

António Manuel Cagigal Alves

AUTONOMIA E GESTÃO DAS ESCOLAS
Centralização, Descentralização, Desconcentração e
Autonomia

Universidade Portucalense
Porto 2007

António Manuel Cagigal Alves

AUTONOMIA E GESTÃO DAS ESCOLAS
Centralização, Descentralização, Desconcentração e
Autonomia

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Administração e Planificação da
Educação sob a orientação do Professor Doutor Pedro Nunes

Universidade Portucalense
Porto 2007

RESUMO

Ao mudar o público das escolas sente-se a necessidade de aperfeiçoar a sua gestão. À impossibilidade de uma escola igual para todos, criam-se pequenos núcleos (estabelecimentos de ensino) com autonomia para definir as suas políticas e as suas acções. Só com a conjugação do esforço de todos os intervenientes é possível delinear as acções adequadas ao funcionamento da organização e à obtenção de resultados. Apesar de este não ser o modelo aceite unanimemente pelos professores estamos convencidos que é o modelo mais justo e que só depende dos professores fazer valer, junto do poder central, os objectivos da instituição que representam. É tempo de agarrar a lei da autonomia e implementá-la de facto.

Palavras-chave:

Gestão/centralização/descentralização/desconcentração/autonomia

ABSTRACT

When moving the public of the schools feels it necessity to perfect its management. To the impossibility of an equal school for all, small nuclei (educational establishments) with autonomy are created to define its politics and its shares. With the union of the effort of all the intervening ones are only possible to delineate the adequate shares to the functioning of the organization and the attainment of results. Although this to be the model has not accepted unanimously for the professors we are vain who is the model more just and that he only depends on the professors to make to be valid, next to the central power, the objective of the institution that they represent. It is time to grasp the law of the autonomy and to implement it of fact.

Keys-words:

Management /centralization/ decentralization/ deconcentration/autonomy

AGRADECIMENTOS

À Universidade Portucalense – Infante D. Henrique;

Ao orientador Professor Doutor Pedro Nunes;

À coordenadora de curso Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins;

Aos professores do Curso de Pós-Graduação;

A minha família, pela compreensão e tolerância;

A minha querida amiga, Graça Terroso, pela disponibilidade e apoio carinhoso e incondicional;

A todos que directa ou indirectamente contribuíram para a realização desta pesquisa;

TÁBUA DE ABREVIATURAS

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

D.L. – Decreto-Lei

Desp – Despacho

ed. – edição

E.B.2.3 – Escola do 2º e 3º Ciclos

fig. – figura

freq. – frequência

ISSET – Instituto Superior de Educação e Trabalho

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

M.E. – Ministério da Educação

n.º – número

orgs – Organizações

P.E. – Projecto Educativo

Port. – Portaria

s.d. – sem data

vinc. – vínculo

vol. – volume

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| <i>Gráfico 1 – Histograma</i> | 69 |
| <i>Gráfico 2 – Sexo</i> | 69 |
| <i>Gráfico 3 – Habilitações académicas</i> | 70 |
| <i>Gráfico 4 – Situação profissional</i> | 71 |
| <i>Gráfico 5 – Tempo de serviço</i> | 72 |
| <i>Gráfico 6 – Nível de ensino que lecciona</i> | 73 |
| <i>Gráfico 7 – Concelho residência</i> | 73 |

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

| | |
|--|----|
| Figura I – Principais Diferenças entre Modernidade e Pós-Modernidade | 22 |
| Figura II – Funções de Gestão | 40 |
| Figura III: Título: Administração Escolar em Portugal | 42 |
| Figura IV: Critérios para a Classificação da Participação | 63 |
| Quadro I – Caracterização da amostra – Idade | 68 |
| Quadro II – Caracterização da amostra – Sexo..... | 69 |
| Quadro III – Caracterização da amostra – Habilitações académicas | 70 |
| Quadro IV – Caracterização da amostra – Situação profissional | 71 |
| Quadro V – Caracterização da amostra – Tempo de serviço | 72 |
| Quadro VI – Caracterização da amostra – Nível de ensino que lecciona | 72 |
| Quadro VIII – Caracterização da amostra – Concelho onde reside | 73 |
| Quadro VIII – Caracterização da amostra - Número de docentes por Grupo disciplinar..... | 74 |
| Quadro IX – Caracterização da amostra – Número de horas de reuniões..... | 74 |
| Quadro X – Importância da participação para as mudanças organizativas neste modelo de gestão..... | 77 |
| Quadro XI – Dificuldades sentidas para a obtenção de resultados..... | 78 |
| Quadro XII – Dificuldades sentidas para a obtenção de resultados segundo o nível de ensino leccionado | 78 |
| Quadro XIII – Importância das competências | 79 |
| Quadro XIV – Avaliação das práticas da Assembleia de escola | 80 |
| Quadro XV – Avaliação mais positiva das práticas da Assembleia de escola segundo o nível de ensino leccionado..... | 81 |
| Quadro XVI – Avaliação das práticas do Conselho Executivo..... | 82 |

| | |
|---|----|
| Quadro XVII – Avaliação das práticas do Conselho Executivo enquanto executor de poderes previstos na lei segundo o nível de ensino leccionado | 83 |
| Quadro XVIII – Avaliação das práticas do Conselho Executivo enquanto supervisor das orientações do Ministério da Educação segundo o nível de ensino leccionado | 83 |
| Quadro XIX - Avaliação das práticas do Conselho Executivo enquanto intermediário entre os diferentes órgãos de gestão segundo o nível de ensino leccionado..... | 84 |
| Quadro XXI – Avaliação das práticas do Conselho Executivo enquanto moderador de conflitos segundo o nível de ensino leccionado..... | 84 |
| Quadro XXI - Avaliação das práticas do Conselho Executivo enquanto construtor de consensos segundo o nível de ensino leccionado..... | 85 |
| Quadro XXII – Avaliação das práticas do Conselho Executivo enquanto dinamizador de projectos inovadores segundo o nível de ensino leccionado..... | 85 |
| Quadro XXIII – Avaliação das práticas do Conselho Executivo enquanto líder máximo do poder político da escola segundo o nível de ensino leccionado..... | 86 |
| Quadro XXIV - Avaliação das práticas do Conselho Executivo enquanto definidor de uma nova identidade de escola segundo o nível de ensino leccionado..... | 86 |
| Quadro XXV – Avaliação mais positiva das práticas do Conselho Executivo segundo o nível de ensino leccionado (Quadro Resumo) | 87 |
| Quadro XXVI – Avaliação das práticas do Conselho Pedagógico | 88 |
| Quadro XXVII – Avaliação das práticas do Conselho Pedagógico (Recodificado) | 89 |
| Quadro XXVIII – Avaliação das práticas do Conselho Pedagógico enquanto órgão técnico profissional segundo o nível de ensino leccionado | 89 |
| Quadro XXIX – Avaliação das práticas do Conselho Pedagógico enquanto órgão decisor em matéria de natureza pedagógica segundo o nível de ensino leccionado..... | 90 |
| Quadro XXX – Avaliação das práticas do Conselho Pedagógico enquanto órgão que elabora o Projecto Educativo segundo o nível de ensino leccionado | 90 |
| Quadro XXXI – Avaliação das práticas do Conselho Pedagógico enquanto órgão que elabora o regulamento interno e o plano de actividades segundo o nível de ensino leccionado..... | 90 |
| Quadro XXXII – Avaliação das práticas do Conselho Pedagógico enquanto órgão coordenador de actividades e animação educativas segundo o nível de ensino leccionado..... | 91 |
| Quadro XXXIII – Avaliação das práticas do Conselho Pedagógico enquanto órgão de apoio à direcção da administrativa da escola segundo o nível de ensino leccionado..... | 92 |

| | |
|--|----|
| Quadro XXXIV – Avaliação das práticas do Conselho Pedagógico enquanto órgão decisor na orientação e acompanhamento dos alunos segundo o nível de ensino leccionado | 92 |
| Quadro XXXV – Participação no Projecto Educativo de escola | 93 |
| Quadro XXXVI – Participação no Projecto Educativo de escola segundo o grau de ensino leccionado | 93 |
| Quadro XXXVII – Avaliação da escola como comunidade educativa | 94 |
| Quadro XXXVIII – Avaliação da escola como comunidade educativa (Recodificada) | 94 |
| Quadro XXXIX – Avaliação da escola como comunidade educativa – Há partilha de decisões internas – segundo o nível de ensino leccionado | 94 |

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| RESUMO..... | 4 |
| ABSTRACT | 4 |
| TÁBUA DE ABREVIATURAS | 6 |
| LISTA DE GRÁFICOS..... | 7 |
| LISTA DE FIGURAS E QUADROS | 8 |
| CAPÍTULO I..... | 16 |
| A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR | 16 |
| 1. CONCEITO DE ORGANIZAÇÃO NA MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE..... | 17 |
| 1.1 – As organizações na modernidade..... | 17 |
| 1.2 – As Organizações na Pós-Modernidade..... | 20 |
| 2. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO..... | 23 |
| 2.1 – A escola como organização complexa..... | 23 |
| 2.1.1 – A escola como organização burocrática | 23 |
| 2.1.2 – A escola como anarquia organizada..... | 24 |
| 2.1.3 – A escola como organização institucionalizada..... | 25 |
| 2.1.4 – A escola como arena política..... | 25 |
| CAPITULO II..... | 27 |
| A ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA | 27 |
| 1. LÓGICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO/DESCONCENTRAÇÃO E AUTONOMIA..... | 28 |
| 2. DIRECÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS | 39 |
| 2.1– Do 25 de Abril de 1974 ao decreto-lei nº 172/91 de 10 de Maio..... | 39 |
| 2.2. O Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio e a criação de agrupamentos de escolas..... | 50 |
| 2.2.1. Princípios Orientadores da administração e gestão das escolas estabelecidos no Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio..... | 51 |
| 2.2.2. A criação de Agrupamentos de Escolas e sua tipologia..... | 51 |
| 2.2.3. Os órgãos que constituem a administração da escola e suas competências: | 52 |
| 2.2.3.1 – A Direcção Executiva..... | 52 |
| 2.2.3.2 - O Conselho Administrativo..... | 56 |
| 2.2.4 - O Regulamento Interno da Escola | 56 |
| 2.2.5 – Projecto Educativo da Escola | 60 |
| 2.2.6 – Plano Anual de Actividades..... | 61 |
| 2.3 – Dinâmicas de Participação..... | 62 |
| PARTE II..... | 65 |
| O Problema e a sua Metodologia | 65 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO I..... | 66 |
| O TEMA – SUA PERTINÊNCIA NO CONTEXTO ACTUAL | 66 |
| 1 - A PERGUNTA DE PARTIDA TENDO EM CONTA OS OBJECTIVOS | 67 |
| 1.1 – Levantamento de hipóteses | 67 |
| 2 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO..... | 68 |
| 2.1 – Selecção da amostra | 68 |
| 2.2 – O Questionário..... | 74 |
| 3 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS..... | 75 |
| 3.1 – Técnicas de interpretação..... | 75 |
| 4 – PROCEDIMENTOS | 76 |
| 5 – RESULTADOS | 77 |
| 5.1- Importância da participação para as mudanças organizacionais..... | 77 |
| 5.2- Dificuldades sentidas para a obtenção de resultados..... | 78 |
| 5.3- Importância das competências | 79 |
| 5.4- Avaliação das práticas da Assembleia de Escola..... | 80 |
| 5.5- Avaliação das práticas do Conselho Executivo | 81 |
| 5.6- Avaliação das práticas do Conselho Pedagógico | 88 |
| 5.7- Participação no Projecto Educativo de escola | 92 |
| 5.8- Avaliação da escola como comunidade educativa..... | 93 |
| CONCLUSÃO | 95 |
| BIBLIOGRAFIA | 97 |
| LEGISLAÇÃO CONSULTADA | 104 |
| ANEXOS | 106 |

INTRODUÇÃO

A democratização do ensino tem sido acompanhada ao nível das organizações por uma necessidade de aperfeiçoamento da função de gestão. É pela conjugação de esforços que é possível delinear as acções adequadas ao funcionamento da organização. Sendo um sistema complexo, a organização escolar tem uma dinâmica própria que a distingue dos restantes sistemas. A organização visa prosseguir determinados fins através de um conjunto de meios que estão ao seu dispor. Só assim é possível entender a complexidade que rodeia a coordenação dos sistemas que afectam a organização. A adequação desses meios concorrerá para a realização das metas estabelecidas.

A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais para uma nova organização de todo o sistema educativo. As escolas, como centros de políticas educativas, têm de construir a sua própria autonomia a partir da comunidade onde se encontram inseridas, dos seus problemas e das suas potencialidades, sempre numa perspectiva de se encontrar a melhor resposta face aos novos desafios.

A autonomia deverá ser encarada como um processo de mudança, tendo em conta a melhoria da qualidade da educação, de uma forma responsável e partilhada por toda a comunidade educativa. O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, com um projecto pedagógico comum, que pretende favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos; superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social; reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos; garantir a aplicação de um regime de autonomia, de administração e gestão; valorizar e enquadrar experiências em curso.

Foi com a intenção de perceber de que forma se envolvem os professores nos vários órgãos de gestão da escola, ou em colaboração com eles, para obtenção de melhores resultados que nos lançámos neste estudo a partir da seguinte pergunta:

Que alterações ao nível da gestão das escolas são tangíveis pelos professores tendo em conta o anterior modelo centralizado e o novo modelo de autonomia?

Este trabalho está dividido em duas partes, fazendo-se na primeira uma explanação teórica da problemática em estudo, abordando os conceitos de organização na modernidade e pós-modernidade, a escola como organização complexa, descentralização e autonomia e direcção e gestão.

Na segunda procede-se à explicação da metodologia utilizada na investigação e à apresentação e análise dos resultados obtidos. A investigação tem por base a pergunta atrás referida e como objectivos:

- Conhecer a importância atribuída pelos professores às mudanças organizativas operadas;
- Enumerar as dificuldades mais sentidas para o sucesso deste modelo;
- Traçar o perfil do gestor através da valorização dada pelos inquiridos às competências por nós enunciadas;
- Avaliar as práticas da Assembleia de Escola;
- Avaliar as práticas do Conselho Executivo;
- Avaliar as práticas do Conselho Pedagógico;
- Avaliar a escola como Comunidade Educativa;
- Avaliar a participação dos professores no Projecto Educativo de Escola.

Pretende ainda ver confirmadas ou refutadas as seguintes afirmações:

- Este modelo de gestão permite um envolvimento maior dos professores nos resultados da escola;
- Os professores identificam-se e sentem-se representados pelos vários órgãos;
- Há um reconhecimento da competência de quem exerce cargos de gestão;
- Há ainda muitos obstáculos a ultrapassar para obtenção de melhores resultados.

PARTE I

PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

CAPÍTULO I

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

1. CONCEITO DE ORGANIZAÇÃO NA MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE

1.1 – As organizações na modernidade

O enquadramento das organizações modernas, como refere Touraine (1980), é a resposta a um projecto de Modernidade norteado pela necessidade de controlar um ambiente externo que se apresenta complexo e instável. De acordo com Habermas (1990) a palavra modernização começou a ser utilizada apenas nos anos 50 e caracteriza uma abordagem teórica que retoma a problemática proposta por Weber mas elabora-a com os meios postos à formação de capital e mobilização de recursos, ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho, ao estabelecimento de poderes políticos centralizados e à formação de identidades nacionais, à expansão de direitos de participação política, de formas urbanas de vida e de formação escolar formal, refere-se à secularização de valores e normas, etc.

A organização moderna evolui no sentido da sua padronização por conceitos e imagens organizacionais centralizados em modelos racionais de gestão de recursos. Pontificam, no processo apresentado, medidas normativas ideologicamente filiadas num modelo racional já que, por exemplo, se valoriza a eficiência enquanto medida de intervenção intermédia e de controlo do funcionamento da organização, assim como a eficácia, isto é, os fins atingidos Clegg (1998, p.5) entendeu o aparecimento da organização como uma das mais importantes conquistas da condição moderna. Para este autor, a Modernidade tem as suas bases em processos de diferenciação entre ocupação e organização. Começando por proceder a uma abordagem das alterações ocorridas na realização tradicional das tarefas – a sua sub – divisão bem como a introdução do elemento máquina para que aquelas pudessem ser executadas em série – o autor aborda as relações dentro das organizações para concluir que estas se definem por uma característica hierárquica pela qual os aspectos morais perdem pertinência em favor de processos e mecanismos fomentados pelo Mercado bem como pelas próprias regulamentações estatais. Um dos vectores fundamentais da Modernidade radica na Racionalidade, sendo esta entendida por Weber como o fundamento da superioridade técnica do governo burocrático moderno. Ainda a propósito torna-se necessário suportar a mesma afirmação na delimitação de uma racionalidade formal viabilizadora do domínio de

todos os meios convocados para a consecução dos fins da organização. De acordo com Weber, Oliveira (1993, p.15) afirma que o incremento das forças produtivas, possibilitado pelo progresso da ciência e da técnica, e que permite legitimar e manter o sistema económico e político, dá-se à custa da repressão, da sujeição dos indivíduos ao aparelho de produção e da desprivatização do tempo livre.

Partindo Weber da distinção entre racionalidade formal – associada à lógica dos números e do cálculo nas operações de gestão, isto é aos fins a alcançar – e racionalidade material – orientada para postulados de valor – Mannheim (1962, p.73) conclui que no mundo moderno impera o predomínio da racionalidade formal, entendida como a ordenação dos meios necessários para alcançar determinados fins.

O conceito de racionalidade weberiano surge, de novo, bem claro em Oliveira (1993, p.18), quando diz que nas sociedades modernas, com o modo de produção capitalista dominando o cenário, a lógica da racionalidade funcional, isto é, das relações meio-fim, passa a ser de inestimável importância para a expansão das forças produtivas. Isto porque a racionalidade funcional, por seguir os princípios científicos, é considerada legítima a ponto de dispensar a discussão pública sobre as relações de poder na sociedade. O conceito Weberiano de racionalidade inspira-se na dinâmica da empresa capitalista, isto é, da burocracia moderna. Racionalidade é, portanto, a escolha adequada entre alternativas e a eleição pertinente de meios para o alcance de fins estabelecidos.

No contexto delineado, a emergente noção de indivíduo é remodelada transformando-se este num meio ao serviço de fins previamente estabelecidos por um sujeito detentor do poder dentro da organização. A impossibilidade de aceitar tal premissa é-nos colocada pelos autores Crozier e Friedberg (1977) quando contrapõem o conceito de *margens de liberdade do actor*, mesmo que em pequena escala. Daí decorre a constatação de uma outra racionalidade: a que é pertença do actor. O comportamento racional atribuído ao actor, na teoria weberiana, colide com as próprias pluralidades racionais assumidas e experimentadas pelos actores quando se posicionam em termos de desempenho e participação na actividade interna da organização.

A crença weberina na moldagem do indivíduo a partir do pendor racionalizador da organização onde este se insere segundo Clegg (1998, p.42), assenta, na distinção entre racionalidade formal – compreendendo a relação meio – fim bem como a

concretização de fins práticos e incontestáveis – e racionalidade real que, associada à imagem do mundo, compreende o domínio teórico da realidade a partir de conceitos precisos.

A organização moderna encontra fundamento teórico nos trabalhos de Weber, mais precisamente quando o mesmo autor faz corresponder à organização burocrática a classificação de tipo ideal, fundamentando o raciocínio no reconhecimento de potencialidades em termos do emprego e desenvolvimento de modernas tecnologias e estruturas sólidas capazes de enquadrar com rigor os desafios da Modernidade numa dimensão fulcral: a da produção.

É nesta perspectiva que se apresenta pertinente usar termos como o da superioridade técnica das organizações enquanto burocracias, sendo aquele atribuído a estas pela crença na capacidade de minorar a própria dimensão humana – alicerce de qualquer forma de organização. A propósito da potencial secundarização da componente humana na organização de tipo burocrático Clegg (1998, p.4) diz que as organizações, na forma como foram tão influentemente retratadas por Weber, enquanto tipo ideal de burocracia, constituem uma representação modernista de práticas modernistas arquétipos. O modernismo representacional consistia no esboço de um único conjunto de tendências empíricas, consideradas irresistíveis e inevitáveis, as quais constituíam a famosa "racionalização" do mundo, cujo sucesso seria atribuído à burocracia enquanto mecanismo principal da sua conquista. O processo de racionalização do mundo desembocaria no aprisionamento da humanidade numa masmorra, o colete-de-forças da burocracia.

O *locus* convergente encontra-se, por um lado, nas organizações contempladas enquanto construções humanas e, por outro, na Modernidade entendida enquanto projecto transformador da vida humana: o governo burocrático da actividade humana sustentado pela fé sublime na razão. Trata-se, assim, de ostentar o carácter transcendente das prerrogativas legais -apresentadas como racionais, impessoais e eficientes – sublimado pela superioridade técnica substantiva da Burocracia, como modelo (quase perfeito) de organização. A organização moderna é rígida, apresenta preocupações com o consumo de larga dimensão, assenta no determinismo tecnológico e nos postos de trabalho diferenciados. À medida que as competências técnicas (entre outras) se foram revelando determinantes no contexto de uma economia

na qual cabia aos mercados o ditar das regras, a organização moderna tendeu a aceitar e a aprofundar os princípios enformadores do tipo ideal de burocracia weberiana.

Todos os indicadores trabalhados por Weber nas suas diferentes obras e principalmente as dimensões fundamentais da própria Burocracia (na acepção de tipo ideal) se encontram na base da caracterização da Modernidade e da rotação posterior para a Pós-Modernidade.

1.2 – As Organizações na Pós-Modernidade

A organização na Pós-Modernidade sofre uma rotação significativa acompanhando outras modificações verificáveis a vários níveis.

Assim, parece chegar ao fim o postulado da Ciência produtora de conhecimentos absolutos e inquestionáveis; promotora da própria estrutura da economia ocidental como passível de ser aplicada, nos mesmos moldes, em qualquer parte do mundo. A fragmentação social, assim como as limitações e incertezas percebidas em relação ao conhecimento absoluto anunciam o fim das grandes verdades inabaláveis.

Sistematizando as características da Pós-Modernidade, Clegg (1998, p.213) apresenta as seguintes como definidoras do conceito: a elevada flexibilidade, a substituição do consumo massificado pelo consumo assente em nichos específicos do mercado, a variedade de possibilidades tecnológicas, a diferenciação e a multiqualificação dos postos de trabalho. Bauman (1989, p.62) afirma que a realidade (a ser modelada quer na sua forma actual quer nas suas antecipações) é muito mais fluida, heterogénea e sub – padronizada. Naturalmente que, como o refere Heydebrand (1989, p.327), citado por Clegg (1998) a organização sofre alterações. Ela tenderá a ser pequena ou a estar localizada em pequenas subunidades de organizações maiores; o seu objectivo é tipicamente o serviço, a informação ou a produção automatizada; a sua tecnologia é informatizada; a sua divisão do trabalho é informal e flexível; e a sua estrutura de gestão está funcionalmente descentralizada, é ecléctica e participada, relacionando-se de várias formas com funções que não se ocupam da gestão.

Um outro autor, Gephart (1996, p.41-43), caracteriza o management das organizações neste período como pós-moderno na exacta medida em que este se encontra associado à tecnologia no sentido de matriz de um produto humano computadorizado. A ideia do desvanecimento do management da acção humana é apresentada como associada a

um vazio de sentido e orientação da própria vida, não advogando, o mesmo autor, a crença no indivíduo e na possibilidade de este ter poder para controlar o próprio sistema. O esbatimento da relação indivíduos da organização-management implica o emergir de outras formas de conhecer as organizações pós-modernas. Para o mesmo autor, torna-se necessário recorrer à Etnografia, à Semiótica, à Etnometodologia e à Cultura Crítica Pós-Moderna, bem como à Perspectiva Relacional.

No sentido de clarificar a terminologia enunciada passamos à sua desmontagem nos termos propostos pelo autor em análise.

Assim, a Etnografia surge como a descrição da cultura da organização, focando as pessoas, o seu comportamento e a sua especificidade, isto é, dando a conhecer o dia-a-dia na organização – fascínio este revelado em relação ao sub-mundo organizacional que foi, decididamente, omitido pelos pensadores modernistas.

Quanto à Semiótica, a sua pertinência revela-se na prospecção das mudanças principalmente ao nível dos símbolos e referências da organização. Assim, a teoria Pós-Moderna, interessada em vencer a superfície da organização e penetrar no citado sub-mundo, posiciona-se claramente no sentido de conhecer os interesses políticos escondidos, as jogadas e acordos tácitos oriundos do próprio sistema de símbolos organizacionais.

No que concerne à Etnometodologia, esta é definida como uma teoria pós-moderna da cultura a que corresponde a originalidade de encerrar, ela própria, uma teoria da interpretação, tal como o sustentou Gephart (1996, p.42).

Quanto à Crítica Cultural Pós-Moderna esta visa a reconstrução da organização e da própria teoria do management. O que se pretende é a reposição da investigação sobre a organização como forma de análise e, naturalmente, de crítica possibilitadora da desconstrução dos discursos hegemónicos herdados da Modernidade. A organização é conceptualizada como uma constelação em que a estrutura não é fixa mas sujeita à variação dos seus elementos. Finalmente, a Perspectiva Relacional promove uma visão descentrada da organização valorizando a dispersão das suas forças e assenta em tudo o que é possível ter a ver com a organização descurando as relações mecânicas de causa-efeito. Parece, assim, pretender anunciar o fim do mito de controlo do *management*. A partir de Rosile e Boje (1996, p.228), no domínio da Educação, podemos estabelecer o seguinte figura (figura I) delimitador das diferenças

mais significativas entre a Modernidade e a Pós-Modernidade com base em sete indicadores, considerados pelo mesmo autor, referenciais: (ver: Montuori e Purser, 1996)

Figura I – Principais Diferenças entre Modernidade e Pós-Modernidade

| Modernidade | | Indicadores | | Pós-Modernidade |
|---|---|-------------------------------------|---|---|
| Confinada à sala de aula | ← | Localização da aprendizagem | → | Diversificada pelo cruzamento de locais de aprendizagem baseados na comunidade e em simulações. |
| Diminuição do papel do professor uma vez que o ensino baseado no computador – usando a combinação conceito/exemplo – e no vídeo substitui o professor na sala de aula. | ← | Papel do professor | → | Radical; especializada na desmontagem. Usa materiais de ensino que apresentam diversas faces de uma determinada história (lados dominantes e marginais). |
| Racional; o mercado comanda o currículo e a agenda dos tópicos. As histórias comandam e monitorizam o culto da eficiência e legitimam interpretações funcionais. | ← | Ensinar em sociedade | → | Renovação; histórias envolventes; despacham-se, delegam-se e monitorizam-se uma diversidade de vozes: isto é, o meio ambiente e as comunidades. |
| Doutrinação; domínio do professor. Reforça-se o privilégio e a hierarquia; instrumentalização; sobreposição dos valores de deslocação de objectivos relativamente à sua aprendizagem. | ← | Métodos de controlo na sala de aula | → | Inspiração; desiste-se do controlo e confia-se no processo; pós-modernização do retorno estudantil ao mundo; hábitos implicando uma grande diversidade de vozes. |
| Imitação; preservam-se o aspecto impessoal da máquina burocrática e do sistema; reforço da estratificação hierárquica e respeito pela própria aprendizagem. | ← | Metas/valores | → | Investigação; problematização do paradigma dominante. Ultrapassagem da dicotomia professor-aluno; inclusão de grandes redes de investigação e relevância dada à aprendizagem local. |
| Estandarizada; bases de testes de escolha múltipla criados para o professor. | ← | Avaliação dos alunos | → | Formato negociado envolvendo o aluno, o professor e outros participantes. |
| Aceitação; uso dos estudantes enquanto observadores e instrumentos de avaliação do curso. | ← | Avaliação dos professores | → | Popularidade; apelo ao grupo de interesses locais. |
| Qual é o momento óptimo de controlo? | ← | Questões | → | Pode alguma forma de acção organizada permanecer inexplorável? |

Fonte: Elaboração própria adaptada dos autores (Montuori e Purser, 1996)

2. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

2.1 – A escola como organização complexa

Segundo Blau (1971, p.128), uma organização é um sistema de mobilização de esforços de vários grupos, tipicamente, especializados para a consecução de objectivos comuns. Ainda que uma organização não possa existir sem os indivíduos que a compõem, tem características que não se identificam com as dos seus membros.

No que diz respeito à escola iremos analisá-la como organização complexa pelo que apresenta em termos de objectivos, finalidades e tecnologia, interesses e actores díspares, tendo em conta perspectivas diversificadas.

2.1.1 – A escola como organização burocrática

Esta imagem de escola remete-nos para um tipo de organização cujas relações entre os seus membros se baseiam numa forte estrutura hierárquica. Costa (1996, p.39) sintetiza a visão burocrática a partir de nove indicadores:

- Centralização das decisões nos diferentes órgãos do Ministério da educação;
- Regulamentação pormenorizada de todas as actividades a partir da divisão;
- Previsibilidade de funcionamento;
- Formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino;
- Obsessão pelos documentos escritos;
- Actuação rotineira;
- Uniformidade e impessoalidade nas relações humanas;
- Pedagogia uniforme;
- Concepção burocrática da função docente.

Sendo a nossa escola muito do que o autor enuncia, este é apenas o lado formal da organização que não nos permite perceber o seu funcionamento no quotidiano.

Lima (1992, p.157) num estudo que realizou em torno da escola como organização, diz ainda que a ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. A escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas.

Dada a complexidade da escola como organização não se pode ou deve cair no erro de a ligarmos exclusivamente a um tipo de ordem, seja ela burocrática ou outra.

2.1.2 – A escola como anarquia organizada

Outra imagem da escola enquanto organização que é facilmente observável quando se presta atenção ao seu funcionamento e ao envolvimento dos seus actores. Para Foster (1986) são os encontros fortuitos que geralmente determinam o que acontece, enquanto que as reuniões formais servem apenas para tratar de casos específicos e, normalmente de menor relevância no modo de funcionamento da organização. Por outro lado se tentarmos estabelecer um paralelismo entre uma organização industrial e a organização educativa percebemos que os objectivos claramente definidos pelo Ministério da Educação são demasiado vagos como refere Gonzalez Gonzalez (1987, p.33), quando diz que frente a outro tipo de organizações como, por exemplo, as indústrias, que apresentam metas claras e específicas (aumentar a produção, reduzir custos...) as organizações educativas apresentam metas vagas, ambíguas e abertas a múltiplas interpretações (por exemplo: desenvolver integralmente o indivíduo).

2.1.3 – A escola como organização institucionalizada

Outro aspecto importante a ter em conta é a chamada cultura organizacional que resulta da incorporação de símbolos, ritos, mitos e cerimónias na estrutura formal.

São rotinas que contribuem para o aparecimento da cultura de escola que Teixeira (1995, p.78) define como um sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de actuar que configuram, constroem e reconstroem a escola.

Sarmiento (1994, p.107) atribui também grande ênfase à cultura organizacional quando afirma que ela exprime um certo número de assunções, crenças e valores sob formas materiais concretas ou artefactos. Estes não são meramente instrumentais, isto é, não servem apenas para ilustrar um conteúdo significativo que existe algures, mas são, eles próprios, produtores de significação. Por outras palavras os artefactos culturais não são a forma de um conteúdo, mas um conteúdo com uma forma distinta.

Segundo a definição de Shein (apud Afonso, 1994,p.37), cultura organizacional é um padrão de pressupostos básicos – inventado, descoberto ou desenvolvido por um dado grupo à medida que aprende a lidar com os seus problemas de adaptação externa e integração externa – o qual funcionou suficientemente bem para ser considerado válido, e conseqüentemente para ser ensinado a novos membros, como a forma correcta de observar, pensar e sentir relativamente a esses problemas.

2.1.4 – A escola como arena política

Tendo a escola actores tão diferenciados (os vários grupos de professores conforme as disciplinas que leccionam, os funcionários de acordo com as tarefas que desenvolvem, os alunos conforme os interesses que os movem, os pais dependendo do conceito que têm de educação e os autarcas com uma visão empresarial da escola) ela é, por excelência, uma arena política.

Para Gonzalez Gonzalez (1987, p.39), a imagem política concebe as organizações compostas por distintos indivíduos e grupos de interesse que possuem diferentes metas, valores, crenças e percepções.

Costa (1996, p.73) sintetiza no modelo político a presença de seis indicadores:

- A escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais;
- Os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objectivos próprios, poderes e influencias diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados;
- A vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e consequente luta pelo poder;
- Os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a actividade organizacional;
- As decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influencia dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação e,
 - Interesses, conflito, poder e negociação são palavras – chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional.

Ao concluirmos pela existência de pluralidade e complementaridade entre as imagens apresentadas, concorda-se com Domingues (1992, p.156-157) quando afirma que uma organização não funciona exclusivamente com uma burocracia, uma arena política ou uma anarquia organizada. Não existem estruturas que esmaguem os actores nem existem actores libertos da pressão das estruturas. A organização pode mostrar, em dado momento e sector organizacional, uma destas faces ou todas elas.

CAPITULO II

A ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA

O presente capítulo constituirá, uma incursão por conceitos de base essenciais para a estruturação teórico-prática do trabalho em apresentação. Sendo algumas noções de natureza administrativa como as de centralização/descentralização, e outras de natureza mais pedagógico-organizacional como as noções de Autonomia, Participação, Gestão Estratégica e Projecto Educativo todas elas confluem num jogo conceptual que se pretende contextualizador do estudo que integra este trabalho.

1. LÓGICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO/DESCONCENTRAÇÃO E AUTONOMIA

Neste momento, apresenta-se pertinente a clarificação dos conceitos acima enunciados tendo por ponto referência a Administração Pública sendo que, logo no caso da descentralização, tenha interesse compreender quais os caminhos seguidos por esta desde os órgãos centrais, como o Governo, até aos órgãos desconcentrados e consecutivamente mais próximos do espaço local. A este nível, parece-nos que o discurso descentralizador não aponta para uma verdadeira descentralização, mas antes para uma desconcentração. De acordo Amaral (2006, p.834) desconcentração de competência, ou administração desconcentrada, é o sistema em que o poder decisório se reparte entre o superior e um ou vários órgãos subalternos, os quais, todavia, permanecem, em regra, sujeitos a direcção e supervisão daquele. Nesta óptica a lógica da descentralização mais não é do que desconcentração, uma vez utiliza um processo de melhoria da eficácia a partir de uma intervenção em áreas geográficas específicas delegando poderes e alargando competências em órgãos ditos regionais que, ao serviço da Administração Central, controlam melhor a acção e a tomada de decisões da Escola.

No caso das organizações educativas surgem legitimados novos conceitos como o de Autonomia, Participação e Projecto Educativo. Estes têm vindo a assumir os sinais de uma certa ritualização quer ao nível do discurso (no domínio da política educativa) quer ao nível da legislação e bibliografia mais específica. Importa pois circunscrever e explicar alguns destes conceitos, nomeadamente através da ponderação do contributo de alguns autores de referência. Em qualquer dos casos, o que sobressai é o grau de poder que, intrinsecamente, pode regular a tomada das próprias decisões. Gournay (1978, p.155-57), ao analisar os processos de constituição dos órgãos da

Administração Pública e a consequente partilha de funções e poderes, aponta uma versão plural:

1º – *Centralização total*: sendo as missões administrativas asseguradas pelo Estado através de serviços centrais e exteriores;

2º – *A Desconcentração*: sendo aquelas asseguradas a partir da criação de células administrativas, considerando-se variantes quanto à missão e ao poder de decisão.

Assim, a desconcentração pode ser:

a) Geográfica – atribuição do poder de decisão a um chefe de serviço local de Estado;

b) *Técnica* – transferência de missões e poderes de decisão, detidos pelos serviços centrais para um funcionário responsável pelo serviço.

3º *A Descentralização*, sendo, o exercício de missões administrativas, confiado a agentes que dependem, não do governo, mas de colégios (assembleias) cuja autoridade resulta da representação de uma parte da população.

Também aqui o autor considera:

a) *Territorial* – entrega de funções e poderes a assembleias eleitas por sufrágio universal e regidas por um estatuto legal;

b) *Técnica* – limitação de competências a uma missão administrativa, com vigilância administrativa realizada por instituições superiores.

A utilização da expressão "descentralização territorial" é apoiada numa dimensão política, na perspectiva de autores como Formosinho (1986, p.64), numa alusão clara às autarquias locais, não dependentes hierarquicamente da administração central, autónomas administrativa e financeiramente, com competências próprias e representando os interesses locais.

De facto, a valorização do espaço local – como o evidenciou R. Gomes (1996, p.92) quando colocou a questão "Onde está o local?" – remete-nos para a importância da aproximação da tomada de decisões para níveis locais, mais democráticos pela proximidade dos cidadãos, e mais facilmente mobilizados para a participação e construção de uma realidade específica, própria e autónoma. Por isso, afirma R. Gomes (1996, p.92), que no nosso quotidiano raramente somos confrontados com o espaço local e, ao contrário, somos obsessivamente captados pela presença do Estado que regulamenta muito e desregulamenta outro tanto.

A este propósito, Barroso (1996a, p.11) possibilita a plena rotação da visão administrativa da descentralização (conforme a situou Gournay) para um caminho político onde os actores desempenham um processo fundamental na construção de um espaço singular e, muitas vezes, marginal relativamente à rigidez das orientações normativas que "orientam" a descentralização. Esta é, segundo o autor, um processo, um percurso, construído social e politicamente por diferentes actores (muitas vezes com estratégias e interesses divergentes) que partilham o desejo de fazer do "local", um lugar de negociação /uma instância de poder/e um centro de decisão.

O mesmo autor releva algum distanciamento relativamente à polarização "centralização" versus "descentralização", preferindo introduzir o conceito de *policentralização* (1996a, p.12), uma vez que a realidade portuguesa parece evidenciar a reprodução do centro para diferentes espaços geográficos do Sistema Educativo.

Ainda quanto ao conceito de *policentralização*, Amaro (1996, p.22) revela a preocupação em clarificar os conceitos de descentralização e desconcentração, quando diz que primeiramente importa que não confundamos descentralização com desconcentração, que é uma confusão muito comum. A desconcentração é perfeitamente compatível com centralização: ela não abdica do centro, transfere competências, mas mantém as hierarquias, sendo o resultado de uma subsidiariedade a partir de cima e correspondendo à transferência de responsabilidades que o estado já não quer ter. Descentralização é outra coisa: é o surgimento de novos centros, a nível periférico, regional ou local, ou seja, algo que parte de baixo, ficando para o estado apenas o que não puder ser feito pelos outros níveis. Amaral (2006, p.835), sintetiza esta ideia quando afirma que a centralização e a descentralização têm a ver com a unicidade ou pluralidade

de pessoas colectivas públicas, ao passo que a concentração e desconcentração se referem a repartição de competências no interior de cada pessoa colectiva.

A desconcentração surge, assim, como política do Estado, inserida num quadro de modernização e de "renovação do serviço público", como o referiu Louis (1996, p.32), citando, mesmo, o artigo 1º sobre a administração territorial francesa que diz que a desconcentração é a regra geral de repartição das atribuições e dos meios entre os diversos escalões das administrações civis do Estado.

O mesmo autor considera quatro princípios envolvidos na distribuição de poderes – quer para a escala regional quer departamental, por desconcentração:

- 1 – Simplificação dos actos de gestão administrativa;
- 2 – Clarificação dos procedimentos;
- 3 – Simplificação dos cargos;
- 4 – Economia dos meios.

Trata-se de um conjunto de medidas norteadas por estas categorias e que procuravam, por desconcentração, adaptar a administração às realidades locais e regionais. Tratava-se assim, de num quadro de desconcentração, provocar a renovação do serviço público. Apesar disto, Barroso (1996b, p.3) perspectiva uma dimensão transnacional das mudanças que têm vindo a ser operadas na administração escolar. A análise de políticas educativas desenvolvidas em outros países no domínio da administração da educação das escolas, de que se destacam o "school based management" (nos Estados Unidos da América, no reino Unido, na Austrália e na Nova Zelândia) e as políticas de territorialização e reforço da 'autonomia da escola' em diferentes países da Europa continental.

O quadro conjuntural referido por Barroso enquadra-se numa ordem internacional, ideologicamente dominada pela ideia de perpetuar a profunda crise do Estado enquanto, até agora, histórico agente hegemónico da Educação.

Para Barroso (1996a, p.9) é legítimo abordar conceitos como *"lógica de mercado"* e *"lógica de serviço público"*, *"poderes do centro"* e *"poderes da periferia"* onde ganham forma e substância os *"fenómenos de descentralização"* e *"recentralização administrativa"*, *"relações entre o Estado e a Sociedade"*, *depauperação das fontes*

tradicionais de financiamento " A Centralização comporta, portanto, várias lógicas. Por isso podemos considerar uma lógica comunitária ou uma lógica de mercado. Como o referiu Barroso (1995a, p.52), compete ao Estado manter a unidade e equidade do serviço público de educação nacional compatibilizando a função reguladora do Estado, com o controlo democrático da comunidade escolar sobre o funcionamento dos serviços educativos.

Considerar estes novos enfoques na organização escolar e na sua administração contribui, na visão de Stoer (1992, p.41), para o desenvolvimento da noção de autonomia relativa quer quanto ao sistema educativo português como quanto à sala de aula na escola e de cada professor.

Afigura-se relevante a constatação de que os movimentos descentralizadores implicam uma nova relação comunicacional ao nível da partilha e distribuição de poderes entre o centro e as periferias: aumentando as responsabilidades das segundas, mas permitindo-lhes um maior protagonismo na gestão de recursos humanos e financeiros, susceptíveis de definirem, com mais precisão e valorização, identidades locais. É, pois, natural que as tendências descentralizadoras propiciem o aparecimento de lideranças individuais ou colegiais susceptíveis de interpretarem estratégias locais.

Apontando, exactamente, o domínio da política educativa, Silva (1996, p.185) afirma que a retórica de desestatização e descentralização da política neoliberal, em geral e a da política educacional, em particular, encerram um desconcertante paradoxo. O estabelecimento da desestatização e da descentralização depende de estratégias e práticas fortemente estatais e centralizadas. Assim, em educação, a estratégia neoliberal de deslocar a educação pública para a esfera do mercado depende de um sistema de classificação (ranking) das escolas que, por sua vez, depende de um sistema nacional e centralizado de testagem e avaliação, o qual, finalmente, depende do estabelecimento de currículos e padrões nacionais (centralizados).

Se tomarmos, por exemplo, a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de Outubro de 1986, (doravante LBSE) para aferirmos da intenção do legislador quanto à utilização, na Lei, dos conceitos de descentralização e desconcentração, ou seja, dos níveis em que valoriza as estruturas descentralizadas e as estruturas desconcentradas, verificamos, como o referiu M. Canário (1996, p.67), quando diz que existe uma dupla preocupação do legislador: por um lado, uma intenção de descentralização política, que promova uma maior participação local

e uma democratização na gestão do sistema; por outro lado, manifesta-se uma vontade de desconcentrar, ou seja, transferir competências para órgãos hierarquicamente menos elevados, no sentido de conseguir uma gestão mais eficiente.

Como articular uma aparente neutralidade ideológica dos processos descentralizadores, num contexto de globalização, com camufladas intenções, marcadamente, ideológicas dos centralizadores? Parece-nos que a perspectiva de Lima (1994a, p.125) responde a estas interrogações, quando afirma que a organização e a administração escolares surgem progressivamente despolitizados e desideologizadas, naturalizadas enquanto instrumentos técnico-rationais, (auto) justificadas e legitimadas na base dos imperativos de modernização e de reforma educativa. As exigências de modernização e as pressões económicas e de mercado são intencionalmente desarticuladas dos contextos políticos e sociais concretos e dos enquadramentos institucionais precisos: a eficácia, porque assente na mono-racionalidade, impõe-se de forma independente dos contextos institucionais e organizacionais; a "empresarialização" da educação configura-se como "the one best way" para a consecução de opções políticas e sociais que são apresentadas como determinismos macro-económicos à escala europeia ou mundial.

Parece claro que a legislação posterior comprova a opção, a partir LBSE, por dimensões desconcentradas como forma de aproximação geográfica e política do espaço local. O próprio facto de o Ministério da Educação assumir, a partir desta Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, a coordenação e a decisão, em exclusivo, das políticas orientadoras do Sistema Educativo, é disso comprovativo. Como o explicou Pires (1987, p.22), quando diz que o teor geral da Lei consagra uma forte componente estatal do sistema educativo ainda que sujeita a uma tensão de sentido dinâmico entre um desejo monopolizador da realização educativa por parte do Estado e a sua atribuição mais repartida por outras entidades sociais.

Não admira, pois, que no texto da Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de Outubro de 1986, se assuma a vontade de descentralizar e de desconcentrar, convocando e implicando, sempre, dimensões regionais, embora sob a alçada reguladora de instrumentos políticos definidos pelo poder central. A evolução destes princípios que culminou, por exemplo, na criação das Direcções Regionais de Educação, pode sustentar o conjunto de constatações que temos vindo a delinear, inserindo-se num quadro mais vasto, designado por Lima (1995a, p.59) como *"recentralização por controlo remoto"*.

Num outro momento o mesmo autor (1995a, p.64) acentua que também entre nós a democratização da educação e a descentralização da administração foram progressivamente desaparecendo dos discursos políticos e normativos, subsumidas num quadro de referência modernizador e de inspiração tecnocrática, apelando a uma racionalidade económica e gestonária e consubstanciando um discurso aparentemente apolítico e consensual, que já tinha sido observado em outros contextos nos inícios dos anos oitenta.

A acção política e estratégica do gestor ou órgão de gestão, e seus grupos de influência, tem sempre, no caso da Escola, a preexistência de uma análise diagnóstico contínua oriunda de lógicas estabelecidas sobre a forma de organizar o funcionamento da escola. Esta decorre da dinâmica que nas últimas décadas tem sido imposta de forma classista pelo corpo docente. A identidade da escola resulta de lógicas dos actores entendidas, por Gomes (1990, p.272) como processos cuja complexidade e a não transparência são inerentes à vida organizacional e à construção da sua identidade. As representações de que a mesma é objecto, porque sujeitas a estratégias de gestão, têm como efeito a opacidade. Daqui decorre uma perspectiva que, devolvendo um lugar central ao actor, enfatiza a sua actividade comunicativa e estratégica.

Uma intervenção incisiva, ao nível do espaço local sustenta-se num conjunto de termos retóricos, descodificados por Lima (1994a, p.126) como a democratização, a participação e a autonomia, a ideia de "projecto educativo", e de "comunidade educativa", são ideias que não desaparecem pura e simplesmente; pelo contrário, ressurgem com maior intensidade e frequência, mas concentrando novos significados que decorrem das orientações acima referidas.

Ainda no âmbito da descentralização, entendida como movimento político de transferência de poderes antes radicados no centro o que se questiona, ao nível dos órgãos de gestão das escolas é se o fim da cartilha centrista resulta na ascensão de valores locais a partir de políticas e projectos comunitários integradores das dimensões pedagógicas e profissionais da organização escolar.

Porém, o reconhecimento de uma *"lógica articulada de descentralização centralizante e descentralização descentralizada"* (Gentili, 1996, p.26), continua a ser a pedra de toque de uma administração central incapaz de encontrar respostas para a crise que a própria ideologia neoliberal implica numa permanente e actualizada agenda política, marcada

pela iniciativa individual privada. Naturalmente que, mantendo o controlo sobre determinadas funções, consideradas inegociáveis e, por isso, fora do pacote de transferências de poderes, o Estado actualiza a visão centralista do Sistema Educativo quando, como o explicitou Gentili (1996, p.27), quando diz que os governos neoliberais centralizam certas funções, as quais não são transferidas aos municípios, aos governos estaduais nem, muito menos, aos próprios professores ou à comunidade:

- a) – A necessidade de desenvolver sistemas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais (basicamente provas de rendimento aplicadas à população estudantil);
- b) – A necessidade de desenhar e desenvolver reformas curriculares a partir das quais se estabelecem os parâmetros e conteúdos básicos de um Currículo Nacional;
- c) – Associada à questão anterior, a necessidade de desenvolver estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente e que permitam a actualização dos docentes segundo o plano curricular estabelecido na citada reforma.

Perspectivando-se o processo descentralizador, a aplicar ao sistema educativo, como uma forma racional de melhorar a eficácia das escolas enquanto organizações, posicionando-as, por um lado, perante processos avaliativos ao nível do espaço local, e, por outro, tirando dividendos da fragmentação política que tal processo provoca à anterior unicidade do Sistema, enquanto conjunto. Pode-se concluir que as vantagens do Estado são claras. Se a valorização do espaço local permite a transferência de competências para as autarquias, aliviando as responsabilidades do Estado, permite também, uma libertação quanto às obrigações sociais e laborais do Estado perante os trabalhadores do sector. Estes passam a ver a sua força e mobilização colectiva territorializada em espaços geográficos de nível micro, justamente, enfrentando os poderes locais dos representantes da comunidade. É, neste rumo, que Gentili (1996,p.26) insere a transferência das escolas da esfera estatal para a esfera municipal: municipaliza-se o sistema de ensino. Propõe-se passar o fundo público para níveis cada vez mais micro (inclusive a própria escola), evitando-se, assim, a interferência "perniciosa" do centralismo governamental; desarticulam-se os

mecanismos unificados de negociação com as organizações dos trabalhadores da educação (dinâmica que tende a questionar a própria necessidade das entidades sindicais); flexibilizam-se as formas de contratação e as retribuições salariais dos docentes, etc.

Independentemente da vontade política ou da agenda concreta de política educativa situada ao nível macro para descentralizar, podemos partir, ainda assim, de um patamar hierárquico centralista para o terreno conceptual da Autonomia. Este não é nada mais do que uma construção possível nas duas dimensões genéricas do posicionamento político-administrativo da Administração Pública, como o fundamentou Fernandes (1992, p.219), para descolocar e anular a sinonímia *descentralização* /autonomia, diz que a autonomia é uma componente essencial do modelo descentralizado, mas pode também existir num modelo centralizado. Isto significa que os conceitos de autonomia e descentralização não são equivalentes.

O mesmo autor, quer a partir da ciência política quer da teoria administrativa, sistematizou da seguinte forma três características comuns à descentralização:

- 1 – Reconhecimento dos interesses próprios de uma colectividade humana situada num certo território;
- 2 – Gestão desses interesses por órgãos cujos titulares são eleitos pelos membros da colectividade e,
- 3 – Não subordinação hierárquica, limitando-se, o controlo de um órgão externo, nomeadamente do Estado, à verificação da legalidade dos actos praticados por esses órgãos.

Na sequência da concepção apresentada, Fernandes propõe o recurso ao método comparativo entre a citada síntese caracterizadora da descentralização e o conceito Weberiano de autonomia (1983, p.108), a propósito de associação:

"Uma associação pode ser: a) autónoma ou heterónoma; b) autocéfala ou heterocéfala. Autonomia significa, a contrário de heteronomia, que a ordem da associação não é outorgada – imposta – por alguém fora da mesma e exterior a ela, mas pelos próprios membros e nessa qualidade (qualquer que seja a forma em que tal tenha lugar)."

Desta comparação conclui o mesmo autor (1992, p.220), que a descentralização implica que numa colectividade humana se verifique a existência conjunta de autonomia de

designação dos órgãos por eleição e autonomia de definição da ordem do agrupamento ou seja não subordinação hierárquica.

Importa, ainda a este propósito, destacar a opinião de Barroso que, debruçando-se sobre o alargamento do processo de participação subsequente ao processo de descentralização dos poderes, por parte da Administração Central, constata distorções susceptíveis de questionarem o próprio conceito de Autonomia, subjacente aos princípios descentralizadores. Isto porque, segundo o autor (Barroso, 1995b, p.10), o aumento da participação das autarquias (com a descentralização) fez-se, muitas vezes, com a diminuição da autonomia das escolas e contra a participação dos professores ou dos pais. Ou então, o aumento da participação dos pais e com a marginalização dos alunos. E ainda, em muitos casos, o aumento da participação dos pais e de elementos da sociedade local, fez-se com a diminuição do poder das autarquias e a marginalização dos professores e dos alunos.

Seguindo a linha dos autores citados a desconstrução destes figurinos, supostamente apolíticos, deve considerar-se o Sistema Educativo como um espaço privilegiado de intervenção, nomeadamente ao nível da organização escolar, responsabilizada perante a Administração Central, nomeadamente através da apresentação de resultados e processos de avaliação contínua.

Ainda a este propósito, e de acordo com Barroso (1996b, p.20), pode dizer-se que as escolas oscilam entre a heteronomia absoluta e a quase completa anomia, havendo, contudo, muitas situações em que as escolas souberam construir uma real autonomia, quer aproveitando os espaços de decisão legalmente consagrados quer desenvolvendo 'autonomias clandestinas'.

Por heteronomia, o mesmo autor pretende significar a subordinação dos membros da gestão das escolas à Administração; por anomia considera o incumprimento de normas da Administração e a incapacidade de produção local alternativa; por autonomia, entende a tentativa de exploração de espaços legais a que se associa, muitas vezes, a dimensão simbólica dessa ambição, pelas limitações e pouco impacto ao nível das práticas no processo de ensino - aprendizagem.

Fernandes (1992, p.224) distingue várias dimensões de Autonomia:

1– Autonomia Política – decorrente dos processos de descentralização, através do alargamento ou distribuição de poderes e competências. Trata-se, pois, de uma dimensão onde o exercício do poder político é assumido enquanto autonomia de orientação". Inclui-se, ainda, nesta dimensão, a possibilidade de criar "leis" e "regras próprias", ou seja, a ocorrência de produção normativa de âmbito local.

2 – Autonomia Administrativa – implicando a capacidade de tomar decisões administrativas e de praticar actos entendidos como "executórios e insusceptíveis de recurso hierárquico. Trata-se, pois, de uma dimensão onde o poder próprio de tomar decisões se alarga a várias modalidades de autonomia administrativa, a saber: financeira, regulamentar, patrimonial e de gestão de pessoal.

3 – Autonomia Científica e Pedagógica – resultante da aplicação do conceito de função técnica às actividades administrativas. A precisão do conceito ao nível científico e pedagógico resulta do desenvolvimento dos próprios projectos de nível científico – pedagógico local, com intervenção na dimensão curricular e na gestão autónoma de currículos e programas.

Ainda, no contexto da autonomia, observe-se que a pluralidade de modelos de gestão permite correlativamente, considerar possibilidades opcionais diversas. Neste sentido, o modelo deveria ter em conta a realidade local, uma vez que a gestão deve ser entendida como conjunto de práticas que marcam o quotidiano da escola enquanto organização, nomeadamente na busca de respostas para os problemas que têm vindo a caracterizar a sua vida interna. A este propósito não podemos deixar de referir as palavras críticas de Lima (1995b, p.10) quando diz que nas visões hiper-racionalizadoras da escola, as imagens contrariam sempre as perspectivas políticas internas e externas. Perspectivas que viram a organização escolar muito mais como um artefacto do que como uma construção social e histórica.

O mesmo autor pretende, assim, estabelecer fronteiras entre diferentes posicionamentos em volta da gestão para questionar a gestão baseada em dimensões profissionais de tipo tecnocrata, com a auréola de competência técnico-profissional. Na sequência dos pressupostos apresentados, importa clarificar a nossa opção terminológica, recorrendo à definição proposta por Lima (1995b, p.27), que afirma que entende a *gestão* como uma mediação complexa entre meios e fins e vejo também a gestão como um universo de

confluências complexas entre as teorias e as práticas. Nesse sentido, entendo que tudo o que se disser ou fizer em torno da gestão deve ser comandado por princípios, por orientações, por valores, por políticas.

O impacto das várias dimensões da autonomia consideradas anteriormente por Fernandes ao nível do dia a dia da escola poderão traduzir-se numa maior abertura das dimensões micropolíticas da escola. A desconcentração de poderes e a consequente transferência dos mesmos para um espaço local implica um espaço de tomada de decisões em novos domínios, o que numa perspectiva micropolítica vão no sentido de reforçar a intervenção dos actores.

2. DIRECÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS

2.1- Do 25 de Abril de 1974 ao decreto-lei nº 172/91 de 10 de Maio

As organizações são marcadas pelas pessoas que aí executam a sua actividade laboral e que necessariamente se interligam nas relações sociais e laborais onde se cruzam os interesses pessoais, os interesses de grupo e os interesses organizacionais. De acordo com Manuela Sarmento (2002-2003), a gestão pode ser considerada como a realização de actos técnicos e científicos, com base inovativa, nos diversos níveis da organização. Ainda segundo a autora, na visão de Druker, gerir consiste em governar uma organização tornando precisos os objectivos que nos propomos atingir, seleccionando e pondo em acção os meios que permitam atingir os fins fixados. Considera, igualmente, que gerir implica capacidade de ajuizar o fundamento correcto das decisões a tomar, e de recolher informações de uma forma rápida, completa, clara e abundante tanto quanto possível. Sobre a organização, Manuela Sarmento refere que é uma entidade capaz de produzir bens e/ou prestar serviços, fazendo-o mais competitivamente que outras e cujos produtos finais, bem como as actividades são do interesse de terceiros. Quanto aos sistemas de gestão a mesma autora refere que têm como objectivos a definição e actuação face à sua envolvente transaccional, de forma a criar condições de estabilidade essenciais à eficiência produtiva.

Confrontemo-nos com uma posição de Mintzberg (1979), complementar, ainda que problematizadora, do representado - a dimensão clássica das funções da gestão e as múltiplas relações desenvolvidas dentro do ciclo, que considera não serem os gestores seguidores destes cânones. O mesmo Mintzberg (Figura II) estabelece os dez papéis das funções de Gestão:

Figura II – Funções de Gestão

| 1 – Interpessoais | 2 – Informacionais | 3 – Decisionais |
|---|---|---|
| – Figura de Chefe – Líder – Relação | – Monitor – Disseminador – Interlocutor | – Empreendedor – Solucionador de Problemas – Distribuidor de Recursos – Negociador |

Fonte: Elaboração própria adaptada do autor Mintzberg (1979)

Estes papéis desempenhados pelo gestor são inseridos em três grupos:

No grupo 1 – "Desempenhos Interpessoais" – evidencia-se a importância do desempenho do gestor associado ao indivíduo, isto é, a forma como se assume no terreno da organização, desde logo, como representante institucional da mesma, as prerrogativas que convoca como líder, visíveis na sua actuação directiva sobre os subordinados; e, finalmente, como diplomata da própria organização, no relacionamento desta com o "mundo exterior".

No grupo 2 – "Desempenhos Informacionais" – identifica-se o gestor como um actor que abarca todas as dimensões comunicacionais: grava as mensagens internas e externas, procura fazer passar aquelas da organização e, por fim, assume a responsabilidade pela visibilidade externa da organização (em termos comunicacionais) relativa ao horizonte e desempenho da própria organização.

No grupo 3 – “Desempenhos Decisionais” – insere-se, o papel do gestor na liderança da organização, enquanto actor dinâmico, por um lado, perspicaz e bem informado do funcionamento interno, por outro, capaz de detectar, controlar e resolver problemas susceptíveis de pôr em causa os objectivos planificados e os resultados a alcançar. É, neste terceiro grupo, um decisor claro em todas as sub-categorias relacionadas com a distribuição de recursos: dimensão fundamental para o sucesso da própria organização que lidera. O último papel, dos dez considerados por Mintzeberg, está directamente relacionado com a natureza de negociador que assume em matérias diversas, nomeadamente em termos de contratação.

Ao considerar três grupos distintos, o autor valoriza as estruturas intermédias de gestão, pela posição que ocupam dentro da organização e pelas tarefas que desenvolvem. A intervenção do gestor em zonas de incerteza liga-se a contradições oriundas de mudanças políticas ao nível macro que envolvem o orçamento da escola e projectos a executar, currículos locais, qualificação dos recursos humanos e mesmo a própria relação escola – meio. Surge pois uma ligação entre a micropolítica da escola e o contexto macropolítico em que operam.

Ao nível interno a micropolítica como perspectiva teórica de análise da acção dos gestores destaca dimensões como o controlo sobre a acção dos professores, nomeadamente o controle sobre o rosto crítico dos actores opositores às políticas internas, e o controle sobre a informação.

Ao visionar a legislação (figuralll) que, ao longo do tempo tem regulado a administração escolar em Portugal e tomando como principal referência a obra de Lima (1992, p.273-75), considera o autor, a existência de dois períodos com várias fases:

Figura III: Título: Administração Escolar em Portugal

| PRIMEIRO PERÍODO De Abril de 1974 a Outubro de 1976 | SEGUNDO PERÍODO De 23 de Outubro de 1976 até ao início da década de noventa |
|---|--|
| <p>1ª FASE – Abarca o período de tempo compreendido entre 25 de Abril e 27 de Maio de 1974. É considerada a fase da "conquista", por parte dos professores, da gestão democrática;</p> <p>2ª FASE – Abarca o período de tempo compreendido entre 27 de Maio de 1974 (publicação do Decreto-Lei n.º 221/74), e 21 de Dezembro de 1974 (publicação do Decreto-Lei n.º 735-V74. Reconhecem-se as Comissões de Gestão. Esta fase singulariza-se pela preocupação com a direcção e eleição democrática na escola.</p> <p>3ª FASE – Abarca o período de tempo compreendido entre a publicação do Decreto-Lei n.º 735 -A/74 de 21 de Dezembro e Outubro de 1976.</p> | <p>4ª FASE – Abarca o período de tempo compreendido entre a publicação do Decreto-Lei n.º 769 – A /76, de 23 de Outubro e o início dos anos oitenta. É marcada pela "normalização" da vida escolar e por fortes reacções ao diploma, considerado um atentado às conquistas democráticas de Abril</p> <p>5ª FASE – Abarca o período de tempo compreendido entre o início dos anos oitenta e os anos noventa. O modelo de gestão inserido no DL 769 – A/76 de 23 de Outubro toma-se símbolo de Abril e um bom modelo, em reacção e resistência, contra as orientações previstas para a "nova reforma".</p> |

Fonte: Lima (1992)

Se a primeira fase, nas semanas seguintes à Revolução, foi considerada como catalisadora, ao nível local, dos princípios políticos referenciados pela democratização do País, a segunda fase é balizada por normativos legais: o Decreto-Lei 221/74, de 27 de Maio, ao considerar a importância dos actores locais, reforçou a legitimidade das comissões de gestão, que foram assumindo os destinos das escolas apesar das dificuldades que se fizeram sentir no terreno. Sobre este assunto, R. Grácio (1984), citado por Lima (1992, p.238) conclui que estas 'comissões de gestão' – reconhecidas e consagradas pelo Ministério – vão experimentar dificuldades tremendas em muitas escolas, devido à inexperiência dos protagonistas (que são quase todos...), ao oportunismo e demagogia de professores e de alunos, à partidarização da vida escolar.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, entra-se na "imposição normativa" Lima, 1992, p.241), sendo justificada, por parte do poder central, para "garantir a participação" e "organizar o processo democrático". As novidades ao nível da gestão consistiam, por um lado, na valorização de comissões eleitas, por outro, no enunciado, algo pormenorizado, de regras funcionais ao nível das competências. Como aponta Lima (1992, p.242) retira-se do espírito deste normativo a constatação de que uma normalização da vida escolar e de uma recuperação do aparelho

administrativo central, no sentido de retomar os seus poderes e a sua função de controlo, de se reafirmar como protagonista. Trata-se em suma de um sinal de evidente reanimação da burocracia centralizada que num quadro de contornos autogestionários, de democracia directa e de autonomia nas escolas, dificilmente teria espaços de intervenção.

Nestas condições, pela primeira vez no pós-25 de Abril, desenha-se um modelo de gestão cujo horizonte é a generalização, em todas as escolas, do Sistema Educativo de então. Dele resultam, em termos de órgãos internos da escola, claramente, definidos em termos de composição e competências três construções: Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

Na perspectiva de Afonso, (1994, p.128), procurava-se ultrapassar o clima político de confrontação e de anarquia organizacional, através da imposição de um conjunto de regras e procedimentos, com três objectivos muito claros:

- Definição de *"interlocutores credíveis nas escolas, legitimados pela implementação de processos eleitorais detalhados. Os conselhos directivos seriam estes interlocutores (...) "*;
- Redução da *"influência das assembleias-gerais de escola "*;
- Pretensão de *"garantir a rápida recuperação das escolas face à situação anárquica da altura, retomando as suas funções e estruturas organizacionais regulares e tradicionais".*

Assim se compreende que a terceira fase do primeiro período apontado por Lima seja marcado por choques entre os interesses e objectivos da Administração Central e a postura revolucionária de defesa das conquistas democráticas, por parte das escolas, perante o Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro. De acordo com Lima (1992, p.255), este constitui a face visível do fracasso de um projecto verdadeiramente alternativo para a organização das escolas. Durante este período a base democrática marcada pela forte participação na vida interna das escolas e na sua direcção e gestão não se sentiu demasiado afectada por estes intentos controladores, e recuperadores da ordem formal - legal, por parte da Administração Central. Pelo contrário, os actores apropriaram-se de um largo espaço de intervenção. Lima (1992, p.247) reforça o mesmo, quando diz que o quadro legal imposto era objecto de uma fuga deliberada, e uma infidelidade

normativa expressa, transformando a escola num locus de produção de regras (informais) alternativas e opostas às que eram produzidas na administração central.

O mesmo autor considera que a passagem deste normativo, de finais de 1974, para o Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro, se baseia na já referida estrutura básica tripartida, dos órgãos: Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo, onde se constata:

- Prevalência da lógica da Administração Central;
- Pormenorização das regras de constituição dos diferentes órgãos e processos eleitorais;
- Fim de processos locais de construção de autonomias;
- Recuperação do controlo sobre a gestão das escolas por parte da Administração Central;
- Hegemonia dos elementos docentes na composição do Conselho Directivo;
- Burocratização da democracia na escola, a partir de regras formais-legais subordinantes das regras não formais e informais;
- A gestão da escola tornou-se sinónimo de gestão quotidiana e de intervenção pontual e de curto-prazo.
- Democracia directa, participação activa, mobilização e autonomia são palavras destronadas pelo legislador.

Os cargos, competências e funções dos órgãos da escola surgiram, com algum detalhe, na Portaria n.º 677/77 de 14 de Novembro relativamente aos órgãos de gestão e na Portaria n.º 679/77 de 8 de Novembro relativamente aos alunos, estabelecendo o regime disciplinar. No caso concreto destes despachos, Afonso (1994, p.129), considera-os como as primeiras medidas de uma política regulatória sistemática, destinada a reforçar o controlo do Ministério sobre os corpos eleitos, atando-os a uma inextricável rede de múltiplas normas detalhadas, regulando todas as facetas da vida organizacional das escolas. Mais, estas portarias incluíam também a caracterização das estruturas organizacionais de nível intermédio, nomeadamente os conselhos de grupo, de ano de turma e de curso.

Em termos de orientações normativas, seguem-se o Decreto-Lei n.º 157/78 de 1 de Julho (que estabelece o mandato dos membros eleitos dos Conselhos Directivos), a Portaria n.º 970/80 de 12 de Novembro e o Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho (relativamente às estruturas pedagógicas). Mais tarde, o Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro acaba por (no geral) recuperar este decreto, revogado com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro. Na constatação desta pressão e imposição normativa sobre a escola, Lima (1992, p.315), conclui que a própria quantidade constitui, também, num contexto de administração centralizada da educação, um importante indicador qualitativo, uma vez que ela aparece associada ao detalhe regulamentador e que, quanto maior for este tanto menores serão as margens de autonomia e de intervenção deixadas, em termos formais, para o nível escolar.

O grupo de trabalho constituído por Formosinho, Lima e Fernandes, para propor os princípios e os modelos da Reforma da Administração Escolar, estabeleceu, no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), os princípios gerais da Direcção e Gestão das Escolas (1988, p.141-66) a partir destas premissas fundamentais:

1ª – Princípios Gerais de Administração das Escolas Básicas e Secundárias consagradas na LBSE:

- a) Distinção entre Direcção e Gestão;
- b) Participação de todos os interessados na administração da educação escolar;
- c) Interação institucionalizada entre a escola e a comunidade;
- d) Prevalência de critérios pedagógicos e científicos sobre os critérios administrativos.

2ª – Princípio da Participação na Administração da Escola;

a) PROJECTO EDUCATIVO DA ESCOLA

"Aplicação à escola de um princípio político democrático" (1988, p.151). A autonomia pedagógica e de orientação implicavam nos termos da LBSE, uma intervenção ao nível do currículo e de competências potenciadoras da sua concretização.

b) AUTONOMIA DA ESCOLA

Princípio da diversificação curricular Organização da socialização da escola;
Princípios de participação na administração de todos os implicados no processo educativo; Concretização das finalidades indicadas na LBSE.

3ª – Modelo de Direcção Democrática e Gestão Técnica das Escolas Portuguesas

a) DIRECÇÃO DEMOCRÁTICA

- Definição de políticas, valores e orientações gerais que deverão ser executados ao nível da gestão;
- Consideração da participação de todos os interessados no processo

b) GESTÃO TÉCNICA

- A gestão técnica exige capacidade de organização e de implementação;
- A gestão é a execução das políticas e orientações, a organização dos elementos humanos e materiais, a coordenação e a avaliação para se realizarem os objectivos fixados pela direcção.

4ª – Conselho Local do Ensino Básico.

a) FUNÇÕES DO CONSELHO LOCAL DO ENSINO BÁSICO

- Organização da rede e agrupamento de escolas;
- Mobilização de recursos para a acção educativa;
- Adopção de componentes curriculares de âmbito local;
- Integração da escola na comunidade;
- Mecanismos de compensação educativa;
- Promoção do sucesso educativo.

Inserir-se neste quadro de passagem - de uma administração centralizada no Terreiro do Paço e desconcentrada nas várias Direcções Regionais de Educação - a alternativa à designada gestão democrática das escolas, através da experimentação do Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio (doravante DL 172/91) na década de noventa. Falar do modelo implícito neste decreto significa uma reflexão em torno dos modelos de gestão. Lima (1996b, p.18) propõe uma tipologia de classificação e caracterização, pela qual procura abranger a complexidade inerente aos modelos de gestão:

MODELOS JURIDICAMENTE CONSAGRADOS – são aqueles que consagram princípios e orientações de fundo que, juridicamente, deverão

constituir referências essenciais na organização e administração do sistema escolar e das escolas. Os princípios estabelecidos na Lei de Bases e na Constituição (não alcançando o desenho de traço final de um modelo) marcam, sempre, os princípios e orientações a ter em conta no desenhar de outros modelos.

MODELOS DE ORIENTAÇÃO PARA A ACÇÃO – são marcados pela previsão e inclusão de estruturas definidas, isto é, de formas organizativas. O mesmo autor, considerando que as regras inscritas nestes modelos dependem dos actores, identifica modelos decretados e modelos recriados.

São os decretados, aqueles que têm predominado pela própria natureza centralista da Administração. Para além de se proceder à definição de estrutura organizacional, de geografia dos diferentes órgãos, bem como de competências e atribuições, regulamenta-se, em detalhe e muitas vezes posteriormente, tudo o que, directa ou indirectamente, é alvo da acção destes modelos.

Quanto aos modelos recriados, estes resultam da passagem dos modelos decretados para o espaço onde os actores os recebem e interpretam. As interpretações podem levar a desvios relativamente ao conteúdo do modelo decretado, ao espírito do próprio legislador. Trata-se, assim, da possibilidade de acrescentar outras perspectivas, novos prismas de análise social. Dá-se, portanto, a convivência de regras informais (produzidas ao nível local) com regras formais legais, oriundas do "modelo genuinamente decretado".

MODELOS PRATICADOS – são, por natureza, plurais; evidenciam a importância do jogo dos actores, uma vez que, nesse jogo, as regras são construções informais, isto é, reinterpretações. Nestes termos, prevalece uma ideia de plasticidade susceptível de conduzir à singularidade da própria escola.

Ainda na mesma linha de pensamento do autor (Lima), trata-se de encarar a gestão como um conjunto de acções, intervenções e decisões específicas, orientadas para a concretização de objectivos e fins enunciados no projecto educativo nacional, na

Constituição da República; na Lei de Bases do Sistema Educativo; nas decisões políticas do executivo e na própria Administração Central; bem como nas decisões locais legitimadas pela existência de um órgão de direcção, assumindo-se, este último, como representante daquilo por que se entende Comunidade Educativa", isto é, de projectos locais a implementar e concretizar pelo órgão de gestão da escola através de documentos de gestão aprovados pela comunidade local, entendida como uma comunidade de interesses.

Tendo em conta esta tipologia e no caso das propostas decorrentes do DL 172/91, os autores pretendiam seguir o rumo da descentralização, centrando na escola uma pretensa reforma experimental, de tipo burocrático. O centro hierárquico continua a exercer, em exclusivo, a acção reguladora, sobretudo através do próprio Director executivo que funciona, assim, como elo de ligação e representação local das estruturas desconcentradas do poder central. Assim a pseudo-reforma germinou numa nova e subsidiária hierarquia: a mudança de rótulos dos órgãos de gestão traduziu-se no imediato do aparecimento do Director Executivo como símbolo gerido pela Administração Central e Desconcentrada que ordena, na vertical, um novo relacionamento entre a periferia o centro.

Estêvão (1995a, p.90), quando analisa o DL 172/91, invoca a perspectiva institucional, fundamentando este enfoque pela acção externa que incide sobre a escola ao nível de valores que se pretendem institucionalizar, como é o caso de uma *"nova racionalidade e de novos compromissos institucionais"*. Diz ainda que as mudanças recentes, operadas pela Administração Central – mais concretamente com a experimentação do modelo suportado DL 172/91 – perante a escola acentuaram e propagandearam uma burocracia profissional. A este nível, coloca-se com pertinência, uma outra questão susceptível de despoletar uma zona de incerteza: aquela que tem a ver com a indefinição gerada em torno da função e competência efectivas para se representar em termos institucionais, a escola. O mesmo será problematizar: a qual dos dois papéis – o director Executivo ou o Presidente do Conselho de Escola – caberá a citada representação?

Uma outra debilidade de articulação é evidenciada pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1996, p58) que pronunciando-se sobre a avaliação final do modelo, distingue o preâmbulo do DL 172/91, do respectivo articulado, pois o preâmbulo reflecte a

política traçada na LBSE, relativamente aos princípios da democraticidade, da participação, da integração comunitária e da própria autonomia da escola associada à elaboração de um projecto educativo próprio.

A avaliação efectuada diagnóstica, porém uma falta de coerência do articulado do decreto-lei (acentuada por alguns aspectos dos normativos complementares) com o teor do respectivo preâmbulo, designadamente nos seguintes aspectos:

- a) – Excessivo grau de regulamentação, que contraria os princípios de flexibilidade e de assunção da diversidade das escolas (e dos seus contextos), substituindo-se ao que, com vantagens, deverá constar de regulamentos internos elaborados por estas;
- b) – Diversas ambiguidades nas competências, no protagonismo e na inter-relação dos principais órgãos que integram o xadrez do modelo (...);
- c) – As ambiguidades referidas na alínea anterior conferiram ao modelo um elevado potencial de conflitualidade estrutural (...);
- d) – Em consequência da estrutura e do tipo de actuação da administração, da necessidade de ultrapassar as citadas ambiguidades e dos próprios problemas inerentes à aplicação de um novo modelo, poderá dizer-se que, em grande medida, os aspectos pedagógicos foram secundarizados perante os administrativos;
- e) – Foi interessante constatar a capacidade manifestada por diversas escolas e áreas escolares em criarem soluções próprias e informais adaptáveis aos respectivos condicionalismos específicos."

De acordo com estes pressupostos constatamos que esta reforma apontava para a profissionalização do órgão de gestão e para a criação de um Conselho de Escola, mosaico representativo da comunidade local, pela sua concepção (pelo menos teórica) de órgão emanado de um processo participado e legitimador de uma democracia representativa. Mas Barroso (1995a, p.37), ao debruçar-se sobre esta matéria, clarifica que do ponto de vista técnico a composição do Conselho de Escola e a feição parlamentar que tem compromete claramente a participação dos actores internos e dos actores externos na gestão da escola.

De acordo com a definição expressa, é possível afirmar que o Modelo exprime, apenas, o ponto de vista e os objectivos da Administração Central. A este propósito, o já referido Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar reconhecendo a excessiva normatização imposta à escola pela Administração Central, que desfavorece a produção normativa interna, conclui que, (1996, p.78) há que reduzir ao indispensável a normalização imposta pela administração educativa, evitando a excessiva regulamentação que, por exemplo, caracteriza o DL n.º 172/91 e os normativos que o complementaram. Esta desregulamentação exterior à escola terá, como contrapartida, uma regulamentação no âmbito desta, de sua exclusiva responsabilidade e devidamente adequada à respectiva realidade específica.

2.2. O Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio e a criação de agrupamentos de escolas

É neste contexto que é dado um novo passo na organização da administração e gestão das escolas com a publicação do Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, que vigora até hoje. Este documento obedece a dois princípios base: autonomia e descentralização.

Tendo o modelo de administração das escolas, em vigor, sido concebido com base no princípio da autonomia, isto significa que cada escola ou cada agrupamento de escolas tem liberdade para se organizar e deve fazê-lo no quadro da comunidade a que pertence.

Há naturalmente um conjunto de leis definidas pelo Ministério da Educação, que assegura o apoio técnico, o financiamento e o controle. Mas a reflexão e a experiência tornaram evidente que, em muitos aspectos, só as pessoas directamente ligadas a cada escola têm uma noção clara dos seus problemas, potencialidades e recursos. Estando, por isso, em melhores condições para encontrar as soluções adequadas e desenvolver os projectos mais promissores.

2.2.1. Princípios Orientadores da administração e gestão das escolas estabelecidos no Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio

A administração e gestão das escolas subordinam-se aos seguintes princípios orientadores:

- A administração da escola é democrática e deve garantir a participação de todos os intervenientes no processo educativo (professores, alunos, pais/encarregados de educação, funcionários, representantes das autarquias).
- Os critérios pedagógicos e científicos devem sobrepor-se sempre aos critérios administrativos.
- Os órgãos de administração e gestão têm que ser eleitos pois só assim podem agir legitimamente em nome de quem os elegeu.
- As responsabilidades do processo educativo são partilhadas pelo Estado, pelos órgãos da Administração da Escola e por todos os que fazem parte da comunidade educativa.
- A administração e gestão das escolas deve ser estável e rigorosa.
- A administração e gestão das escolas deve ser transparente, prestando todas as informações solicitadas.

2.2.2. A criação de Agrupamentos de Escolas e sua tipologia

Esta organização das escolas tem como finalidade:

- Conseguir um aproveitamento mais eficaz dos recursos existentes na zona.
- Estimular a troca de experiências para enriquecimento mútuo.
- Criar condições para atenuar a adaptação dos alunos quando transitam de escola ou de ciclo.
- Evitar situações de isolamento de professores e alunos.

- Valorizar, enquadrar e divulgar experiências positivas em curso.

Os agrupamentos podem ser horizontais – quando envolvem várias escolas do mesmo ciclo, por exemplo, vários jardins-de-infância e várias escolas do 1º ciclo; ou agrupamentos verticais – quando envolvem escolas de ciclos diferentes, podendo incluir desde os jardins-de-infância às escolas de Ensino Secundário. Em qualquer dos casos, cada escola mantém sempre a sua identidade e o seu nome.

O agrupamento pode adoptar um nome que o identifique.

2.2.3. Os órgãos que constituem a administração da escola e suas competências:

2.2.3.1 – A Direcção Executiva

A Direcção executiva tem como missão gerir e administrar a escola, nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, pode ser composta de duas formas:

- Conselho Executivo composto por um Presidente e dois ou três (escolas em que funcione a educação pré-escolar ou o 1º ciclo) Vice-Presidentes eleitos em lista conjunta, ou
- Um Director e dois adjuntos (nesta modalidade apenas se elege o director que posteriormente nomeia os adjuntos).

Ao Presidente do Conselho Executivo e aos Vice-presidentes ou o Director e seus adjuntos compete:

Enquanto órgão de administração e gestão do agrupamento;

- Definir o regime de funcionamento da Escola, nomeadamente decidir se há turmas de manhã e turmas de tarde, ou se todas as turmas têm aulas de

manhã e de tarde. (A opção por turnos tem de ser justificada). E se a Escola oferece ou não Ensino Nocturno.

- Distribuir o serviço aos professores e coordenar a elaboração dos horários dos professores.
- Distribuir serviço aos funcionários da secretaria e aos auxiliares da acção educativa.
- Seleccionar e recrutar professores ou funcionários quando tenham ficado por preencher vagas após os concursos nacionais e regionais (Para esta selecção é necessário autorização prévia da Direcção Regional e anunciar as vagas através de edital).
- Tomar decisões sobre as formas de utilizar as instalações, os espaços e os equipamentos da escola (por exemplo escolher sala para reuniões com pais, para ampliar a biblioteca, zonas para prática de desporto, despensas para guardar equipamentos audiovisuais ou outros, etc.).
- Zelar pela manutenção de espaços e equipamentos.
- Planear e assegurar a execução das actividades de acção social escolar.
- Estabelecer protocolos e acordos de cooperação com outras instituições, como Câmara Municipal, Juntas de Freguesia, empresas locais, associações de cultura e recreio, grupos desportivos, etc.
- Elaborar o projecto de orçamento da Escola considerando as linhas orientadoras definidas pela Assembleia.
- Elaborar a proposta do Projecto Educativo da Escola considerando as sugestões do Conselho Pedagógico.
- Elaborar a proposta de Regulamento Interno da Escola, considerando as propostas do Conselho Pedagógico.
- Elaborar a proposta do Plano Anual de Actividades considerando as sugestões do Conselho Pedagógico.
- Apresentar os três documentos anteriores à Assembleia para análise e aprovação.

2.2.3.1.2 – São competências do Presidente do Conselho Executivo ou Director:

- Representar a Escola.
- Coordenar as actividades da Direcção Executiva.
- Exercer o poder hierárquico e disciplinar sobre o pessoal docente e não docente.
- Exercer o poder disciplinar sobre os alunos.
- Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente.
- O Presidente pode delegar algumas competências num dos Vice-presidentes. Na sua falta ou impedimento é substituído pelo Vice-presidente que indicar.

2.2.3.2 – Assembleia de Escola

É o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade do agrupamento, respeitando os princípios consagrados na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo. É o órgão de participação e representação da comunidade educativa.

Compete a este órgão:

- Eleger o seu Presidente entre os professores membros.
- Designar três elementos para organizar e assegurar a legalidade das eleições para a Direcção Executiva.
- Aprovar o Regulamento Interno da Escola.
- Aprovar o Projecto Educativo da Escola.
- Acompanhar e avaliar a execução do Projecto Educativo da Escola e a execução do Plano Anual de Actividades.
- Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento da escola.
- Apreciar o relatório de contas.
- Apreciar os resultados da avaliação interna da escola.

- Apreciar o relatório do Plano de Actividades.
- Fazer recomendações para o desenvolvimento do Projecto Educativo e para o cumprimento do Plano Anual de Actividades.
- Exercer outras competências que lhe sejam atribuídas pelo Regulamento Interno da Escola.

2.2.3.3 – O Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa do Agrupamento de Escolas, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

São competências deste órgão:

- Eleger o seu Presidente entre os professores membros.
- Apresentar propostas para a elaboração do Projecto Educativo.
- Apresentar propostas para a elaboração do Plano Anual de Actividades.
- Apreciar a proposta de Regulamento Interno da Escola.
- Elaborar o Plano de Formação e Actualização para professores e funcionários.
- Definir critérios gerais para:
 - Elaboração de horários;
 - Avaliação dos alunos;
 - Informação e orientação escolar e vocacional dos alunos;
 - Acompanhamento pedagógico dos alunos;
 - Ajustamento e flexibilização dos currículos e programas de ensino à realidade dos alunos e da região.

- Disponibilização de apoios educativos e modalidades especiais de educação.
- Contratação de pessoal docente e não docente;
- Adoptar os manuais escolares de acordo com as propostas dos Departamentos Curriculares ou Conselhos de Docentes.
- Propor projectos e experiências de inovação educacional.
- Intervir no processo de avaliação dos docentes.

2.2.3.2 - O Conselho Administrativo

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do Agrupamento de Escolas.

São competências do Conselho Administrativo:

- Aprovar o Projecto de Orçamento Anual (elaborado pelo Conselho Executivo/Director).
- Elaborar o Relatório Anual de Contas de Gerência.
- Autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento.
- Fiscalizar a cobrança de receitas.
- Manter actualizado o inventário do património da escola.
- Verificar a legalidade da gestão financeira da escola.

2.2.4 - O Regulamento Interno da Escola

Todas as escolas estão sujeitas a leis comuns que definem o modelo de administração, gestão e financiamento.

Mas o novo regime de autonomia tem como consequência natural ser possível cada estabelecimento de ensino ou cada agrupamento de escolas tomar algumas decisões que anteriormente cabiam ao Ministério da Educação.

Por exemplo, a escola pode decidir:

- Se quer uma Direcção Executiva ou um Director.

- Qual o número de elementos que deve ter o seu Conselho Pedagógico respeitando o limite de 20 como número máximo.
- Quais os serviços de Apoio Educativo que pretende proporcionar aos alunos, etc...

A escola pode também especificar determinadas normas que considere indispensáveis para um bom funcionamento e, para tal, definir direitos e deveres de professores e funcionários que ali trabalhem, de alunos que frequentem a escola e de respectivos pais/encarregados de educação.

Por exemplo:

- No caso de um professor faltar, pode definir como é feito o enquadramento dos alunos que ficarem sem aulas.
- No caso de um aluno ser expulso de uma aula por indisciplina, pode determinar como é feito o enquadramento desse aluno.

Cada escola ou cada agrupamento é livre de elaborar o seu Regulamento como entender – breve ou longo; focando apenas o essencial ou conferindo-lhe um desenvolvimento exaustivo; com ou sem gráficos e quadros; integrando ou não a transcrição das leis em vigor sobre cada assunto.

No entanto, como o regulamento interno de cada escola existe para dar a conhecer aos interessados as características próprias dessa escola, pode concluir-se que só se torna útil e eficaz se puder ser lido e entendido também pelos alunos e pelos pais/encarregados de educação.

Intervêm na elaboração do Regulamento Interno da Escola:

- A Direcção Executiva (Conselho Executivo ou Director e seus adjuntos) elabora uma proposta de Regulamento depois de ouvir o Conselho Pedagógico.
- O Conselho Pedagógico dá o seu parecer e eventualmente faz novas propostas de ajustamento ou alteração.
- A Assembleia analisa e aprova.

- O Regulamento pode ser revisto anualmente sempre que necessário.

De acordo com Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, o Regulamento Interno da Escola deve incluir:

a) Oferta Educativa da Escola:

- Níveis de escolaridade que abrange.
- Cursos.
- Componentes curriculares regionais e locais.
- Clubes.
- Salas de estudo.
- Desporto escolar.
- Gabinete de Psicologia.
- Outros projectos.
- Horário de funcionamento das aulas e das outras actividades.

b) Composição e funcionamento dos Órgãos de Administração e gestão da Escola

- Opção por Conselho Executivo ou Director.
- Eventuais assessorias da Direcção.
- Definição da composição do Conselho Pedagógico.
- Definição da composição do Conselho Administrativo.
- Definição das estruturas de Orientação Educativa.
- Definição dos serviços especializados de Apoio Educativo.
- Coordenação dos estabelecimentos no caso de pertencerem a um agrupamento.
- Competências específicas dos órgãos de administração, definição de regulamentos para eleições e funcionamento das mesmas.

c) Parcerias: objectivos e entidades participantes

Exemplos:

- Acordos feitos com Clubes Desportivos locais para cedência de espaços.
- Acordos com o Centro de Saúde no âmbito da educação para a saúde.
- Acordos com indústrias locais para realização de visitas de estudo/oferta de materiais/etc.
- Acordos com empresas locais para patrocínios/publicidade no jornal escolar.
- Protocolos com Escolas do Ensino Superior para a realização de Estágios.

d) Composição e funcionamento de outros Serviços e Actividades da Escola

- Associação de Estudantes.
- Associação de pais/encarregados de Educação.
- Centro de Formação de Associações de Escolas.
- Bibliotecas/Centro de Recursos.
- Serviços de Administração Escolar (Secretaria).
- Posto de Rádio.
- Papelaria.
- Reprografia.
- Bar/Bufete
- Cantina/Refeitório
- Pavilhão gimnodesportivo e campos de jogos

e) Direitos e Deveres dos Membros da Comunidade Escolar e Regime Disciplinar

Abrangendo:

- Alunos.
- Professores.

- Funcionários.
- Pais e Encarregados de Educação.
- Elementos da Autarquia que pertencem aos Órgãos de Gestão e Administração.

2.2.5 – Projecto Educativo da Escola

Fazer um Projecto Educativo é traçar as linhas mestras para o futuro da escola. De acordo com as leis em vigor cada escola ou cada agrupamento de escolas deve elaborar o seu Projecto Educativo. Isso implica uma reflexão que envolva o maior número possível de professores, pais e encarregados de educação, funcionários da escola, alunos, representantes das entidades locais para que se possa:

- Perceber como a escola é e como funciona.
- Identificar problemas.
- Definir uma orientação e metas a atingir para solucionar ou tentar solucionar problemas prioritários e contribuir para melhorar a escola e o seu funcionamento.

Naturalmente, o resultado da reflexão conjunta e as decisões que forem tomadas têm que se materializar num documento escrito. Esse documento, que contém afinal as grandes linhas de orientação para uma determinada comunidade escolar, deve ser sintético, claro, fácil de consultar por todos os interessados, incluindo a comunidade local e sobretudo os pais e os encarregados de educação.

Só assim estes poderão informar-se, compreender melhor o sentido de certas actividades eventualmente invulgares ou inovadoras, apoiar a acção de professores e outros agentes educativos, fazer propostas, incentivar os filhos e educandos a aderirem e a participarem activamente sempre que possível.

Documentos excessivamente longos, carregados de informação acessória e demasiado complexos tanto no que diz respeito ao conteúdo como à apresentação gráfica, afastam os potenciais interessados e perdem muito da sua utilidade.

Intervêm na elaboração do Projecto Educativo os elementos do Conselho Pedagógico que apresentam propostas à Direcção Executiva.

Para elaborarem essas propostas devem basear-se no conhecimento que têm da escola, do meio em que se insere, dos recursos disponíveis, bem como na recolha de informações e opiniões: em conversas com professores, alunos, funcionários, pais, etc. em reuniões especialmente agendadas para o efeito com esses parceiros; eventualmente, através de inquéritos se houver condições para uma aplicação significativa e para um tratamento rigoroso dos resultados.

As propostas do Projecto Educativo são apresentadas à Direcção Executiva da Escola (Conselho Executivo ou Director).

A Direcção Executiva da Escola, depois de analisar e apreciar as propostas, elabora o Projecto Educativo e apresenta-o à Assembleia.

Caso a Assembleia aprove, o Projecto entra em vigor por três anos.

Cabe à Assembleia acompanhar e avaliar a execução do Projecto Educativo.

O Projecto Educativo pode ser entendido como um modelo de gestão estratégica reconhecendo-lhe R. Canário (1992, p.12) a maior importância e complexidade:

“O projecto educativo surge como um instrumento, por excelência, de construção da autonomia do estabelecimento de ensino, e institui-se como um processo capaz de articular e fundir as três tendências que assinalámos: corresponde a um processo de produção de conhecimentos (investigação), a um processo de mudança organizacional (inovação) e a um processo de mudança de representações e de práticas dos indivíduos (formação).”

2.2.6 – Plano Anual de Actividades

O Plano Anual de Actividades define-se em função do Projecto Educativo.

Os responsáveis pela elaboração e pela aprovação do Plano Anual de Actividades são:

- Conselho Pedagógico.
- Direcção Executiva (Conselho Executivo ou Director).
- Assembleia.

Cada escola tem autonomia para elaborar o seu Plano Anual de Actividades. No entanto, em linhas gerais, esse plano deve incluir:

- Identificação clara das actividades a desenvolver ao longo do ano.
 - Recursos a utilizar.
 - Equipas responsáveis.
 - Calendarização.

2.3 – Dinâmicas de Participação

O aprofundamento do conceito de participação e a sua relação com o modelo de Administração e gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio 8) surge-nos, neste contexto, com a maior pertinência. Situa-se nos primórdios da Revolução Democrática do 25 de Abril de 1974 o suporte democrático e político da participação como princípio consagrado, por exemplo, na Constituição da República de 1976. (Lima, 1992, p.176)

Uma década depois, a Lei de Bases do Sistema Educativo mantém e alarga os princípios da participação, consagrando-a politicamente.

Segundo o mesmo autor (1992, p.178), (Figura IV), partindo-se da participação praticada podem ser estabelecidos quatro critérios para a sua classificação.

Figura IV: Critérios para a Classificação da Participação

| | |
|---|---|
| 1° Democraticidade – A participação promove a realização da democracia, nomeadamente o confronto de projectos e interesses diferentes perante momentos de tomada de decisão. A participação pode ser directa ou indirecta. | |
| a) Participação directa – Participação individual e directa no processo de tomada de decisões em diferentes níveis organizacionais. | b) Participação Indirecta – As dificuldades de participação directa, podem criar a representação a partir de diversa modalidades, nomeadamente processos eleitorais. |

| | | |
|---|--|--|
| 2° Regulamentação – Considera-se a necessidade de regras de participação, quer como exigência organizacional, quer como base de legitimação. O autor partindo das regras formais, não formais e informais, considera três tipos de participação: | | |
| a) Participação formal – Ligada a regras formais-legais estabelecidas em documentos. Trata-se de uma participação com carácter rigoroso e pormenorizado. O direito à participação encontrasse regulamentado-participação legalmente autorizada. | b) Participação não formal — Realiza-se a partir de documentos organizacionais internos. Por isso, pode ou não, ser congruente com as disposições estabelecidas por directrizes formais-legais. | c) Participação informal - Resulta da orientação a partir de regras de criação interna, muitas vezes sem carácter legal Trata-se de evidenciar objectivos e interesses, muitas vezes, em ruptura com as regras formais. |

| | | |
|---|---|---|
| 3. Envolvimento — Os actos praticados pêlos actores organizacionais ao nível do seu comportamento e de outras atitudes é considerado variável. O autor distingue aqui três variáveis: | | |
| a) Participação activa – O Conhecimento profundo dos direitos e deveres facilita e implica uma participação activa. Assiste-se ao alargamento da margem de autonomia dos actores e à sua influência no processo de tomada de decisões. | b) Participação reservada – O autor caracteriza-a por uma actividade menos voluntária, mais expectante ou mesmo calculista, através da qual não empenha definitivamente recursos. As formas de participação activa podem ser alcançadas a partir deste patamar mas por imperativo. | c) Participação passiva – Decorre de posicionamentos comportamentais de desinteresse ou de falta de informação cujos responsáveis são os próprios actores. O desconhecimento da legislação em vigor é uma das características. |

| |
|--|
| 4. Orientação – Importância dos objectivos na participação dos actores. Considera o autor a este nível: objectivos da organização e objectivos na organização. A participação dos actores poderá ser orientada por objectivos fixados para a organização, ou de oposição a estes propondo alternativas. |
|--|

| | |
|---|--|
| <p>a) Participação convergente – A participação dos actores parte dos objectivos, formal e oficialmente fixados para a organização. A orientação ganha uma dimensão consensual o que não impede o surgimento de divergências e contestações relativamente à forma como a hierarquia desenvolve ou cumpre esses objectivos.</p> | <p>b) Participação divergente – Evidencia perspectivas de ruptura, quer ao nível da intervenção quer ao nível da contestação. Assenta na difusão de ideias de inovação e Mudança.</p> |
|---|--|

Fonte: Elaboração própria baseada em Lima (1992)

P. Perrenoud (1994, p.139) fala de três modelos de actores que sobressaem dos processos participativos dentro da organização:

- Actores que participam na política da organização e na sua própria construção institucional. A este nível, a envolvimento tem ligação directa à conquista do poder, possibilitando-se a contestação das práticas de gestão encontradas e apelando-se à transparência como característica primordial do exercício da gestão participada;
- Actores que aceitam a posição de destaque das hierarquias e que as suportam institucionalmente. Esta opção relaciona-se com os interesses pessoais dentro da organização: valorização da carreira bem como ambição por determinados cargos e privilégios. Só em círculos muito restritos e informalmente manifestam sinais contestatários visando a gestão;
- Apresenta-se esta como a opção participativa de muitos actores, principalmente aqueles que constituem as bases da organização. Actores que subestimam a participação no debate sobre os fins e as estratégias da organização, reconhecendo não ter poder para influenciar a tomada de decisões.

PARTE II
O PROBLEMA E A SUA METODOLOGIA

CAPÍTULO I

O TEMA – SUA PERTINÊNCIA NO CONTEXTO ACTUAL

1 - A PERGUNTA DE PARTIDA TENDO EM CONTA OS OBJECTIVOS

Este trabalho pretende estudar as alterações positivas e negativas sentidas pelos docentes dos 1º, 2º, 3º ciclos e Secundário em relação ao novo modelo de gestão (gestão autónoma das escolas – agrupamentos verticais) e de que forma estão envolvidos neste projecto.

Este estudo tem os seguintes objectivos:

- Conhecer a importância atribuída pelos professores às mudanças organizativas operadas;
- Enumerar as dificuldades mais sentidas para o sucesso deste modelo;
- Traçar o perfil do gestor através da valorização dada pelos inquiridos às competências por nós enunciadas;
- Avaliar as práticas da Assembleia de Escola;
- Avaliar as práticas do Conselho Executivo;
- Avaliar as práticas do Conselho Pedagógico;
- Avaliar a escola como Comunidade Educativa e,
- Avaliar a participação dos professores no Projecto Educativo de Escola.

Para tal parte-se da seguinte interrogação:

Que alterações ao nível da gestão das escolas são tangíveis pelos professores tendo em conta o anterior modelo centralizado e o novo modelo de autonomia?

1.1 – Levantamento de hipóteses

Com este estudo pretende-se ver confirmadas ou refutadas as seguintes afirmações:

- Este modelo de gestão permite um envolvimento maior dos professores nos resultados da escola;

- Os professores identificam-se e sentem-se representados pelos vários órgãos;
- Há um reconhecimento da competência de quem exerce cargos de gestão;
- Há ainda muitos obstáculos a ultrapassar para obtenção de melhores resultados.

2 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta os objectivos que fundamentam esta investigação optou-se por um estudo de carácter descritivo, que nos possibilite uma recolha extensiva de dados. A meta é descrever uma realidade para a tornar inteligível. Se estamos envolvidos por *suspeitas*, ou ideias do “*senso-comum*”, é nossa preocupação obter resultados que, cientificamente, as infirmem ou confirmem. Assim, e tendo em conta os objectivos definidos optaremos pela metodologia quantitativa.

2.1 – Selecção da amostra

O estudo centrou-se numa população constituída por docentes de quatro Agrupamentos de Escolas e três Escolas Secundárias do Porto.

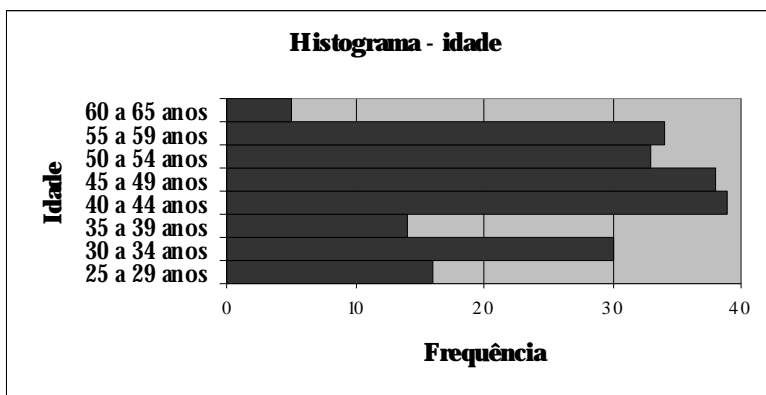
Nos quadros que se seguem apresentam-se as características da amostra.

Quadro I – Caracterização da amostra – Idade

| Idade | Frequência | % |
|--------------|------------|---------|
| 25 a 29 anos | 16 | 7,66% |
| 30 a 34 anos | 30 | 14,35% |
| 35 a 39 anos | 14 | 6,70% |
| 40 a 44 anos | 39 | 18,66% |
| 45 a 49 anos | 38 | 18,18% |
| 50 a 54 anos | 33 | 15,79% |
| 55 a 59 anos | 34 | 16,27% |
| 60 a 65 anos | 5 | 2,39% |
| Totais | 209 | 100,00% |

A maioria dos inquiridos tem idades compreendidas entre os 40 e os 59 anos.

Gráfico 1 – Histograma

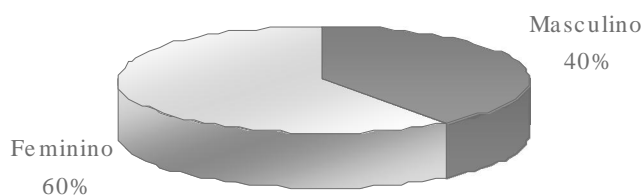


Quadro II – Caracterização da amostra – Sexo

| Sexo | Frequência | % |
|-----------|------------|---------|
| Masculino | 83 | 39,71% |
| Feminino | 126 | 60,29% |
| Totais | 209 | 100,00% |

A amostra é constituída maioritariamente por docentes do sexo feminino, sendo representativa do padrão geral das escolas portuguesas.

Gráfico 2 - Sexo

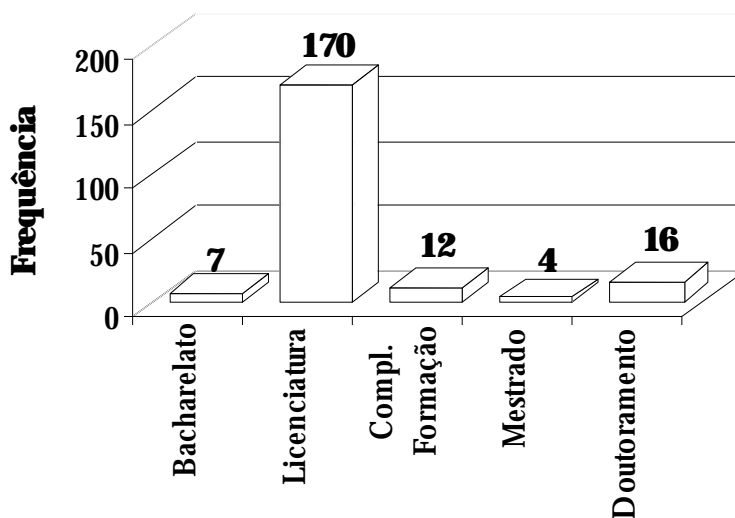


Quadro III – Caracterização da amostra – Habilitações académicas

| Habilitações Académicas | Frequência | % |
|-------------------------|------------|---------|
| Bacharelato | 7 | 3,35% |
| Licenciatura | 170 | 81,34% |
| Complemento de Formação | 12 | 5,74% |
| Mestrado | 4 | 1,91% |
| Doutoramento | 16 | 7,66% |
| Totais | 209 | 100,00% |

Os inquiridos possuem, maioritariamente, como habilitações académicas, a Licenciatura. Salienta-se ainda a percentagem significativa de docentes com Doutoramento contra uma percentagem quase residual dos que possuem Mestrado. Parece que quem se decidiu por continuar o percurso académico fica com vontade de percorrer todas as etapas disponíveis.

Gráfico 3 – Habilitações académicas

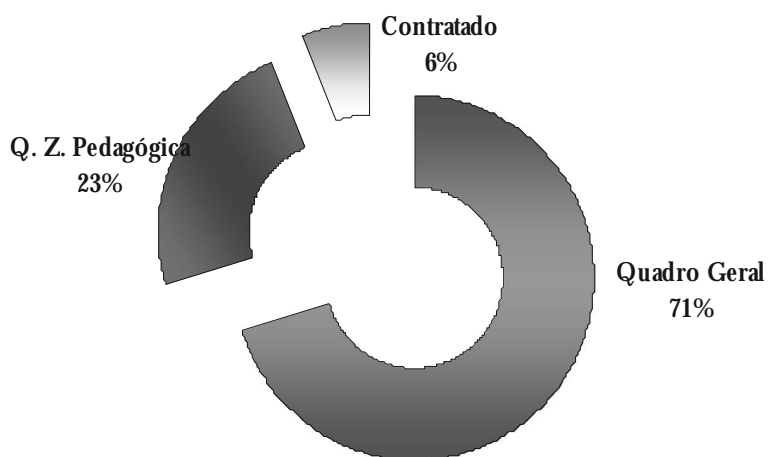


Quadro IV – Caracterização da amostra – Situação profissional

| Situação Profissional | Frequência | % |
|---------------------------|------------|---------|
| Quadro Geral | 147 | 70,33% |
| Quadro de Zona Pedagógica | 49 | 23,44% |
| Contratado | 13 | 6,22% |
| Totais | 209 | 100,00% |

A maioria dos inquiridos encontra-se numa situação estável da carreira dado que pertencem ao Quadro Geral.

Gráfico 4 – Situação profissional



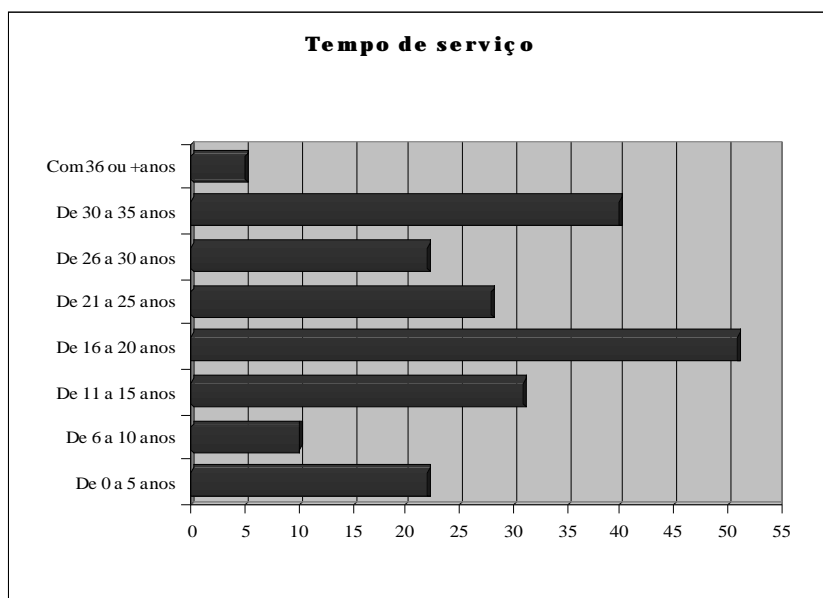
AUTONOMIA E GESTÃO DAS ESCOLAS
 Centralização, Descentralização, Desconcentração e Autonomia

Quadro V – Caracterização da amostra – Tempo de serviço

| Tempo de Serviço | Frequência | % |
|------------------|------------|---------|
| De 0 a 5 anos | 22 | 10,53% |
| De 6 a 10 anos | 10 | 4,78% |
| De 11 a 15 anos | 31 | 14,83% |
| De 16 a 20 anos | 51 | 24,40% |
| De 21 a 25 anos | 28 | 13,40% |
| De 26 a 30 anos | 22 | 10,53% |
| De 30 a 35 anos | 40 | 19,14% |
| Com 36 ou + anos | 5 | 2,39% |
| Totais | 209 | 100,00% |

A maioria dos inquiridos situa-se entre mais 10 e menos de 35 anos de serviço.

Gráfico 5 – Tempo de serviço

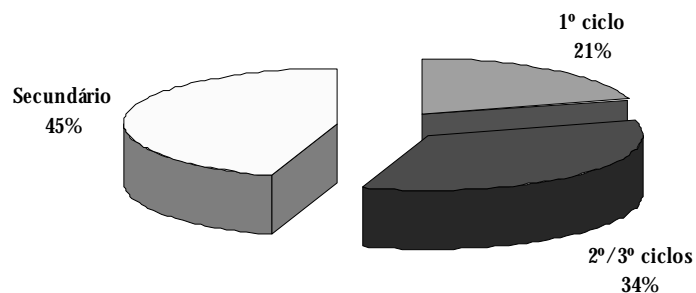


Quadro VI – Caracterização da amostra – Nível de ensino que lecciona

| Nível de Ensino que lecciona | Frequência | % |
|------------------------------|------------|---------|
| 1º Ciclo | 43 | 20,57% |
| 2º e 3º Ciclos | 72 | 34,45% |
| Secundário | 94 | 44,98% |
| Totais | 209 | 100,00% |

A amostra divide-se pelos vários ciclos do ensino básico e pelo secundário.

Gráfico 6 – Nível de ensino que lecciona

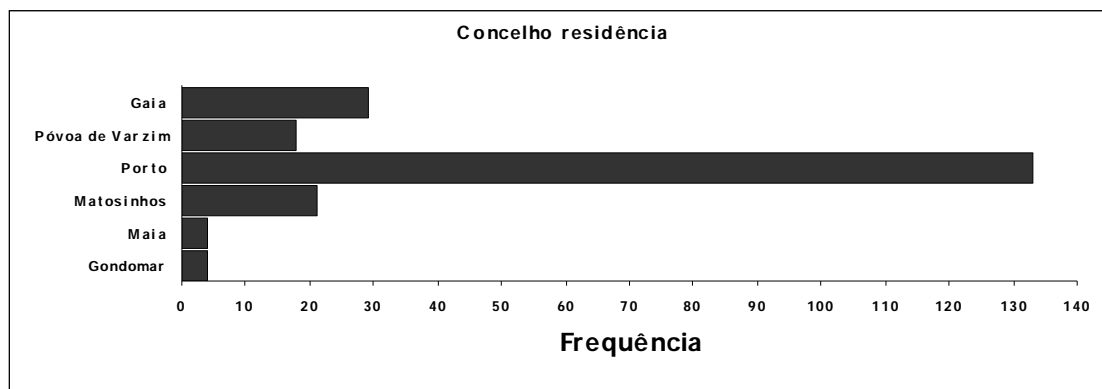


Quadro VIII – Caracterização da amostra – Concelho onde reside

| Concelho onde reside: | Frequência | % |
|-----------------------|------------|---------|
| Gondomar | 4 | 1,91% |
| Maia | 4 | 1,91% |
| Matosinhos | 21 | 10,05% |
| Porto | 133 | 63,64% |
| Póvoa de Varzim | 18 | 8,61% |
| Gaia | 29 | 13,88% |
| Totais | 209 | 100,00% |

A maioria dos inquiridos reside e lecciona no Porto, concelho sobre o qual incidiu o estudo.

Gráfico 7 – Concelho residência



Quadro VIII – Caracterização da amostra - Número de docentes por Grupo disciplinar

| O seu grupo disciplinar ou escola é formado por: | Frequência | % |
|--|------------|---------|
| menos de 6 docentes | 37 | 17,70% |
| De 6 a 10 docentes | 45 | 21,53% |
| De 11 a 15 docentes | 82 | 39,23% |
| De 16 a 20 docentes | 22 | 10,53% |
| De 21 a 24 docentes | 11 | 5,26% |
| Com 25 ou + docentes | 12 | 5,74% |
| Totais | 209 | 100,00% |

Nas escolas onde leccionam os inquiridos observa-se que o grupo disciplinar é constituído maioritariamente por um número de docentes até 15.

Quadro IX – Caracterização da amostra – Número de horas de reuniões

| Reuniões na escola (média de hs mês) | Frequência | % |
|--------------------------------------|------------|---------|
| Menos de 2 horas | 3 | 1,44% |
| De 2 a 4 horas | 58 | 27,75% |
| De 5 a 6 horas | 72 | 34,45% |
| De 7 a + horas | 76 | 36,36% |
| Totais | 209 | 100,00% |

A maioria dos inquiridos afirma despende, em média, por mês, mais de 5 horas para reuniões na escola.

2.2 – O Questionário

O inquérito por questionário permite recolher um maior número de respostas num curto espaço de tempo e é passível da aplicação de tratamento estatístico de modo mais simples. Não é o instrumento mais completo mas permite uma panorâmica bastante fiável do universo estudado. A construção de um questionário que envolva atitudes, opiniões e representações não obedece a um procedimento único. Para o efeito, foi realizado um estudo preliminar, procedendo à consulta e análise de vários estudos, à legislação e bibliografia

existentes sobre a temática e com recurso a vários autores do campo da Metodologia da Investigação.

3 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Cada pergunta é constituída por vários itens de escolha múltipla ou por tabelas para atribuição de valores.

3.1 – Técnicas de interpretação

Após a recolha de dados procedeu-se ao seu tratamento estatístico recorrendo às ferramentas de análise cedidas pelo Instituto Superior de Educação e Trabalho (ISET), na pessoa da sua presidente Doutora Conceição Alves Pinto, das quais se passa a apresentar as utilizadas para o estudo.

Análise de uma variável

Frequência: Destina-se a obter uma tabela que apresenta a distribuição dos dados de uma variável

Recodificação: Destina-se a alterar códigos.

Construção de indicadores

Indicador agregado: Permite construir novos indicadores a partir de indicadores já existentes.

Indicador único (2 ou mais colunas/2 tipos): Destina-se a, partindo dos dados recolhidos em duas ou mais colunas, construir uma nova coluna de dados que apresentará uma recodificação em dois tipos.

Indicador único (2 colunas/4 tipos): Destina-se a, partindo dos dados recolhidos em duas ou mais colunas, construir uma nova coluna de dados que apresentará uma recodificação em até quatro tipos.

Análise de duas variáveis

Tabela de contingência: Destina-se a obter uma tabela que apresenta a distribuição de frequências cruzadas.

Tabela de contingência e qui-quadrado (χ^2): Apresenta a tabela de contingência e o Qui-quadrado sequencialmente. A tabela de contingência e Qui-quadrado (Auto), atendendo ao número de linhas e colunas que constituem a tabela, tem duas variantes:- Tabela de Contingência 2x2 e diferente de 2x2.

Para as variáveis independentes procedeu-se ao cálculo de distribuição das frequências de modo a permitir uma leitura simples dos dados.

Para as variáveis dependentes, adoptou-se os seguintes procedimentos estatísticos:

- Uma análise básica com distribuição de frequências (tabelas de frequência);
- Medidas de tendência central;
- Medidas de dispersão
- Medidas de associação entre variáveis: tabelas de contingência.

4 – PROCEDIMENTOS

O questionário foi testado em duas Escolas aleatórias do Porto, sendo posteriormente corrigido conforme o feedback recebido.

Depois de obtida autorização dos Conselhos Executivos das escolas,

procedeu-se à distribuição dos questionários. Estes foram entregues pessoalmente com orientações para o seu preenchimento. A recolha de dados foi efectuada nos meses de Junho e Julho de 2006. Dos 240 questionários distribuídos, recolhemos 209. Registámos uma perda de 12,92%.

5 – RESULTADOS

Os resultados obtidos serão apresentados através de quadros de frequências dos indicadores parcelares, quadros de frequências de indicadores agregados e tabelas de contingência. Sempre que possível, será feita a tentativa de estabelecer uma ligação entre os nossos resultados e os estudos anteriormente efectuados, a opinião de autores reconhecidos e as teorias abordadas.

Não foram encontradas variações significativas entre as variáveis sócio demográficas (idade, habilitações académicas e vínculo profissional). Apenas se obteve variação significativa de algumas dimensões abordadas pela característica: nível de ensino leccionado.

5.1- Importância da participação para as mudanças organizacionais

Através da pergunta 11 procurou-se saber qual a valorização que os nossos inquiridos atribuem à sua participação para as mudanças organizacionais neste modelo de gestão.

Quadro X – Importância da participação para as mudanças organizativas neste modelo de gestão

| Importância da sua participação para as mudanças organizativas neste modelo de gestão | Frequência | % |
|---|------------|---------|
| Sem importância | 11 | 5,26% |
| Pouco importante | 40 | 19,14% |
| Importante | 136 | 65,07% |
| Muito importante | 22 | 10,53% |
| Totais | 209 | 100,00% |

A maioria dos inquiridos afirma que a sua participação nas mudanças organizativas neste modelo de gestão foi importante.

5.2- Dificuldades sentidas para a obtenção de resultados

Foi com a intenção de perceber as dificuldades sentidas para a obtenção de melhores resultados na escola que se lançou a questão 12.

Quadro XI – Dificuldades sentidas para a obtenção de resultados

| Dificuldades mais sentidas: | Frequência | % |
|---|------------|--------|
| Pouca autonomia decisória | 174 | 83,25% |
| Falta de recursos financeiros | 158 | 75,60% |
| Estrutura burocrática rígida | 134 | 64,11% |
| Instalações e equipamentos inadequados | 134 | 64,11% |
| Resistência à mudança | 119 | 56,94% |
| Dificuldades de comunicação | 62 | 29,67% |
| Falta de objectivos estratégicos da instituição | 42 | 20,10% |
| Incapacidade do órgão de gestão | 40 | 19,14% |

As dificuldades mais sentidas pelos inquiridos para obtenção de melhores resultados na escola são, e de acordo com as percentagens obtidas:

- 1º– Pouca autonomia decisória;
- 2º – Falta de recursos financeiros;
- 3º – Estrutura burocrática rígida e instalações e equipamentos inadequados.

Quadro XII – Dificuldades sentidas para a obtenção de resultados segundo o nível de ensino leccionado

| Dificuldades sentidas | 1º ciclo | 2º/3º ciclos | Secundário | Total |
|---|----------|--------------|------------|-------|
| Falta de recursos financeiros | 21 | 64 | 73 | 158 |
| | 13% | 41% | 46% | 100% |
| Resistência à mudança | 21 | 49 | 49 | 119 |
| | 18% | 41% | 41% | 100% |
| Pouca autonomia decisória | 35 | 57 | 82 | 174 |
| | 20% | 33% | 47% | 100% |
| Dificuldades de comunicação | 9 | 26 | 27 | 62 |
| | 15% | 42% | 44% | 100% |
| Estrutura burocrática rígida | 23 | 44 | 67 | 134 |
| | 17% | 33% | 50% | 100% |
| Instalações e equipamentos inadequados | 32 | 60 | 42 | 134 |
| | 24% | 45% | 31% | 100% |
| Incapacidade do órgão de gestão | 23 | 2 | 15 | 40 |
| | 58% | 05% | 38% | 100% |
| Falta de objectivos estratégicos da instituição | 14 | 1 | 27 | 42 |
| | 33% | 02% | 64% | 100% |

Da totalidade dos inquiridos são os docentes do Secundário quem mais refere a pouca autonomia decisória como dificuldade sentida para obtenção de melhores resultados na escola. Porém elegem como principal dificuldade a falta de objectivos estratégicos da instituição. Os inquiridos do 1º ciclo sentem, maioritariamente, como dificuldade a Incapacidade do órgão de gestão.

Este sentimento negativo em relação ao órgão de gestão é muito frequente nos professores do 1º ciclo que passaram de agrupamentos horizontais para agrupamentos verticais ou foram integrados de acordo com a situação geográfica das escolas, não tendo tido qualquer participação no processo. Em alguns casos, regista-se uma perda de autonomia que não é bem aceites pelos docentes.

5.3- Importância das competências

A pergunta 13 é apresentada num quadro resumo da importância atribuída às competências de quem ocupa cargos de gestão:

Quadro XIII – Importância das competências

| Importância das competências | Muito Importante | Importante | Pouco Importante | Não respondeu |
|--|------------------|---------------|------------------|---------------|
| Compromisso com mudança, metas e objectivos | 90 43,06% | 113 5,07% | 0 0,00% | 6 2,87% |
| Liderança de pessoas | 111 53,11% | 92 44,02% | 1 0,48% | 5 2,39% |
| Capacidade de comunicação efectiva | 162 77,51% | 42 20,10% | 0 0,00% | 5 2,39% |
| Capacidade intelectual | 108 51,67% | 91 43,54% | 5 2,39% | 5 2,39% |
| Capacidade de gerir recursos humanos | 155 74,16% | 49 23,44% | 0 0,00% | 5 2,39% |
| Alto nível de conhecimentos e destreza na gestão | 79 37,80% | 96 45,93% | 33 15,79% | 1 0,48% |
| Trabalho em equipa | 128 61,24% | 81 38,76% | 0 0,00% | 0 0,00% |
| Criatividade / Inovação | 107 51,20% | 102 48,80% | 0 0,00% | 0 0,00% |

Para os inquiridos quem ocupa cargos de gestão deve ter como principais competências a capacidade de comunicação, capacidade de gerir os recursos humanos e capacidade de trabalhar em equipa.

Pode-se observar que as competências mais valorizadas são as que se prendem com as relações humanas e não as competências técnicas.

5.4- Avaliação das práticas da Assembleia de Escola

A pergunta 14 é apresentada num quadro resumo da avaliação das práticas da Assembleia de Escola.

Das oito proposições apresentadas, pedimos que assinalassem a sua preferência em todas, considerando 1= nota mínima; 4= nota máxima.

Quadro XIV – Avaliação das práticas da Assembleia de escola

| Avaliação das práticas da Assembleia de Escola | Nota 1 | Nota 2 | Nota 3 | Nota 4 | N.R. |
|--|---------------|---------------|---------------|---------------|-------------|
| Enquanto órgão colegial, representante da comunidade educativa | 23 11% | 31 14,83% | 113 54,07% | 40 19,14% | 2 0,96% |
| Enquanto órgão de apoio à gestão executiva | 21 10,05% | 40 19,14% | 97 46,41% | 47 22,49% | 4 1,91% |
| Enquanto órgão defensor de interesses de entidades externas | 44 21,05% | 53 25,36% | 100 47,85% | 10 4,78% | 2 0,96% |
| Enquanto órgão definidor da política educativa da escola | 19 9,09% | 51 24,40% | 77 36,84% | 60 28,71% | 2 0,96% |
| Enquanto órgão fiscalizador do cumprimento das orientações do M. E. | 34 16,27% | 38 18,18% | 104 49,76% | 31 14,83% | 2 0,96% |
| Enquanto órgão que aprova o projecto educativo de escola | 15 7,18% | 27 12,92% | 89 42,58% | 76 36,36% | 2 0,96% |
| Enquanto órgão regulador das relações da escola com entidades locais | 17 8,13% | 49 23,44% | 105 50,24% | 36 17,22% | 2 0,96% |
| Enquanto órgão regulador de conflitos entre outros órgãos da escola | 28 13,40% | 68 32,54% | 70 33,49% | 35 16,75% | 8 3,83% |

A maioria relativa dos inquiridos atribui nota 3 às práticas da Assembleia de Escola. Assim, a Assembleia de Escola é sentida pelos inquiridos sobretudo como órgão que aprova o Projecto Educativo, órgão colegial representante da

comunidade educativa, órgão de apoio à gestão executiva e órgão regulador das relações da escola com as entidades locais.

Quadro XV – Avaliação mais positiva das práticas da Assembleia de escola segundo o nível de ensino leccionado

| Avaliação mais positiva das práticas da Assembleia de Escola | 1ºCiclo | 2º/3º Ciclos | Secundário | Totais Parciais |
|--|----------------|---------------------|-------------------|------------------------|
| Enquanto órgão colegial, representante da comunidade educativa | 38 | 47 | 68 | 153 |
| | 88% | 65% | 74% | 74% |
| Enquanto órgão de apoio à gestão executiva | 35 | 51 | 58 | 144 |
| | 81% | 73% | 63% | 70% |
| Enquanto órgão defensor de interesses de entidades externas | 24 | 39 | 47 | 110 |
| | 28% | 27% | 25% | 26% |
| Enquanto órgão definidor da política educativa da escola | 30 | 52 | 55 | 137 |
| | 70% | 72% | 60% | 66% |
| Enquanto órgão fiscalizador do cumprimento das orientações do M. E. | 35 | 41 | 59 | 135 |
| | 81% | 57% | 64% | 65% |
| Enquanto órgão que aprova o projecto educativo de escola | 38 | 72 | 55 | 165 |
| | 88% | 100% | 60% | 80% |
| Enquanto órgão regulador das relações da escola com entidades locais | 28 | 45 | 68 | 141 |
| | 65% | 63% | 74% | 68% |
| Enquanto órgão regulador de conflitos entre outros órgãos da escola | 31 | 33 | 41 | 105 |
| | 72% | 46% | 48% | 52% |

A Assembleia de escola enquanto órgão colegial, representante da comunidade educativa é eleita pela maioria dos inquiridos do 1º ciclo e do secundário. Estes últimos afirmam que ela funciona igualmente como órgão regulador das relações da escola com entidades locais. Para a maioria dos professores dos 1º, 2º e 3º ciclos ela é também o órgão que aprova o projecto educativo.

5.5- Avaliação das práticas do Conselho Executivo

A pergunta 15 é apresentada num quadro resumo da avaliação das práticas do Conselho Executivo.

Das onze proposições apresentadas, pedimos que assinalassem a sua preferência em todas, considerando 1= nota mínima; 4= nota máxima.

Quadro XVI – Avaliação das práticas do Conselho Executivo

| Avaliação das práticas do Conselho Executivo | Nota 1 | Nota 2 | Nota 3 | Nota 4 | N.R. |
|---|---------------|---------------|---------------|----------------------|-------------|
| Enquanto executor de poderes previstos na lei | 7 3,35% | 8 3,83% | 68 32,54% | 119 56,94% | 7 3,35% |
| Enquanto gestor pedagógico | 3 1,44% | 30 14,35% | 89 42,58% | 80 38,28% | 7 3,35% |
| Enquanto gestor empresarial | 2 0,96% | 48 22,97% | 120 57,42% | 30 14,35% | 9 4,31% |
| Enquanto supervisor das orientações do M. E. | 4 1,91% | 20 9,57% | 62 29,67% | 122 58,37% | 1 0,48% |
| Enquanto intermediário entre os diferentes órgãos de gestão | 5 2,39% | 32 15,31% | 101 48,33% | 70 33,49% | 1 0,48% |
| Enquanto moderador de conflitos | 2 0,96% | 46 22,01% | 70 33,49% | 90 43,06% | 1 0,48% |
| Enquanto construtor de consensos | 2 0,96% | 41 19,62% | 89 42,58% | 71 33,97% | 6 2,87% |
| Enquanto dinamizador de projectos inovadores | 2 0,96% | 20 9,57% | 91 43,54% | 92 44,02% | 4 1,91% |
| Enquanto líder máximo do poder político da escola | 1 0,48% | 44 21,05% | 61 29,19% | 99 47,37% | 4 1,91% |
| Enquanto definidor de uma nova identidade de escola | 5 2,39% | 24 11,48% | 105 50,24% | 74 35,41% | 1 0,48% |
| Enquanto executor das deliberações da Assembleia de Escola | 11 5,26% | 10 4,78% | 81 38,76% | 92 44,02% | 15 7,18% |

A nota máxima é atribuída pelos nossos inquiridos às práticas do Conselho Executivo enquanto supervisor das orientações do Ministério da Educação e enquanto executor dos poderes previstos na lei. Embora a maioria relativa das

notas atribuídas se situem no valor 3, é ao nível da actuação mais formal que os inquiridos afirmam sentir o seu Conselho Executivo.

Quadro XVII – Avaliação das práticas do Conselho Executivo enquanto executor de poderes previstos na lei segundo o nível de ensino leccionado

| Enquanto executor de poderes previstos na lei | 1ºCiclo | 2º/3º Ciclos | Secundário | TOTAL |
|---|---------|--------------|------------|-------|
| Valores mínimos | 7 | 5 | 3 | 15 |
| | 16% | 07% | 03% | 07% |
| Valores máximos | 36 | 67 | 84 | 187 |
| | 84% | 93% | 97% | 93% |
| TOTAL | 43 | 72 | 87 | 202 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% |

Graus de liberdade 2

X2 observado 6,93

Probabilidade observada 0,03

A esmagadora maioria dos inquiridos atribui nota alta às práticas do Conselho Executivo enquanto executor dos poderes previstos na lei. Sendo essa maioria mais expressiva nos professores do secundário. Estes docentes são os mesmos que afirmaram sentir como dificuldade para a obtenção de melhores resultados a falta de objectivos estratégicos da instituição. Sentindo que não há objectivos próprios da escola é natural que o órgão de gestão seja encarado com mero executor dos poderes previstos.

Quadro XVIII – Avaliação das práticas do Conselho Executivo enquanto supervisor das orientações do Ministério da Educação segundo o nível de ensino leccionado

| Enquanto supervisor das orientações do M. E. | 1ºCiclo | 2º/3º Ciclos | Secundário | TOTAL |
|--|---------|--------------|------------|-------|
| Valores mínimos | 13 | 8 | 3 | 24 |
| | 30% | 11% | 03% | 12% |
| Valores máximos | 30 | 64 | 90 | 184 |
| | 70% | 89% | 97% | 88% |
| TOTAL | 43 | 72 | 93 | 208 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% |

Graus de liberdade 2

X2 observado 21,03

Probabilidade observada 0,00

Mais uma vez são os inquiridos que leccionam no ensino secundário quem mais fortemente refere sentir o Conselho Executivo enquanto supervisor das orientações do Ministério da Educação.

Continua a verificar-se a mesma tendência do quadro anterior.

Quadro XIX - Avaliação das práticas do Conselho Executivo enquanto intermediário entre os diferentes órgãos de gestão segundo o nível de ensino leccionado

| Enquanto intermediário entre os diferentes órgãos de gestão | 1ºCiclo | 2º/3º Ciclos | Secundário | TOTAL |
|---|---------|--------------|------------|-------|
| Valores mínimos | 15 | 5 | 17 | 37 |
| | 35% | 07% | 18% | 18% |
| Valores máximos | 28 | 67 | 76 | 171 |
| | 65% | 93% | 82% | 82% |
| Total | 43 | 72 | 93 | 208 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% |

Graus de liberdade 2

X2 observado 14,40

Probabilidade observada 0,00

São os docentes dos 2º e 3º ciclos quem afirma mais fortemente sentir o seu Conselho Executivo enquanto intermediário entre os diferentes órgãos de gestão.

Quadro XXI – Avaliação das práticas do Conselho Executivo enquanto moderador de conflitos segundo o nível de ensino leccionado

| Enquanto moderador de conflitos | 1ºCiclo | 2º/3º Ciclos | Secundário | TOTAL |
|---------------------------------|---------|--------------|------------|-------|
| Valores mínimos | 13 | 5 | 30 | 48 |
| | 30% | 07% | 32% | 23% |
| Valores máximos | 30 | 67 | 63 | 160 |
| | 70% | 93% | 68% | 77% |
| Total | 43 | 72 | 93 | 208 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% |

Graus de liberdade 2

X2 observado 16,21

Probabilidade observada 0,00

A avaliação mais positiva do Conselho Executivo enquanto moderador de conflitos é mais fortemente sentida pelos docentes dos 2º e 3º ciclos.

Quadro XXI - Avaliação das práticas do Conselho Executivo enquanto construtor de consensos segundo o nível de ensino leccionado

| Enquanto construtor de consensos | 1ºCiclo | 2º/3º Ciclos | Secundário | TOTAL |
|----------------------------------|---------|--------------|------------|-------|
| Valores mínimos | 14 | 2 | 27 | 43 |
| | 33% | 03% | 29% | 21% |
| Valores máximos | 29 | 65 | 66 | 160 |
| | 67% | 97% | 71% | 79% |
| Total | 43 | 67 | 93 | 203 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% |

Graus de liberdade 2

X2 observado 20,05

Probabilidade observada 0,00

Continuam a ser os docentes dos 2º e 3º ciclos que atribuem nota mais positiva às práticas do Conselho Executivo enquanto construtor de consensos.

Quadro XXII – Avaliação das práticas do Conselho Executivo enquanto dinamizador de projectos inovadores segundo o nível de ensino leccionado

| Enquanto dinamizador de projectos inovadores | 1ºCiclo | 2º/3º Ciclos | Secundário | TOTAL |
|--|---------|--------------|------------|-------|
| Valores mínimos | 3 | 3 | 16 | 22 |
| | 07% | 04% | 18% | 11% |
| Valores máximos | 40 | 69 | 74 | 183 |
| | 93% | 96% | 82% | 89% |
| Total | 43 | 72 | 90 | 205 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% |

Graus de liberdade 2

X2 observado 8,54

Probabilidade observada 0,01

A avaliação das práticas do Conselho Executivo enquanto dinamizador de projectos inovadores é mais positiva nos professores dos 2º e 3º ciclos, logo seguidos dos professores do 1º ciclo.

Quadro XXIII – Avaliação das práticas do Conselho Executivo enquanto líder máximo do poder político da escola segundo o nível de ensino leccionado

| Enquanto líder máximo do poder político da escola | 1ºCiclo | 2º/3º Ciclos | Secundário | TOTAL |
|--|----------------|---------------------|-------------------|--------------|
| Valores mínimos | 14 | 21 | 10 | 45 |
| | 33% | 29% | 11% | 22% |
| Valores máximos | 29 | 51 | 80 | 160 |
| | 67% | 71% | 89% | 78% |
| TOTAL | 43 | 72 | 90 | 205 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% |

Graus de liberdade 2

X2 observado 11,18

Probabilidade observada 0,00

São os docentes do secundário quem afirma, de forma mais expressiva, sentir nas práticas do Conselho Executivo a expressão do poder político da escola.

Quadro XXIV - Avaliação das práticas do Conselho Executivo enquanto definidor de uma nova identidade de escola segundo o nível de ensino leccionado

| Enquanto definidor de uma nova identidade de escola | 1ºCiclo | 2º/3º Ciclos | Secundário | TOTAL |
|--|----------------|---------------------|-------------------|--------------|
| Valores mínimos | 10 | 5 | 14 | 29 |
| | 23% | 07% | 15% | 14% |
| Valores máximos | 33 | 67 | 79 | 179 |
| | 77% | 93% | 85% | 86% |
| TOTAL | 43 | 72 | 93 | 208 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% |

Graus de liberdade 2

X2 observado 6,14

Probabilidade observada 0,05

O Conselho Executivo enquanto definidor de uma nova identidade de escola é sentido de forma mais expressiva pelos professores que leccionam os 2º e 3º ciclos.

Quadro XXV – Avaliação mais positiva das práticas do Conselho Executivo segundo o nível de ensino leccionado (Quadro Resumo)

| Avaliação mais positiva das práticas do Conselho Executivo | 1ºCiclo | 2º/3º Ciclos | Secundário | Totais Parciais |
|---|----------------|---------------------|-------------------|------------------------|
| Enquanto executor de poderes previstos na lei | 36 | 67 | 84 | 187 |
| | 84% | 93% | 97% | 93% |
| Enquanto gestor pedagógico | 38 | 58 | 73 | 169 |
| | 88% | 81% | 84% | 84% |
| Enquanto gestor empresarial | 32 | 47 | 71 | 150 |
| | 74% | 67% | 82% | 75% |
| Enquanto supervisor das orientações do M. E. | 30 | 64 | 90 | 184 |
| | 70% | 89% | 97% | 88% |
| Enquanto intermediário entre os diferentes órgãos de gestão | 28 | 67 | 76 | 171 |
| | 65% | 93% | 82% | 82% |
| Enquanto moderador de conflitos | 30 | 67 | 63 | 160 |
| | 70% | 93% | 68% | 77% |
| Enquanto construtor de consensos | 29 | 65 | 66 | 160 |
| | 67% | 97% | 71% | 79% |
| Enquanto dinamizador de projectos inovadores | 40 | 69 | 74 | 183 |
| | 93% | 96% | 82% | 89% |
| Enquanto líder máximo do poder político da escola | 29 | 51 | 80 | 160 |
| | 67% | 71% | 89% | 78% |
| Enquanto definidor de uma nova identidade de escola | 33 | 67 | 79 | 179 |
| | 77% | 93% | 85% | 86% |
| Enquanto executor das deliberações da Assembleia de Escola | 38 | 64 | 71 | 173 |

| | | | | |
|----------------------|-----|------------|-----|-----|
| Assembleia de Escola | 88% | 96% | 85% | 89% |
|----------------------|-----|------------|-----|-----|

Enquanto que para os inquiridos que leccionam no ensino secundário a maior visibilidade do conselho executivo se prende com questões formais, como supervisão e execução dos poderes previstos na lei, para os docentes dos 2º e 3º ciclos ele aparece fortemente, também, como construtor de consensos, moderador de conflitos e dinamizador de projectos inovadores. É de salientar que das escolas estudadas os agrupamentos reúnem jardins-de-infância, escolas do 1º ciclo e uma escola dos 2º e 3º ciclos, enquanto as secundárias não estão agrupadas. Daí poder haver sensibilidades diferentes de acordo com o modelo organizativo.

5.6- Avaliação das práticas do Conselho Pedagógico

A pergunta 16 é apresentada num quadro resumo da avaliação das práticas do Conselho Pedagógico.

Das sete proposições apresentadas, pedimos que assinalassem a sua preferência em todas, considerando 1= nota mínima; 4= nota máxima.

Quadro XXVI – Avaliação das práticas do Conselho Pedagógico

| Avaliação das práticas do Conselho Pedagógico | Nota 1 | Nota 2 | Nota 3 | Nota 4 | N.R. |
|--|-------------|--------------|---------------|---------------------|-------------|
| Enquanto órgão técnico-profissional | 13 6,22% | 30 14,35% | 99 47,37% | 51 24,40% | 16 7,66% |
| Enquanto órgão decisor em matéria de natureza pedagógica | 12 5,74% | 9 4,31% | 85 40,67% | 87 41,63% | 16 7,66% |
| Enquanto órgão que elabora o Projecto Educativo | 12 5,74% | 24 11,48% | 61 29,19% | 96 45,93% | 16 7,66% |
| Regulamento interno e plano de actividades | 12 5,74% | 22 10,53% | 85 40,67% | 79 37,80% | 11 5,26% |
| Enquanto órgão coordenador de actividades e animação educativas | 16 7,66% | 37 17,70% | 102 48,80% | 43 20,57% | 11 5,26% |
| Enquanto órgão de apoio à direcção administrativa da escola | 9 4,31% | 44 21,05% | 96 45,93% | 49 23,44% | 11 5,26% |
| Enquanto órgão decisor na orientação e acompanhamento dos alunos | 12 5,74% | 33 15,79% | 90 43,06% | 54 25,84% | 20 9,57% |

A nota mais elevada é atribuída às práticas do Conselho Pedagógico enquanto órgão que elabora o projecto educativo.

Quadro XXVII – Avaliação das práticas do Conselho Pedagógico (Recodificado)

| Avaliação das práticas do Conselho Pedagógico | Menor valor atribuído | Maior valor atribuído |
|--|-----------------------|-----------------------|
| Enquanto órgão técnico-profissional | 43 | 150 |
| | 20,57% | 71,77% |
| Enquanto órgão decisor em matéria de natureza pedagógica | 21 | 172 |
| | 10,05% | 82,30% |
| Enquanto órgão que elabora o Projecto Educativo | 36 | 157 |
| | 17,22% | 75,12% |
| Regulamento interno e plano de actividades | 34 | 164 |
| | 16,27% | 78,47% |
| Enquanto órgão coordenador de actividades e animação educativas | 53 | 145 |
| | 25,36% | 69,38% |
| Enquanto órgão de apoio à direcção administrativa da escola | 53 | 145 |
| | 25,36% | 69,38% |
| Enquanto órgão decisor na orientação e acompanhamento dos alunos | 45 | 144 |
| | 21,53% | 68,90% |

Ao estabelecer-se como menor valor as notas 1 e 2 e como maior valor as notas 3 e 4, obteve-se os seguintes resultados. O Conselho Pedagógico é sentido pelos inquiridos em 1º lugar enquanto órgão decisor em matéria de natureza pedagógica, em 2º lugar enquanto órgão que elabora o regulamento interno e o plano de actividades e em 3º lugar como órgão que elabora o projecto educativo.

Quadro XXVIII – Avaliação das práticas do Conselho Pedagógico enquanto órgão técnico profissional segundo o nível de ensino leccionado

| Enquanto órgão técnico profissional | 1ºCiclo | 2º/3º Ciclos | Secundário | TOTAL |
|-------------------------------------|---------|--------------|------------|-------|
| Valores mínimos | 5 | 1 | 37 | 43 |
| | 12% | 01% | 44% | 22% |
| Valores máximos | 37 | 66 | 47 | 150 |
| | 88% | 99% | 56% | 78% |
| Total | 42 | 67 | 84 | 193 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% |

Graus de liberdade 2 X2 observado 42,32 Probabilidade observada 0,00

São os docentes dos 2º e 3º ciclos que quase na totalidade atribuem nota mais elevada às práticas do Conselho Pedagógico enquanto órgão técnico profissional.

AUTONOMIA E GESTÃO DAS ESCOLAS
 Centralização, Descentralização, Desconcentração e Autonomia

Quadro XXIX – Avaliação das práticas do Conselho Pedagógico enquanto órgão decisor em matéria de natureza pedagógica segundo o nível de ensino leccionado

| Enquanto órgão decisor em matéria de natureza pedagógica | 1ºCiclo | 2º/3º Ciclos | Secundário | TOTAL |
|--|---------|--------------|------------|-------|
| Valores mínimos | 3 | 0 | 18 | 21 |
| | 07% | 00% | 21% | 11% |
| Valores máximos | 39 | 67 | 66 | 172 |
| | 93% | 100% | 79% | 89% |
| Total | 42 | 67 | 84 | 193 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% |

Graus de liberdade 2

X2 observado 18,42

Probabilidade observada 0,00

O Conselho Pedagógico enquanto decisor em matéria de natureza pedagógica reúne nota máxima por parte dos respondentes dos 2º e 3º ciclos logo seguidos dos inquiridos do 1º ciclo.

Quadro XXX – Avaliação das práticas do Conselho Pedagógico enquanto órgão que elabora o Projecto Educativo segundo o nível de ensino leccionado

| Enquanto órgão que elabora o Projecto Educativo | 1ºCiclo | 2º/3º Ciclos | Secundário | TOTAL |
|---|---------|--------------|------------|-------|
| Valores mínimos | 6 | 6 | 24 | 36 |
| | 14% | 09% | 29% | 19% |
| Valores máximos | 36 | 61 | 60 | 157 |
| | 86% | 91% | 71% | 81% |
| Total | 42 | 67 | 84 | 193 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% |

Graus de liberdade 2

X2 observado 10,13

Probabilidade observada 0,01

A avaliação do Conselho Pedagógico enquanto órgão que elabora o projecto educativo tem a nota menos positiva nos docentes do secundário, como acontece com todos os outros itens apresentados.

Quadro XXXI – Avaliação das práticas do Conselho Pedagógico enquanto órgão que elabora o regulamento interno e o plano de actividades segundo o nível de ensino leccionado

AUTONOMIA E GESTÃO DAS ESCOLAS
 Centralização, Descentralização, Desconcentração e Autonomia

| Regulamento interno e plano de actividades | 1ºCiclo | 2º/3º Ciclos | Secundário | TOTAL |
|---|----------------|---------------------|-------------------|--------------|
| Valores mínimos | 6 | 2 | 26 | 34 |
| | 14% | 03% | 31% | 17% |
| Valores máximos | 36 | 70 | 58 | 164 |
| | 86% | 97% | 69% | 83% |
| Total | 42 | 72 | 84 | 198 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% |

Graus de liberdade 2

X2 observado 21,95

Probabilidade observada 0,00

Mais uma vez são os docentes dos 2º e 3º ciclos quem atribui nota mais positiva às práticas do Conselho Executivo enquanto órgão que elabora o regulamento interno e o plano de actividades.

Quadro XXXII – Avaliação das práticas do Conselho Pedagógico enquanto órgão coordenador de actividades e animação educativas segundo o nível de ensino leccionado

| Enquanto órgão coordenador de actividades e animação educativas | 1ºCiclo | 2º/3º Ciclos | Secundário | TOTAL |
|--|----------------|---------------------|-------------------|--------------|
| Valores mínimos | 10 | 10 | 33 | 53 |
| | 24% | 14% | 39% | 27% |
| Valores máximos | 32 | 62 | 51 | 145 |
| | 76% | 86% | 61% | 73% |
| Total | 42 | 72 | 84 | 198 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% |

Graus de liberdade 2

X2 observado 12,99

Probabilidade observada 0,00

Embora ainda muito expressiva a classificação atribuída ao Conselho Pedagógico enquanto coordenador de actividades e animação educativas é menor do que nos anteriores itens.

AUTONOMIA E GESTÃO DAS ESCOLAS
 Centralização, Descentralização, Desconcentração e Autonomia

Quadro XXXIII – Avaliação das práticas do Conselho Pedagógico enquanto órgão de apoio à direcção da administrativa da escola segundo o nível de ensino leccionado

| Enquanto órgão de apoio à direcção administrativa da escola | 1ºCiclo | 2º/3º Ciclos | Secundário | TOTAL |
|---|---------|--------------|------------|-------|
| Valores mínimos | 6 | 13 | 34 | 53 |
| | 14% | 18% | 40% | 27% |
| Valores máximos | 36 | 59 | 50 | 145 |
| | 86% | 82% | 60% | 73% |
| TOTAL | 42 | 72 | 84 | 198 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% |

Graus de liberdade 2

X2 observado 14,18

Probabilidade observada 0,00

São os docentes do 1º ciclo quem atribui nota mais positiva às práticas do Conselho Pedagógico enquanto órgão de apoio à direcção administrativa da escola.

Quadro XXXIV – Avaliação das práticas do Conselho Pedagógico enquanto órgão decisor na orientação e acompanhamento dos alunos segundo o nível de ensino leccionado

| Enquanto órgão decisor na orientação e acompanhamento dos alunos | 1ºCiclo | 2º/3º Ciclos | Secundário | TOTAL |
|--|---------|--------------|------------|-------|
| Valores mínimos | 4 | 5 | 36 | 45 |
| | 10% | 08% | 44% | 24% |
| Valores máximos | 38 | 61 | 45 | 144 |
| | 90% | 92% | 56% | 76% |
| Total | 42 | 66 | 81 | 189 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% |

Graus de liberdade 2

X2 observado 33,33

Probabilidade observada 0,00

Os docentes do 1º, 2º e 3º ciclos são os que atribuem nota mais elevada às práticas do Conselho Executivo enquanto órgão decisor na orientação e acompanhamento dos alunos.

5.7- Participação no Projecto Educativo de escola

Através da pergunta 17 procurou-se saber qual foi a participação dos inquiridos no Projecto Educativo de Escola.

Quadro XXXV – Participação no Projecto Educativo de escola

| Participação no Projecto Educativo de Escola | Frequência | % |
|--|------------|--------|
| Integração em grupo de trabalho criado para o efeito | 110 | 52,63% |
| Fase de diagnóstico de problemas alvo | 104 | 49,76% |
| Redacção do anteprojecto do documento | 32 | 15,31% |
| Elaboração do documento final | 22 | 10,53% |
| Avaliação dos objectivos alcançados | 79 | 37,80% |

Pode-se observar que existe uma maior participação dos docentes na fase inicial da elaboração do projecto educativo.

Para perceber a participação dos professores no Projecto Educativo de Escola agrupámos as primeiras três alíneas como 1ª fase e as restantes duas como 2ª fase e procedemos aos cruzamentos pelo nível de ensino leccionado.

Quadro XXXVI – Participação no Projecto Educativo de escola segundo o grau de ensino leccionado

| Participação: | 1º Ciclo | 2º/3º Ciclos | Secundário | Total |
|--------------------|-----------|--------------|------------|-------------|
| Na 1ª fase do P.E. | 41 25% | 67 41% | 54 33% | 162 100% |
| Na 2ª fase do P.E. | 30 32% | 25 26% | 40 42% | 95 100% |

É no grupo de professores que lecciona os 2º e 3º ciclos que se verifica uma maior percentagem de elementos que participaram na 1ª fase da elaboração do Projecto Educativo. É ao nível do secundário que a participação na 2ª fase da elaboração do Projecto Educativo é maior.

5.8- Avaliação da escola como comunidade educativa

A pergunta 18 é apresentada, num quadro resumo da avaliação da escola como comunidade educativa.

Das seis proposições apresentadas, pediu-se que assinalassem a sua preferência em todas, considerando 1= nota mínima; 4= nota máxima.

AUTONOMIA E GESTÃO DAS ESCOLAS
 Centralização, Descentralização, Desconcentração e Autonomia

Quadro XXXVII – Avaliação da escola como comunidade educativa

| Avaliação da escola como comunidade educativa | Nota 1 | Nota 2 | Nota 3 | Nota 4 | N.R. |
|--|--------------|--------------|---------------|--------------|-------------|
| Há partilha de decisões internas | 12 5,74% | 57 27,27% | 80 38,28% | 49 23,44% | 11 5,26% |
| Há um contributo para a melhoria do funcionamento da escola | 0 0,00% | 50 23,92% | 88 42,11% | 70 33,49% | 1 0,48% |
| Há partilha de responsabilidades | 9 4,31% | 28 13,40% | 110 52,63% | 61 29,19% | 1 0,48% |
| Há uma valorização da identidade pedagógica e cultural da escola | 15 7,18% | 43 20,57% | 93 44,50% | 57 27,27% | 1 0,48% |
| Há a possibilidade de discutir e negociar conflitos | 12 5,74% | 67 32,06% | 71 33,97% | 57 27,27% | 2 0,96% |
| Há a presença de vários interesses na vida interna da escola | 23 11,00% | 55 26,32% | 105 50,24% | 16 7,66% | 10 4,78% |

Para uma leitura mais simples dos resultados agruparam-se as notas 1 e 2 a que se deu a designação de menor valor atribuído e as notas 3 e 4 com a designação de maior valor atribuído.

Quadro XXXVIII – Avaliação da escola como comunidade educativa (Recodificada)

| Avaliação da escola como comunidade educativa | Menor valor atribuído | | Maior valor atribuído | |
|--|-----------------------|--------|-----------------------|--------|
| Há partilha de decisões internas | 69 | 33,01% | 129 | 61,72% |
| Há um contributo para a melhoria do funcionamento da escola | 50 | 23,92% | 158 | 75,60% |
| Há partilha de responsabilidades | 37 | 17,70% | 171 | 81,82% |
| Há uma valorização da identidade pedagógica e cultural da escola | 58 | 27,75% | 150 | 71,77% |
| Há a possibilidade de discutir e negociar conflitos | 79 | 37,80% | 128 | 61,24% |
| Há a presença de vários interesses na vida interna da escola | 78 | 37,32% | 121 | 57,89% |

Para a maioria dos inquiridos a escola funciona como comunidade educativa principalmente por que há partilha de responsabilidades, são dados contributos para a melhoria do funcionamento da escola e há uma valorização da identidade pedagógica e cultural da escola.

Quadro XXXIX – Avaliação da escola como comunidade educativa – Há partilha de decisões internas – segundo o nível de ensino leccionado

| Há partilha de decisões internas | 1º Ciclo | 2º/3º Ciclos | Secundário | Total |
|----------------------------------|----------|--------------|------------|-------|
| Menor valor atribuído | 10 | 17 | 42 | 69 |
| | 24% | 24% | 50% | 35% |
| Maior valor atribuído | 32 | 55 | 42 | 129 |
| | 76% | 76% | 50% | 65% |
| Total | 42 | 72 | 84 | 198 |
| | 100% | 100% | 100% | 100% |

Graus de liberdade 2

X2 observado 14,75

Probabilidade observada 0,00

Em relação à partilha de decisões internas apenas os docentes do básico, na sua maioria, lhe atribuem valor máximo. Os docentes do secundário têm uma perspectiva diferente uma vez que se dividem, igualmente, entre o menor e o maior valor atribuído.

CONCLUSÃO

Ao longo deste percurso tentou perceber-se que representações têm os professores do novo modelo de gestão, dos vários órgãos que o constituem, de que forma se envolvem na gestão da escola e que dificuldades sentem.

Sendo a escola uma organização complexa, como vimos na primeira parte deste trabalho, é natural que se encontre uma multiplicidade de comportamentos e representações dos professores face à mesma realidade. De acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A /98, de 4 de Maio que define a gestão autónoma das escolas, é confiado a esta o poder de decisão baseado em assembleias cuja autoridade resulta da representatividade dos seus elementos. Foi possível constatar, pelos resultados obtidos, que não estamos perante uma descentralização mas antes perante uma desconcentração. Segundo a visão dos profissionais envolvidos, a gestão da escola está longe de ser autónoma. O Conselho Executivo é visto essencialmente como supervisor das orientações

do Ministério da Educação; o Conselho Pedagógico encarado como órgão burocrático que toma decisões em matérias de natureza pedagógica, elabora o regulamento interno, o plano de actividades e o projecto educativo; e a Assembleia de escola, sendo um órgão colegial é visto sobretudo pelo seu poder de aprovar ou recusar o projecto educativo e como auxiliar dos restantes órgãos de gestão. Para a obtenção de melhores resultados na escola os inquiridos elegem a pouca autonomia decisória, a falta de recursos financeiros, uma estrutura burocrática e instalações e equipamentos inadequados. Nas escolas de ensino secundário, os docentes referem como dificuldade mais sentida a falta de objectivos estratégicos da instituição. Assim, e apesar da autonomia prevista na lei, parece existir uma demissão dos órgãos de gestão, por incapacidade ou por falta de conhecimento, em relação à definição de objectivos próprios, de acordo com as necessidades da sua instituição e com vista ao aumento do sucesso educativo que é o objectivo maior de qualquer escola.

As mudanças administrativas que não contam com a participação dos envolvidos têm muito mais dificuldade em ser implementadas. Foi o que aconteceu com a maioria das escolas do 1º ciclo que se viram integradas em agrupamentos verticais tendo como critério de associação não a sua identidade mas a localização geográfica. É de ter em conta que a resistência à mudança por parte destes profissionais se deve também àquilo que eles sentem como perda de autonomia. Numa 1ª fase as escolas do 1º ciclo agruparam-se entre si, elegendo os órgãos de gestão onde tinham uma grande representatividade. Com a criação dos agrupamentos verticais viram o centro de decisões deslocar-se para uma E.B.2.3, em que o Conselho Executivo tem apenas um representante do 1º ciclo. No Conselho Pedagógico e na Assembleia de Escola a sua representatividade é tão diminuta que não permite aprovar qualquer iniciativa ou impedir iniciativas dos outros graus de ensino. Estes profissionais afirmam que a sua maior dificuldade se prende com a incapacidade do órgão de gestão. Sentem que esta não é a sua gestão, não os representa nem lhes dá espaço de participação.

A escola como comunidade educativa é um conceito já largamente aceite pelos docentes. Depois das primeiras resistências, todos concordam que existe, de facto, uma interacção entre os vários intervenientes que contribui para a valorização da cultura de escola.

Assim, e tendo em conta dois espaços diferentes – agrupamentos de escolas do Ensino Básico e Escolas Secundárias – pode-se concluir que cada nível de ensino estudado tem as suas representações do órgão de gestão e sente o seu envolvimento na escola de forma diversa. São os professores dos 2º e 3º ciclos quem mais se sente próximo dos vários órgãos de gestão e quem lhe reconhece maior competência. É de salientar que são estes docentes que têm maior representatividade na gestão do agrupamento. Para os professores do 1º ciclo, como já referimos, é esta falta de representatividade e de identificação com quem exerce cargos de gestão que os leva a um menor envolvimento e a elegerem como principal obstáculo à obtenção de melhores resultados a incapacidade do conselho executivo. Os professores que leccionam em escolas de ensino secundário são os que mais participam nas decisões mas nem por isso os mais interessados. O envolvimento não pode ser grande quando se elege como maior obstáculo à melhoria de resultados a falta de objectivos estratégicos da instituição. Este modelo de gestão embora aproxime o centro de decisão dos seus actores não é ainda o modelo ambicionado por todos os professores.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, A. (1994). **“Ambiguidades discursivas em torno de um modelo de gestão”**. In IGE Informação, Ano 3, n.º 2, pp.32-40.

AFONSO, A. (1995). **“O novo modelo de gestão das escolas e a conexão tardia à ideologia neoliberal”**. In Revista Portuguesa de Educação, vol. 8, n.º 1, pp. 77-86.

ÁLVAREZ, M.(1995). **“Autonomia da escola e profissionalização da direcção escolar”**. In Inovação, vol. 8, n.º 1 e 2, pp. 41-56.

ALVES, N. et. Al. (1996). **A Escola e o Espaço Local: Políticas e Actores**. Lisboa, I.I.E.

AMARAL, D. F. (2006). **Curso de Direito Administrativo**. Lisboa, Almedina, pp. 834-835.

AMARO, R. (1996). “Descentralização e desenvolvimento em Portugal”. In J. BARROSO e J. PINHAL (orgs.). **A Administração da Educação: Os Caminhos da Descentralização**. Lisboa, Colibri. pp. 15-25.

BARROSO, J. (1992). “Fazer da escola um projecto”. In R. CANARIO (org.). **Inovação e Projecto Educativo da Escola**. Lisboa, Educa, pp. 17-55.

_____ (1995^a). **“Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre “direcção” e gestão”**. In Revista Portuguesa de Educação, vol. 8, n.º 5, pp.57-72

_____ (1995^b). **Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola**. Cadernos de Organização e Gestão Escolar. Lisboa, I.I.E.

_____ (1996^a). “O Estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída”. In J. BARROSO e J. PINHAL (orgs.). **O Estudo da Escola**. Porto, Porto Editora, pp. 167-187.

_____ (1996 b). **A Autonomia e Gestão das Escolas**. Estudo Prévio Realizado de Acordo com o Despacho n. o J 30 ME/90. Lisboa, M.E.

BAUMEN, Z. (1989) "**Sociological responses to pós modernity**". In Theses Eleven. 23. pp. 35-63.

BLAU, P. (1971). "**O Estudo comparativo das organizações**". In E. CAMPOS (org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro, Zarah Editores, pp. 125-153.

CANÁRIO, M. (1992). "**Escolas profissionais: autonomia e projecto educativo**". In R. CANÁRIO (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa, Educa, pp. 109-134.

_____ (1996). "**Descentralização e projecto educativo local**". In J. BARROSO e J. PINHAL (orgs.). *A Administração da Educação: Os Caminhos da Descentralização*. Lisboa, Colibri, pp. 67-75.

CANÁRIO, R. (1992). "**O estabelecimento de ensino no contexto local**". In R. CANÁRIO (org.). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade*. Projecto Eco 1986-1992. Experiências e Reflexões. Lisboa, IIE.

_____ (1996). "**Nota de apresentação**". In N. ALVES, B. CABRITA, R. CANÁRIO, R. GOMES (orgs.). *A Escola e o Espaço Local: Políticas e Actores*. Lisboa, IIE, pp. 7-11.

CLEGG, S. (1998). **As Organizações Modernas**. Oeiras, Celta.

COSTA, J. A. (1996). **Imagens Organizacionais da Escola**. Porto, Edições ASA.

_____ (1997). **O Projecto Educativo e as Políticas Educativas Locais. Discursos e Práticas**. Aveiro, Universidade de Aveiro.

CROZIER, M. & FRIEDBERG E. (1977). **L'Acteur e le Système. Les contraintes de L'áction Collective**. Paris, Editions du Seuil.

CUNHA, P. (1997). **Educação em Debate**. Lisboa, Universidade Católica.

DOMINGUES, I. (1992). "O controlo disciplinar: rotinas, estratégicas, expedientes". In *Revista Portuguesa de Educação*, vol.5, n.º 3, pp. 125-162.

DRUCKER, P. (1997). **Inovação e Gestão**. Lisboa, Editorial Presença.

ESTEVÃO, C. (1994). "O novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas numa perspectiva institucional". In *IGE // Formação*, 3 (2), pp. 49-56.

_____ (1995a). "O novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas: a mitologia racionalizadora de uma forma organizacional alternativa". In *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8, n.º 1, pp. 87-98.

_____ (1998a). **Gestão Estratégica das Escolas**. Lisboa. IIE.

_____ (1998b). **Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização: Na Fronteira da sua Complexidade Organizacional**. Braga, Universidade do Minho.

FERNANDES, A. (1985). "A gestão democrática das escolas". In *Revista o Ensino* n.º 11-13, pp. 77-83.

_____ (1992). **A Centralização Burocrática do Ensino Secundário. Evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836 – 1926)**. Braga, Universidade do Minho.

GENTILI, P. (1996). "Neoliberalismo e educação: manual do usuário". In P. GENTILI e T. SILVA (orgs.). *Escola S.A.* Brasília CENT, pp. 9-49.

GEPHARD, R. (1996). **"Management social issues and the post moderne era"**. In D. BOJE, R. GEPHART & T. THATCHENKERY (eds.), *Postmodern Management and Organization Theory*. Londres, Sage Publications, pp. 21-44.

GOMES, A. (1990). **A Cultura Organizacional: A Organização Comunicante e a Gestão da sua Identidade**. Coimbra, Tese de Doutoramento (policopiada).

GOMES, R. (1996). **"Teses para uma agenda do estudo da escola"**. In J. BARROSO (org.) *O Estudo da Escola*. Porto, Porto Editora, pp. 87-108.

GONZÁLEZ, G. M. (1987). **"La escuela como organización: algunas imágenes metafóricas"**. *Anales de Pedagogía* nº 5, pp. 27 - 44.

GOURNAY, B. (1978). **Introdução à Ciência Administrativa**. Lisboa, Publicações Europa- América.

HABERMAS, J. (1990). **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Lisboa, Publicações Dom Quixote.

LIMA, L. (1992). **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974 - 1988)**. Braga, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

_____ (1994a). **"Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neo- taylorianas na organização e administração da educação"**. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 14, pp. 119 -139.

_____ (1994b). **"A reforma da administração da educação"**. In *IGE Informação*, Ano 3, nº 2, pp. 40-48.

_____ (1995a). **"Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política"**. In *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 8, nº 1, pp. 57-71.

_____ (1996a). **The Democratization of Democracy. A South European View of European Democracy and Citizenship Education**. Instituut Voon Publiek en Politiek.

_____ (1996b). **Construindo modelos de gestão escolar**. Cadernos de organização e Gestão Escolar 4. Lisboa, I.I.E.

LOUIS, F. (1995). **"A Descentralização e a Autonomia dos estabelecimentos de ensino em França: Balanço e Perspectivas"**. In J. BARROSO e J. PINHAL (org.), *A Administração da escola : Os caminhos da descentralização*. Lisboa, Colibri, pp. 25-52.

MACEDO, B. (1995), **A Construção do Projecto Educativo de Escola. Processos de definição da lógica do funcionamento da escola**. Lisboa, IIE.

MANNHEIN, K. (1962). **O Homem e a Sociedade**. Rio de Janeiro, Zahar Editores.

MONTUORI, A. & PURSER R. (1996). **"Ecological futures: systems theory, postmodernism, and participative learning in an age of uncertainty"**. In D. BOJE *et al* (orgs.) *Postmodern Management and Organization Theory*. London, Sage Publications, pp. 181 -201.

OLIVEIRA, F. (1993). **"Razão instrumental versus razão comunicativa"**. In *Revista Administração Pública*. Rio de Janeiro 23 (3), pp. 15-25.

PIRES, E. (1987). **Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e Comentários**. Porto, Edições Asa.

RICHARDSON, B. (1992). **A Gestão Estratégica**. Lisboa, Ed. Presença.

ROSILE, G. & BOJE, D. (1996). **"Pedagogy for the postmodern management classroom: greenback company"**. In D. BOJE et al (orgs) Postmodern Management Organization Theory. London, Sage Publications, pp. 225-250. Theory. London, Sage Publications, pp. 225-250.

ROWE, A. MASON, R. DILCKEL, K. (1986). **Strategic Management. A Methodological Approach. Massachussets**, Addison-Wesley Publishing Company.

SARMENTO, MANUELA, (2003) **Aulas de Gestão, Curso Complementar Naval de Guerra**. Texto policopiado

SARMENTO, M. (1993). **A Escola e a Autonomia**. Porto: Asa.

_____ (1994). **A Vez e a Voz dos Professores**. Porto, Porto Editora.

SARMENTO, M. & FERREIRA, F. (1995). **"A Construção social das comunidades educativas"**. In Revista Portuguesa de Educação, Vol. 8 no 5, pp. 99-116.

SILVA, T. (1996). **"O projecto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total"**. In T.SILVA e P. GENTILI (orgs.). Escola S.A. Brasília ENTE, pp. 167-188.

STOER, S. (1992) **" Notas sobre o Desenvolvimento da Sociologia da educação em Portugal"**. In A. ESTEVES & S. STOER (orgs.). A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento. Porto, Edições Afrontamento.

TEIXEIRA, M. (1995). (1995). **O Professor e a escola - Perspectivas organizacionais**. Lisboa: McGraw-Hill

VEIGA, I. (1995). **Projecto Político-Pedagógico da Escola. Uma construção Possível**. São Paulo, Papirus Editora.

WEBER, M. (1978). “**Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal**”. In E. CAMPOS (org.). Sociologia da Burocracia. Rio de Janeiro, Zahar Editores, pp. 15-28.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º 24/99, de 22 de Abril

Lei n.º 46/86, 14 de Outubro .

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio .

Decreto-Lei n.º 735, N74, de 21 de Dezembro

Decreto-Lei n.º 2, D.L. n.º 139-A/90, de 28 de Abril 15-B/75, de 30 de Abril

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro

Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho

Decreto-Lei n.º 223/87, de 30 de Maio

Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio

Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio

Decreto-Lei n.º 442/91, de 15 de Novembro

Decreto-Lei n.º 172/91 – 10 de Maio

Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio

Decreto-Lei n.º 442/91, de 15 de Novembro

Decreto-Lei n.º 115 – A /98, de 4 de Maio

Disp. N.º 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro

Disp. n.º 141/ME/90, de 1 de Setembro

Disp. n.º 142/ME/90, de 1 de Setembro .

Disp. n.º 33/ME/91, de 26 de Março

Disp. n.º 379/76, de 29 de Dezembro

Disp. n.º 157/ME/92, de 4 de Setembro

Port. n.º 921/92, de 23 de Setembro

Disp. n.º 207/ME/92, de 12 de Outubro

Disp. n.º 2081ME/92, de 12 de Outubro

Disp. nº 242/92, de 29 de Outubro

Disp. nº 115/ME/93, de 23 de Junho

Disp. nº 40 /MF/94, de 29 de Julho

Disp. Norm. nº 644-A/94, de 15 de Setembro

Disp. nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho

Disp. nº 37 /SEEI /96, de 5 de Setembro

Disp. Norm. nº 98/-A/92 , de 12 de Junho

Portaria nº 691/76, de 19 de Novembro .

Portaria nº 1209/92, de 23 de Dezembro

Portaria nº 677/77, de 4 de Novembro

Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro

Portaria nº 622 – B/92, de 30 de Junho

Portaria nº 747-A/92, de 30 de Julho

Parecer nº 4/90, de 13 de Dezembro, do Conselho Nacional de Educação

ANEXOS

1. Identificação da Escola onde se encontra **em funções**:

AUTONOMIA E GESTÃO DAS ESCOLAS
Centralização, Descentralização, Desconcentração e Autonomia

Agrupamento Vertical

Concelho

2. Faixa etária a que pertence:

- | | |
|----------------|-----------------------|
| a. Menos de 25 | <input type="radio"/> |
| b. 25 a 29 | <input type="radio"/> |
| c. 30 a 34 | <input type="radio"/> |
| d. 35 a 39 | <input type="radio"/> |
| e. 40 a 44 | <input type="radio"/> |
| f. 45 a 49 | <input type="radio"/> |
| g. 50 a 54 | <input type="radio"/> |
| h. 55 a 69 | <input type="radio"/> |
| i. 60 a 65 | <input type="radio"/> |

3. Sexo:

- | | |
|--------------|-----------------------|
| a. masculino | <input type="radio"/> |
| b. feminino | <input type="radio"/> |

4. Habilitação académica e/ou grau académico (completo) mais elevado que possui:

- | | |
|-----------------------------|-----------------------|
| a. Bacharelato | <input type="radio"/> |
| b. Licenciatura | <input type="radio"/> |
| c. Complementos de Formação | <input type="radio"/> |
| d. Mestrado | <input type="radio"/> |
| e. Doutoramento | <input type="radio"/> |

5. Situação profissional:

- | | |
|------------------------------|-----------------------|
| a. Quadro Geral | <input type="radio"/> |
| b. Quadro de Zona Pedagógica | <input type="radio"/> |
| c. Contratado | <input type="radio"/> |

6. Tempo de serviço até à presente data:

- | | |
|------------|-----------------------|
| a. 0 a 5 | <input type="radio"/> |
| b. 6 a 10 | <input type="radio"/> |
| c. 11 a 15 | <input type="radio"/> |
| d. 16 a 20 | <input type="radio"/> |
| e. 21 a 25 | <input type="radio"/> |

AUTONOMIA E GESTÃO DAS ESCOLAS
Centralização, Descentralização, Desconcentração e Autonomia

- | | |
|------------|-----------------------|
| f. 26 a 30 | <input type="radio"/> |
| g. 31 a 35 | <input type="radio"/> |

7. Nível de ensino que lecciona:

- | | |
|-----------------|-----------------------|
| a. Pré-escolar | <input type="radio"/> |
| b. 1º Ciclo | <input type="radio"/> |
| c. 2º/3º Ciclos | <input type="radio"/> |
| d. Secundário | <input type="radio"/> |

8. Concelho da sua residência:

- | | |
|----------------------|-----------------------|
| a. Espinho | <input type="radio"/> |
| b. Gondomar | <input type="radio"/> |
| c. Maia | <input type="radio"/> |
| d. Matosinhos | <input type="radio"/> |
| e. Porto | <input type="radio"/> |
| f. Póvoa de Varzim | <input type="radio"/> |
| g. Valongo | <input type="radio"/> |
| h. Vila do Conde | <input type="radio"/> |
| i. Vila Nova de Gaia | <input type="radio"/> |

9. O seu grupo disciplinar ou escola é formado por:

- | | |
|------------------------|-----------------------|
| a. menos de 6 docentes | <input type="radio"/> |
| b. 6 a 10 docentes | <input type="radio"/> |
| c. 11 a 15 docentes | <input type="radio"/> |
| d. 16 a 20 docentes | <input type="radio"/> |
| e. 21 a 24 docentes | <input type="radio"/> |
| f. 25 ou mais docente | <input type="radio"/> |

10. Em média, quantas horas ocupa por mês em reuniões na escola:

- | | |
|---------------|-----------------------|
| a. Menos de 2 | <input type="radio"/> |
| b. De 2 a 4 | <input type="radio"/> |
| c. De 5 a 6 | <input type="radio"/> |
| d. 7 ou mais | <input type="radio"/> |

AUTONOMIA E GESTÃO DAS ESCOLAS
Centralização, Descentralização, Desconcentração e Autonomia

11. Avalie a importância da sua participação para as mudanças organizativas neste modelo de gestão:

(assinale apenas uma)

| | |
|---------------------|-----------------------|
| 1. Sem importância | <input type="radio"/> |
| 2. Pouco importante | <input type="radio"/> |
| 3. Importante | <input type="radio"/> |
| 4. Muito importante | <input type="radio"/> |

12. Para obtenção de melhores resultados na sua escola as dificuldades mais sentidas são:

(assinale a sua preferência apenas nas **CINCO** que considerar mais importantes)

| | |
|--|-----------------------|
| a. Falta de recursos financeiros | <input type="radio"/> |
| b. Resistência à mudança | <input type="radio"/> |
| c. Pouca autonomia decisória | <input type="radio"/> |
| d. Dificuldades de comunicação | <input type="radio"/> |
| e. Estrutura Burocrática rígida | <input type="radio"/> |
| f. Instalações e equipamentos inadequados | <input type="radio"/> |
| g. Incapacidade do órgão de gestão | <input type="radio"/> |
| h. Falta de objectivos estratégicos da instituição | <input type="radio"/> |

13. Avalie o grau de importância das seguintes competências (capacidades e/ou habilidades) para quem ocupa cargos de gestão na escola:

(assinale a sua preferência em todas as proposições)

| | Muito Importante | Importante | Pouco Importante | Sem Importância |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a. Compromisso com a mudança, metas e objectivos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b. Liderança de pessoas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c. Capacidade de Comunicação efectiva | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d. Capacidade intelectual | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e. Capacidade de gerir recursos humanos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f. Alto nível de conhecimentos e destreza na gestão | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g. Trabalho em equipa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| h. Criatividade/Inovação | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

14. Avalie as práticas da Assembleia de Escola, considerando 1 como valor mínimo e 4 como valor máximo:

AUTONOMIA E GESTÃO DAS ESCOLAS
Centralização, Descentralização, Desconcentração e Autonomia

(assinale a sua preferência em todas as proposições)

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a. Enquanto órgão colegial, representante da comunidade educativa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b. Enquanto órgão de apoio à gestão executiva | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c. Enquanto órgão defensor de interesses de entidades externas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d. Enquanto órgão definidor da política educativa da escola | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e. Enquanto órgão fiscalizador do cumprimento das orientações do M. E. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f. Enquanto órgão que aprova o projecto educativo da escola | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g. Enquanto órgão regulador das relações da escola com entidades locais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| h. Enquanto órgão regulador de conflitos entre outros órgãos da escola | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

15. Avalie as práticas da Conselho Executivo, considerando 1 como valor mínimo e 4 como valor máximo:

(assinale a sua preferência em todas as proposições)

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a. Enquanto executor de poderes previstos na lei | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b. Enquanto gestor pedagógico | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c. Enquanto gestor empresarial; | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d. Enquanto supervisor das orientações do M. Educação | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e. Enquanto intermediário entre os diferentes órgãos escolares | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f. Enquanto moderador de conflitos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g. Enquanto construtor de consensos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| h. Enquanto dinamizador de projectos inovadores | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| i. Enquanto líder máximo do poder político da escola; | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| j. Enquanto definidor de uma nova identidade de escola | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| l. Enquanto executor das deliberações da Assembleia de Escola | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

16. Avalie as práticas da Conselho Pedagógico, considerando 1 como valor mínimo e 4 como valor máximo:

(assinale a sua preferência em todas as proposições)

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
|--|---|---|---|---|

AUTONOMIA E GESTÃO DAS ESCOLAS
Centralização, Descentralização, Desconcentração e Autonomia

| | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a. Enquanto órgão técnico-profissional; | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b. Enquanto órgão decisor em matéria de natureza pedagógica | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c. Enquanto órgão que elabora o Projecto Educativo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Regulamento interno e plano de actividades | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d. Enquanto órgão coordenador de actividades e animação educativas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e. Enquanto órgão de apoio à direcção administrativa da escola | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f. Enquanto órgão decisor na orientação e acompanhamento dos alunos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

17. Assinale as opções que correspondem à sua participação no Projecto Educativo da Escola:
(assinale todas as que se aplicarem)

| | |
|---|-----------------------|
| a. Integração em grupo de trabalho criado para o efeito | <input type="radio"/> |
| b. Fase de diagnóstico de problemas alvo | <input type="radio"/> |
| c. Redacção do anteprojecto do documento | <input type="radio"/> |
| d. Elaboração do documento final | <input type="radio"/> |
| d. Avaliação dos objectivos alcançados | <input type="radio"/> |

18. Avalie a sua escola como comunidade educativa, considerando 1 como valor mínimo e 4 como valor máximo:
(assinale a sua preferência em todas as proposições)

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a. Há partilha de decisões internas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b. Há um contributo para a melhoria do funcionamento da escola | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c. Há partilha de responsabilidades | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d. Há uma valorização da identidade pedagógica e cultural da escola | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e. Há a possibilidade de discutir e negociar conflitos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f. Há a presença de vários interesses na vida interna da escola | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Muito Obrigado pela sua atenção e colaboração.