da organização.

Nesta articulação com o representante da autarquia, os assuntos mais controversos relacionam-se sobretudo com os horários de funcionamento do jardim de infância, a distribuição e o incumprimento de tarefas. Neste jogo de interesses são, regra geral, as assistentes operacionais que se mobilizam para satisfazerem as suas exigências.

Para demonstrar o valor destas ou de outras pretensões, era vulgar o recurso às comparações com outras realidades educativas, o que era ou não praticado por outras Juntas de Freguesia da cidade, como já foi referido. Neste jogo, o representante do Pelouro desempenhava o papel de regulador e entrávamos no campo da negociação, das trocas e das cedências! Perante a inexistência de acordos imediatos procurava-se enfatizar aspetos da organização educativa passíveis de marcar a diferença: as crianças

gostavam de vir todos os dias para o jardim, os encarregados de educação que se preocupavam em acompanhar a vida dos filhos, a boa alimentação, a higiene, as características deste ou daquele elemento do pessoal, o *feedback* ouvido na rua sobre o bom serviço, e o que conseguíamos fazer melhor do que as outras instituições.

Procurava-se assegurar não só a estabilidade da organização mas também salientar a sua qualidade, os seus pontos fortes e ir, aos poucos, construindo e afirmando uma identidade.

Esta atuação vai ao encontro da definição de Costa (2003, p. 109) de “escola como cultura”, ao salientar que não há duas organizações iguais e que cada escola é diferente das outras, apresentando diversas manifestações simbólicas que lhe dão uma especificidade e cultura própria.

Com afetividade e bom senso, os pontos críticos transformavam-se então no motor que possibilitava abrir caminho a novas visões, sensibilizar o poder político autárquico sobre o papel e as necessidades da escola, e alargar os espaços à negociação e aos mundos que coabitavam o jardim de infância.

#### *Síntese reflexiva:*

É sobretudo no acolhimento, e em respostas educativas consentâneas com o desenvolvimento da organização e das necessidades das crianças e famílias que se procura privilegiar as pessoas em detrimento das estruturas, o contexto em detrimento do sistema e a coletividade em detrimento do individualismo.

E assim, com resistência, habilidade, comunicando e refletindo sobre o quotidiano, o “centro da decisão” poderia descentralizar-se e, na verdade, não estar necessariamente no topo (Silva, 2010, p. 85).

#### 3.2.2. A gestão TEIP

Na organização TEIP, a gestão do estabelecimento é feita entre o Diretor, os Assessores, os Coordenadores de Departamento e os Coordenadores dos estabelecimentos. Nesta organização “empresarial” e “burocrática”, a existência de vários interlocutores pode dificultar a comunicação. Estêvão (2010, pp. 198-202) aclara este fenómeno explicitando que, nas imagens de escola presentes, a comunicação tem um duplo sentido, pois que, embora orientada para a ação comunicativa dos “mundos da vida”, tem sempre em vista a “manutenção do sistema” através da ordem burocraticamente pré-estabelecida. Esta explicitação é igualmente realçada por Silva (2010) ao referir que

a comunicação nas sociedades contemporâneas se está a tecnologizar por força dos desígnios sistémicos. É igualmente concordante com o pensamento de Azevedo (2011) ao acentuar que, embora a tecnologia facilite, para comunicar verdadeiramente é preciso dar atenção à pessoa e saber escutar, porque só se podem estabelecer relações em educação através do encontro com o outro.

Identificamos as seguintes características na comunicação estabelecida na nova gestão:

- Horários e salas de reuniões pré-definidas, sobretudo após a intervenção efetuada pela empresa Parque Escolar na escola-sede, o que aumenta a impessoalidade, não só em relação à formalidade da predefinição administrativa como da espacialidade relativa ao novo edifício;
- Dificuldades em conciliar horários de reunião com o Diretor ou adjuntos, devido a dificuldades de agenda dos mesmos, o que conduz a que haja pouco conhecimento, não só do exercício técnico que cada um deles desenvolve como de quem eles são;
- Destes, normalmente uns estão mais vocacionados para o exercício de umas tarefas, e outros para outras, num princípio de especialização;
- Há tarefas que são comuns a todos, numa crescente necessidade de especialização transversal, própria da natureza cada vez mais dinâmica e complexa do exercício da profissão docente, bem como das tarefas necessárias à manutenção da organização centralizada;
- Preferência por reuniões comuns para que as mensagens e as dúvidas possam ser bem entendidas e esclarecidas, por todos e para todos, preferencialmente em horário não letivo;
- Respostas e informações obtidas através do recurso a aplicações informáticas, (*e-mails* e plataformas), onde tudo fica registado em jeito de memória futura, exigência imposta pelo exercício do controlo;
- Os contactos privilegiados podem fornecer informações antecipadas;
- Quem dominar o jogo político e argumentativo, pode obter o que outros nunca conseguiram;
- Pela sobrecarga do trabalho burocrático e cumprimento da legislação, alguns assuntos, quer pela sua complexidade ou simplicidade, quer ainda porque não cabem numa medida reguladora, podem ter de aguardar resposta ou momentos de resolução mais oportunos, pois que a força da organização burocrática exige

um conhecimento pericial sobre a informação e sobre a sua viabilidade, como salienta Silva (2010, p. 96).

#### *Síntese reflexiva:*

A matriz formatada e as dificuldades de comunicação evidenciadas não permitem o tratamento de assuntos orientados para objetivos mais consentâneos com as necessidades específicas de cada realidade educativa, de cada estabelecimento escolar que constitui o todo que é o agrupamento, que é feito também de pessoas.

Quando não existe resposta imediata, o jardim de infância pode tomar quatro atitudes: ou aguarda e vai vivendo e gerindo o melhor que pode em conformidade com o burocraticamente estabelecido, ou arrisca e desenvolve práticas diferenciadas que podem resultar em penalizações individuais que, no limite, podem chegar ao processo disciplinar, ou deixa andar porque a responsabilidade pertence a alguém indefinido, ou ainda — quando existe resposta devidamente fundamentada pela lei mas cuja exequibilidade seja de gestão difícil e complexa, por não se encaixar na realidade — tenta-se conquistar outra posição, através do jogo argumentativo.

Sempre que se reconhece o outro como um interlocutor válido, confia ou partilha a responsabilidade, quando se encontra muito mais o que une do que o que separa, a organização avança, desenvolve-se e fortalece-se para enfrentar o desafio seguinte.

### 3.3. A coordenação do estabelecimento

#### 3.3.1. A coordenação do estabelecimento na autarquia

Na organização autárquica, a coordenadora do estabelecimento é eleita anualmente entre os pares, existindo a tendência para a escolha recair naquela que melhor pode defender os interesses comuns.

A coordenadora, pelo seu poder, influência e capacidade de ajustamento às circunstâncias, num contexto organizacional de “anarquia organizada”, para além de cogestora da organização, pode transformar-se numa líder.

Pelas inúmeras responsabilidades, tarefas e competências que exerce, é uma líder ambígua, cujo desempenho pode traduzir-se no seguinte olhar plural: por um lado, a visão da coordenadora como pertencendo a um vértice de autoridade, de regra, de ordem e de poder, por outro lado, a especialista em matérias relacionadas com a educação e ainda a gestora que tem por missão orientar a organização para fins específicos.

Dispersa o seu desempenho por inúmeros afazeres de difícil contabilização. Como exemplos: organiza o funcionamento da instituição, faz as matrículas e as inscrições, vela pelos interesses das crianças e das famílias, controla os horários e as faltas do pessoal, elabora as ementas, trata do economato, elabora as tabelas de pagamento de mensalidades que recebe e deposita, contacta com a comunidade para obter dela os recursos que entende serem necessários, reúne com os atores educativos, trabalha com o seu grupo de alunos e, muitas vezes, dispõem do seu próprio dinheiro para fazer face a algumas despesas.

Em termos do seu desempenho, a sua liberdade de atuação é proporcional à responsabilidade exigida.

Como representante do presidente da Junta de Freguesia, do bem comum e da própria organização educativa, a sua postura pode ser articulada com as seguintes características:

- A dimensão humana, mais relacionada com a abertura da organização ao meio e ao relacionamento com as necessidades das pessoas, as quais procura resolver com ética e celeridade e onde ela própria se humaniza. Nesta visão, a coordenadora do estabelecimento pode ser a geradora de um conjunto de práticas, valores e interações que caracterizam a organização e que criam entre os seus membros uma identidade, unidade de pensamento e de ação características de uma imagem de “escola democrática” (Costa, 2003, pp. 55-71);
- A de mediadora, que enfrenta as contradições do quotidiano;
- A de estratégia, que define os rumos, desencadeia as ações e, muitas vezes, arrisca sozinha nas decisões porque a organização não pode esperar.

#### *Síntese reflexiva:*

Numa “anarquia organizada”, a ação da coordenadora é marcadamente política e caracterizada pelos inúmeros jogos de poder e interesses em que a ação organizacional é muitas vezes entendida como uma configuração de estratégias (Silva, 2010, p. 86). Os processos de mudança têm, por isso mesmo, mais possibilidades de exequibilidade e de se ajustarem às necessidades da organização garantindo a sua melhoria e continuidade.

#### 3.3.2. A coordenação do estabelecimento no TEIP

Na organização TEIP, a nomeação da coordenadora torna mais efetiva a tomada de decisões normalizadoras e burocráticas. O poder da nomeação inverte a posição da coordenadora face ao poder. Ela é mais entendida como a representante do Diretor no

jardim de infância, do que a representante da instituição junto do Diretor. Sendo o Diretor uma figura impessoal para a maioria das funcionárias que trabalham na micro-organização, é mais fácil para a coordenadora aplicar medidas menos simpáticas, atirando essa responsabilidade para um poder invisível. Esbatem-se assim alguns conflitos, conquista-se alguma paz social, reduz-se o confronto.

Quando a faceta normalizadora e burocrática é assumida pela própria coordenadora, num efeito de mimetismo burocrático, o relacionamento dentro do jardim de infância pode assumir um caráter mais formal. Muitas vezes, o recurso a aplicações informáticas na transmissão das informações passa a limitar os processos comunicativos, à semelhança do que acontece no relacionamento com a escola sede do agrupamento. Este comportamento transporta impessoalidade para o interior da instituição e estabelece um novo paradigma no relacionamento interpessoal.

Entende-se, desta forma, que a força da ordem administrativa pode impor restrições e limites à prática da coordenação, confinando-a a um espaço de manobra reduzido. Esta limitação, devido ao poder que o controlo e a avaliação racional exercem, nem sempre permite que aquilo que deve possa ser feito. A ação da coordenadora fica confinada ao quadro das possibilidades, como menciona Silva (2010, pp. 94-95).

#### *Síntese reflexiva:*

Nesta perspetiva, as mudanças necessárias são mais difíceis de conseguir porque, embora a escola se articule com determinados elementos vitais para a sua sobrevivência, as pessoas, tem simultaneamente em vista um determinado projeto político-educativo estatal, com base no controlo (Lima, 2011).

### 3.4. O funcionamento do estabelecimento

#### 3.4.1. O funcionamento do estabelecimento na autarquia

As normas de funcionamento do estabelecimento são acordadas entre os pares e a Junta de Freguesia. Muitas vezes, este acordo obtém-se através de formas aparentemente democráticas, mas o funcionamento é a área onde reside uma das maiores fontes de conflitos, de interesses e de jogos de forças, caraterísticos da “arena política”. A sua articulação e coerência exigem uma permanente negociação (Costa, 2003).

Como foi exemplificado, o exercício da gestão na organização autárquica procura colocar o funcionamento da instituição ao serviço da população da freguesia, obtendo o melhor proveito dos seus equipamentos e do seu pessoal.

No entanto, no seguimento do que já foi referido no que diz respeito à burocratização empreendida pelas educadoras, para evitar as arbitrariedades características dos modelos políticos da “anarquia organizada”, recorre-se aos normativos legislativos emanados pelo poder central, como sejam a Lei de Bases, o Estatuto dos Jardins de Infância e as Orientações Curriculares.

Quando não se obtêm os resultados esperados, ou em caso de dúvidas, recorre-se ainda a um poder exterior, os sindicatos.

A organização autárquica assumiu de forma clara a prestação de serviços de qualidade que fossem positivamente diferenciadores e concorrentes com as instituições das redondezas, privados e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), numa lógica de mercado concorrencial. Inicialmente, esta realidade foi compreendida por todas as funcionárias da instituição.

O horário de funcionamento alargado de doze horas permitiu a permanência das crianças durante longos períodos de tempo e deu resposta às necessidades das famílias, sobretudo das que trabalhavam. No mesmo princípio, o estabelecimento não encerrava para férias. As crianças podiam frequentar doze meses sobre doze meses, durante os três anos de permanência no jardim de infância até à entrada no 1.º ciclo do ensino básico, o que, simultaneamente, garantia às famílias segurança e tranquilidade. Começou a constatar-se, para além da desaconselhada e prolongada permanência horária das crianças no estabelecimento, o pouco interesse e esforço desenvolvido por algumas famílias no sentido de permanecerem mais tempo com os seus filhos, o desgaste e o cansaço, acrescidos da dificuldade em compatibilizar férias e horários de funcionárias, a necessidade de encerrar o estabelecimento para efetuar limpezas e desinfecções. Dados do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011, p. 34) revelam que Portugal surge como um dos países em que é superior a percentagem de crianças que passa 30 ou mais horas semanais em instituições de guarda formal.

Transformado numa instituição muito próxima da designação adotada por Joaquim Azevedo (2009), de “instituição total” ou escola a tempo inteiro, foi necessário estabelecer a obrigatoriedade de férias para as crianças, calendarizá-las caso a caso, e sensibilizar a autarquia para permitir o encerramento no mês de agosto.

As refeições eram confeccionadas e servidas no estabelecimento, o que garantia uma maior qualidade na prestação deste serviço. Para a elaboração das ementas, a instituição recebia o apoio de uma nutricionista, que também presta os mesmos serviços no centro de dia. Contava com o serviço periódico de um médico com quem a Junta de Freguesia

tinha um protocolo de colaboração e podia recorrer a serviços especializados, como os serviços sociais, instalados no edifício da Junta de Freguesia, numa gestão racional dos recursos disponíveis.

A Junta de Freguesia disponibilizava verbas para a compra de materiais pedagógico-didáticos, para a realização de festas e comemorações, e cedia transportes gratuitos para visitas, passeios e colónia balnear.

Apesar desta generosidade, Guerra (2009) refere, no entanto, a existência de algumas “zonas” da organização escolar pouco “iluminadas”, ambíguas e contraditórias. Na esteira do autor, os duplos poderes que por vezes a escola maneja, tais como o poder legal, educativo, de autoridade moral, mas também o poder da submissão e do despotismo, podem revelar o seu lado mais “obscuro”. Embora nem sempre visível, este manifesta-se em alguns momentos do quotidiano e do que acontece “dentro” da escola. Talvez devido à proximidade do poder, a ameaça de encerramento do jardim de infância, embora subtil, era recorrente, originada não só pela pelas dificuldades orçamentais mas também pela insatisfação, o mal-estar e até o conflito existente no relacionamento autárquico com o próprio poder central sobre a recusa da colocação das educadoras pelo Ministério da Educação. O poder político autárquico esclarecia que podia atuar no sentido do encerramento do jardim de infância porque, tendo sido ele a fazê-lo, teria o poder absoluto sobre o fazer e o desfazer, revelando-se, desta forma, um dos lados pouco iluminados da gestão autárquica.

O que é hoje, e que amanhã poderia não ser, contribuiu para o aumento da incerteza, da conflitualidade e da ambiguidade e refletiu-se, muitas vezes, no exercício da profissão docente.

#### *Síntese reflexiva:*

Como um “sistema debilmente articulado”, apresenta uma grande conflitualidade na tomada de decisões, especialmente entre a legitimidade formal dos responsáveis políticos e as formas democráticas apropriadas pelos atores educativos, assentes numa lógica de não confiança e de má-fé, em que as partes desconfiam umas das outras, contrariando os comportamentos relacionais de “confiança” e “boa-fé”, referenciados por Costa (2003, pp. 100-101).

### 3.4.2. O funcionamento do estabelecimento no TEIP

As normas de funcionamento são definidas pelas políticas educativas, aplicadas de maneira uniforme a todos os estabelecimentos do agrupamento, sendo a ação dos diversos agentes educativos, coordenadora, docentes, não docentes, e as necessidades das crianças e famílias, substituída pela hierarquia do controlo organizado (Silva, 2010, p. 97).

Como já se referiu, embora a burocracia seja necessária ao funcionamento das organizações, a padronização pode ser um entrave ao jogo político, uma vez que, por vezes, é da confrontação, do conflito e da negociação que emergem processos de mudança e de ajustamento das organizações ao meio (Costa, 2003).

A padronização exerceu uma pressão sobre o jardim de infância que conduziu à alteração de alguns aspetos do seu funcionamento, aproximando-o do conjunto de escolas que fazem parte do agrupamento. Este poder igualitário remete para um papel secundário as necessidades do atendimento às crianças e às famílias, sobretudo das que trabalham, bem como o aproveitamento das potencialidades físicas e humanas.

#### *Síntese reflexiva:*

A previsibilidade ofereceu as garantias de estabilidade e segurança laborais tão desejadas. No que se relaciona com os horários do pessoal, docente e não docente, as zonas de incerteza foram também reduzidas. De horários alargados e repartidos, característicos de uma organização de “mercado concorrencial”, estes passam a ser definidos em igualdade de circunstâncias entre todas as escolas que constituem o agrupamento.

### 3.5. Os serviços administrativos

Na organização autárquica e na organização TEIP, a coordenadora é a responsável pelos serviços administrativos. Em ambos os modelos de gestão, o excesso de trabalho administrativo entrecruza-se com os inúmeros papéis que dispersam a atividade da educadora/coordenadora.

Tendo que dominar várias temáticas, o seu tempo é repartido pelo exercício da atividade docente e pela gestão dos assuntos organizacionais da instituição, não retirando daí qualquer benefício quer económico, quer de compensação em tempos letivos, ou outra qualquer.

### *Síntese reflexiva:*

Em ambos os modelos organizacionais, a coordenadora reparte-se por um vasto leque de obrigações.

O “transbordamento” deste cargo remete-nos para Nóvoa (2009), e para o significado do mesmo. Embora aplicado pelo autor à escola, num sentido lato, pode bem ser ajustado à indefinição e pluralidade de papéis que cabem à coordenadora/educadora.

Na exigência de respostas para as inúmeras situações do quotidiano, pouco lhe sobra para se distanciar delas e cumprir a sua missão: o exercício do saber, do conhecimento, das aprendizagens, da cooperação, da reflexão, do encontro, consigo e com o outro, que pode permitir a descoberta do “tesouro escondido que é cada um de nós” (Azevedo, 2011, p. 130).

## 3.6. Os horários

### 3.6.1. Os horários na organização autárquica

Na organização autárquica, as componentes letiva e não letiva não têm separação clara. Na sua faceta mais mercantilista e concorrencial da educação, o horário de funcionamento, como se referiu, é alargado a cerca de doze horas, permitindo um maior tempo de permanência das crianças na instituição e uma resposta às necessidades das famílias, sobretudo das que trabalham. Todas as crianças e famílias podem usufruir do horário que desejarem, sem limitações. Mas esta realidade acarreta enormes constrangimentos ao exercício da docência. Os tempos da atividade docente confundem-se com outros momentos e com outras tarefas que, embora educativas, não decorrem necessariamente do exercício da profissão, como por exemplo, as horas de descanso das crianças, o acompanhamento das refeições e a responsabilidade pela abertura e encerramento do jardim.

### 3.6.2. Os horários na organização TEIP

Na organização TEIP, o horário de funcionamento é menor, cerca de 10 horas, repartido em duas componentes, letiva e não letiva, e é igual em todos os estabelecimentos do agrupamento.

Apenas as crianças das famílias que comprovadamente exercem uma atividade profissional podem frequentar a componente não letiva do estabelecimento.

### *Síntese reflexiva:*

Como se referiu no ponto relativo ao funcionamento, a separação das duas componentes permitiu reorganizar na instituição o exercício da docência, centrando-a na sua missão mais educativa do que prestadora de serviços, menos polivalente no que diz respeito à sua especialização. No entanto, a alteração das regras criou o designado “efeito borboleta” (Costa, 2003, p. 103).

A alteração do horário de funcionamento da instituição e a separação das componentes letiva e não letiva teve aspetos positivos e negativos. O lado positivo levou a que, internamente, fossem reorganizadas as atividades das educadoras e as do pessoal auxiliar, recentrando-as na sua missão mais educativa. O lado mais negativo conduziu à alteração de todos os documentos relativos à matrícula e frequência das crianças, dos tempos de frequência e de permanência permitidos para as mesmas, obrigou as famílias a deslocarem-se a determinados organismos para obterem comprovativos da sua situação laboral e, em alguns casos, a socorrem-se de outras soluções externas que garantissem a guarda das crianças. Por sua vez, os filhos dos pais que comprovadamente não exercem qualquer atividade laboral e que, na atualidade, são em número razoável, desde logo, em situação de maior carência, são obrigados a sair do estabelecimento às 15:30h. Estas crianças correm riscos de voltar à rua, perdendo a possibilidade de permanecerem num espaço educativo que lhes pode proporcionar aprendizagens mais significativas. Como a freguesia é carenciada de equipamentos que respondam a estas necessidades, tudo parece regredir no tempo e desfazer-se o laço do compromisso social. Este facto pode levantar questões sérias em relação à igualdade de acesso das crianças à frequência da educação pré-escolar, e nem sempre se tem consciência dos efeitos produzidos.

### 3.7. As atividades extracurriculares

#### 3.7.1. As atividades extracurriculares na organização autárquica

Na organização autárquica, a Junta de Freguesia oferece gratuitamente aulas de música e de ginástica, a colónia balnear e o transporte para visitas de estudo e passeios, não só para a captação de mais “clientela”, mas também tendo por base os princípios de qualidade e resposta na prestação de serviços à comunidade, carenciada deste tipo de atividades.

Os professores de música e ginástica exercem em horário letivo para que todas as crianças possam usufruir desta atividade, num princípio de igualdade de oportunidades,

sobretudo para as de menores recursos, cujos pais/encarregados de educação não as poderiam proporcionar de outra forma.

### 3.7.2. As atividades extracurriculares na organização TEIP

O processo de integração no agrupamento conduziu gradualmente à extinção destas atividades:

- A normalização do horário da componente letiva e não letiva, conjugada com regras estabelecidas em dispositivos legais;
- A obrigatoriedade de “levantar” as crianças às 15:30 horas;
- Serem consideradas atividades extracurriculares lúdicas que se incompatibilizavam com a atividade docente, quando foram “atiradas” para horário letivo.

#### *Síntese reflexiva:*

A Junta de Freguesia, sentindo-se secundarizada no processo de integração do jardim de infância no agrupamento de escolas, entendeu que não lhe competia continuar a promover as atividades de música e ginástica.

Por sua vez, a organização TEIP, atendendo aos princípios normativos previstos no quadro legal em vigor, considerou que as mesmas não se podiam manter na forma como estavam organizadas.

Tentou resolver-se este impasse, mas o conjunto das novas exigências condenou-as definitivamente à extinção.

Abriu-se caminho para um “deserto ético” revelado na falta de cooperação, onde se alinharam “as formas mais escondidas de desigualdade e exclusão social” (Azevedo, 2011, p. 87), colocando-se em causa princípios de equidade e justiça social, relacionada sobretudo com as famílias de menores recursos financeiros.

Só recentemente o jardim de infância foi contemplado com a oferta de atividades por parte da Câmara Municipal do Porto. Estas atividades são contratualizadas entre o Município e empresas prestadoras de serviços num princípio de *outsourcing*. Para permitir o seu maior usufruto pelas crianças, estabeleceu-se uma estratégia artificial de divisão, em duas vertentes: uma mais lúdica destinada às horas não letivas e outra mais educativa, destinada às horas letivas.

Apesar deste esforço, o Município não consegue dar resposta a todos os estabelecimentos do agrupamento, em igualdade de circunstâncias. Numa tentativa de

distribuir o mal ou o bem pelas aldeias, o que hoje uns têm, para o ano serão outros a ter, ou não.

Nivelando por baixo, pelo mais fácil e pelos menores recursos, se exerceu o poder. Assim também se definiu uma nova ordem na organização e se verifica como os processos de troca de recursos conectados com o poder podem definir a ação organizacional (Silva, 2010, p. 99).

Estamos na presença do jogo característico da “arena política”, do “sistema debilmente articulado” e da escola “empresa educativa”, em que as estruturas e os interesses, muitas vezes, se sobrepõem às necessidades das pessoas (Costa, 2003).

A componente de apoio à família (CAF), onde se inscrevem as atividades extracurriculares, é uma medida em que se jogam vários interesses: das famílias, das crianças, do agrupamento, do município e do jardim de infância. As atividades acima referenciadas, consideradas essenciais para as crianças em idade pré-escolar, sobretudo num meio desfavorecido, poderiam ter sido geridas de outra forma, utilizando, por exemplo, a racionalização de recursos humanos disponíveis, como sejam os professores do agrupamento de áreas de expressões, línguas, ciências e tecnologias de informação e comunicação (TIC). Afinal, os agrupamentos foram constituídos para criarem sinergias internas potenciadoras dos recursos humanos e materiais.

### 3.8. A constituição de turmas

#### 3.8.1. A constituição de turmas na organização autárquica

Na organização autárquica, a cada sala de atividade corresponde um grupo etário de crianças, num princípio de constituição de turmas homogêneas, de 3, 4 e 5 anos de idade. A educadora segue a mesma turma até à entrada das crianças no 1.º ciclo do ensino básico.

Não existem prioridades de matrícula. As inscrições são aceites por ordem de chegada, no decurso de todo o ano letivo, até ao limite de 32 crianças. Todos têm um lugar, mesmo as crianças portadoras de necessidades educativas especiais (NEE), ou com dificuldades de aprendizagem em áreas mais específicas de desenvolvimento, como a linguagem.

O número elevado de crianças por turma, o horário alargado de funcionamento, a dispersão de tarefas para responder a todas as necessidades, tornava esta gestão difícil. Cada sala de atividades recebia o apoio de uma assistente operacional, mas não em

exercício de tempo integral. A situação era mais complicada quando se tratava de turmas de crianças de três anos, cuja dependência é maior.

### 3.8.2. A constituição de turmas na organização TEIP

Na organização TEIP existem prioridades de inscrição e frequência, reguladas por normativos legais emanados pela administração central e as salas são constituídas e ordenadas de acordo com prioridades. Não podem ter um número superior a 25 crianças e, caso haja a integração de uma criança com deficiência, este número é reduzido para 20.

#### *Síntese reflexiva:*

A partir da integração, a regra da turma homogénea foi alterada pela imposição burocrática de turmas de idades mistas. Não se aproveitou a especificidade e condições oferecidas pelas características físicas do estabelecimento, não se atendeu às qualidades que poderiam diferenciar a organização e não se acolheu a estabilidade do corpo docente que poderia ter uma voz que decorria da sua experiência vivida. O mesmo corpo docente manteve-se desde 1982 até 2012. Para lá desta evidência, referem as teorias da administração organizacional que “as condições de trabalho influenciam menos a produtividade do que a existência da possibilidade de as pessoas poderem dar a sua opinião, de saberem que ela é tida em conta, e se sentirem importantes” (Machado, 1999, p. 121) ou seja, de serem ouvidas e de poderem participar nas escolhas organizacionais. A estabilidade do corpo docente não foi tida em conta, no sentido de se introduzirem alterações na organização que não provocassem mudanças bruscas na sua gestão interna. Na fraca coordenação entre os elementos organizacionais, pretensamente eficiente e racional, o sistema “debilmente articulado” desarticulou vários elementos que preservavam uma identidade, ao considerar prioritário o atendimento às normas em detrimento do desenvolvimento dos fins educativos (Costa, 2003, pp. 98-99).

Porque se verificou que foi um erro, nos anos mais recentes tenta-se regressar à constituição de turmas de grupos etários homogéneos. A minha experiência profissional relativa à constituição de turmas neste estabelecimento de ensino favorece as seguintes constatações:

- As condições físicas relativas à arquitetura do estabelecimento: a existência de três salas de atividade e espaços polivalentes permitem que as heterogeneidades se entrecruzem;

- A proximidade dos grupos de crianças no mesmo espaço educativo e o trabalho cooperativo desenvolvido entre as educadoras da instituição possibilita a partilha e o trabalho integrado com diferentes grupos de crianças;
- A gestão articulada com os outros jardins de infância do agrupamento garante a matrícula de uma criança de 5 anos;
- Entre os grupos de crianças da mesma idade, todas possuem graus de desenvolvimento diferenciados, o que as leva a serem heterogêneas entre si.

Apresento três exemplos de constituição de turmas que, pela sua peculiaridade, nos levam a questionar as escolhas sobre um ou outro modelo de constituição:

#### A homogeneidade

- A minha primeira turma, constituída por crianças de três anos, conhecida pela turma dos 32, e que transbordou de diferença e de necessidades. Acolheu inúmeras crianças que passavam o dia na rua entregues a si e a outros semelhantes, correndo riscos de abandono da escolaridade e de marginalidade. Correspondeu aos anos iniciais de implantação do jardim de infância e ao forte sentido do compromisso do laço social.
- A turma do ano 1996, constituída por 25 crianças de cinco anos de idade e que integrava uma criança portadora de trissomia 21, três crianças com incapacidade auditiva e duas crianças a receberem apoio de terapia da fala. Elegi esta como sendo a melhor turma de todas, pela exigência criativa na pluralidade de estratégias integradas e multidisciplinares, e pelos parceiros a que tive de recorrer, entre os quais, intervenção de serviços de saúde, de ação social, equipas do Ensino Especial, centros de terapia da fala, Associação Portuguesa para a Educação de Crianças portadoras de Deficiência Auditiva (APECDA), que prestaram auxílio na identificação de necessidades, na definição de prioridades e na subsequente elaboração e avaliação dos planos de intervenção.

#### A heterogeneidade

- A turma de 2011, que integrava 18 crianças de três anos e sete de cinco anos.

E esta foi a que me suscitou mais inquietações! A quem dar mais atenção? Aos pequeninos que iniciavam a sua integração no jardim de infância? Às crianças mais crescidas que iam ingressar esse ano no 1.º ciclo do ensino básico?

Cabem aqui as palavras de Joaquim Azevedo, (2010, p. 152), “ou a nossa força vem de dentro e bem de dentro (suscitada pela dedicação ao exercício profissional e pelo encontro consigo e com cada outro) ou não vem de mais lado nenhum!”

### 3.9. As mensalidades

#### 3.9.1. As mensalidades na organização autárquica

Na organização autárquica, as mensalidades das crianças eram harmonizadas com as das IPSS, ou definidas por critérios próprios da Junta de Freguesia.

Embora enquadradas nos rendimentos dos agregados familiares, as capitações daí decorrentes originavam valores elevados na atribuição de mensalidades. Casos de carência excepcional comprovados pelos serviços sociais da Junta de Freguesia eram contemplados com a gratuidade total da frequência, uma medida de discriminação positiva para as crianças provenientes de famílias com rendimentos baixos.

Era com o dinheiro das mensalidades e das transferências de verbas feitas pelo Estado, da Câmara Municipal e resultantes do próprio orçamento da Junta de Freguesia, que se geriam as despesas correntes do jardim de infância. O único controlo sobre a situação contabilística a que a coordenadora de estabelecimento podia aceder relacionava-se com a receita proveniente das mensalidades, que ela recebia, cruzada com as despesas de água, luz, telefone e economato, pelas quais também era responsável.

#### 3.9.2. As mensalidades na organização TEIP

Na organização TEIP, o pagamento das mensalidades, refeições e prolongamento são definidos pelos normativos que regulam a Ação Social Escolar (ASE).

As taxas são as constantes dos escalões A e B da ASE, e a frequência da componente letiva é gratuita.

Nos casos de crianças integradas no escalão A, as refeições também são gratuitas. No entanto, se os encarregados de educação das crianças que integram este escalão trabalharem e necessitarem de prolongamento de horário, pagam o prolongamento.

As crianças integradas no escalão B pagam as refeições. Se usufruírem de prolongamento de horário, acresce esse pagamento.

Aos casos de carência comprovados pelos serviços administrativos e sociais do Agrupamento são igualmente aplicadas exceções.

*Síntese reflexiva:*

A evolução presente nestes dois sistemas tornou os procedimentos TEIP mais equitativos no que se relaciona com a justiça social e a igualdade de oportunidades.

Estabelecendo um mecanismo contabilístico entre o que o aluno paga e aquilo que devia pagar, o Estado procura compensar a organização devolvendo ao agrupamento a diferença resultante do custo por aluno. Para tal, estabelece em normativos a verba relativa à devolução correspondente às crianças integradas no escalão A e no escalão B. Esse valor aumenta na proporção direta do número de famílias carenciadas. É gerido pelas coordenadoras de estabelecimento que decidem quais as necessidades e áreas prioritárias em que deve ser gasto.

Quando são atribuídas responsabilidades contabilísticas aos líderes educativos intermédios, nomeadamente coordenadores de estabelecimento, estes devem ter acesso à realidade orçamental, reparti-la pelos colegas docentes de modo a que estes possam também participar na gestão equitativa dos recursos.

## NOTAS CONCLUSIVAS

No decurso desta narrativa, efetuaram-se reflexões que nos permitem compreender a ambiguidade presente nos modelos de gestão, bem como as mudanças organizacionais ocorridas nos dois contextos, autárquico e TEIP. Para auxiliar este processo interpretativo, estabeleceram-se um conjunto de subdimensões explicitadas no quadro que se apresenta.

Quadro I — Quadro de análise interpretativa

Subdimensões	Organização autárquica	Organização TEIP
Liderança	O presidente da Junta de Freguesia é o órgão máximo.	O Diretor é o órgão máximo.
Gestão	A gestão é feita diretamente entre a coordenadora e o presidente, ou o membro do Executivo responsável pelo Pelouro da Educação.	A gestão do estabelecimento é feita entre o Diretor, os Assessores, os Coordenadores de Departamento e os Coordenadores dos estabelecimentos.
Coordenação de estabelecimento	A coordenadora de estabelecimento é eleita anualmente entre os pares.	A coordenadora de estabelecimento é nomeada pelo Diretor por períodos de 4 anos.
Funcionamento	As normas de funcionamento do estabelecimento são definidas entre os pares e a Junta de Freguesia.	As normas de funcionamento são definidas pela Direção e pelas políticas educativas, e são aplicadas de maneira uniforme a todos os estabelecimentos do Agrupamento.
Serviços administrativos	A coordenadora é a responsável pelos serviços administrativos.	Os serviços administrativos estão centralizados na secretaria da Escola Sede do Agrupamento.
Horários	Componentes letiva e não letiva de estabelecimento sem separação clara.	Componentes letiva e não letiva de estabelecimento com separação clara.
Atividades extracurriculares	A oferta de atividades extra curriculares geridas com a Junta de Freguesia.	A oferta de atividades extra curriculares geridas com o Agrupamento.
Constituição de turmas	Constituição de turmas homogéneas.	Constituição de turmas heterogéneas.
Mensalidades	As mensalidades das crianças são harmonizadas com as das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), ou definidas por critérios da Junta de Freguesia.	As mensalidades das crianças são definidas pelos critérios da Ação Social Escolar (ASE).

Numa tentativa de dar resposta às questões iniciais propostas neste Relatório Reflexivo, apresentam-se as seguintes constatações relativas às subdimensões analisadas: liderança, gestão, coordenação de estabelecimento, serviços administrativos, horários, atividades extracurriculares, constituição de turmas e mensalidades.

1. Que imagens organizacionais de escola se encontram associadas aos modelos de gestão do jardim de infância?

Quadro II — Subdimensões na organização autárquica (1982 a 2001)

Imagens organizacionais de escola	Liderança	Gestão	Coordenação de estabelecimento	Funcionamento	Serviços administrativos	Horários	Atividades extracurriculares	Constituição de turmas	Mensalidades	Totais
Empresa	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9
Burocracia										0
Democracia	x			x			x			3
Arena política	x	x	x	x		x		x		6
Anarquia	x	x			x	x		x		5
Cultura	x	x	x	x			x			5

Quadro III — Subdimensões na organização TEIP (2001 até ao presente)

Imagens organizacionais de escola	Liderança	Gestão	Coordenação de estabelecimento	Funcionamento	Serviços administrativos	Horários	Atividades extracurriculares	Constituição de turmas	Mensalidades	Totais
Empresa	x	x	x	x	x	x	x	x		8
Burocracia	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9
Democracia		x		x		x		x	x	5
Arena política		x	x				x			3
Anarquia					x		x			2
Cultura	x	x	x			x				4

Nesta dinâmica, as várias pressões externas e internas foram modelando e reconstruindo o jardim de infância e a ação dos atores educativos. Verifica-se que, na maior parte das vezes, a gestão revela a coexistência de vários modelos, imagens ou metáforas, como é salientado por Costa (2003).

As imagens mais empresariais e políticas sobressaem na gestão autárquica. A maior visibilidade do modelo de escola como cultura resulta do ajustamento da organização ao meio e na procura da consolidação da sua imagem. Os processos organizacionais desenvolvidos por esta gestão dão ênfase à participação e à interação na construção social da realidade. Estes possibilitam o uso de uma gestão estratégica quotidiana da qual decorre a ação e a produção da cultura organizacional. As práticas democráticas e culturais na gestão TEIP são substituídas pela sobreposição do modelo empresarial e burocrático-racional, exigido pelo controlo e prestação de contas.

Em resposta à segunda questão, procura-se explicitar, com recurso a perspetivas organizacionais comparativas, algumas características resultantes das imagens de escola presentes em ambos os modelos de gestão:

2. De que forma a presença de uma ou outra imagem organizacional de escola foi geradora de regulações ou de tensões ao nível interno e externo da instituição?

Quadro IV — Quadro de análise comparativa

Imagens organizacionais de escola	Organização autárquica	Organização TEIP
Empresa	Horário alargado de funcionamento; O elevado número de crianças por turma Mensalidades de valor elevado; Aproveitamento de recursos; Desenvolvimento e projeção da imagem.	Uniformidade curricular; Avaliação igual para todos os JI; Direção unipessoal Faceta do aluno como produto que deve adquirir competências para passar ao nível seguinte.
Burocracia	Burocratização empreendida pelas educadoras.	Centralização das decisões nos órgãos de cúpula do ME; Cuidadosa e minuciosa planificação do funcionamento, das atividades, dos procedimentos avaliativos; Obsessão pelos documentos escritos e registo em plataformas informáticas; Conceção burocrática da função docente assente no princípio da especialização.
Democracia	Tomadas de decisão participativas em que a opinião de todos dentro da instituição conta; Valorização dos comportamentos informais dos quais podem resultar mudanças positivas; Processos de representação formal, com base em procedimentos eleitorais; Existência comum de valores construídos e partilhados pelo grupo.	Tomadas de decisão participativas em Departamentos; Importância da utilização de técnicos para apoiar o trabalho com as crianças tendo em vista o sucesso educativo; Visão harmoniosa e consensual da organização em que os aspetos informais são pouco discutidos; Processos de representação formal, com base em procedimentos eleitorais.
Arena política	Entendimento da escola como um sistema político em miniatura centralizado na figura do autarca; Os interesses internos e externos à organização influenciam toda a sua atividade como sejam as eleições autárquicas e os grupos de interesse dentro da organização; Decisões obtidas através da negociação, fazendo valer a qualidade dos serviços; Interesse, conflito, poder e negociação para obter recursos e estabilidade laboral.	Interesse, conflito, poder e negociação para garantir simpatia e recursos.
Anarquia	A escola é uma organização complexa, heterogénea e ambígua, com objetivos e metas vagos; A tomada de decisões, o planeamento e as estratégias são desordenados, imprevisíveis e improvisadas; Decisões organizacionais do tipo “caixote do lixo” podem colocar em causa a sobrevivência da organização; Sobreposição de diversos órgãos e estruturas que torna a sua articulação débil (todos querem mandar); Vulnerável ao seu ambiente externo, aumentando a incerteza e a ambiguidade organizacionais (o que hoje é, amanhã pode não ser); Estruturas debilmente ligadas ao trabalho técnico da educação (qualquer funcionário pode realizar qualquer tarefa); Lógica de confiança e de boa-fé, em que as partes confiam umas nas outras (mas que nem sempre se verifica); Instabilidade organizativa.	A escola é uma organização complexa, heterogénea, problemática e ambígua; Efeito borboleta.
Cultura	Cada escola é diferente das outras; Os seus pontos fortes contribuem para solidificar a sua identidade.	Cada escola é diferente das outras.

Nesta análise comparativa, são mais visíveis a instabilidade e as pressões exercidas pelo modelo de gestão autárquico, próprias de uma arena política e de uma anarquia organizada em que os interesses, o poder, a negociação e o conflito são comuns. Nem sempre se confirmam as práticas de gestão assentes na “confiança” e na “boa-fé”, referenciadas por Costa (2003, pp. 100-101), sobretudo quando as partes desconfiam umas das outras e a organização revela muita volubilidade.

Em relação à gestão TEIP, assente sobretudo em regras burocráticas, normativistas e igualitárias, embora tenham conferido estabilidade laboral e um carácter previsível ao funcionamento do jardim de infância, nem sempre possibilitou uma resposta adequada aos interesses e necessidades das crianças e famílias, bem como o aproveitamento das possibilidades oferecidas pelas características físicas da instituição.

A verificação de que o “efeito borboleta” (Costa, 2003, p. 103) pode ocorrer quando se introduzem alterações bruscas na gestão, leva-nos a refletir que algumas mudanças organizacionais podem colocar em causa princípios de equidade e justiça social.

### 3. Que efeitos exerceram essas pressões na qualidade da prestação do serviço educativo?

Em relação à evolução temporal, de 1982 a 2012, distinguem-se três fases no jardim de infância.

A primeira fase corresponde ao período da implementação da rede do pré-escolar. O jardim de infância ganhou forma, sobretudo através da ação burocrática empreendida e pela vontade comum de conduzir a bom porto esta missão.

Na segunda fase, relativa aos anos noventa, a consolidação dos procedimentos organizacionais, a abertura do jardim de infância ao meio exterior, o desenvolvimento de uma gestão assente em práticas de qualidade, permitiram desenvolver uma cultura organizacional de aperfeiçoamento, assente em procedimentos que se refletiram na imagem forte e na qualidade dos serviços educativos e sociais prestados (horários de funcionamento que respondiam às necessidades das famílias, confeção das refeições na própria instituição, oferta de lanche a meio da tarde, disponibilidade de médico, oferta de música e de ginástica, integração de mais funcionários, trabalho muito próximo com os parceiros que permitia simultaneamente conhecer e auscultar as necessidades).

A terceira fase, em 2001, corresponde à integração no TEIP. As educadoras, confrontadas com uma nova gestão, delineiam processos de reflexão e de partilha

conjunta que se mantêm até à atualidade. Estas estratégias permitem definir planos de ajustamento organizacional, nomeadamente para garantir a continuidade na prestação de serviços de qualidade às crianças e famílias.

Na gestão autárquica, as regras ambíguas, anárquicas e marcadamente políticas, embora assentes em processos permanentes de conflito, negociação e caracterizadas pela incerteza, permitiram desenvolver estratégias gestionárias que solidificaram os alicerces do jardim de infância. Estas garantiram a sobrevivência, quer no que se relaciona com a afirmação da sua identidade relativamente ao meio onde se insere a instituição, quer no ajustamento ao processo de integração no TEIP e conseqüente mudança organizacional. Na gestão TEIP, os procedimentos organizacionais estão mais constrangidos à conformidade e ao seguimento de regras normativistas, dificultando novas culturas organizativas, não querendo este pressuposto designar que elas não existam. Perdeu-se alguma qualidade sobretudo pela diminuição dos horários de funcionamento, na redução de pessoal, na perda das atividades extracurriculares e nas formas de integrar os parceiros da comunidade no trabalho educativo, que agora exige planeamento autorizado. Um dos aspetos mais positivos é o que se relaciona com a estabilidade organizacional e o exercício da profissão docente, mais centrado na sua missão educativa.

#### 4. Que aprendizagens decorreram deste processo?

Há trinta anos, o trabalho no jardim de infância desenvolvia-se pelo forte sentido do compromisso social. Pouco ou nada se sabia de “organizações” e da complexidade dos seus modelos. Curiosamente, essa ignorância não foi um entrave ao desenvolvimento de respostas às necessidades e desafios que se deparavam no exercício da profissão. Foi antes uma oportunidade para sermos nós a encontrar os caminhos, a “tirar os olhos do chão para vermos as cores” (Amorim, 2011), e dar os primeiros passos para iniciar algo de novo, fundar os alicerces da “casa colorida”.

O jardim de infância estava diretamente dependente da autarquia. Procurámos cativar aqueles que detinham o poder e iniciámos juntos a construção. Estabelecemos os primeiros modos de funcionamento, copiávamos os que pertenciam a outros, com colegas de outras freguesias e instituições partilhávamos práticas e modelos, procurávamos formação para acompanharmos as evoluções educativas. E encontrávamos muitos exemplos que nos atraíam e nos deixavam a pensar como seriam

bons para nós. Nem sempre os caminhos foram fáceis. Por vezes a insegurança batia-nos à porta. Ora desafiávamos o que era suposto ser correto e estabelecíamos mecanismos de defesa, arriscávamos na procura de novos horizontes e soluções, ora agíamos em (des)conformidade com as regras.

Em 2001, incorporámos uma nova organização, um edifício mais complexo, que exige outros olhares e outras formas de estar e de ser. Embora diferentes, organizámo-nos como uma grande família de iguais, onde tudo é mais comum: o funcionamento, os horários, os procedimentos administrativos, as grelhas, os projetos, os objetivos, o sucesso educativo. Sentimo-nos confortáveis porque não precisamos de procurar novos horizontes, de pensar em soluções, de refletir, porque integramos os exemplos que são cada um de nós, enquanto irmãos desta família.

Assimilados por mega-agrupamentos, os jardins de infância e os seus profissionais são confrontados com a obrigação do cumprimento de normas padronizadas, nem sempre adaptadas a uma realidade educativa tão singular, que vive de ritmos e necessidades muito próprias, nem sempre ajustáveis ao que é comum a outros níveis de ensino. Pelo contrário, exige respostas diferenciadas, atempadas, lideranças e profissionais reflexivos. Na obrigatoriedade ou na alteração imponderada das suas dinâmicas quotidianas, as consequências podem ser muito negativas para a estabilidade da organização e para a vida das crianças. Este é um dos grandes desafios com que se depara a qualidade da educação pré-escolar na atualidade, a uniformidade promovida pelas políticas de territorialização educativa e pela aproximação a outros, nomeadamente ao 1.º ciclo do ensino básico.

Desde os anos noventa que se trilharam importantes caminhos para valorizar e colocar a educação de infância na agenda das políticas educativas. Criaram-se enquadramentos legais, expandiu-se a rede, valorizou-se o seu papel educativo como gerador de oportunidades reais para as crianças e famílias. Atualmente, a rede pública do ensino pré-escolar contempla 83% de crianças dos 3 aos 5 anos, e 89% de crianças entre os 4 e a idade de ingressar no ensino primário, o que revela o grande investimento feito (CNE, 2011, p. 51).

Embora sem grandes pretensões, e em jeito de reflexão para a ação futura, gostaria de focar um aspeto muito particular, que constitui uma inquietude com que se confronta a educação pré-escolar destes tempos: a pressão dos resultados e o sucesso educativo. O seu reflexo nas aprendizagens das crianças em idade pré-escolar e a aplicação de alguns

modelos e instrumentos de avaliação discutíveis podem conduzir a leituras que abrem o apetite às retenções das crianças no último ano de frequência deste nível de ensino.

Em Oliveira-Formosinho, encontramos estas palavras: “é necessário que as educadoras de infância encontrem apoios para fortalecer a sua cultura profissional e, assim, poderem rejeitar propostas de avaliação teórica e eticamente inaceitáveis que lhes sejam feitas por diretores de instituição, coordenadores de agrupamento ou colegas; devem mostrar que conhecem outras opções que consideram mais corretas e mais justas e contrapor uma avaliação mais compreensiva e interativa. [...] Saber, resistir e persistir são pilares de uma cultura profissional sólida; a colaboração ajuda a cumprir esta trilogia” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 5).

O jardim de infância é uma escola. Mas não é uma escola como as outras. É um lugar onde as crianças fazem falta. É feita de poucos silêncios e muitas cores. A música e a pintura ajudam a desabrochar a imaginação e a fantasia, a brincadeira anda de mãos dadas com a aprendizagem, as histórias ouvem-se com o coração, as educadoras são surpreendidas pela sabedoria das crianças, e todos aprendem uns com os outros.

Enquanto educadores, temos de encontrar formas de partilha e de reflexão e descobrir o que nos deve mover:

- Refletir sobre o que queremos para o nosso futuro educativo e para o das crianças: se uma educação alheia, se uma educação humanizada.
- Descobrir qual é a nossa função: acarinhar o conhecimento ou promover a displicência.
- Desvendar o que somos capazes de fazer: uma escola onde brincar rime com trabalhar.
- Avaliar o que fazemos os outros ser: aprendizes uns dos outros.
- Separar o que é “essencial”: e no essencial somos uma parte da organização e são as nossas vontades, o nosso querer, que definem o enquadramento em que nos movemos (Vieira, 2012).

Encontramo-nos no início do ano letivo 2013/2014. Por decisão da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), o jardim de infância do Falcão 2 foi anexado à vizinha EB1/JI do Falcão. Adquire esta nova designação e são consideradas, na atual organização, mais três salas de educação pré-escolar, a par da já existente no interior da EB1. Pretende-se que sejamos uma só escola. Deparamo-nos, deste modo, com novos

desafios: a reorganização de documentos, a adoção de novos logótipos, a alteração de horários de funcionamento, a mudança na coordenação do estabelecimento, a alteração de rotinas, a rigidez nas entradas e saídas dos encarregados de educação, o rigor nos horários do recreio e das refeições das crianças.

Ao terminar este Relatório Reflexivo, julgo já ser possível analisar alguns aspetos visíveis desta aglutinação: realço o desenvolvimento positivo de práticas educativas articuladas e colaborativas que a aproximação ao espaço adjacente e aos seus docentes permitem. Temo que o ajustamento às regras de funcionamento uniformes, inflexíveis e padronizadas do 1.º ciclo do ensino básico, possam conduzir à perda de identidade do jardim de infância e da prestação de serviços de qualidade às crianças e famílias.

O caminho ainda agora (re)começou. Esbateram-se as fronteiras políticas e administrativas das duas organizações. Mais difícil será conseguir integrar as necessidades e as diferenças que caracterizam a vida e as particularidades do jardim de infância.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação: ensaio para um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Costa, A.B. (1998). *Exclusões sociais*. Lisboa: Gradiva.

Costa, J.A. (2003). *Imagens organizacionais de escola*. 3ª edição. Porto: ASA.

Estêvão, C.V. (2010). Perspectivas sociológicas críticas da escola como organização. In L.C. Lima, (Org.), Silva, E.A., Torres, L.L., Sá, V., & Estêvão, C.V. *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 195-221). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Fernandes, A.S. (1999). Escola e autonomia. Atas do Seminário *Escola e Projecto*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Fernandes, A.S. (2000). Municípios e escolas – Normativização e contratualização da política educativa local. Atas do Seminário *Autonomia Contratualização e Município*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Formosinho, J. (2000). A Autonomia das escolas – Lógicas territoriais e lógicas afinitárias. Atas do Seminário *Autonomia Contratualização e Município*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Josso, M-C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, 3 (63), 413-438*.

Lima, L.C. (Org.), Silva, E.A., Torres, L.L., Sá, V. & Estêvão, C.V. (2010). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L.C. (2010). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In Lima, L.C., (Org.), Silva, E.A., Torres, L.L., Sá, V. & Estêvão, C.V. *Perspectivas*

*de análise organizacional das escolas.* (pp. 15-57). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L.C. (2011). *Administração escolar: estudos.* Porto: Porto Editora.

Machado, J. (1999). Escola, projeto e formação. Atas do Seminário *Escola e Projecto*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Martins, J. (2000). Relação autarquia/escola ou a sua administração. Atas do Seminário *Autonomia Contratualização e Município*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Torres, L.L. (2010). Cultura organizacional em contexto escolar. In Lima, L.C., (Org.), Silva, E.A., Torres, L.L., Sá, V. & Estêvão, C.V. *Perspectivas de análise organizacional das escolas.* (pp. 109-152). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Vidas de professores.* 2ª edição. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente.* Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Educa.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). À conversa com Júlia Formosinho. *Cadernos de Educação de Infância*, 4 (86).

Pérez, C.L.V. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. *GT: Formação de professores*, (8).

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar – Sistema de acompanhamento das crianças.* Porto: Porto Editora.

Silva et al., (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar.* Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, E.A. (1999). Gestão estratégica e projecto educativo. *Escola e Projecto*. (pp. 63-103). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Silva, E.A. (2010). Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política. In Lima, L.C., (Org.), Silva, E.A., Torres, L.L., Sá, V., & Estêvão, C.V. *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. (pp. 59-108). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

#### Legislação

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro de 1979. Estatuto dos Jardins de Infância. *Diário da República n.º 300/79 - I Série - 12º Suplemento*. Ministério da Educação.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República n.º 237 - I Série*. Assembleia da República.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. *Diário da República n.º 34 - I Série - A*. Assembleia da República.

Despacho n.º 5220/97, de 10 de fevereiro de 1997. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. *Diário da República N.º 178 - II Série*. Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 115 A/98, de 4 de maio de 1998. Aprovação do Regime de Autonomia, administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. *Diário da República n.º 102 - I Série - A*. Ministério da Educação.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007. Disponível em: [www.dgidec.min-edu.pt/.../data/.../circular17\\_dsdc\\_depeb\\_2007](http://www.dgidec.min-edu.pt/.../data/.../circular17_dsdc_depeb_2007). [Consultado em 10/07/2013].

#### Outras fontes

Alarcão, I. (2008). Um Enfoque sobre a Criança. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>. [Consultado em: 09/07/2013].

- Alves, J.M. (2010). Reinventar a escola para descobrir as pessoas. Disponível em: [http://www.ridh.fmleao.pt/riDH\\_matias\\_alves.html](http://www.ridh.fmleao.pt/riDH_matias_alves.html). [Consultado em 03/07/2013].
- Amorim, J. P. (2011). A Educação multicolor: marcas que marcam os alunos; marcas que marcam os professores. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/2011/06/educacao-multicolor-guisa-de-sintese-do.html?q=jos%C3%A9+pedro+amorim>. [Consultado em: 14/07/2013].
- Azevedo, J. (1999). O Ensino Secundário na Europa, nos anos noventa. O neoprofissionalismo e a acção do sistema educativo mundial: um estudo internacional. Disponível em: <http://www.joaquimazevedo.com/tese.htm>. [Consultado em: 03/07/2013].
- Azevedo, J. (2009). A Grande Solução para a Educação. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/2009/04/e24-grande-solucao-para-educacao.html>. [Consultado em: 5/07/2013].
- Benavente, A. (2004). O Pacto educativo para o futuro: um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie34a04.htm>. [consultado em 12/01/2013].
- Campanhã - Censos (2011). Disponível em: <http://www.campanha.net/censos1.htm>. [Consultado em: 02/05/2013].
- Cardona, M. J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e conceções subjacentes. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1102/1107>. [Consultado em: 05/07/2012].
- Coelho, A. (2007). Repensar o campo da educação de infância. Disponível em: <http://www.rieoei.org/1869.htm>. [consultado em 14/02/2013].
- Conselho Nacional de Educação. O Estado da Educação 2011: A Qualificação dos Portugueses. Disponível em: [http://www.sippeb.pt/sippeb/2011/12/Estado\\_da\\_Educacao\\_2011\\_web11.pdf](http://www.sippeb.pt/sippeb/2011/12/Estado_da_Educacao_2011_web11.pdf). [Consultado em: 05/07/2013].
- Diagnóstico Social do Porto (2008/2009). Disponível em: [http://jpn.c2com.up.pt/documentos/pdf/Porto\\_Social\\_diagnostico\\_final.pdf](http://jpn.c2com.up.pt/documentos/pdf/Porto_Social_diagnostico_final.pdf). [Consultado em: 29/04/2013].

- Fernandes, A. S. (1999). Descentralização educativa e intervenção municipal. Disponível em: <http://area.dgidec.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe50/dossier2.htm>. [Consultado em 13/05/2013].
- Guerra, M.A.S. (2009). O Lado Obscuro da Organização Escolar. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/2009/10/o-lado-obscur-o-da-organizacao-escolar.html> [Consultado em: 05/07/2013].
- Metas de aprendizagem para o ensino pré-escolar. Disponível em: [www.metasaprendizagem.dgidec.min-edu.pt](http://www.metasaprendizagem.dgidec.min-edu.pt). [consultado em: 05/02/2013].
- Monografia de Campanhã. Disponível em: <http://www.j-f.org/monografia/indice.htm>. [Consultado em: 26/04/2013].
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000100008&script=sci_arttext). [Consultado em: 10/07/2013].
- Pereira, I. S. P. (2010). Contributos para uma discussão das metas de aprendizagem . Disponível em: [repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13680](http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13680). [Consultado em: 10/07/2013].
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Cerco. Disponível em: <http://escolas.eb23-cerco.rcts.pt/>. [Consultado em 20/04/2013].
- Roldão, M. C. (2002). Práticas Educativas – Transições e transversalidades. Disponível em: [http://www.ierg.net/GPEI/assets/documents/Curr\\_ConstrudoConhecimento.pdf](http://www.ierg.net/GPEI/assets/documents/Curr_ConstrudoConhecimento.pdf). [Consultado em: 03/07/2013].
- Roldão, M. C. (2008). Que educação queremos para a infância? Disponível em: <http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>. [Consultado em: 09/07/2013].
- Sarmiento, M. (1997). A Escola e o Poder dos Símbolos. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/2011/01/escola-e-o-poder-dos-simbolos.html>. [Consultado em: 23/04/2013].
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de infância em Portugal: perspectivas de desenvolvimento num quadro de pós-modernidade. Disponível em: <http://www.rioei.org/rie22a05.htm>. [Consultado em: 12/01/2013].
- Vasconcelos, T. (2008). Educação de infância e promoção da coesão social. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>. [Consultado em: 09/07/2013].

Vilarinho, E. (2011). Políticas Educativas para a infância: o caso da Educação Pré-escolar em Portugal. Disponível em: <http://www.ciecuminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/6%20Inf%C3%A2ncias%20e%20Pol%C3%ADticas%20Educacionais/Pol%C3%ADticas%20Educativas%20para%20a%20inf%C3%A2ncia.pdf>. [Consultado em: 04/07/2013].

Vieira, I. (2002). As escolas bem resolvidas. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/2012/06/as-escolas-bem-resolvidas.html>. [Consultado em: 14/07/2013]

**ANEXOS**

ANEXO I

## BREVE RESUMO DO CURRÍCULO PROFISSIONAL

Desde outubro de 1982 que exerço a atividade profissional de educadora de infância, no Jardim de Infância do Falcão 2. Este estabelecimento foi gerido até ao ano 2001 pela Junta de Freguesia da Campanhã, no Porto. Em 2001 integrou o Agrupamento de Escolas do Cerco.

- De 1982 a 2001, em colaboração com o pelouro da educação da Junta de Freguesia de Campanhã, participei em projetos que envolviam a população e a comunidade escolar. O apoio da Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã permitiu-me orientar oficinas de formação para crianças, educadores e animadores dos Jardins de Infância, ATL e Ludotecas do Vale de Campanhã.

- Coordenação de estabelecimento nos anos letivos de 1982 a 1992.

- Coordenação de estabelecimento no ano letivo de 2001 a 2002.

- Coordenadora do Departamento da Educação Pré-escolar do Agrupamento de Escolas do Cerco, nos anos letivos de 2002 a 2007.

- Coordenadora de estabelecimento e membro efetivo da Assembleia Geral, no ano letivo 2007/2008.

- Membro efetivo do Conselho Geral Transitório, no ano letivo 2008/2009.

- Membro efetivo do Conselho Geral, nos anos letivos de 2009 a 2012.

- Orientação e apoio a estágios dos Cursos Tecnológicos e dos Cursos de Educação e Formação do Agrupamento de Escolas.

- Cooperação com a Universidade do Minho na orientação de alunos da disciplina de Psicologia Escolar.

- Desenvolvi alguma atividade relacionada com a ilustração de manuais escolares para o 1.º ciclo do ensino básico, das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Meio Físico, editados pela Porto Editora/Livraria Arnado.

Três décadas de exercício docente.

- “Quanto tempo dura o eterno?” – Pergunta o Coelho à Alice.
- “Às vezes apenas um segundo.”\*

\*Lewis Carroll