

# Escola e Projecto

Actas do Seminário  
realizado em 26 de Novembro de 1999,  
no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian - Braga

Coordenação  
de  
Joaquim Machado e Gualter Campinho

Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul  
*Cadernos Escola e Formação*

---

Braga  
1999

## FICHA TÉCNICA

Título	ESCOLA E PROJECTO
Coordenação	JOAQUIM MACHADO E GUALTER CAMPINHO
Revisão	VIRGÍLIO SILVA
Capa e orientação gráfica	VÍTOR MARTINS
Edição	Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul Escola Secundária D. Maria II Tel. 253 611277 Fax 253 268665 Braga
Impressão	LUSOGRAFE
Tiragem	500 exemplares
Depósito Legal	
ISBN	



Esta publicação é co-financiada pelo Estado Português e pelo Fundo Social Europeu

## ÍNDICE

<b><i>Apresentação</i></b> .....	<b>5</b>
<b><i>UMA MUDANÇA PARA MELHOR</i></b> .....	<b>9</b>
Jorge Martins	
<b><i>AUTONOMIA E REGULAMENTOS</i></b> .....	<b>17</b>
<b>AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO E TERRITORIALIZAÇÃO</b> .....	<b>19</b>
João Formosinho	
<b>O SISTEMA EDUCATIVO COMO ORGANIZAÇÃO CAPAZ DE APRENDER</b> .....	<b>21</b>
Norberta Falcão	
<b>AUTONOMIA E REGULAMENTOS</b> .....	<b>25</b>
Manuel Carvoeiro	
<b>DA APLICAÇÃO DO DECRETO-LEI Nº 172/91 À</b>	
<b>ELABORAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO</b> .....	<b>29</b>
Alfredo Novais	
<b>ESCOLA, DEMOCRATIZAÇÃO E LIBERDADE</b> .....	<b>55</b>
António Mota	
<b><i>GESTÃO ESTRATÉGICA E PROJECTO EDUCATIVO</i></b> .....	<b>61</b>
<b>GESTÃO ESTRATÉGICA E PROJECTO EDUCATIVO</b> .....	<b>63</b>
Eugénio Adolfo Alves da Silva	
<b>ANTECIPAÇÃO DO FUTURO</b> .....	<b>105</b>
José Figueiredo	
<b><i>AUTONOMIA EM CONSTRUÇÃO</i></b> .....	<b>107</b>
<b>ESCOLAS E AUTONOMIA EM CONSTRUÇÃO</b> .....	<b>109</b>
Gracinda Nave	
Conceição Faria	
<b>ESCOLA E AUTONOMIA</b> .....	<b>115</b>
António Sousa Fernandes	
<b>ESCOLA, PROJECTO E FORMAÇÃO</b> .....	<b>119</b>
Joaquim Machado	



## Apresentação

*As problemáticas da revisão do Regulamento Interno e da elaboração do Projecto Educativo constituem uma preocupação para as escolas no desenvolvimento do processo de construção da sua autonomia. Perspectivadas por uns como mais uma tarefa a cumprir por imposição normativa e por outros como uma oportunidade de cada escola se pensar e tomar parte na transformação do serviço público de educação que presta à comunidade em que se insere, estas problemáticas e a proximidade temporal da sua concretização como documentos a apresentar à tutela estão na base de uma concertação de vontades por parte do Centro de Área Educativa de Braga e dos Centros de Formação de Associações de Escolas de Braga/Sul e Professor Agostinho Manuel da Silva. Querendo, pois, apoiar as escolas e agrupamentos de escolas no processo de consolidação do regime de autonomia e gestão, estas estruturas organizaram o Seminário subordinado ao tema **ESCOLA E PROJECTO**, a cujos objectivos se associaram professores da Universidade do Minho que, desde há várias décadas, acompanham de uma forma distanciadamente próxima, as dinâmicas das escolas e o seu desenvolvimento organizacional, a Direcção Regional de Educação do Norte, a quem cabe uma tarefa difícil mas igualmente estimulante de apoio às escolas no desenvolvimento do seu processo autónomico, e a generalidade das escolas do Distrito de Braga que marcaram presença.*

*Logo na abertura, Jorge Martins, Director Regional de Educação do Norte, enfatiza a ideia de Projecto subjacente ao Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, e sublinha a sua emergência exterior à Administração Educativa e a sua assunção por parte desta como ideia vertebradora de uma **Mudança para Melhor**.*

*A uma concepção do Projecto Educativo de Escola como instrumento estratégico na construção da autonomia das escolas, associa-se, de igual modo, a ideia de instrumentalidade do Regulamento Interno. Associando os conceitos de **Autonomia, Participação e Territorialização**, João Formosinho sublinha uma*

evolução de sentidos da autonomia, procurando retirar este conceito da sua redução a uma autonomia corporativa dos professores. Por seu lado, Norberta Falcão, em **O Sistema Educativo como Organização Capaz de Aprender**, retoma de Licínio Lima a ideia da escola como um locus, não só de reprodução, mas também de produção de regras formais e informais e refere as legitimidades dos diferentes actores e a consequente partilha de poderes para sublinhar a alteração de um estatuto de exclusividade por parte da Administração Educativa. Em **Autonomia e Regulamento**, Manuel Carvoeiro toma o Regulamento Interno e o Plano Anual de Actividades das escolas como instrumentos através dos quais se actualizam valores e princípios estabelecidos no seu Projecto Educativo, mas defende a anterioridade do Regulamento Interno pela necessidade de constituição de órgãos com legitimidade democrática para a criação de espaços de acção e de decisão, onde tenha lugar a participação dos vários membros da comunidade educativa. Alfredo Novais e António Mota colocam-se numa perspectiva que parte das escolas e da acção dos actores que nela interagem. Alfredo Novais descreve-nos um processo de aprendizagem organizacional, o da Escola Básica 2, 3 de Júlio Brandão, em Vila Nova de Famalicão. Ainda em tempo de “gestão democrática”, esta escola aceitou desenvolver um percurso que a levou **Da Aplicação do Decreto-Lei nº 172/91 à Elaboração do Projecto Educativo**, um percurso que se prolongou no tempo, mas que agora as escolas terão de obviar para cumprir o calendário em que se insere a implementação do regime de autonomia, administração e gestão das escolas. Em **Escola, Democratização e Liberdade**, António Mota insurge-se contra as imposições dogmatizantes que acompanham cada modelo organizacional em contraposição com aquele que ele pretende substituir, relativiza os modelos enquanto instrumentos com virtualidades mas passíveis de perversões face aos seus objectivos e acentua as dimensões de liberdade e democracia que embebem um processo de construção da autonomia que se deseja para as escolas.

Eugénio Silva desenvolve a temática da **Gestão Estratégica e Projecto de Escola**, retomando da realidade militar e empresarial um conceito capaz de trazer para o domínio educacional ensinamentos passíveis de adequação, tendo em conta a especificidade da escola enquanto organização social. Este docente da Universidade do Minho desenvolve o conceito de Projecto Educativo como **Antecipação do Futuro** a que se subordinará a acção estratégica. É esta perspectiva que é sublinhada por José Figueiredo, tomando a sua importação para a administração educativa como factor de progresso com vista à escola que queremos construir.

Com **Escolas e Autonomia em Construção**, Gracinda Nave e Conceição Faria retomam a massificação da escola pública e a sua gramática organizativa, alicerçada num ensino para todos como se de um só se tratasse, para sublinharem a conformidade desta concepção com uma política centralizadora e uniforme para todas as escolas. A esta concepção contrapõem uma escola heterogénea como centro das políticas educativas e uma concepção de educação como desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade. É esta transferência da focalização da acção educativa das escolas nos objectivos a atingir para uma focalização no **Desenvolvimento de Competências** que António Sousa Fernandes assinala como mudança fundamental na perspetivação da escola. O projecto curricular de cada escola integrar-se-á, assim, no Projecto Educativo onde se consubstancia a escola que se pretende. Ele apontará no sentido de um salto da lógica compartimentada em diferentes disciplinas para uma lógica mais integradora do saber e propiciadora do desenvolvimento de competências.

Não é, no entanto, por se falar e incluir nos documentos uma nova perspectiva que ela se actualiza na acção das escolas. Essa é uma das razões pelas quais se questiona a formação contínua de educadores e professores e a sua ligação ao trabalho desenvolvido nas escolas. Com **Escola, Projecto e Formação**, Joaquim Machado retoma objectivos da formação contínua dos professores, como a melhoria da qualidade dos serviços de educação prestados pela escola e o desenvolvimento profissional dos docentes, para equacionar a questão da (des)articulação do trabalho e da formação. Apontando para um simbiose do actor escolar e do autor da formação, sublinha a necessidade de autoformação numa perspectiva de educação ao longo da vida e as virtualidades de uma aprendizagem colectiva. Nesta assume especial relevância a participação dos professores, cabendo ao “agente externo” uma função facilitadora da aprendizagem e da troca de saberes e experiências e estimuladora da emergência de estratégias de acção com vista à transformação da escola e das práticas tidas por problemáticas e passíveis de mudança. Esta contextualização da formação, centrando-a na escola e nas práticas, ao mesmo tempo que se afasta de uma concepção carencialista e exterior de formação, pressupõe uma valorização da experiência dos profissionais da educação e do ensino e uma vontade de estimular a criação de condições favorecedoras da sua participação na tomada de decisões e no processo de elaboração e execução dos projectos de formação. Ela exige também das estruturas de formação contínua de educadores e professores uma outra actuação que lhes permita uma maior proximidade aos locais onde se desenvolve o trabalho e a formação, uma maior celeridade nos procedimentos e um apoio mais efectivo.

*Em síntese, o Seminário **ESCOLA E PROJECTO**, cujas actas aqui se oferecem ao leitor, virou-se muito para o interior das escolas e das suas problemáticas actuais, em consequência da implementação do regime de autonomia, administração e gestão das escolas. Este virar para dentro de si mesmo com vista à satisfação de necessidades conjunturais explica o peso assumido pela administração e pelas escolas no desenvolvimento das temáticas propostas e dá conta também da apropriação por parte dos actores educativos de novas aquisições no âmbito das ciências da educação, particularmente da organização e administração escolar, e da sua inclusão na agenda política de educação escolar. Tal não significa, porém, que estas aquisições tenham sido assimiladas de igual modo e com igual sentido pelos diferentes actores nem que todos considerem como desejáveis as metas para que parecem querer apontar.*

*Mantendo-se a realidade das escolas ainda distante das metas para que se aponta nos textos aqui apresentados, eles reflectem, de igual modo, essa distância e colocam os actores perante a responsabilidade dos sentidos a imprimir à mudança. Incluem-se nesta responsabilização: os autores dos textos enquanto actores com o grau de responsabilidade que lhes advém da função que cada um desempenha no âmbito da administração e da formação; as estruturas organizativas em que eles se integram; as escolas enquanto organizações capazes de aprender; os seus órgãos de gestão de cuja racionalidade estratégica depende a mudança que se espera; os educadores e professores enquanto actores privilegiados de uma autonomia a construir; os pais enquanto parceiros privilegiados de uma territorialização das políticas educativas, onde deve ser aprofundado o papel que a autarquia pode ou quer assumir.*

Joaquim Machado

Gualter Campinho



# UMA MUDANÇA PARA MELHOR

**Jorge Martins**

*Director Regional de Educação do Norte*

As minhas primeiras palavras são de saudação a todos os presentes e em especial à comissão que organizou este encontro – aos dois Centros de Formação de Associação de Escolas de Braga e ao Centro da Área Educativa de Braga. Penso que foi com inteligência, com cuidado que descobriram e propuseram este tema que está na ordem do dia por diversas razões e sobre as quais, mais adiante, me irei pronunciar. Mas não é por estar na ordem do dia em termos de títulos e de visibilidade pública mas sim porque tem a ver com a vida de cada um. Tem a ver com a nossa vida de profissionais de pais, de educadores, etc.

Não há melhor forma de arrancar um ano como esta de propor a reflexão, a discussão aberta de ideias e sugestões para quem legisla, para quem acompanha com a observação no terreno e sobretudo para quem está no terreno a viver o dia-a-dia das limitações dessa legislação e das condições que existem (ou não) para que essa legislação seja levada à prática. Estou-me a referir concretamente ao novo regime de administração e gestão das escolas.

## **1 – Pressupostos do “novo” Regime de Administração e Gestão das Escolas**

Não vos quero cansar muito mas, como estão aqui muitos professores, não poderia perder esta oportunidade para vos passar algumas notas - e não propriamente preocupações - de quem vive diariamente os problemas da administração regional da Educação.

A primeira dessas notas tem a ver com o seguinte: nós estamos na primeira fase de implementação de um novo regime, muito amplo e ambicioso, de administração pedagógica, administrativa, financeira, de todo o nosso sistema educativo, desde o jardim de infância até à grande escola secundária com muitas turmas de 12º ano.

Estamos, pois, numa primeira fase e, como é normal em todas as primeiras fases de qualquer coisa que está a mudar, estamos mais sob o olhar da sociedade. E a sociedade somos todos nós, mas são, também, aqueles que olham para a escola sem saber muito bem o que se passa dentro dela, que têm uma ideia muito filtrada mas também muito objectiva daquilo que são produtos ou não da escola e do que são (ou não) os seus produtos bons. Há, nesta primeira fase, uma forte expectativa social sobre aquilo que o novo regime representa em termos de futuro e de qualidade associada. As coisas têm que mudar mas com sentido e para melhor. Mudar por mudar não diz nada a ninguém.

A expectativa criada foi enormíssima. Eu diria que, neste ano de 1999/2000, já não é muito possível manter esta expectativa elevada sem apresentar os primeiros resultados mensuráveis, pelo menos para quem está de fora a olhar para as mudanças, de uma forma atenta. Estamos, pois, no fim de uma primeira fase que é um período de forte expectativa e de “julgamento público”. Estão as escolas, está a administração, está a comunidade científica, estão os representantes dos diversos parceiros que foram envolvidos e se quiseram envolver. Com efeito, ninguém foi obrigado a envolver-se já que o novo regime de administração e gestão não foi algo que apareceu *contranatura*. Foi algo imposto pela própria sociedade e a legislação “veio a reboque” da realidade para tentar configurar e regular o que a realidade já tinha posto no terreno.

Não foi com o Decreto-Lei nº 115-A/98 que se produziu a ideia de projecto. O projecto educativo (com este ou com outro nome), que eu me recorde, existe há tantos anos quantos aqueles em que eu sou professor. Ora a minha carreira já tem vinte e seis anos e, nesse tempo, as questões ligadas ao problema Projecto Educativo e Projecto de Escola já eram largamente discutidas. O Projecto Educativo não foi nada que aquele Decreto-Lei tivesse inventado. Aquele normativo acabou por ter a grande preocupação de criar o quadro regulamentador e regulador (são coisas profundamente diferentes, como sabem) que permitisse uma leitura harmónica de toda uma série de iniciativas de política educativa que estavam a acontecer nos últimos dez ou doze anos, praticamente desde o aparecimento da LBSE. Faltava esse quadro regulador genérico, faltava adaptar o regime de administração e gestão a toda essa avalanche de experiências pedagógicas que iam buscar, para a sua legitimidade jurídica, normativos com 30 anos, como o das célebres experiências pedagógicas da década de 60. Ora isto era um absurdo e o regime de administração e gestão veio ao encontro daquilo que era uma tendência de fundo muito enraizada, quer dentro das nossas escolas, quer sobretudo fora das nossas escolas.

Fora das nossas escolas é que estava a grande questão que se manifestava com perguntas muito simples: “Que é feito da qualidade do nosso ensino? Que é feito da pertinência daquilo que se ensina e daquilo que se aprende? A sociedade reconhece-se na escola que tem e em cada uma das escolas que tem? A sociedade rejeita as avaliações que diariamente (é um exagero) nos chegam sobre as iliteracias, a falta de conhecimentos das crianças no fim de cada ciclo de estudos em matérias tão importantes e relevantes como a Língua Portuguesa, a Matemática, a Língua Estrangeira? Ou as atitudes, o raciocínio, a relação? Ou os comportamentos, a socialização, a relação com o outro, o trabalho em equipa, o sentido crítico, etc? A sociedade reconhece isso? Vê isso?

## **2 – Consequências da publicação do Decreto-lei nº 115-A/98**

Foi, quanto a mim, mais neste sentido de procura e de sintonia com a opinião pública, com este sentido social muito forte e actuante, que o novo regime aparece na forma de decreto-lei e que desencadeia todo este vendaval pois, como toda a legislação, vive numa ambiguidade permanente. Esta ambiguidade advém-lhe da dupla função de conformar a realidade e, simultaneamente, dar um passo em frente. Este e outros passos aparecem lá explícitos. O primeiro dos quais é dizer que não é justo socialmente, nem profissionalmente, nem tão pouco do ponto de vista daqueles que acusam esta medida de estratégia economicista ao serviço das economia de meios e recursos para fazer o mesmo com menos dinheiro que o 1º Ciclo do Ensino Básico continuasse desligado dos seguintes. Não seria justo, mesmo sob esse ponto de vista, que tivéssemos o nosso sistema educativo (e estou a pensar desde o pré-escolar até aos 17-18 anos) dividido em fatias claramente antagónicas, divorciadas e desconhecidas entre si. Isto não é socialmente aceitável de nenhum ponto de vista. Portanto, o primeiro passo em frente foi dizer *não!* a essa separação. O pré-escolar, e o 1º ciclo têm os mesmos direitos de cidadania e de reconhecimento que tem a grande escola do ensino secundário na grande capital ou noutra sítio qualquer.

O segundo passo em frente foi dizer que a escola já não é o que era. Cada vez se abre mais ao meio, cada vez tem mais relações institucionais, parcerias de trabalho formal e informal com toda uma série de outros parceiros. Com as Câmaras, desde logo, ou com as Autarquias de uma forma geral. Mas também com os pais, mas também com as empresas, mas também com as Associações Científicas e Profissionais, etc, etc. E, portanto, o novo regime teria de o reconhecer e avançar um passo sobre isto. E o avanço extraordinário foi afirmar que hoje a educação é um problema social, é um problema de todos, não é território exclusivo de alguns, sejam

eles os cientistas, sejam eles os gestores, sejam eles os decisores do Ministério da Educação.

Hoje a educação, o ensino e as escolas (são tudo coisas diferentes) não são propriedade privada de nenhum destes sectores, mas sim, de todos. Então qual é a consequência disto? A consequência é dizer então que, a todos os níveis, há que ter uma gestão participada. Há que ter uma decisão participada. E aí temos a configuração de um sistema que vai desde a Assembleia Constituinte da Escola, à representatividade dos sectores, etc, naturalmente com fortes negociações políticas porque - quer se queira quer não - os pais, professores, autarcas, enfim todos aqueles que têm assento nesses órgãos têm pontos de vista convergentes com esse objectivo final - fazer com que cada criança cresça em todos os sentidos – mas que não vai diluir ou pôr entre parêntesis interesses particulares.

Estes interesses são fortíssimos quando estão organizados em estruturas tão fortes como federações sindicais de professores ou a Associação Nacional de Municípios, que congrega os interesses dos municípios e que têm problemas próprios e específicos para os quais são chamados a intervir e, muitas vezes, com grande défice de meios. E ainda temos grandes confederações ao nível dos pais. Ora, por isso é razoável que haja negociação e que essa negociação seja simultaneamente técnica e política. Isto porque estamos a falar de política, estamos a falar de opções.

Foram necessários 26 anos de democracia para que, por exemplo, a democracia chegasse ao 1º ciclo. Foram necessários 26 anos de democracia para que a democracia permitisse que os pais tivessem, de pleno direito, poder no interior das escolas. Não era habitual nem hoje é, porque não se estala os dedos ou se mexe no interruptor e imediatamente se faz logo tudo. Há contradições que são patentes neste ano de expectativa e nesta primeira fase do processo, em que me passaram pelas mãos quase um milhar de Regulamentos Internos. E são bem patentes essas contradições, as dificuldades de negociação no terreno que tentam dar corpo a algo que é do interesse comum – fazer um regulamento que sirva os interesses da escola e dos alunos, antes de mais nada.

Só que quem lê e analisa - desde o técnico até ao Director que, no final, teve o papel de homologador oficial – é que se apercebe de toda uma série de vectores dominantes e de algumas contradições. Ao fim de ler 20 a 30 Regulamentos Internos começava a ficar clara a ideia seguinte: ainda bem que há conflito! Ainda bem que as escolas reconhecem que estão a fazer um trabalho difícil, que exige negociação permanente e sobretudo uma grande capacidade de perceber o ponto de vista do outro que é forçosamente diferente. Caso contrário, era o unanimismo e não precisávamos de negociar coisa nenhuma.

Bom, isto foi a primeira fase e o estado de graça está a terminar. Em 1999/2000 estamos a entrar numa segunda fase que já é muito mais exigente do ponto de vista daqueles princípios que eu já enunciei – a pertinência social de todas estas mudanças. É que agora não é possível repetir erros. Nós estamos numa fase de revisão de regulamentos para, então, as escolas darem o passo seguinte. Isto para aquelas que felizmente conseguiram proceder à eleição democrática e validada do órgão executivo, à eleição do seu órgão regulador e decisor que é a Assembleia de Escola e ao seu Conselho Pedagógico. 99,9 % das nossas escolas na Região Norte conseguiram chegar a essa fase, mas com problemas, com dificuldades, com vicissitudes e, sobretudo, com necessidade de rever aquilo que foram primeiras decisões e que tiveram mais a ver com calendários, com etapas que estavam sujeitas a limites temporais e que não se compadeciam com um processo mais maduro de discussão e aprofundamento. Isto, sobretudo, nos três documentos que eu acho que são fundamentais nisto tudo que são o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano de Actividades.

### **3 – O Projecto Educativo e a sua importância estratégica**

Estamos a entrar agora na fase do Projecto Educativo. Já disse aqui que o Projecto Educativo não foi uma invenção de um decisor político ou de um administrador. Emergiu de baixo para cima. As escolas começaram a ter pequenos e variados projectos que respondiam a dificuldades sentidas e de relação com os parceiros. Esta realidade de implementação de projecto foi regulada pela administração e não sejamos ingénuos pois todo o poder é assim. Até nas nossas escolas isso acontece. Quando os professores ou grupos disciplinares/departamentos começam a ter projectos, vem o órgão de gestão e diz: “Então temos que arranjar aqui uma forma de esses projectos terem balizas para podermos fazer uma gestão financeira desses projectos, arranjar uns créditos (...)”. Cá está, não é só a administração de topo nem a intermédia/regional que tem essa preocupação. Mas essa preocupação é a última carruagem do comboio de que a primeira está na escola, pois aí é que as coisas se decidem.

Entramos, então, na fase de elaboração desse projecto depois de termos uma prévia configuração ou conformação através do regulamento de que há pouco falávamos. Acho que isto agora tem que andar a par e passo. Isto tem que ser de tal maneira cuidadoso que não haja contradições insanáveis com aquilo que nos propomos fazer a médio prazo. E um Projecto Educativo é algo que tem que ter pelo menos o médio prazo como horizonte. É o documento onde se define uma política de

escola em vários sentidos: saber aquilo que se pretende ou onde se pretende chegar, a partir de coisas que toda a gente sabe, que são os sucessivos diagnósticos, as sucessivas caracterizações, o reconhecimento dos recursos que temos ou não temos e é preciso exigir e construir.

Esta foi a fase dos anos 80 e início dos anos 90. Agora estamos numa altura de dar o passo em frente: “Muito bem, nós já sabemos caracterizar toda a gente, com que recursos humanos podemos contar, quais são as possibilidades de formação, quais as possibilidades financeiras, que margem de manobra vamos ter relativamente ao dinheiro que o Ministério nos dá ou não dá, etc. Agora temos é que propor algo que está muito para lá disso”. E isto é que é importante e poucas escolas o reconhecem – dar pertinência a uma ideia de escola num sentido novo. Não aquela escola que tem apenas meninos, professores e muros, mas uma coisa muito mais diluída e ambígua porque é escola tudo o que é relação e tudo o que vai para lá dos muros e dos professores. E vai muito para lá da unidade administrativa, com um código e um quadro que se chamava escola mas que não vai ser mais isso.

A filosofia de agrupamentos é um exemplo que contraria esta noção da escola isolada. A gestão de pessoal dentro dos agrupamentos contraria a outra noção que tínhamos de escola com um quadro fixo com  $x$  lugares para  $x$  professores, etc. Espero que esta possibilidade que vamos ter seja mais que uma promessa e que não fique apenas no programa de governo, que sejam cumpridas coisas tão simples como essa nova noção de escola, e dentro dessa noção tudo aquilo que vai estar em discussão no Projecto Educativo. É pela via do projecto Educativo que vai estar fortemente em discussão, a partir de 2000/2001, uma outra coisa que é tipo «caverna do desconhecido», ou seja, a autonomia.

Seria, pois, interessante que as escolas tivessem o programa de governo em matéria de Educação, onde estão enunciadas várias medidas, de modo a, ao longo destes 4 anos, controlar e saber em que sentido elas estão a ser executadas, se muitas escolas ficam para trás e por que é que ficam. É um bom exercício no início de uma legislatura o cidadão saber o que é proposto e como vai ser possível realizá-lo.

Vai ser impossível dar um passo mínimo que seja em termos institucionais e sobretudo em termos de escola se a questão do Projecto Educativo não ficar resolvida. Eu não o digo por razões burocráticas dado que o Decreto-Lei nº 115-A/98 diz que estão em condições de negociarem o primeiro patamar da autonomia as escolas que tiverem constituídos os seus órgãos e tiverem os seus documentos preparados. Isto é uma regra. Mas, para mim, interessa muito mais o que está por trás

disso: se quero ser autónomo, eu tenho que ter ao meu serviço algo de instrumental para conseguir qualquer coisa.

A autonomia por si só não é nada. Eu quero ser autónomo para ser feliz. A escola vai fazer um contrato de autonomia para quê? Para chegar a metas que estão no Projecto Educativo que são do médio e até do longo prazo e são a bússola (ou roteiro) que vai orientar, dar coerência e sobretudo ser da sociedade e da comunidade de que faz parte a escola. Não é a comunidade que está à volta da escola mas sim da comunidade da escola, pois a escola pertence à comunidade, à semelhança da Junta de Freguesia ou do Centro de Emprego, etc. Tudo isso é comunidade e o Projecto Educativo tem de estar com fortes indícios da comunidade de que faz parte. Tem de ser pertinente, ser socialmente reconhecido e fazer sentido. Gosto daquela escola porque me identifico com o seu projecto e tenho confiança em quem elaborou, dirige e acaba por decidir o futuro dos meus filhos que a vão frequentar.





# **AUTONOMIA E REGULAMENTOS**



## **AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO E TERRITORIALIZAÇÃO**

**João Formosinho**  
*IEC/Universidade do Minho*

Desde a LBSE que os conceitos de autonomia e projecto têm estado em discussão. Nessa altura, já lá vão mais de dez anos, os conceitos introduzidos pelas novas propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo centravam-se nos conceitos de autonomia e de participação. Mas foi o conceito de participação que suscitou, então, maior discussão.

As propostas actuais voltam a falar de participação, de autonomia e de territorialização, mas, nesta fase, o conceito mais discutido é o de autonomia. Significa isto que há uma evolução nos problemas da participação que já passaram a ser dados como adquiridos e que passaram a ser importantes os problemas da autonomia. Talvez signifique que não será, porventura, esta a fase para discutir claramente os problemas da territorialização e da ligação das escolas com as autarquias e com a comunidade local. Mas o problema da autonomia também comporta essa vertente.

A autonomia, desde sempre, teve dois contrapontos que penso ser importante lembrar:

1. A autonomia tem como contraponto a participação. Porquê a participação dos pais e da comunidade? Porque, senão, a autonomia pode ser outro nome para a gestão corporativa da escola pelos professores. A autonomia como mera gestão corporativa da escola pelos professores seria, penso eu, uma perversão do serviço público que a escola deve prestar.
2. A autonomia tem um outro contraponto importante, que é a prestação de contas e a própria responsabilização.

Por outro lado, a questão da autonomia tem que ser vista realmente em função de instrumentos, como o Projecto Educativo, o Regulamento e o Plano de Actividades. Digamos que o Regulamento é um normativo que tem de ser visto à luz do Projecto Educativo e que se tem de concretizar num Plano de Actividades.

Mas para além destes instrumentos, penso que está em causa, desde há mais de uma dezena de anos uma transformação da escola. E a transformação da escola significa, na prática, que a escola tem um Projecto que é uma proposta ou instrumento político e é com base nele que deve funcionar. A lei e o Regulamento é uma baliza de actuação e não fonte de actuação. Quer dizer que a escola não deve recolher as suas fontes e as suas bases de actuação na lei e nos regulamentos. Eles são limites e balizas de actuação.

É o Projecto Educativo que é o instrumento dinâmico que deve configurar a política da escola. E é por isso que estas questões estão em discussão. Penso que é evidente que as escolas não estão todas em igual fase nem em igual estágio. Como há ciclos de vida nas pessoas também há ciclos de vida nas organizações e nas escolas. Há aquelas ainda em construção e as que já estão muito construídas. Há escolas cujo corpo docente é demasiado fixo e poderão estar estagnadas - passe a expressão -, e há escolas que estão ainda numa fase de afirmação e construção. Há escolas que estão a meio caminho. Portanto, as escolas não estão todas no mesmo estágio e os desafios que são postos a cada escola serão sempre diferentes.

Mas estas são apenas palavras de introdução para o debate sobre Escola e Projecto, que deve situar-se nestas questões mais amplas da autonomia.

## O SISTEMA EDUCATIVO COMO ORGANIZAÇÃO CAPAZ DE APRENDER

**Norberta Falcão**  
*CAE de Braga*

A evolução, nas últimas décadas, nos países da Europa Ocidental, independentemente das especificidades históricas dos diferentes sistemas de administração pública, tem levado à concessão de maior autonomia à administração regional e à transferência, por intermédio da descentralização<sup>1</sup>, de cada vez mais poderes de decisão para instâncias locais. Assiste-se igualmente “a alterações no domínio da administração dos seus sistemas educativos que, no quadro mais vastos de processos de descentralização, se traduzem no aumento de competências e remodelação dos órgãos de gestão das escolas, na elaboração de ‘projectos educativos’ e na instauração de mecanismos de avaliação e de prestação de contas.” (Barroso, 1999:133)

Em Portugal, país que, por condicionalismos históricos e políticos, se tornou um dos mais centralizadores da Europa, servido por um aparelho administrativo burocrático, uniformizante e omnipresente, e onde o modelo democrático de sociedade se implantou tardiamente, este processo de descentralização administrativa e de redefinição da articulação entre o Estado e a sociedade civil tem progredido de forma bastante lenta. O envolvimento das famílias, das autarquias, dos movimentos associativos e das empresas na concepção e organização das políticas educativas carece de tradição e dificilmente tem ultrapassado prestações ocasionais de serviço (Benavente *et al.*, 1994). No entanto, na sociedade portuguesa contemporânea em geral há novas expectativas e novos quadros mentais, às quais o sistema educativo

---

1 De acordo com Barroso, “A ‘descentralização’ é 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.” (Barroso, 1996:11).

tradicional parece ter sido, até aqui, incapaz de dar respostas<sup>2</sup>. Assim, se as reformas do sistema educativo são o sinal, em última instância, do mal estar generalizado da própria sociedade: a profusão das reformas, em geral globais, nacionais e unificadas, traduz uma vontade política sem, no entanto, pôr em causa alguns postulados do sistema: a integração, a centralidade e a unificação. Hoje já ninguém acredita em mega-reformas educativas e em escolas de figurino único. Contudo, se os documentos legislativos produzidos nos últimos anos se orientam para a afirmação do conceito de uma certa autonomia da escola, e a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) preconiza a transferência de poderes de decisão para os planos regional e local, facto que traduz uma preocupação com a reorientação da escola, até então concebida como serviço de Estado, para uma escola entendida como o centro das políticas educativas, as reformas, quer no âmbito curricular, quer no âmbito da administração, foram uniformizantes e nacionais, não atendendo às assimetrias regionais, locais, sócio-culturais e à identidade organizacional de cada escola. Os próprios “modelos dominantes de administração, direcção e gestão das escolas e do sistema não contribuíram para o desenvolvimento de uma cultura de administração independente e aberta ao reconhecimento do primado dos estabelecimentos de ensino no esforço de educação e formação.” (Benavente, 1998:40).

Tal como não se muda a sociedade por decreto (Crozier, 1979), também não se pode mudar a organização escolar através de meios exclusivamente jurídico-administrativos. Uma nova concepção de escola não se operacionaliza por “despacho ministerial”, mas pela interiorização, participação e informação/formação organizacional dos diversos actores implicados neste processo. Neste sentido, “a escola não será apenas um locus de reprodução, mas também um locus de produção, admitindo que possa constituir-se também como uma instância (auto)organizada para a produção de regras.” (Lima, 1991:45). Enquanto comunidade educativa local, com a capacidade de produzir as suas próprias regras, pressupõe-se que cada organização escolar encontre e explicita nesse processo as características da sua identidade própria. Deste modo, cada organização escolar integra as suas próprias estruturas (física, administrativa e social) e constrói uma identidade própria, que contrapõe à ideia universal o carácter singular e distintivo de cada estabelecimento de ensino (Zay, 1981, 1994).

---

2. A este propósito escreve António Barreto: “[...] as circunstâncias históricas que estão na origem de sistemas educativos centralizados, unificados e nacionalmente integrados, estão largamente ultrapassadas. As necessidades que levaram à criação do sistema educativo, tal como as conhecemos hoje e com as características descritas, estão geralmente satisfeitas, protegidas pela leis e garantidas pelos costumes mais do que toda a política educativa e respectivas instituições, são a sociedade no seu todo, a Constituição, o regime político e as instituições que garantem a igualdade de direito entre os cidadãos”. (Barreto, 1995:159-173).

Uma escola que procura adaptar-se a uma sociedade em profunda mutação não se pode fechar nos actores tradicionais, mas deve estabelecer redes de interacção com as novas e diferentes parcerias sócio-educativas. Entende-se por parcerias, actores que tenham uma participação efectiva no processo de decisão das políticas educativas, “[...] não se trata, pois, de participar parcialmente ou funcionalmente na preparação da decisão como ‘mediadores’ de uma tecnologia social preconizada pelo Estado ‘escudado’ que prepara e que cria as condições para uma aceitação social da(s) sua(s) iniciativa(s).” (Marques, 1994:52). Se partirmos do pressuposto que a noção de actor “supõe uma certa margem de liberdade e capacidade de produzir mudança” (Charlot, 1994:74), estamos perante o surgimento de novas lógicas que se baseiam num novo conceito de escola, o qual assenta no alargamento, quer dos territórios tradicionais, quer da participação dos próprios actores educativos. Ao alargar o conceito de território, emerge mais uma vez a problemática da descentralização, colocando-se a questão das identidades desses territórios, das suas competências, dos seus poderes e das suas relações com o Estado. Ao alargar a participação aos actores não tradicionais, tem que se ter em conta actores cujas legitimidades não se exercem necessariamente no mesmo campo (social, económico, profissional, entre outros). Estes actores distinguem-se pelas diferentes representações e expectativas em relação à escola - “o carácter persistente das diferenças de objectivos e interesses conduz à existência de uma fragmentação dos sistemas sociais em clientelas ou grupos de pressão que põem em prática estratégias diferentes e frequentemente antagónicas” (Afonso, 1994:43), mas também pelos recursos de que dispõem e ou que podem mobilizar.

Neste contexto, o actual regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio) ao consagrar o princípio da autonomia das escolas, nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, variável de acordo com o projecto educativo e as condições específicas da cada escola, vai no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local como um parceiro essencial na tomada de decisão. Daí que se recuse uma visão estreita da autonomia das escolas como simples regulamentação jurídico-administrativa da atribuição e gestão de um conjunto de novas competências e recursos, valorizando-se, em contrapartida, a dimensão

política, pedagógica e sócio-organizacional da sua construção, o que obriga a uma profunda mudança da própria escola.

Em primeiro lugar, uma *transformação política*. Com o reforço de autonomia das escolas há uma nova partilha de poder, o que veio alterar o estatuto de exclusividade da administração pública. De acordo com Barroso, “(o) reforço da autonomia pressupõe o reforço da dimensão cívica e comunitária da escola pública (e do controlo social que lhe está subjacente) o que se traduz na forma como a escola constrói o seu projecto e como o integra na definição de uma política local de educação em estreita relação com o poder autárquico.”(Barroso, 1999:141)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Michel, A. (1999). ). A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI. O caso francês. In J. Barroso (coord.). *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa, EDUCA. Forum de Administração Educacional.
- Barreto, A. (1995). Centralização e descentralização no sistema educativo. In *Análise Social*, vol. XXX (130), (1), 159-173.
- Barroso, J. (1996). *A administração da educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa, Edições Colibri.
- Barroso, J. (1999). A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI. O caso português. In J. Barroso (coord.). *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa, EDUCA. Forum de Administração Educacional.
- Benavente, A. Campiche, J.; Seabra, T.; Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino Básico*. Lisboa, Fim de Século.
- Benavente, A. (1998). A edificação da escola de amanhã e as mudanças necessárias na administração pública. In *Território Educativo*, 5, 40-46.
- Charlot, B. (coord.) (1994). *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris, Armand Colin.
- Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Paris, Bernard Grasset.
- Lima, L. (1991). Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. In *Inovação*, 4, (2-3), 141-153.
- Marques, M. (1994). *A decisão política em educação. O partenariat sócio-educativo com modelo decisional. O caso das escolas profissionais*. Porto, Ed. Afrontamento.
- Martins, O. A. (1998). Quem receita a abertura?. In *Território Educativo*, 5, 46-50.
- Zay, D. (1981). Des méthodologies applicables à l'établissements scolaires. In A. Beaudot (org), *Sociologie de l'école: pour une analyse des établissements scolaires*, 3-17. Paris, Dunod.
- Zay, D. (1994). (dir). *Enseignants et partenaires de l'école. Démarches et instruments pour travailler ensemble*. Paris, Éditions De Boek ey Institut National de Recherche Pédagogique.



## AUTONOMIA E REGULAMENTOS

**Manuel Carvoeiro**  
*CAE de Braga*

O tema que, neste encontro, nos prende a atenção poderia ser abordado através de uma mera incursão teórico - conceptual que não encetaremos, pois tal opção, revelar-se-ia fastidiosa e à revelia do supremo interesse motivador da vossa presença. Emerge, pelo contrário, como desiderato maior, enfatizar algumas questões que enleiam o processo de efectivação da autonomia das escolas, com particular destaque aquelas que se prendem com os Regulamentos Internos.

A escola entendida como uma instituição complexa em virtude da heterogeneidade dos seus membros só pode assumir e traçar posturas com um marcado timbre identitário se for capaz de elaborar o seu Projecto Educativo. Este é, de facto, o documento organizacional de máxima expressão da vontade colectiva da Escola plasmada na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto - Lei 115 - A de 1998. Sabemos dos livros, das acções de formação e das viagens pelos trilhos do permanente cogitar sobre esta temática, que, solitário, o Projecto Educativo nada revela, nada traduz, nada diz, principalmente àqueles a quem, prioritariamente se direcciona. Torna-se, por isso, necessária a elaboração de instrumentos actualizadores dos valores e princípios a montante estabelecidos. Estamos a falar, concretamente do Plano Anual de Actividades e do Regulamento Interno.

Mas, como podemos compreender que em face da ausência de Projectos Educativos na grande maioria das nossas escolas e, principalmente nos recentes Agrupamentos, se tenha procedido à elaboração dos regulamentos Internos? Será que começámos a construir a casa pelo telhado?

E se a opção fosse pela construção em primeiro lugar do PEE seguido da elaboração do RI, estaríamos no bom caminho? Não estaríamos a denegar a teoria geral atinente à autonomia e aos seus instrumentos concretizadores no plano micro - organizacional?

Ora, dar primazia à construção dos PEE seria, quanto a nós, tornar possível o impossível! Seria desvirtuar o papel da escola entendida como uma comunidade ampla de actores educativos. A concepção do PEE, nesta fase, não se compreenderia perante a ausência de órgãos com legitimidade democrática e de ampla participação conforme o previsto no D.L. 115/98.

Assim, O PEE não passaria de um mero documento sem o suporte pessoal, finalístico e teleológico capaz de o legitimar. Seria uma opção desastrosa, cimentada no improviso, cujos resultados, a curto prazo, traduziriam a não identificação dos actores educativos com o documento que então viesse a ser elaborado. Teríamos não um referente útil, mas mais um papel gerado por mero imperativo burocrático. A envolvimento partilhada e profunda dos actores são categorias fulcrais para a concepção de um PE consentâneo com a escola que a nossa Lei de Bases enuncia.

Daí a Administração ter optado pela elaboração do 1º RI como resposta segura à necessidade da definição dos interstícios organizacionais /funcionais e a sua efectiva actualização como forma de solidificar a estrutura que, necessariamente, firmará o futuro das escolas e agrupamentos enquanto organizações educativas.

Logo, nesta primeira fase, os actores responsáveis pela elaboração dos RI deveriam centrar a atenção em torno das questões directamente atinentes à natureza constituinte da estrutura orgânica das escolas em detrimento das matérias que têm o seu lugar noutros documentos.

Estamos certamente de acordo que o desafio da autonomia se levado a sério permitirá edificar uma Escola de participação efectiva e alargada, uma Escola, verdadeiro locus de dinâmicas e interdependências caminho certo para as mudanças e inovações historicamente reivindicadas.

Mas tal nunca poderá acontecer se os rumos traçados assentarem em RI(s) que evidenciem as dependências seculares em relação à Administração.

Na escola democrática que todos reclamamos não podemos encontrar RI(s) que mostrem posições que, ao invés de favorecerem a construção da sua autonomia pela afirmação de opções próprias e de escolhas assumidas, se constituem como entraves a essa autonomia e constroem os respectivos espaços de decisão.

E tudo isto nos ocorre quando vemos a existência de tantas semelhanças de RI(s) de várias escolas, algumas delas tão completamente diferentes. Quem ler um, ficará a conhecer um grande número das escolas. É isto afirmar a autonomia desejada e reclamada, ou, pelo contrário, é eternizar as dependências tantas vezes verberadas?

E quando percepcionamos disposições nos RI(s) que objectivamente em tropel diminuem os espaços de decisão das escolas. Estão estas da mesma forma apostadas em responder ao desafio da autonomia?

Numa escola autónoma não pode haver lugar a concepções de participação unilateral, isto é, não podemos conceber que os espaços de acção e decisão sejam controlados por uma das partes do conjunto dos que coexistem nas organizações educativas.

Não estamos certamente a falar de autonomia quando os principais destinatários do processo educativo, os alunos, merecem esporádicas referências e a quem são subtraídos espaços e tempos de participação efectiva. É que esta míngua só mostra que afinal existem os tais contextos a que Sérgio Niza costuma chamar de “Ditadura dos professores.” E a educação cívica e para a cidadania pela via da participação, do desenvolvimento integral e harmonioso não deverá marcar claramente os RI(s)?

Uma escola com traços de inovação e mudança, uma escola - Comunidade Educativa, abomina certamente os silêncios e as ausências no que toca aos momentos e espaços que permitam o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento profissional reflexivo e colaborativo, o desenvolvimento do ensino e aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento organizacional.

Uma escola autónoma não pode criar as suas próprias burocracias pela via da assunção de cenários organizacionais sinuosos. Estas situações apenas levarão a sistemáticas práticas incontidas de controlo ou eternizarão um funcionamento vegetativo suportado por um sistema de respiração assistida.

Não concebemos uma escola autónoma quando usa e abusa da densificação normativa, transformando o seu RI num pesado documento jurídico - penal, laboral e administrativo, onde tudo aparece previsto e regulado.

Depois do que ficou dito e em jeito de conclusão, devemos salientar que:

1. as escolas pela via dos Regulamentos Internos devem mostrar claramente que a autonomia lhes pertence;
2. devem reflectir uma nova identidade e aprofundar as diferenças existentes entre si;
3. os espaços da autonomia só se tornarão visíveis quando as escolas assumirem claramente as suas decisões.

E tudo o que dissemos traz - nos à memória a seguinte quadra de António Aleixo:

*“Vós que lá do vosso império  
prometeis um mundo novo  
calai-vos que pode o povo  
querer um mundo novo a sério”*

Será que algumas escolas querem mesmo um mundo novo?

# DA APLICAÇÃO DO DECRETO-LEI Nº 172/91 À ELABORAÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO

**Alfredo Novais**

*Escola Básica 2, 3 de Júlio Brandão  
Vila Nova de Famalicão*

## **1. Introdução**

A legislação publicada em 1989, que estabelecia o regime jurídico da autonomia das escolas, apesar de prever a autonomia cultural, administrativa e financeira, no seu preâmbulo, diz que *a distribuição e o exercício de poderes atribuídos à escola só serão efectivamente concretizados no contexto da definição das suas estruturas de direcção e gestão*".

O Decreto-Lei nº 172/91, ao definir estas estruturas, pretendeu tornar possível a implementação da autonomia consagrada no Decreto-Lei nº 43/89, com a consequente transferência de poderes da administração central para a administração regional.

A E B 2, 3 de Júlio Brandão, em V. N. de Famalicão, à semelhança de outras escolas no país, de 1992 a 1996, viveu a experiência do Novo Modelo de Administração e Gestão Escolar, que foi seguida por um Conselho de Acompanhamento e Avaliação, nomeado pelo Ministro da tutela.

Este Conselho, em Janeiro de 1995, publicou um Relatório Preliminar onde teceu já algumas considerações sobre a experiência e, em Março de 1996, publicou o Relatório Final com a avaliação do Regime de Direcção, Administração e Gestão Escolar que era proposto.

Com base na avaliação efectuada, nas opiniões emitidas pelas organizações de classe ligadas aos docentes, pelas Associações de Pais e por muitos outros interessados na matéria, foi publicado o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio de 1998, mais tarde alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril, que consagra a versão

definitiva do Novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão Escolar, já implementado ou a implementar em todas as Escolas do país.

Conhecedores da minha vivência pessoal no desempenho do papel de Director Executivo, cargo previsto no Decreto-Lei nº 172/91, os Centros de Formação de Associação de Escolas de Braga endereçaram-me um convite, desafiando-me para o relato da experiência vivida em V. N. de Famalicão.

Aqui me encontro com enorme prazer, consciente de estar na presença de muitos colegas que, ao longo dos anos, orientaram as respectivas escolas tão bem ou melhor que a nossa, independentemente do Modelo de Gestão em que estiveram inseridos.

A experiência vivida na E B 2, 3 de Júlio Brandão, por sugestão da Direcção-Regional, deveria privilegiar a distinção de pessoas no desempenho dos cargos de Presidente do Conselho Pedagógico e de Director Executivo.

Assim aconteceu ao longo da experiência, situação que, neste momento, e no contexto do Decreto-Lei nº 115-A/98, ainda se mantém.

É extremamente importante esta observação prévia, porque a experiência seria seguramente diferente se, ao longo destes anos, tivesse acumulado as funções de Director Executivo com as de Presidente do Conselho Pedagógico.

Outra informação que considero relevante é o facto de a maioria dos elementos que compunham o Conselho de Escola e o Conselho Pedagógico, durante o 1º mandato, terem sido substituídos, quase na totalidade, para dar lugar a novos protagonistas, na fase que se seguiu.

Como é evidente, a interacção desenvolvida entre o Director Executivo, o Conselho de Escola e o Conselho Pedagógico não foi seguramente a mesma quando os membros destes dois últimos órgãos passaram a ser outros, nomeadamente os respectivos presidentes.

O apoio logístico do Ministério da Educação na fase inicial, através da formação dada aos vários intervenientes no processo, nas pessoas da Presidente do Conselho de Escola, Director Executivo e Presidente do Conselho Pedagógico, conjugado com o perfil das pessoas envolvidas, ajudou a que a experiência tivesse momentos extremamente positivos.

A 2ª fase, correspondente aos 2 últimos anos, partilhada por novos personagens, com diferentes perspectivas sobre o exercício das respectivas

competências e papéis a desempenhar, sem qualquer apoio a nível de formação para a continuação da experiência, não foi tão enriquecedora como a primeira.

Feitas estas observações, passaremos à descrição da experiência e explicitaremos em que medida o envolvimento de toda a Comunidade Educativa na implementação do Novo Modelo facilitou a elaboração do esboço do Projecto Educativo de Escola.

As observações de carácter pessoal e a visão que eu possa transmitir da experiência poderão eventualmente não ser as mesmas se o relato da experiência fosse feito pela Presidente do Conselho de Escola ou do Conselho Pedagógico, como facilmente se depreende.

## **2 . Descrição da experiência**

### **2.1 - Sensibilização da Comunidade Educativa**

Logo que foi conhecida a intenção do Ministério da Educação em proceder à implementação do Novo Modelo na então designada Escola Preparatória de V. N. de Famalicão, foi dado conhecimento a toda a Comunidade Escolar e à Associação de Pais.

A estratégia utilizada foi a de promover a realização de reuniões por grupo/disciplina, previamente marcadas pelos respectivos delegados, com o objectivo de se proceder à análise do Decreto-Lei nº 172/91 e à explicitação das competências dos vários órgãos.

O estudo do referido Decreto-Lei foi precedido de um trabalho prévio, em que se procurou articular a legislação publicada sobre a progressão na carreira dos professores, nomeadamente o Estatuto da Carreira Docente, o Decreto Regulamentar nº 13/92, de 30/6/92, que estabelecia as regras de acesso ao 8º escalão e o Decreto Regulamentar nº 14/92, de 4/7/92, que falava na avaliação do desempenho. Fez-se referência às vantagens que adviriam para a escola e concretamente para os docentes, com a possibilidade que a todos era dada para o desempenho de novos papéis.

A perspectiva de novas experiências, associada à tradição existente na escola de abertura à mudança e a desmistificação que foi feita do cargo de Director Executivo, através da enumeração da suas limitações de poder, da explicitação do seu grau de dependência em relação ao Conselho de Escola e da informação veiculada

pela DREN que o cargo seria ocupado pelo então Presidente do Conselho Directivo fez com que tivesse sido pacífica a aplicação do Decreto-Lei nº 172/91, na Escola Júlio Brandão.

O mesmo não aconteceu em algumas escolas do país, em virtude de a estratégia utilizada não ter sido a mais correcta. Com efeito, o convite endereçado pelas Direcções Regionais de Educação a alguns Estabelecimentos de Ensino não foi suficientemente analisado pelos Professores, Funcionários e Associações de Pais dessas Escolas.

Muito embora o Conselho Directivo e o Conselho Pedagógico fossem considerados, na altura, os órgãos fundamentais para o envolvimento dos Professores na concretização de determinadas experiências, na fase em que se permitiu às escolas aderir ou não à aplicação do Decreto-Lei nº 172/91, entendemos ser extremamente importante partilhar com toda a Comunidade Educativa a tomada de decisão relativa a um assunto tão importante para as escolas como era o da sua Direcção, Administração e Gestão.

Em V.N. de Famalicão, a realização de uma reunião do Conselho Pedagógico, completiva das reuniões sectoriais efectuadas na Escola, acima referidas, em que esteve presente, após convite, a Associação de Pais e Encarregados de Educação, também facilitou a resposta afirmativa que foi transmitida à Secretaria de Estado dos Ensinos Básico e Secundário, para o envolvimento da escola na experimentação do Novo Modelo.

Se o posicionamento da Associação de Pais fosse de oposição declarada, de reserva ou de menor empenhamento na aplicação do referido Decreto-Lei, não estariam reunidas as condições mínimas necessárias para a concretização da filosofia nele subjacente.

Outro factor extremamente importante para a adesão das escolas, foi o papel desempenhado pelos Conselhos Directivos e Conselhos Pedagógicos na desmistificação de todos os *fantasmas* que foram construídos por algumas organizações de classe, em torno da figura do Director Executivo.

A convite de várias Escolas ou de Associações de Pais, participei em debates relativos à aplicação do Decreto-Lei nº 172 /91.

O grande problema que era apresentado e as objecções mais frequentes foram sempre direccionadas para esse órgão unipessoal.



Apesar de fazer referência ao nº 1 do artigo 22º do Decreto-Lei nº 172/91, em que se dizia claramente ser possível a caducidade do mandato do Director Executivo por uma decisão fundamentada, de mais de dois terços, dos membros do Conselho de Escola, os objectores mais renitentes não achavam isso satisfatório. Argumentavam poder existir o perigo de os elementos do referido Conselho se *demitirem* das suas responsabilidades, funcionando apenas como órgão consultivo, e dar oportunidade a que o Director Executivo se tornasse no verdadeiro órgão de direcção da escola.

Iniciada a experiência, esse receio veio a confirmar-se em determinada escola do país, não tanto por demissão de responsabilidades dos elementos do Conselho de Escola, mas sim pela perspectiva errada de actuação levada a cabo pelo Director Executivo.

## **2. 2 - Formação de listas - Pessoal docente**

Adquirido que foi o empenhamento de toda a Comunidade Educativa no processo, o passo seguinte foi a abertura do processo eleitoral para a formação de listas com vista à constituição do Conselho de Escola. Duas hipóteses se colocaram: a primeira seria o aparecimento de mais que uma lista, constituída por professores que se associariam segundo critérios de maior afinidade ideológica, comportamental e/ou de intervenção na vida da escola; a segunda hipótese seria a constituição de uma única lista, constituída por professores de diferentes sensibilidades, incluindo alguns que, na fase inicial, afirmavam estar contra a realização da experiência.

Apesar de haver a consciência que, após as eleições, a aplicação do método de Hondt, no caso do aparecimento de mais de uma lista, se encarregaria de fazer o equilíbrio das várias sensibilidades na representação dos docentes no Conselho de Escola, apenas uma lista se apresentou a sufrágio, que integrava professores de diferentes sensibilidades e que obteve 90% dos votos entrados na urna.

Penso que a democraticidade relativa à representação das várias sensibilidades no Conselho de Escola ficaria garantida através da concretização de qualquer das hipóteses, dado que o acto eleitoral e os consequentes resultados legitimariam qualquer estratégia que tivesse sido utilizada, dentro, é claro, dos parâmetros previamente definidos e aceites por todos.

Menos previsível que os passos dados para a constituição do Conselho de Escola, se feita de um modo consensual, poderia vir a ser a sua funcionalidade e o seu grau de eficiência, em função da enorme tarefa que lhe estava cometida para o êxito da experiência, mais concretamente o reforço da autonomia da escola.

Se muitos problemas existentes no ensino, em 1993, eram motivados pelo facto de alguns professores não assumirem uma atitude de pertença e identidade relativamente à estrutura a que estavam vinculados e aos objectivos por ela perseguidos, nomeadamente a utilização dos melhores instrumentos e estratégias para o sucesso escolar dos alunos, se estes não estavam motivados para assimilar os conteúdos, os valores e as atitudes necessárias para o sucesso, se os encarregados de educação continuavam a questionar a eficácia da educação e os ensinamentos ministrados nas escolas, então competiria ao Conselho de Escola (onde estavam representados todos os intervenientes no processo educativo) encontrar as soluções mais consensuais e implementar as medidas mais eficazes para que a situação acima transcrita se invertesse.

Se o horizonte e o ponto de referência dos elementos do Conselho de Escola, no desempenho das suas competências, fosse a finalidade da Reforma do Sistema Educativo, ***o sucesso educativo dos alunos e a sua real preparação para a vida***, se a resolução dos *conflitos* eventualmente existentes fosse feita em função desse grande objectivo e não de outros considerados menores ou inadequados, então a escola poderia ser o reflexo do esforço concertado de todos e a autonomia seria construída de uma forma sólida e participada.

Se "a entrada na escola de novos actores for considerada pelos professores como uma oportunidade favorável, se o Conselho de Escola assumir, por inteiro, as funções que a legislação lhe comete, se o Director Executivo se não deixar manietar pelo medo de ser substituído e se, pelo contrário, fizer da precaridade do cargo um estímulo à excelência, se as novas exigências da carreira docente não forem degradadas em rotinas burocráticas, se o novo modelo de formação contínua de professores proporcionar aos docentes o apoio necessário que lhes permita vencer, com sucesso, as incertezas e as angústias que toda a mudança encerra, pode ser que a escola portuguesa do futuro seja diferente e melhor do que a actual"(Teixeira, 1995).

Assim, um Projecto Educativo bem elaborado, construído de uma forma consensual e partilhada por todos os elementos da Comunidade Educativa, deveria ser a solução para a retoma do sentido de pertença e identidade por parte dos professores, da motivação e alegria por parte dos alunos e do aumento da confiança na escola por parte dos pais e dos encarregados de educação.

A experiência efectuada nas escolas onde o Novo Modelo foi experimentado demonstrou que as orientações ou directrizes transmitidas às escolas, relativamente à

constituição de listas de docentes para o Conselho de Escola, não foram as mais correctas.

Com efeito, grande percentagem de Conselhos de Escola rapidamente viu esgotadas as possibilidades de proceder à substituição dos que, por qualquer motivo, pediram a exoneração. Os três suplentes que integravam as listas de docentes, candidatos ao Conselho de Escola, em muitos casos, passaram automaticamente à condição de efectivos. Bastou para isso que um dos elementos do Conselho de Escola se tivesse candidatado ao cargo de Director Executivo, tivesse sido eleito e, posteriormente, convidado outros elementos do referido Conselho para seus adjuntos.

Outro aspecto que devia e posteriormente veio a ser alterado, era a exigência imposta aos elementos do Conselho de Escola, pela informação nº 124/SEEBS/92 da Secretaria de Estado dos Ensino Básico e Secundário, de terem que, para se candidatarem ao cargo de Director Executivo, pedir a exoneração do seu lugar no Conselho de Escola. Era opinião corrente que deveria apenas ser exigida uma mera suspensão temporária do mandato, enquanto decorresse o processo de recrutamento e eleição do Director Executivo, o que veio a ser contemplado em legislação posterior.

No caso de o elemento do Conselho de Escola em causa ser preterido em favor de outro candidato, seria possível voltar a assumir o seu lugar no referido conselho e continuar a dar à Escola o contributo pessoal a que inicialmente se propôs.

Outro aspecto que a experimentação demonstrou pouco exequível foi a exigência prevista nas alíneas a) dos números 1 e 2 do Artigo 9º do Decreto-Lei nº 172/91 de obrigar as listas concorrentes ao Conselho de Escola a integrar um elemento docente do ensino recorrente, quando ele existisse nas escolas. Não nos pareceu correcta essa exigência, pois era limitadora da liberdade que devia existir na constituição das listas que quisessem participar nos actos eleitorais. O posicionamento assumido pelas várias escolas, contrariando frontalmente essa disposição legal acabou por obrigar a Administração Central a alterar essa exigência e aceitar as listas de docentes em que não estava representado nenhum elemento do ensino recorrente.

### **2.3 - Eleição do Representante do Pessoal não Docente**

Relativamente à eleição do representante do pessoal não docente, na Escola Preparatória de V. N. de Famalicão, esboçaram-se duas listas concorrentes. Uma com candidatos pertencentes aos Serviços Administrativos e outra com candidatos pertencentes ao Pessoal Auxiliar de Apoio.

Venceu o candidato da segunda lista, já que o da primeira, perante a movimentação e as reacções criadas no pessoal auxiliar, com a eventual substituição do seu candidato tradicional, optou por retirar a candidatura.

#### **2. 4 - Eleição dos Representantes dos Interesses Culturais e Sócio-Económicos**

Paralelamente a estes actos eleitorais, foi dado cumprimento ao nº 2 do Artigo 4º da Portaria nº 772/92, de 7/8/92, que mandava proceder à publicitação do edital em que se referenciava a existência de lugares disponíveis no Conselho de Escola para representantes dos interesses culturais e sócio-económicos.

A simples publicitação nos órgãos de comunicação social locais não foi o suficiente para que as associações existentes em V. N. de Famalicão se dispusessem a concorrer. Foi necessário o então Presidente do Conselho Directivo proceder a contactos pessoais, no sentido de chamar a atenção para os avisos publicitados e sensibilizar as várias entidades para a importância de se fazerem representar no Conselho de Escola.

Surgiu um único candidato ao lugar de representante dos interesses sócio-económicos, que era o Presidente da Associação Industrial e Comercial de V.N. de Famalicão.

Para o lugar de representante dos interesses culturais concorreram duas instituições que, após o cumprimento do nº 2 do Artigo 5º da referida Portaria, por consenso, concordaram na designação de um deles.

As dificuldades encontradas em várias escolas do país, para a designação destes representantes no Conselho de Escola, talvez tenha estado na origem das alterações introduzidas no Decreto-Lei nº 115-A/98, que deixa nas mãos da própria escola a possibilidade de os cooptar.

#### **2. 5 - Designação do Representante da Autarquia e da Associação de Pais e Encarregados de Educação**

Foi relativamente fácil obter o concurso da Autarquia já que, em V.N. de Famalicão, sempre houve uma colaboração muito estreita entre a Câmara Municipal e as escolas da cidade.

A solicitação feita à Associação de Pais para que designasse os seus representantes também foi atendida de imediato, o que permitiu, de certo modo, formalizar uma prática que já era frequente e enriquecedor. Com efeito, o espírito construtivo e de diálogo, sempre manifestado pela Associação de Pais, permitiu que a

escola nunca tivesse encarado a sua intervenção na esfera educativa como uma intromissão.

## **2. 6 - Eleição do Director Executivo**

Constituído o Conselho de Escola, procedeu-se à abertura do Concurso para o cargo de Director Executivo, para o que se constituiu a respectiva Comissão de Seriação, nos termos dos artigos 7º e 8º da Portaria nº 747/A/92, de 30/7/92 .

Da Comissão de Seriação fazia parte obrigatoriamente um elemento não docente que poderia ser o representante da Autarquia, dos interesses sócio-económicos, dos interesses culturais, dos encarregados de educação, do pessoal não docente ou dos estudantes, neste caso se se tratasse de estabelecimentos do ensino secundário.

Apesar de não me ter sentido inibido ou constrangido, na qualidade de candidato a Director Executivo, em me submeter ao julgamento feito pelos elementos da Comissão de Seriação escolhidos pelo Conselho de Escola, compreendo as objecções que ouvi, muitas vezes, de outros Directores Executivos, que tiveram de se *justificar* perante o representante do pessoal não docente ou de um aluno da respectiva escola, quando foram entrevistados.

Foram colocadas muitas objecções relativamente à utilidade do trabalho desenvolvido pelos elementos da Comissão de Seriação, em apresentar ao Conselho de Escola uma proposta ordenada dos candidatos seriados, se depois esse mesmo Conselho podia proceder a uma eleição do candidato colocado em último lugar, para o cargo de Director Executivo.

Nem todas as escolas do país, onde a experiência decorreu, utilizaram os mesmos critérios para a escolha do Director Executivo. Enquanto umas se limitaram a indicar os requisitos que constam do artigo 6º da Portaria nº 747-A/92, de 30/7/92, outras deram prioridade a candidatos pertencentes aos quadros do Estabelecimento de Ensino onde foi aberto o concurso ou a outras componentes.

Aquando da sensibilização e das acções de informação levadas a cabo na escola a que pertença, relativamente às regras de recrutamento previstas no Decreto-Lei nº 172/91, para a selecção do Director Executivo, houve grande resistência à possibilidade, colocada por alguns, de um docente estranho à comunidade escolar poder vir a ocupar o referido cargo.

Embora tenha de admitir que, num concurso público, a nível nacional, a condicionante “Pertencer aos quadros da Escola” possa estar ferida de inconstitucionalidade, também é verdade que um Director Executivo desempenhará melhor as suas funções se for conhecido e respeitado pelos elementos da comunidade educativa a quem vai servir.

Penso que a opção tomada pela maioria das escolas, ao estabelecer requisitos preferenciais para a admissão de candidatos a Director Executivo que, na prática, permitiram a eleição de elementos da própria escola, acaba por traduzir a posição atrás expressa, que me parece a mais adequada para o bom funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Consciente desta realidade, o Ministério da Educação teve o cuidado de consagrar esta exigência, ao colocar essa condicionante para os candidatos ao cargo de Director ou Presidente do Conselho Executivo, previsto na actual legislação.

Outro aspecto que foi objecto de análise por parte dos intervenientes na experimentação do novo modelo era o facto de o Director Executivo poder ser ou não, cumulativamente, o Presidente do Conselho Pedagógico .

Enquanto as escolas da Direcção Regional de Educação do Sul optaram pela acumulação de funções, no Norte, o entendimento e as "instruções" dadas a algumas escolas foram no sentido da separação dos cargos, como já apontamos.

## **2.7 - Constituição do Conselho Pedagógico e criação dos Departamentos Curriculares**

Com a publicação do Despacho nº 27/ME/93, de 22/3/93, que criava os vários Departamentos Curriculares e a publicação do Despacho nº 115 /ME/93, de 23/6/93, foi possível passar à constituição do Conselho Pedagógico nos termos do nº 4 do Artigo 33º do Decreto-Lei nº172/91 e proceder à articulação das várias estruturas de orientação educativa previstas no Artigo 36º do mesmo Decreto-Lei.

Em reunião efectuada na Direcção-Regional de Educação de Lisboa, no dia 16 de Junho de 1993, promovida pela Secretaria de Estado dos Ensinos Básico e Secundário, foi analisado, pelos Directores Executivos, o conteúdo dos referidos Despachos, tendo-se admitido ser problemática a sua aplicação nas escolas em experiência. Com efeito, para o exercício de funções extremamente complexas, inerentes às novas estruturas de orientação educativa foi atribuído às escolas um crédito mais diminuto de horas de redução do que o concedido aos delegados de disciplina, directores de turma, coordenadores, etc, pela legislação anterior.

Numa primeira amostragem, decorrente da aplicação do Despacho nº 115/ME/93, verificou-se que alguns estabelecimentos de ensino viram o crédito da componente não lectiva ser reduzido em mais de 30 horas. Na Escola Preparatória de V. N. de Famalicão, a redução foi de 15 horas.

Um mês depois, mais concretamente no dia 14 de Julho de 1993, decorreu nova sessão de trabalhos em Lisboa, onde foram relatadas as soluções encontradas por cada Estabelecimento de Ensino na aplicação do referido Despacho.

Constatou-se que todas as escolas envolvidas na experiência conseguiram criar os vários Departamentos Curriculares e fazer uma distribuição mais ou menos homogénea das horas previstas na nova legislação.

A atribuição da componente não lectiva foi conseguida, na generalidade das escolas, à custa da redução que foi feita aos Delegados de Disciplina, já que o número de 2 horas, tradicionalmente atribuído aos Directores de Turma, foi considerado intocável e até insuficiente para as novas responsabilidades que lhes estavam cometidas, nomeadamente a coordenação dos trabalhos da Área-Escola.

O ideal teria sido ver aumentadas de duas para três horas a redução da componente não lectiva dos Directores de Turma. Porém, o número de professores normalmente envolvidos no desempenho desse cargo, associado à necessidade de atribuir horas aos Chefes de Departamento Curricular e à escassez de horas atribuídas às escolas impediu um rateio mais adequado às necessidades de cada estabelecimento de ensino.

É evidente que o processo não foi pacífico nas várias escolas do País. Com efeito, na discussão levada a cabo em reuniões de vários Conselhos Pedagógicos, à cerca da estratégia a seguir para a aplicação do Despacho nº 115/ME/93, os delegados de grupo e/ou disciplina, intervenientes nessa mesma discussão, colocaram muitas objecções, argumentando que as escolas envolvidas na Experimentação do Novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão Escolar, estavam a ser prejudicadas em relação às outras que não entraram na experiência.

Consideraram ainda que o empenhamento e abertura à mudança, que tinham manifestado ao disponibilizarem-se para a aplicação do Decreto-Lei nº 172/91 não era merecedor da injustiça que se estava a fazer aos intervenientes no processo, tirando-lhes direitos e regalias já adquiridas, nomeadamente o facto de verem diminuídas as tradicionais horas de redução e de deixarem de pertencer ao Conselho Pedagógico.

Apesar de as normas publicadas sobre as novas estruturas de orientação educativa terem provocado reacções negativas, estamos convencidos que a redução

do número de elementos do Conselho Pedagógico trouxe vantagens inquestionáveis para a operacionalidade e funcionalidade desse órgão. Com efeito, a presença de 30 ou 40 delegados ou representantes de grupo/disciplina, nas sessões de trabalho realizadas em escolas onde eram ministrados o ensino Básico e Secundário, era impeditiva de uma abordagem e análise aprofundada e serena de questões de natureza pedagógica e da definição das estratégias mais adequadas para a melhoria qualitativa do serviço prestado pela Instituição Escolar.

Mesmo em escolas mais pequenas, por vezes, era difícil resolver alguns problemas.

Como sabemos, a escolha dos Delegados de Disciplina, normalmente, era feita através de eleições, efectuadas em reuniões de grupo, com os votos dos respectivos colegas de trabalho. Se é verdade que, muitas vezes, a escolha recaía no professor melhor preparado profissionalmente, também é verdade que os professores interessados, disponíveis ou até voluntariosos tinham fortes hipóteses de ocupar esse cargo.

A presença desse professor no Conselho Pedagógico era entendida pelos colegas de grupo como o seu representante, defensor dos seus direitos ou até interesses.

A escolha do Chefe de Departamento Curricular, efectuada através dos votos de professores com diferentes formações académicas e pertencentes a mais que um grupo, permitiu que a mesma recaísse, normalmente, no professor mais habilitado para o desempenho do cargo e no mais respeitado pela instituição escolar.

Um professor nestas condições já não se preocuparia em defender exclusivamente os interesses, por vezes justos, deste ou daquele grupo, mas estaria em condições psicológicas mais favoráveis para o exercício das suas competências, dentro de uma estrutura mais abrangente, como é o Departamento Curricular.

Para corroborar esta análise, gostaria de testemunhar o modo como foi ultrapassado determinado problema, em reunião efectuada na Escola Preparatória de V. N. de Famalicão, no dia 6 de Julho de 1993.

Já constituído nos termos do Decreto-Lei nº 172/91, reuniu pela primeira vez o Conselho Pedagógico, a fim de preparar o lançamento do ano lectivo de 1993/94, designadamente a definição da carga curricular dos alunos e dos critérios para a elaboração dos horários.



Veiculada pelo respectivo Chefe de Departamento Curricular, professor de Educação Física, foi analisada a solicitação do grupo/disciplina de Educação Musical, que pretendia ver repostada a carga horária semanal de 3 horas na disciplina, diminuída para 2 horas no ano lectivo anterior, por razões de espaço e de elaboração de horários.

Apesar do empenhamento e convicção manifestada pelo Chefe de Departamento Curricular que apresentou a proposta, foi mais fácil ao Conselho analisar desapassionadamente a referida pretensão. Com efeito, a não presença, na reunião, de um representante directo da disciplina de Educação Musical tornou mais fácil o Conselho Pedagógico decidir por uma carga horária mais reduzida, numa escola já superlotada de turmas, de modo a facilitar a realização de reuniões entre as várias estruturas de orientação educativa, o que não seria tecnicamente possível com mais horas de ocupação das salas.

Como sabemos, a criação dos Departamentos Curriculares e a desvalorização do cargo de Delegado de Disciplina gerou alguma contestação e tornou-se problemática e desestabilizadora em alguns Estabelecimentos de Ensino. Todavia, a nova composição do Conselho Pedagógico, com menor número de elementos, facilitou o exercício mais eficaz das respectivas competências, necessárias para a implementação das medidas decorrentes da Reforma Educativa.

### **3 . Percurso para a elaboração de um Projecto Educativo**

Como é evidente no relato da experiência, o envolvimento de toda a Comunidade Educativa na aplicação do Decreto-Lei nº 172/91 ajudou a criar uma nova dinâmica de trabalho na escola, que tornou possível a construção de um Projecto Educativo.

Julgamos que uma das condições essenciais para a elaboração de um Projecto Educativo é o grau de participação vivido por todos os elementos da Comunidade Educativa.

Nos primeiros contactos que tivemos com outras escolas, também envolvidas na experiência, ficámos preocupados pelo facto de constatarmos que a Escola Preparatória de V. N. de Famalicão ainda estava a dar os primeiros passos para a elaboração do seu Projecto Educativo, enquanto muitas outras afirmavam já o ter concluído.

Os encontros foram-se repetindo e, aos poucos, a nossa preocupação foi diminuindo. Com efeito, tivemos oportunidade de constatar que a estratégia seguida por esses Estabelecimentos de Ensino estava muito distante daquela que nos parecia ser a mais correcta. Projectos elaborados por uma só pessoa ou por um grupo restrito de docentes, transcrevendo quase "ipsis verbis" os princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo, sem terem sido discutidos e partilhados com outros elementos da Comunidade Educativa, pareceu-nos não reunirem as condições necessárias para a sua aplicabilidade nas escolas.

Com o decorrer do tempo, verificámos que os projectos elaborados por um grupo restrito de pessoas, quando passam à fase de execução, dificilmente atingem a totalidade dos objectivos inicialmente previstos.

Aproveitando o entusiasmo existente na escola, procurámos envolver o maior número de professores, propondo-lhes a inscrição voluntária em diversos grupos de trabalho, nomeadamente : Projecto Educativo, Observatório de Qualidade, Avaliação, Área - Escola, etc.

A escolha dos temas em análise foi feita numa reunião do Conselho Pedagógico, já constituído segundo a letra do Decreto-Lei nº 172/91, estando também presente a Presidente do Conselho de Escola, esta como elemento cooptado.

Ficou estabelecido que os elementos do Conselho Pedagógico se distribuiriam pelos diferentes grupos, assumindo o papel de coordenadores das tarefas a realizar e que caberia aos responsáveis sensibilizar e/ou convidar outros elementos para formar as equipas de trabalho.

Coube-me a mim coordenar a equipa que iria elaborar o Projecto Educativo.

Com base em reflexões já efectuadas em reuniões do Conselho Pedagógico, àcerca da impossibilidade de este órgão conseguir elaborar sozinho todos os documentos que o Decreto-Lei nº 172/91 impunha e na frustração manifestada pelos elementos do Conselho de Escola ao constatarem ser esse órgão, no articulado legal, pouco solicitado para a produção de documentos, procurei envolver na elaboração do Projecto Educativo a Presidente do Conselho de Escola, o Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação, o representante do Pessoal não Docente, uma Adjunta do Director Executivo e ainda outro elemento do Conselho de Escola.

A junção de todos estes elementos iria permitir que o Projecto Educativo, seguida uma estratégia correcta, pudesse reflectir o pulsar e os anseios de toda a Comunidade Educativa.

Assim e considerando que seria proveitoso dar oportunidade ao aparecimento de propostas de acção para a elaboração do Projecto, utilizaram-se várias soluções.

Primeiro, organizaram-se sessões de trabalho, em que foram expostas as opiniões individuais sobre a melhor metodologia a seguir, sendo as reuniões posteriores caracterizadas por um esforço dirigido para a identificação dos principais pontos de convergência e de divergência, sobre os aspectos considerados prioritários.

Da reflexão que foi sendo feita, entendeu-se ser conveniente a definição prévia, por parte do Conselho de Escola, de alguns princípios orientadores, que permitissem um percurso mais seguro nos passos a dar para a elaboração do Projecto.

Definidos que foram esses Princípios Orientadores, pensámos em auscultar a opinião do pessoal docente, não-docente, pais e encarregados de educação e as entidades representativas do meio em que a Escola estava inserida, através da resposta a questionários que iriam ser elaborados pela equipa de trabalho.

Conforme o tipo de sensibilidades, opiniões, anseios e expectativas, inferidas a partir da análise das respostas aos inquéritos, assim nós iríamos orientar a elaboração do Projecto Educativo.

Começámos a estruturar o referido questionário, procurando organizá-lo por diversas unidades temáticas que passavam por aspectos de ordem organizacional, estilos de ensino-aprendizagem, perfil do professor, avaliação dos alunos, organização curricular, definição de princípios e valores, etc.

As dificuldades encontradas na elaboração das perguntas, obrigou-nos a uma viragem na estratégia que estávamos a pensar implementar.

Debatido o problema no grupo de trabalho, resolvemos fazer um esboço do Projecto Educativo, tendo como referência os princípios orientadores sugeridos no Conselho de Escola e a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Feito esse esboço, convidámos todos os elementos da Comunidade Educativa, sem excepção, para a apresentação de comentários, sugestões ou críticas que quisessem fazer sobre o mesmo e sobre o funcionamento da Escola.

Promoveram-se reuniões com os professores, funcionários e encarregados de educação, a fim de se explicar o conteúdo do esboço do projecto Educativo e motivar todos os intervenientes para a apresentação de críticas e sugestões.

Para que houvesse o máximo de liberdade no apresentar de alternativas, mas principalmente no registo de críticas ao funcionamento da Escola, foi colocado um

receptáculo na Sala dos Professores e na Sala do Pessoal Não Docente, a fim de recolher os questionários que se sugeriam anónimos.

Os que foram enviados aos encarregados de educação, através dos alunos, deveriam ser entregues à funcionária do telefone e não ao Director de Turma, para impedir qualquer tipo de constrangimentos por parte dos pais.

Prescrito o tempo necessário para as respostas, o grupo de trabalho começou a analisar as sugestões, os comentários e as críticas, muitas delas favoráveis, e chegou à conclusão que o Projecto Educativo deveria ser estruturado de um modo ligeiramente diferente do que estava sugerido no esboço. Com efeito, muitos encarregados de educação afirmavam ser demasiado ambicioso e vago o que se pretendia e sugeriam maior realismo nos objectivos a alcançar.

Para não desmotivar a Comunidade Escolar de, mais tarde, manusear o documento "Projecto Educativo" que viesse a ser produzido, resolvemos não cair no erro de outros Estabelecimentos de Ensino, que produziram grossos volumes de Projectos Educativos, que eu duvido tenham sido consultados e muito menos interiorizados pela respectiva classe docente e não-docente.

Assim, procurámos identificar os principais problemas detectados nos contextos sócio-económico e de ensino-aprendizagem em que a Escola Preparatória de V. N. de Famalicão estava inserida, não esquecendo a recomendação feita pelos encarregados de educação, ou seja, a elaboração de um documento suscinto, claro e realista.

Do trabalho efectuado resultou um documento que a Escola sempre assumiu apenas como um "esboço" de Projecto Educativo, direccionado para as principais inquietações da Escola e que são as seguintes:

- . O Comportamento cívico dos Alunos
- . A Ocupação dos Tempos Livres dos Alunos
- . O Apoio aos alunos com necessidades educativas especiais

A primeira das inquietações sentidas pela Escola surgiu a partir da verificação, nos alunos, de algumas atitudes e comportamentos, tão característicos na sociedade actual, com tendência a generalizar-se na população escolar, tais como a agressividade, a violência, os palavrões, os roubos, o vandalismo, etc.

A ocupação dos tempos livres dos alunos, no contexto sócio-económico em que estava inserida a Escola Preparatória de V. N. de Famalicão, mereceu também a

melhor das atenções por parte de toda a comunidade educativa, com vista à criação das condições mais favoráveis para o sucesso escolar dos alunos.

Por fim, o terceiro aspecto que pareceu relevante para o envolvimento de todos os intervenientes na concretização do Projecto Educativo de Escola foi a atenção que deveria ser prestada aos alunos deficientes e/ou com necessidades educativas especiais.

A estratégia seguida para o combate aos comportamentos disruptivos acima indicados, privilegiou o contacto com os pais, a elaboração de um Regulamento Interno direccionado para a interiorização de determinados valores, nomeadamente o respeito pelos outros, e a concretização de uma série de actividades de carácter formativo, efectuadas ao longo de vários anos e contempladas no Plano de Actividades da Escola.

Os tempos livres dos alunos, atendendo às características do meio em que estava inserida a Escola Preparatória de Júlio Brandão, foram considerados fundamentais para a diminuição da agressividade dos alunos e, por isso, mereceram uma especial atenção por parte da comunidade escolar.

O facto de grande parte dos pais (marido e mulher) estarem ocupados na indústria, comércio ou serviços obriga a que os alunos passem longos períodos de tempo entregues a si mesmos e sem possibilidades de acesso a um número satisfatório de actividades de desenvolvimento pessoal e social.

Assim, é natural que a Escola se tenha tornado no local mais seguro para a permanência dos alunos no período extra-curricular.

Com o aumento da população escolar, tornou-se necessária a diversificação dos espaços cobertos, já que a designada "sala do aluno" era bastante reduzida.

A fim de ser possível concretizar esse objectivo, foi construído um recinto coberto, com uma área de 200 m<sup>2</sup> para ocupação dos tempos livres dos alunos.

Com a colaboração gratuita da comunidade, nomeadamente três empresas de construção civil, foi possível substituir uma estrutura de madeira já existente na escola, por pilares em betão armado, de modo a permitir a colocação de uma cobertura em chapa pré-lacada. A pavimentação do recinto também foi possível com a colaboração de uma empresa local.

Nesse espaço, foram colocadas várias mesas de matraquilhos e uma mesa de ping-pong.

À semelhança do que aconteceu com uma primeira casa agrícola, existente nesta Escola, que foi recuperada pelo Ministério da Educação para implantação de um Infantário, procedeu-se à recuperação de uma segunda casa, existente no recinto da Escola, destinada também à ocupação do Tempos Livres dos alunos.

Tendo como ponto de referência o Projecto Educativo e com o empenhamento da Escola e da Comunidade foi possível criar as condições necessárias na casa, para a instalação de:

- Uma sala para Atelier de Ocupação dos Tempos Livres, onde funcionam os vários clubes existentes na Escola e também para apoio à realização de actividades recreativas (jogos de xadrez, damas, dominó, etc)
- Uma sala de Informática onde estão instalados vários computadores multimédia.
- Um Gabinete de Trabalho, para apoio às várias salas/estruturas existentes na casa.
- Um Gabinete onde está instalada uma câmara escura, de apoio ao Clube de Fotografia, a funcionar nesta Escola.
- Um Estúdio para o Clube de Línguas e Clube de Rádio.

Relativamente ao terceiro e último aspecto contemplado no Projecto Educativo - o Apoio a alunos deficientes e/ou com necessidades educativas especiais - a estratégia seguida para a sua concretização situou-se a dois níveis: o nível das estruturas físicas da escola e o dos recursos humanos.

Quanto ao primeiro aspecto, houve a preocupação de construir rampas de acesso entre os vários patamares e sectores da escola e a colocação de um ascensor para transporte dos alunos deficientes motores, do rés-do-chão para o 1º andar.

Não menos importante que os aspectos de acessibilidade, tornou-se fundamental a dotação de pessoal de apoio, especializado no acompanhamento de alunos com determinado tipo de deficiências, o que foi prontamente atendido pela Direcção-Regional de Educação.

Para finalizar, poderemos dizer que o balanço destes quatro anos foi extremamente positivo.

Os aspectos contemplados no Projecto Educativo de Escola foram atingidos com uma percentagem elevada de eficácia, o que nos leva a concluir terem sido acertadas as estratégias seguidas para a sua concretização.

#### **4. Conclusão**

4. 1 - Análise comparativa, através da projecção de acetatos, das competências dos vários órgãos, previstos no Decreto-Lei nº 172/91 e no Decreto-Lei nº 115-A/98.

4. 2 - Abordagem da seguinte temática:

- Decreto-Lei nº 172/91 - Legitimação de uma prática já existente;
- Direcção-Gestão; Implicações no quotidiano da escola;
- Reuniões semanais entre os presidentes dos vários órgãos - vantagens e inconvenientes;
- Regulamento Interno - Diferentes perspectivas;
- Diluição da autoridade;
- Informação, Burocracia;
- Desempenho dos Encarregados de Educação nos Conselhos de Turma;
- Conselho de Escola - Agenda de trabalho das reuniões;
- 2º Mandato dos vários órgãos - Posicionamento dos possíveis intervenientes, em função da experiência vivida durante o 1º mandato;
- Importância do perfil das pessoas, no desempenho dos vários cargos.

Decreto-Lei nº 172/91

Decreto-Lei nº 115-A/98

**CONSELHO DE ESCOLA****ASSEMBLEIA DE ESCOLA**

<ul style="list-style-type: none"> <li>. Órgão de Direcção, que define as linhas orientadoras das actividades da Escola</li> <li>. Órgão de representação e participação da Comunidade Educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Órgão de Administração e Gestão, responsável pelas linhas orientadoras da actividade da Escola</li> <li>. Órgão de participação e representação da Comunidade Educativa</li> </ul>
---	---

**COMPETÊNCIAS explícitas, em relação a :**

<b>Órgão de Administração e Gestão</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Abertura de concurso</li> <li>. Seriação/Eleição</li> <li>. Renovação de mandato</li> <li>. Destituição</li> </ul>	<b>Direcção Executiva</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Acompanhamento do Processo eleitoral</li> <li>. Posse (Presidente da Ass. Escola)</li> <li>. Destituição</li> </ul>
<b>Projecto Educativo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Aprovação</li> </ul>	<b>Projecto Educativo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Aprovação</li> <li>. Acompanhamento</li> <li>. Avaliação</li> </ul>
<b>Regulamento Interno</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Aprovação</li> </ul>	<b>Regulamento Interno</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Aprovação</li> </ul>
<b>Plano de Actividades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Aprovação</li> </ul>	<b>Plano de Actividades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Parecer</li> </ul>
<b>Relatório Anual</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Aprovação</li> </ul>	<b>Relatório Anual</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Apreciação</li> </ul>
<b>Relatório trimestral de situação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Apreciação</li> </ul>	<b>Relatório trimestral de situação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Apreciação</li> </ul>
<b>Projecto de Orçamento</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Aprovação</li> </ul>	<b>Projecto de Orçamento</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Linhas orientadoras (Aprovação - Conselho Administrativo)</li> </ul>
<b>Relatório/Conta de Gerência</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Aprovação</li> </ul>	<b>Relatório/Conta de Gerência</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Apreciação</li> </ul>
<b>Relações da Escola/Comunidade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Princípios orientadores</li> </ul>	<b>Relações da Escola/Comunidade</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Promoção</li> <li>. Incentivo</li> </ul>
<b>Acção Social Escolar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Aprovação de normas e critérios</li> </ul>	<b>Acção Social Escolar</b>
<b>Conflitos entre Órgãos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Resolução</li> </ul>	<b>Conflitos entre Órgãos</b>
<b>Participação da Escola em actividades culturais, etc.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Critérios</li> </ul>	<b>Participação da Escola em actividades culturais, etc</b>
<b>Realização de actividades de apoio a valores culturais locais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Critérios</li> </ul>	<b>Realização de actividades de apoio a valores culturais locais</b>



Decreto-Lei nº 172/91

Decreto-Lei nº 115-A/98

**CONSELHO DE ESCOLA****ASSEMBLEIA DE ESCOLA**

<ul style="list-style-type: none"> <li>. Órgão de Direcção, que define as linhas orientadoras das actividades da Escola</li> <li>. Órgão de representação e participação da Comunidade Educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Órgão de Administração e Gestão, responsável pelas linhas orientadoras da actividade da Escola</li> <li>. Órgão de participação e representação da Comunidade Educativa</li> </ul>
---	---

**COMPETÊNCIAS explícitas, em relação a :**

Avaliação/Funcionamento da Escola	Acompanhamento e Avaliação/Funcionamento da Escola
	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Pedido de informações</li> <li>. Emissão de recomendações</li> </ul>
Avaliação Interna da Escola	Avaliação Interna da Escola
	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Apreciação dos resultados</li> </ul>
Contratos de Autonomia	Contratos de Autonomia
	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Aprovação, ouvido o Conselho Pedagógico</li> </ul>
Procedimento Disciplinar	Procedimento Disciplinar
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Aplicação de penas de suspensão de 9 dias a 1 ano</li> <li>. Apreciação de recursos apresentados, relativos às decisões do Director Executivo</li> </ul>	
Número de elementos/Composição	Número de elementos/Composição
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Fixado superiormente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. A fixar pela Escola</li> </ul>
Mandato	Mandato
<ul style="list-style-type: none"> <li>. 4 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. 3 anos</li> </ul>
Periodicidade das Reuniões	Período das Reuniões
<ul style="list-style-type: none"> <li>. 2 por período</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. 1 por período</li> </ul>
Competências previstas no Regulamento Interno	Competências previstas no Regulamento Interno
<ul style="list-style-type: none"> <li>. A fixar pela escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. A fixar pela escola</li> </ul>

Decreto-Lei nº 172/91

Decreto-Lei nº 115-A/98

**DIRECTOR EXECUTIVO**

**DIRECÇÃO EXECUTIVA  
(CONSELHO EXECUTIVO)**

<p>. Órgão de Administração e Gestão, nas áreas cultural, administrativa e financeira, responsável pela compatibilização das políticas definidas a nível nacional com as orientações do Conselho de Escola. . Responsável perante a administração educativa pela gestão pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial da escola.</p>	<p>. Órgão de Administração e Gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. . Órgão de participação e representação da Comunidade Educativa</p>
---	---

**COMPETÊNCIAS explícitas, em relação a :**

<p><b>Projecto educativo</b> . Apresentação ao Conselho de Escola, para aprovação</p>	<p><b>Projecto educativo</b> . Apresentação à Assembleia de Escola (ouvido o Conselho Pedagógico) para aprovação</p>
<p><b>Regulamento Interno</b> . Apresentação ao Conselho de Escola, para aprovação</p>	<p><b>Regulamento Interno</b> . Elaboração (ouvido o Conselho Pedagógico) . Apresentação à Assembleia de Escola, para aprovação</p>
<p><b>Plano de Actividades</b> . Apresentação ao Conselho de Escola, para aprovação</p>	<p><b>Plano de Actividades</b> . Elaboração . Aprovação, após parecer vinculativo da Assembleia de Escola</p>
<p><b>Relatório Anual</b> . Elaboração . Apresentação ao Conselho de Escola, para aprovação</p>	<p><b>Relatório Anual</b> . Elaboração . Apresentação à Assembleia de Escola, para apreciação</p>
<p><b>Relatório Trimestral de Situação</b> . Elaboração . Apresentação ao Conselho de Escola, para apreciação</p>	<p><b>Relatório Trimestral de Situação</b> . Elaboração . Apresentação à Assembleia de Escola, para apreciação</p>
<p><b>Projecto de Orçamento</b> . Elaboração . Apresentação ao Conselho de Escola, para aprovação</p>	<p><b>Projecto de Orçamento</b> . Elaboração, tendo em conta as linhas orientadoras da Assembleia de Escola</p>
<p><b>Relatório/Conta de Gerência</b> . Elaboração . Apresentação ao Conselho de Escola, para aprovação</p>	<p><b>Relatório/Conta de Gerência</b> . Elaboração (Conselho Administrativo) . Apresentação à Assembleia de Escola, para apreciação</p>
<p><b>Contrato de Autonomia</b></p>	<p><b>Contrato de Autonomia</b> . Elaboração de propostas (ouvido o Conselho Pedagógico) . Apresentação à Assembleia de Escola, para aprovação</p>
<p><b>Acção Social Escolar</b> . Definição de normas e critérios . Apresentação dos mesmos ao Conselho de Escola</p>	<p><b>Acção Social Escolar</b> . Planeamento . Assegurar a execução das actividades</p>
<p><b>Orgão de Gestão</b> . Fixado superiormente</p>	<p><b>Orgão de Gestão</b> . Definido a nível de escola (Director ou Conselho Executivo)</p>
<p><b>Mandato</b> . 4 anos</p>	<p><b>Mandato</b> . 3 anos</p>
<p><b>Representação da Escola</b></p>	<p><b>Representação da Escola</b> . Presidente do Conselho Executivo</p>
<p><b>Director de Turma</b> . Escolha</p>	<p><b>Director de Turma</b> . Designação</p>
<p><b>Regime de funcionamento da Escola</b></p>	<p><b>Regime de funcionamento da Escola</b> . Definição</p>

Decreto-Lei nº 172/91

Decreto-Lei nº 115-A/98

**DIRECTOR EXECUTIVO****DIRECÇÃO EXECUTIVA  
(CONSELHO EXECUTIVO)**

<p>. Órgão de Administração e Gestão, nas áreas cultural, administrativa e financeira, responsável pela compatibilização das políticas definidas a nível nacional com as orientações do Conselho de Escola.</p> <p>. Responsável perante a administração educativa pela gestão pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial da escola.</p>	<p>Órgão de Administração e Gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira.</p> <p>. Órgão de participação e representação da Comunidade Educativa</p>
--	--

**COMPETÊNCIAS explícitas, em relação a :**

Elaboração de horários/Constituição das turmas	Elaboração de horários/Constituição das turmas . Superintender
Serviço docente /não docente	Serviço docente /não docente . Distribuição
Instalações/Espaços e Equipamentos . Gestão patrimonial	Instalações/Espaços e Equipamentos . Gestão
Protocolos/Acordos de colaboração	Protocolos/Acordos de colaboração . Estabelecer, celebrar
Pessoal docente/não docente	Pessoal docente/não docente . Recrutamento, respeitando o regime legal de concursos . Selecção, respeitando o regime legal de concursos
Representação da Escola	Representação da Escola . Presidente do Conselho Executivo
	Conselho Executivo . Coordenação
Poder Hierárquico	Poder Hierárquico . Exercício
Poder disciplinar	Poder disciplinar . Exercício
Pessoal docente/não docente	Pessoal docente/não docente . Avaliação do desempenho

Decreto-Lei nº 172/91

Decreto-Lei nº 115-A/98

**CONSELHO PEDAGÓGICO****CONSELHO PEDAGÓGICO**

. Órgão de coordenação e orientação educativa, de apoio aos Órgãos de Direcção, Administração e Gestão da Escola, nos domínios pedagógico-didáctico, de coordenação da actividade e animação educativas, de orientação e acompanhamento de alunos e de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente	. Órgão de coordenação e orientação educativa, nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.
---	--

*COMPETÊNCIAS* explícitas, em relação a:

<b>Projecto Educativo</b> . Elaboração . Proposta do mesmo	<b>Projecto Educativo</b> . Elaboração de proposta
<b>Regulamento Interno</b> . Elaboração . Proposta do mesmo	<b>Regulamento Interno</b> . Parecer
<b>Plano de Actividades</b> . Elaboração . Proposta do mesmo	<b>Plano de Actividades</b> . Apresentação de propostas . Parecer
<b>Contratos de Autonomia</b>	<b>Contratos de Autonomia</b> . Parecer sobre as propostas apresentadas
<b>Projecto de Orçamento</b> . Parecer	<b>Projecto de Orçamento</b>
<b>Plano de Formação</b> . Elaboração . Apresentação do mesmo . Acompanhamento	<b>Plano de Formação</b> . Elaboração . Acompanhamento
<b>Orientação, Acompanhamento, Avaliação de Alunos, Gestão dos apoios educativos</b> . Elaboração de propostas	<b>Orientação, Acompanhamento, Avaliação de Alunos, Gestão dos apoios educativos</b> . Definição de critérios
<b>Gestão de Currículos/Programas</b> . Elaboração de propostas . Emissão de pareceres	<b>Criação de Áreas Disciplinares</b> . Propostas
<b>Actividades de Complemento Curricular</b> . Elaboração de propostas . Emissão de pareceres	<b>Articulação Curricular/Apoios Educativos/Educação Especial</b> . Definição de princípios
<b>Manuais escolares</b>	<b>Manuais escolares</b> . Escolha
<b>Reuniões</b> . 2 por período	<b>Reuniões</b> . 1 por mês
<b>Horários</b>	<b>Horários</b> . Definição de critérios
	<b>Contratos de pessoal docente e não docente</b> . Definição de requisitos
	<b>Avaliação de Desempenho</b> . Participação no processo

Decreto-Lei nº 172/91

Decreto-Lei nº 115-A/98

**CONSELHO PEDAGÓGICO**

**CONSELHO PEDAGÓGICO**

<p>. Órgão de coordenação e orientação educativa, de apoio aos Órgãos de Direcção, Administração e Gestão da Escola, nos domínios pedagógico-didáctico, de coordenação da actividade e animação educativas, de orientação e acompanhamento de alunos e de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente</p>	<p>. Órgão de coordenação e orientação educativa, nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.</p>
--	---

*COMPETÊNCIAS* explícitas, em relação a:

<p>Orientação escolar e vocacional</p>	<p>Orientação escolar e vocacional . Definição de critérios</p>
<p>Acompanhamento Pedagógico</p>	<p>Acompanhamento Pedagógico . Definição de critérios</p>
<p>Deliberações e recomendações do Conselho Pedagógico</p>	<p>Deliberações e recomendações do Conselho Pedagógico . Acompanhamento e avaliação da sua execução</p>

## Bibliografia

- Afonso, A. (1988). "Insucesso, Socialização e comportamentos divergentes", *Revista Portuguesa de Educação*, 1, (2), pp. 41-51.
- Carvalho, A. Almeida, L. e Araújo, M. (1993). *A construção do Projecto de Escola*, Porto Editora, Lda.
- Carvalho, A., Diogo, F., (1994). *Projecto Educativo*, Edições Afrontamento, Porto.
- Costa, J. A., (1991), *Gestão Escolar - Participação - Autonomia - Projecto Educativo de Escola*, Texto Editora.
- Formosinho, J. (1989). "Do serviço do estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa", *Revista Portuguesa de Educação*, C.E.E.D.C. - Universidade do Minho
- Nóvoa, A., (1992). *As organizações Escolares em Análise*, Lisboa, publicações Dom Quixote, Lda.
- Teixeira, Manuela (1995). *O Professor e a Escola, Perspectivas Organizacionais*, Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

## Legislação

- Lei nº 46/86, de 14/10/86
- Decreto-Lei nº 43/89, de 3/2/89
- Decreto- Lei nº 139/A de 28/4/90
- Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio de 1991
- Decreto-Lei nº 769/A/76, de 23/10/76
- Decreto Regulamentar nº 13/92., de 30/6/92
- Decreto Regulamentar nº 14/92, de 4/7/92
- Circular nº 9/92/DGAE da Direcção Geral de Administração Escolar
- Informação nº 124/SEEBS/92 da Secretaria de Estado dos Ensino Básico e Secundário
- Portaria 747-A/92, de 30/7/92
- Portaria nº 772/92, de 7/8/92
- Despacho nº 27/ME/93, de 22/3/93
- Despacho nº 115/ME/93, de 23/6/93
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4/5/98

## ESCOLA, DEMOCRATIZAÇÃO E LIBERDADE

**António Mota**  
*E S D. Maria II*

Eu acho que é uma ousadia da minha parte estar aqui deste lado e não desse. Mas convidaram-me e o convite quando é feito por um amigo não se recusa. É quase por acaso que eu estou aqui hoje mas o acaso é mais importante nas nossas vidas do que aquilo que nós pensamos. A minha intervenção, por isso mesmo, não vai ser muito alinhada e perdoar-me-ão, pois algumas coisas já foram ditas mas tentarei dizê-las de forma diferente ou então não as dizer.

Vou fazer uma breve referência a uma intervenção anterior e que falava na forte expectativa social gerada neste novo processo. Há efectivamente uma forte expectativa social quanto a este processo mas talvez seja necessário ter cuidado pois essa expectativa traduz ou tem outras intenções por trás. Quer dizer, a expectativa social às vezes pode não ser orientada no sentido do “vamos construir” ou “vamos ver o que é”, mas é mais o “vamos esperar para ver. Isto é certamente a mesma coisa e vamo-nos pôr à defesa”. Muitas vezes, a expectativa é defensiva e não projectiva.

Falou-se na mudança para melhor e oxalá que sim. As mudanças devem ser sempre pensadas nesse sentido mas nem sempre o são. Falou-se na existência de conflitos e eu queria testemunhar um pouco os conflitos já gerados por esta nova situação e particularmente à volta da elaboração do novo Regulamento. Uma coisa aparentemente tão simples mas que criou tensão nas escolas. Mexeu as escolas e abanou-as. Isto, só por si, acho que é bom.

Os conflitos sentiram-se na elaboração do Regulamento e eu falo pela experiência que tenho. Esses conflitos envolviam os pais com opiniões divergentes, às vezes inconciliáveis, e muitas vezes conciliáveis se as pessoas pensarem com calma e cederem um pouco. Quanto aos professores, a simples eleição para uma Assembleia Constituinte que era quase um pró-forma - pois o regulamento tinha que ser feito e, atendendo aos prazos, teria que ser necessariamente um documento

nunca perfeito pois é uma coisa transitória - na minha escola durou um mês desde que foi eleita até que apresentou o documento final. E foi curioso observar que na escola o processo de eleição dessa Assembleia Constituinte na minha opinião não foi entendido tão só como uma assembleia para criar um Regulamento, limitada no tempo e que se extinguia pura e simplesmente, mas foi interpretada, da parte dos professores, como um combate político com a interferência em grupos estabelecidos ou de constituição de outros. Eu acho que isto foi bom. As pessoas estavam a precisar de eleger qualquer coisa de uma maneira diferente para se poderem manifestar.

Os conflitos e as tensões à volta do Regulamento, embora os pressupostos e as definições estejam na lei geral, levaram a que a Assembleia Constituinte tivesse a preocupação (e eu também tinha muitas vezes) de acrescentar qualquer coisa - “não dá, porque isso pode ser interpretado como ...”. Era uma atitude defensiva e delimitadora de competências. “Não vá o tal nosso amigo ...”. Notei muitas vezes a preocupação de publicitação exacta do que é o quê e o que compete a quem e quando. Isso é limitador e não dá grandes margens de manobra. Penso que isto criou também - e será uma contrapartida às grandes expectativas e entusiasmo - uma onda de receio e de desconfiança. E daí, se formos ver alguns regulamentos (e já não falo do meu) temos alíneas completamente desnecessárias e repetitivas dado o “mas é só para ...” e tem de estar lá o mesmo três vezes e então “convém que fique também na secção dos professores que é para se saber que diz respeito também aos professores”.

Eu fui presidente da Assembleia Constituinte da minha escola e algumas destas coisas também são da minha responsabilidade. Eu estou a fazer estas referências que podem parecer um tanto irónicas mas não é. É apenas para mostrar que isto foi feito num tempo recorde, que existiam outros objectivos maiores do que nos estarmos a prender com pequenas coisas e existia o pressuposto que isto – o Regulamento Interno - ia durar muito pouco tempo. Poder-se-ia corrigir e então dessa vez já em condições diferentes e com base num melhor conhecimento daquilo que se queria ou quererá.

As limitações temporais foram um facto e quero com isto dizer que é muito importante, pelo menos no que à minha escola diz respeito, levar-se desde já e muito a sério a revisão do Regulamento Interno. E agora aí pôr de facto a qualidade e clareza e a manifestação do desejo daquilo que queremos ou podemos fazer ou que a lei nos permite fazer. É preciso não ficar parado mesmo nesta questão do Regulamento porque passada a aprovação de todos os regulamentos pode pairar já



no ar a ameaça de que o pó se levantou e volte a cair e deixar tudo na mesma. E olhem que a ameaça pode ser bem real.

Eu queria fazer agora algumas referências genéricas. Para insistir vou ler apenas o preâmbulo e a arquitectura ideológica do tal decreto-lei nº 115-A/98 que já foi referido. Eu li-o apressadamente ontem, tomei aqui umas notas e registei os objectivos que estão determinados, que são a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade. Eu fiz aqui uma anotação que consiste numa palavra apenas – liberdade. Deixaram essa palavra para trás. Mas eu queria fazer uma breve referência a esta questão dos objectivos. Achei interessante a preocupação do legislador em afirmar claramente que a autonomia não deve ser encarada como um aligeiramento de responsabilidades por parte do Estado. Eu acho muito bem, mas acho que não devia ter dúvidas nesta matéria pelo que nem seria necessário estar a dizer isto. Salientei uma ideia que também acho muito importante que é a cultura da responsabilidade e aqui é que ela dói. E também salientei o toque que traduz a valorização dos diversos intervenientes. Este não é um objectivo de menor importância mas também não é de fácil concretização.

Queria fazer algumas considerações sobre estas ideias embora não todas. Começando pela questão da democratização direi que democratização é a acção de democratizar, diz o dicionário. Democratizar é organizar segundo princípios democráticos. É pôr qualquer coisa à disposição de toda a gente. Como vêem isto é muito bonito e muito querido. É digno de todo o nosso afecto mas muito vago se não for acompanhado da acção concreta. Quanto à organização segundo princípios democráticos penso que estaremos todos de acordo. Quanto ao pôr a escola ou os serviços educativos que presta à disposição de toda a gente, também. Mas ao reconhecer-se que um dos objectivos da nova organização da educação é concretizar na escola a democratização, é reconhecer também que os princípios organizativos até aqui existentes ou não eram democráticos ou eram tão só um simulacro de democracia por impedirem a concretização da mesma.

Ora, quanto a mim, esta atitude corre o risco de poder ser vista como uma atitude duplamente dogmática. Dogmática na condenação implícita do modelo organizativo anterior por impotente, incompetente e obstructor ou mesmo anti-democrático. E por tudo isto tornava a democracia inconcretizável, o que não se me afigura como uma afirmação ou verdade adquirida que nem carece de discussão. Dogmática pelo pressuposto quase religioso ou platónico de que no novo modelo gravitam virtualidades bastantes para levar a concretizar na escola a democracia com a aplicação simples do modelo. Isto para dizer que, quanto a mim, não é só nem

principalmente nos modelos organizativos que podemos buscar as raízes da democratização. É nas mentalidades, é nas pessoas que accionam directa ou indirectamente e de forma contínua as alavancas desses modelos. E é nas condições - ou na falta delas - objectivas e subjectivas que as pessoas têm para exercer a sua acção. Assim se compreende que modelos mais generosos possam falhar e que modelos menos generosos possam até dar uma ar da sua graça. E, sendo assim, o que levou ao aniquilamento do modelo anterior pode levar a que o novo modelo venha a falhar também.

O que tenho vindo a querer dizer com a condenação dogmática de um modelo que efectivamente se vem esgotando há muito é o erro de ser dogmático. Erro igual será a reafirmação também dogmática de um novo modelo a que hoje estamos quase todos predispostos a cantar hossanas, sem mais. O dogmatismo é um erro em qualquer circunstância e principalmente quando nos limita e porque nos limita. Ele sim é que é um coveiro encartado embora dissimulado pela democratização.

Democratização é a acção de democratizar, isto é, substanciar a democracia. E os princípios fundamentais da democracia são a igualdade e a liberdade. A igualdade eufemisticamente referida aqui como igualdade de oportunidades é também um dos objectivos a concretizar na nova organização da educação. É justo que o seja e fica sempre bem. Mas se tiver uma atitude de aceitação formal e acrítica e não reivindicativa da concretização dessa mesma igualdade, isso é ou será matá-la à nascença e com isso promover a própria desigualdade. E é no mínimo curioso ver que a filosofia do novo modelo elege o objectivo solene da concretização da igualdade de oportunidades e não tuge nem muge perante o princípio geral de uma igualdade violada nas entranhas do próprio Sistema Educativo geradoras de privilégios discriminatórios.

Disse atrás que os princípios fundamentais da democracia são a igualdade e a liberdade. Curiosamente, a arquitectura ideológica do novo modelo assenta nos objectivos que traça e especifica a democratização e a igualdade de oportunidades mas esquece de explicitar a liberdade. Na minha opinião deveria falar também nessa referência fundamental das nossas existências. Então, criar homens livres não é objectivo fundamental e central do sistema? É, mas é complicado. É que os homens livres não aceitam dogmas e muito menos meios dogmas ou insinuações de dogmas. Os homens livres não têm verdades, pois questionam-nas sempre porque o tempo é móvel e as verdades também. Até porque as verdades entronizadas revelam sempre bezerros de ouro ao serviço de falsos deuses humanos.

Concluindo, democratização sim, mas sem esperar que ela aconteça ou que nasça por geração espontânea do seio do novo modelo educativo. Igualdade de oportunidades sim, mas a sério, exigindo de nós e dos outros e não esquecendo a igualdade sem eufemismos. Liberdade também sempre, e principalmente questionando toda a verdade feita. Liberdade sim, contra os dogmatismos dos crentes e acríticos. As pessoas sempre, mas e com as condições reais das suas vivências.

Eu não quero imitar o meu colega que já citou o Aleixo mas eu também não tenho vistas largas. E também me deram a mim lições de Filosofia – as horas amargas dentro do ensino. Não que eu seja uma pessoa amarga. As minhas horas amargas são tão só as desilusões sucessivas que ao longo da minha carreira foram surgindo. Não por ser professor que tenho a imensa sorte de ser e de gostar de ser. Mas por ter esbanjado tantas e tantas horas, tantos e tantos princípios, a ruírem por terra. E ruírem não pelos voluntarismos inocentes mas principalmente pela inoperância, desinteresse, descrença ou mesmo preguiça com que nós professores e demais agentes, pois somos democratas, as acolhermos – não lhes dando vida, fazendo de nós autênticos Jeremias fósseis. Mesmo quando não temos culpa (e exijamos que não a temos) sejamos nós a sofrer e a aguentar com as consequências e a deixar que outros que podem menos que nós, aguentem também com essas consequências.

Que desta vez seja diferente. É que, não obstante as observações que fiz, o novo modelo não as defende mas também não nos defende dessas deficiências. É que, não obstante as observações que fiz, o novo modelo tem virtualidades bastantes para merecer o nosso empenho, se for um empenho inteligente. Não busquemos respostas apenas na sua malha discursiva explícita. Isso seria matá-lo a breve prazo. Busquemos sim respostas novas a partir dele. Nos interstícios das margens da sua tessitura legal o nosso novo modelo dá-nos amplos poderes de acção, de criatividade, de crítica, de reforma e de liberdade e de exigência de apoios a quem de direito. Façamos com que quem nos promete apoio não faça dessa promessa uma mera figura de retórica.

Mais uma vez reconhecemos, desta vez com mais denodo, mais coragem, mais inteligência e mais confiança em nós próprios. Eu sei que isto não é bonito mas olhem, é assim. É a vida, como diz o outro. Com menos preguiça façamos como o menino que pela 10<sup>ª</sup> vez agarra a caminhada pelo monte acima para agarrar a existência fátua de um ar que até talvez nem exista. Mas eu tenho que ir lá acima. Tenho que trepar lá acima para ver se existe ou não, se o agarro ou não. Deixemo-nos seduzir também nós que formamos a dita comunidade educativa, mas não nos deixemos sedar por paixões serôdias.

E perdoe-me o Jorge de Sena, porque é a ele que eu costumo citar nestes momentos:

*Oh vós que do alto império  
Prometeis um mundo novo  
Vê-de lá que pode o povo  
querer um mundo novo a sério*

Ousemos nós querê-lo também. Está nas nossas mãos.

# **GESTÃO ESTRATÉGICA E PROJECTO EDUCATIVO**



# GESTÃO ESTRATÉGICA E PROJECTO EDUCATIVO

**Eugénio Adolfo Alves da Silva\***  
*IEP/Universidade do Minho*

## **Introdução**

A abordagem da gestão estratégica referida à educação e à escola não é simples por várias razões. Entre elas pesam o facto de estarmos perante um conceito difícil de definir e compreender o que não é resolvido pelo tratamento sucinto a que sou forçado a fazer. Além disso, não existe tradição de gestão estratégica no domínio educacional nem há suficiente investigação ou claras evidências empíricas que possam corroborar a teorização que se pretende desenvolver. Em todos os casos estamos a mover-nos num terreno ainda inexplorado mas promissor no que respeita à consideração e manifestação das tendências da gestão educacional estratégica tal como já sucedeu com as categorias “projecto”, “objectivos”, “estratégia”, “planificação”, “qualidade”, etc. que, não sendo originárias da esfera educacional produziram os factos já naturalizados e que conhecemos como projecto educativo (e pedagógico), pedagogia por objectivos, estratégias metodológicas, planificação didáctica, avaliação da qualidade, etc..

Efectivamente, desde há muito, a Teoria da Organização Escolar vem evoluindo por referência ao universo empresarial de onde “importou” e adaptou teorias e métodos com os quais pretende dar conta da realidade organizacional escolar. Assim, aquilo que, à partida, apenas fazia parte do vocabulário empresarial (e, sobretudo, militar) passou a constituir também acervo do domínio da gestão educacional que, também graças às pesquisas que se têm vindo a realizar no contexto educacional nacional e internacional, consegue “gerar” internamente concepções, teorias e modelos analíticos com os quais é possível analisar a organização escolar e derivar bases para uma prática gerencialista mais consistente.

---

• Qualquer comentário, crítica, questão ou sugestão poderá ser enviada ao autor através dos seguintes contactos:  
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho - Campus de Gualtar  
4710 - 057 Braga. Tel. 253 604 240 Fax 253 678 987 E-mail: [esilva@iep.uminho.pt](mailto:esilva@iep.uminho.pt)

O debate sobre a gestão estratégica em educação envolve, por um lado, a consideração dos avanços teóricos da gestão em outros campos da vida social e organizacional desenvolvida sob o signo da qualidade e, por outro lado, a tendência de tornar a esfera educativa um domínio em que se torne possível imprimir uma acção baseada na consciencialização de uma ambição traduzida pelos objectivos e concretizada por via de processos de regulação e controlo previamente calculados. É precisamente aqui que a gestão estratégica em educação adquire a sua importância.

Para efeitos de organização das ideias dividirei este texto em duas partes: na primeira parte apresentarei considerações sobre a gestão estratégica nas organizações<sup>3</sup> tentando apresentar um modelo de gestão estratégica e seus pressupostos, com algumas conceptualizações teóricas e tentativas de aproximação ao universo educacional. Na segunda parte farei referência especificamente à problemática do Projecto Educativo de Escola como expressão da gestão estratégica, suas características e repercussões na dinâmica escolar e algumas indicações para uma operacionalização em condições ideais.

A razão principal deste trabalho consiste em tentar demonstrar que, pesem embora as reticências e a desconfiança em relação ao manuseamento de concepções e teorias que pertencem a outros domínios, a gestão estratégica pode fazer todo o sentido no campo educacional contribuindo para conferir uma nova feição ao processo de gestão das escolas.

## **I. A gestão estratégica**

### **Planeamento, estratégia e teoria da gestão estratégica**

O tema que é aqui tratado obriga a uma análise dos conceitos de planeamento e de estratégia. A noção de **planeamento** corresponde à concepção de um futuro desejado e dos modos de o realizar. Tem a ver, segundo Richardson & Richardson (1992:18), com processos que incluem a concepção e antecipação da acção, o ajustamento das acções de modo a evitar imprevistos, a orientação das acções para atingir os resultados calculados e a tomada de medidas para aumentar as probabilidades de êxito.

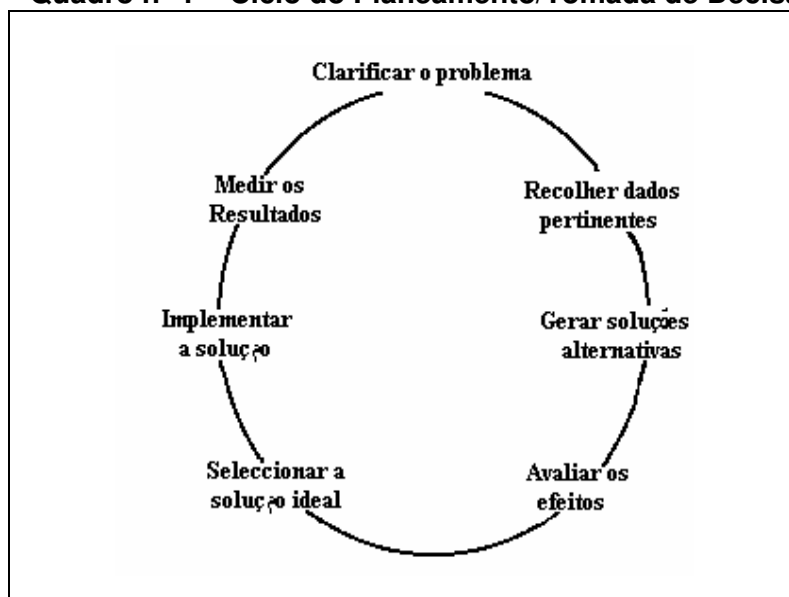
---

<sup>3</sup> Este texto retoma uma grande parte das ideias expressas na obra de Carlos Estêvão (1998) que, gentilmente, acedeu a que eu fizesse alusão a muitas passagens e pensamentos, o que me permitiu fazer esta abordagem sucinta do problema em análise.



Enquanto função de gestão, o planeamento situa-se a montante da acção permitindo estabelecer o curso e os meios para viabilizar essa acção. Integra um conjunto de operações que constituem o ciclo do planeamento/tomada de decisão e podem ser esquematizadas da seguinte forma:

**Quadro nº 1 - Ciclo do Planeamento/Tomada de Decisão**



(Adaptado de Richardson & Richardson, 1992:19)

De acordo com este “ciclo”, a decisão só pode ser tomada uma vez identificado o problema para o qual, face às informações disponíveis, se procura adoptar a melhor solução, ou seja, aquela que, considerando as contingências do momento, garante a máxima eficácia e eficiência. A tomada de decisões constitui, deste modo, um elo intrínseco do próprio planeamento estratégico que incide essencialmente na identificação de áreas-chave da organização em relação às quais se procura intervir.

Segundo estes autores, (*id.*,20) “o planeamento é um pré-requisito para nos movermos no nosso ambiente e uma condição para avançarmos para o futuro”. No planeamento ficam expressos as aspirações, as vias, as acções e os recursos necessários para a materialização de um plano ou projecto. Neste sentido, pode-se dizer que no planeamento há uma estratégia implícita, que pode ser simples ou complexa segundo a natureza dos ambientes envolventes - simples e previsíveis ou complexos e imprevisíveis.

O **planeamento estratégico** considera o futuro não como continuidade em relação a um passado mas como uma realidade que pode ser construída a partir da identificação de tendências, ameaças, oportunidades e descontinuidades singulares

(Ansoff & McDonnell, 1993:38) pelo que um futuro pode até ser projectado na base de um certo grau de ruptura com o passado.

O conceito de **estratégia** é utilizado na literatura de gestão sem qualquer consenso mas no nosso caso pode significar uma acção calculada para obter algum objectivo (Richardson & Richardson, *op. cit.*:18). A estratégia é, assim, uma condição para o sucesso das organizações permitindo-lhes transitar seguramente de um estado a outro, adaptando-se às contingências do ambiente interno e externo, uma vez que representa um modo consciente e calculado de viabilizar a realização das metas organizacionais.

A estratégia pode resumir-se ao conjunto de todos os planos, decisões e acções com o qual se assegura a obtenção de um resultado pretendido. Neste sentido, a estratégia integra as acções (funções) de planeamento, coordenação, controlo e avaliação com as quais as organizações melhoram a sua produtividade, a eficácia e a eficiência da actividade e a qualidade dos processos decisórios e dos seus resultados. A estratégia introduz uma lógica de coerência à própria acção no sentido da coordenação de energias e recursos mobilizáveis para atingir objectivos a longo prazo (I. Chiavenato, 1983:250).

A estratégia faz sentido se compreendermos que as organizações (e a escola) têm de lidar com ambientes complexos e mutáveis e têm de incorporar permanentemente os novos recursos tecnológicos com os quais poderão sobreviver num contexto de concorrência e/ou inovação. Ela funciona como um jogo de regras de tomada de decisão para orientar o comportamento de uma organização que precisa de manter uma dinâmica funcional capaz de integrar mudanças impostas pelo seu ambiente.

A estratégia, enquanto arte de combinar e coordenar as acções e como meio de concretização de um objectivo, necessita de se apoiar na **visão estratégica** que é um modo de conceber a organização e o seu desenvolvimento como um todo (M. Weil, 1995:32), considerando que a sua dinâmica é induzida e gerida e que cada novo estado é provocado assumindo riscos e investindo energias e recursos. A visão estratégica é uma atitude de quem acredita poder ser actor central do seu desenvolvimento e factor de mudança a partir da assunção de novos cenários possíveis nos quais se materializarão os objectivos pretendidos.

A visão estratégica implica projectar a organização para novas situações tendo consciência das possibilidades e dos obstáculos e esperando alcançar uma vantagem que tornará a organização distinta das demais. Essa vantagem distintiva é o ponto que

emerge e permanece presente numa acção configurada por uma visão estratégica, ou seja, uma acção estratégica capaz de projectar a organização, assegurando a sua vitalidade e capacidade de sobrevivência em contexto de incerteza próprio de uma época de turbulência (Richardson & Richardson, *id.*:47).

Ansoff & McDonnell (*id.*:71), assinalam as seguintes **características de uma estratégia**:

- estipula as orientações gerais com as quais a organização se desenvolverá;
- ajuda a focalizar a atenção nas áreas-chave da organização, gerando projectos estratégicos;
- baseia-se em informações gerais, incompletas e incertas, não permitindo enumerar todas as possibilidades de projectos que poderão ser gerados;
- é válida em função dos objectivos traçados, deixando de ter validade se estes, entretanto, mudarem;
- a implementação exige *feedback* estratégico, com o qual é possível questionar a estratégia inicial face aos novos dados produzidos.

A **estratégia de gestão** pode ser entendida como a acção estratégica aplicada ao processo de gestão organizacional com a qual se assegura “a adaptação da organização aos ambientes (interno e externo) através do tempo” (Richardson & Richardson, 26) e mediante a qual se garante o sucesso organizacional (isto é, a realização cabal dos objectivos/metast organizacionais).

A compreensão da estratégia de gestão está associada às mudanças que se operam nos contextos onde estão “implantadas” as organizações e à necessidade de estas garantirem o seu desenvolvimento contínuo. Assim, “a teoria da estratégia de gestão pode oferecer muitas ‘ideias’ sobre a forma como [...] se pode conceber e implementar sistemas de planeamento ‘completos’” (*id., ibid.*:48). A base desta teoria é a consideração de que é possível gerir a vida e a actividade organizacionais através de um processo que permite aproveitar os recursos do ambiente, convertê-los dentro da organização e depois libertar potencialidades sob a forma de bens, produtos, serviços, decisões, experiências, informação (e resíduos), isto é, a organização alcança um equilíbrio dinâmico e avança de forma razoavelmente ordenada para o futuro (*id., ibid.*:35).

Estamos perante uma concepção de organização como sistema aberto e dinâmico e olhando o planeamento como antevisão e preparação de um futuro incerto, sendo necessário prever antecipadamente também aquilo que poderá correr mal (*id.,*

*ibid.*:136) rompendo-se assim, de certo modo, com uma lógica da racionalidade a priori.

A estratégia de gestão visa, em última instância, assegurar o clima de inovação necessário para gerar e gerir a mudança dos ambientes e para salvaguardar a sobrevivência da organização. De facto, ela está directamente relacionada com a conquista da vantagem competitiva com a qual se pode garantir o sucesso organizacional cuja base é a inovação.

A **teoria da gestão estratégica** condensa as ideias essenciais sobre o processo de gestão estratégica numa perspectiva de que as organizações precisam de ser “empurradas” para novas situações em que seja possível alcançar elevados níveis de *performance*. A aplicação da teoria da gestão estratégica ao universo educacional e às escolas decorre da consideração dos seguintes pressupostos (*id.*, *ibid.*:30):

- qualquer teoria, modelo ou concepção teórica vale na medida em que explica ou traduz uma dada realidade, contribuindo para dar sentido a essa realidade;

- as teorias ou modelos analíticos podem servir para “explicar” várias realidades distintas de acordo com o seu grau de abrangência ou carácter generalizador;

- a transposição dos quadros teóricos para outros universos de referência acarreta riscos que se devem assumir desde que salvaguardadas as respostas a questões tais como: A teoria aplica-se ao meu campo de análise ou problema? É realista? É demasiado geral ou muito específica? Demasiado simples ou complexa? Dá conta dos aspectos essenciais do meu problema? Posso modificá-la (adaptá-la) para torná-la adequada ao meu campo de análise? Posso usá-la como suporte para a análise do meu problema? Posso usar mais do que uma teoria? A teoria limita a minha visão do problema? Ajuda a compreendê-lo/resolvê-lo?

A aplicação da teoria da gestão estratégica ao contexto educacional faz-se como uma aproximação cuidadosa a um modelo de análise que, tal como outros que no passado eram exclusivos do universo empresarial, serve hoje para tentar compreender e fundamentar a gestão educacional considerando tudo aquilo que ela tem em comum com a gestão de outro tipo de organizações e as especificidades próprias de um contexto em que não se pode falar de lucro ou de produto (no sentido de mercadoria). Por isso, a gestão estratégica na escola há-de adquirir especificidades que têm a ver com a natureza do contexto e dos processos que caracterizam a organização escolar entendida como entidade social propositadamente construída,

com uma finalidade que a torna uma “organização de serviços”, segundo a classificação de P. Blau e R. Scott (19:66-67).

### **As organizações e a estratégia**

A noção de estratégia foi importada da esfera militar onde significava acção calculada para atingir um alvo, implicando uma mobilização de forças e meios. Depois, e graças ao sucesso revelado, o conceito passou a fazer parte da actividade gerencial empresarial, representando um modo e processo de tomada de decisões que visa atingir um estado ou resultado, para o qual se mobilizam todos os recursos da organização.

A estratégia, como processo de antecipação de um resultado e das vias para o concretizar, autonomizou-se face à planificação, adquirindo enorme impacto por representar um conjunto de decisões e de acções que visam assegurar a coerência interna e externa da organização, mobilizando todos os seus recursos. A estratégia pressupõe, deste modo, um compromisso com a produção de um futuro com que a organização, vista como um todo, deve lidar.

O conceito de estratégia adquiriu, entretanto, uma importância relevante para as organizações quando se percebeu que estas precisavam de calcular, orientar e gerir as acções e os recursos em contexto concorrencial em que se torna necessário assegurar os níveis de competitividade necessários à sua sobrevivência. Quer dizer, particularmente a partir dos anos 70, a estratégia passa a constituir um modo de encarar um futuro complexo, mutável e problemático e podia mesmo ser entendida como um elemento da própria cultura organizacional.

Face ao seu papel decisivo na definição do rumo da organização, a estratégia converteu-se rapidamente numa componente essencial da gestão das empresas e em parte integrante da sua política de desenvolvimento organizacional<sup>4</sup>, permitindo a obtenção de uma maior eficácia e eficiência. Ela aparece agora como instrumento do lucro (ou da qualidade) e como factor essencial de construção de oportunidades de

---

<sup>4</sup> O conceito de **Desenvolvimento Organizacional** é tomado numa perspectiva sistémica e contingencial das organizações, ligado aos conceitos de inovação, mudança e de capacidade adaptativa da organização à mudança. Tem a ver com uma estratégia educacional complexa destinada a mudar as crenças, atitudes, valores, práticas e estruturas da organização para que possa adaptar-se melhor às novas tecnologias, mercados e mudanças. Significa “um esforço integrado de mudança planeada e que envolve a organização como uma totalidade. É um programa educacional de longo prazo, orientado no sentido de melhorar os processos de resolução de problemas e de renovação de uma organização, em particular, através de uma administração mais colaborativa e efectiva da cultura desta organização com assistência de um agente de mudança, ou catalisador, ou com o uso de teoria e da tecnologia pertinente à ciência do comportamento organizacional”. (Cf. I. Chiavenato, 1994:449). Para mais informações, consultar o capítulo 14 desta obra (pp. 445-469).

sucesso (M. Weil, *id.*:27) a médio prazo e tendo em conta as condicionantes ambientais.

A estratégia, enquanto processo, implica um olhar global sobre o estado actual da organização (análise estratégica) seguido de uma perspectivação do seu estado futuro e da procura de respostas adequadas (prospectiva), traduzíveis em acções que a possam impulsionar até esse futuro. Neste sentido, a estratégia representa, segundo M. Weil (*id.*:28) um modo adequado de preparar o futuro da organização tendo em conta os factores internos e ambientais, integrando a organização no sistema global de competição. Assim, a organização torna-se parte integrante de um macrossistema em constante evolução e pode acompanhar essa mudança sem grandes convulsões.

### **Um modelo de gestão estratégica**

A gestão estratégica configura-se como um modelo de intervenção sobre a organização de modo a assegurar não só a sua funcionalidade mas visando garantir também, através de respostas estratégicas adequadas, o alcance da qualidade total tendo em conta as exigências do ambiente (clientes, concorrentes, padrões, etc.). Esta gestão estratégica é um processo global (porque implica considerar a organização como um sistema) que visa a eficácia, consistindo num processo contínuo de decisão que determina a performance da organização “tendo em conta as oportunidades e ameaças com que esta se confronta no seu próprio ambiente mas também as forças e fraquezas da própria organização” (C. Estêvão, 1998:13).

O processo de gestão estratégica integra várias funções como o diagnóstico estratégico, o planeamento estratégico, o controlo e a avaliação estratégicos e impõe a responsabilização de todos os gestores pelo desenvolvimento e implementação estratégica. Neste sentido, o gestor estratégico ultrapassa o papel de mero planificador, tornando-se o conselheiro e facilitador das decisões a todos os níveis da organização. Este gestor, que tem a seu cargo a implantação da estratégia, torna-se o actor principal no que respeita à execução dos programas em que a estratégia se desdobra.

A gestão estratégica, enquanto mola impulsionadora do desenvolvimento organizacional (que inclui necessariamente a análise dos problemas, dos recursos, das oportunidades e dos efeitos), apresenta, segundo C. Estêvão (*id.*:14) as seguintes características:

- é um processo global (integral) que implica a mobilização de todos os recursos da organização para a obtenção de vantagens competitivas;

- é um processo contínuo e iterativo, consistindo na realização de uma série de etapas que se repetem ciclicamente, implicando um reajustamento contínuo;

- confere um modo de actuação (com sequência, coerência, integridade) que orienta a condução de outras fases da gestão estratégica (programação, orçamentação, controlo, avaliação, reajustamento);

- valoriza a flexibilidade e a criatividade dos actores organizacionais, assegurando uma articulação interna (embora débil) de todos os componentes e processos organizacionais;

- é um processo difícil de realizar pois exige que a organização corra o risco de assumir alternativas em vez de aguardar pelo desenrolar dos acontecimentos ou o surgimento de crises;

- ambiciona construir o futuro da organização numa perspectiva de longo prazo procurando estabelecer valores, princípios de acção e objectivos a partir da resposta às questões: onde se quer chegar?; como se pode lá chegar?; onde concentrar esforços?; que iniciativas se tornam necessárias?.

Por outro lado, a projecção desse futuro deve considerar uma reorientação ou reaproveitamento de recursos, o estabelecimento de padrões de excelência, o desenvolvimento de competências para lidar com a incerteza e a criação de mecanismos objectivos de controlo e avaliação dos processos e resultados.

Considerando que a gestão estratégica se configura como uma abordagem compreensiva (holista, global, dinâmica e cíclica) para gerir as organizações, implicando uma interacção complexa entre os diferentes processos internos que a caracterizam, é possível sintetizar, tal como C. Estêvão nos apresenta (*id.*:16), os aspectos organizacionais mais relevantes que nos traduzem os pressupostos de uma gestão estratégica.

*Quadro nº 2 - Pressupostos da gestão estratégica*

Visão da organização	Sistema aberto; susceptível às mudanças; confiança no planeamento estratégico.
Orientação temporal	Visão de futuro; perspectiva de longo prazo; ligação dos processos estratégicos e operacionais.
Cultura	Exige mudanças (versatilidade) e enfatiza a criatividade, promovendo a procura de alternativas/escolhas adequadas;
Liderança	Exige compromisso de longo prazo, responsabilidade pela implementação (equipas de topo) e pelos resultados.
Controlo gerencial	Exige sistemas de controlo interno e avaliação contínua da performance visando elevados índices de qualidade.

(Adaptado de Vinzant &Vinzant, 1996:211)

### **Relação da gestão estratégica com outros factores**

A gestão estratégica constitui o eixo da “roda da gestão” relacionando-se com os processos de planeamento estratégico, previsão e satisfação de necessidades de recursos, definição da estrutura e dos processos organizacionais e asseguramento do controlo estratégico. O quadro que se segue mostra-nos como se produz essa relação e os seus efeitos no processo global de transformação da organização - o desenvolvimento de modos de funcionamento, de capacidades de inovação e mudança.

Segundo o mesmo quadro, a gestão estratégica interactua com um conjunto de factores coerentemente articulados que permitem a tomada de decisões. A relação com o factor recursos ajuda a obter um fluxo contínuo de informações acerca das necessidades da organização, para o qual concorrem o controlo permanente e avaliação da performance. A acção estratégica baseia-se numa definição de finalidades e objectivos com o que se esclarece a missão da organização, permitindo produzir os arranjos estruturais (sistemas de regras, estrutura do poder, definição de competências) que contribuirão para a instauração de um modo de actuação congruente com os objectivos e capaz de potenciar as sinergias do próprio sistema. Por isso, a relação com o planeamento estratégico e o factor organizacional fundamenta a “construção” de estilos de liderança que podem vir facilitar a tomada de decisões e o controlo dos efeitos da implementação destas.

A gestão estratégica como processo justifica-se pelo imperativo de assegurar um desempenho eficaz do sistema (de modo a sobreviver face às pressões e constrangimentos do meio externo) através da produção de respostas adequadas aos desafios e problemas colocados, socorrendo-se de mecanismos para gerar as condições humanas, materiais e emocionais que viabilizem a implantação dos programas aprovados. O estilo de liderança do(s) gestor(es) é primordial para salvaguardar o clima organizacional que favoreça dinâmicas de participação e processos de decisão democráticos, ao mesmo tempo que garante a responsabilização pelo cumprimento das decisões. Neste âmbito, o controlo estratégico assume uma importância crucial enquanto mecanismo de obtenção de *feedback* (importante para manter o fluxo de informação) e de regulação do funcionamento de todo o sistema.



Como se pode depreender do esquema, todos os factores interagem entre si acabando por determinar certos perfis de capacidades da organização e produzir efeitos na “qualidade” da gestão estratégica. Isto significa que a manifestação de uma gestão estratégica não pode ignorar a importância dos factores acima referidos e que acabam por constituir o seu suporte metodológico.

Quadro nº 3 - Relação entre a gestão estratégica e os 4 factores estratégicos

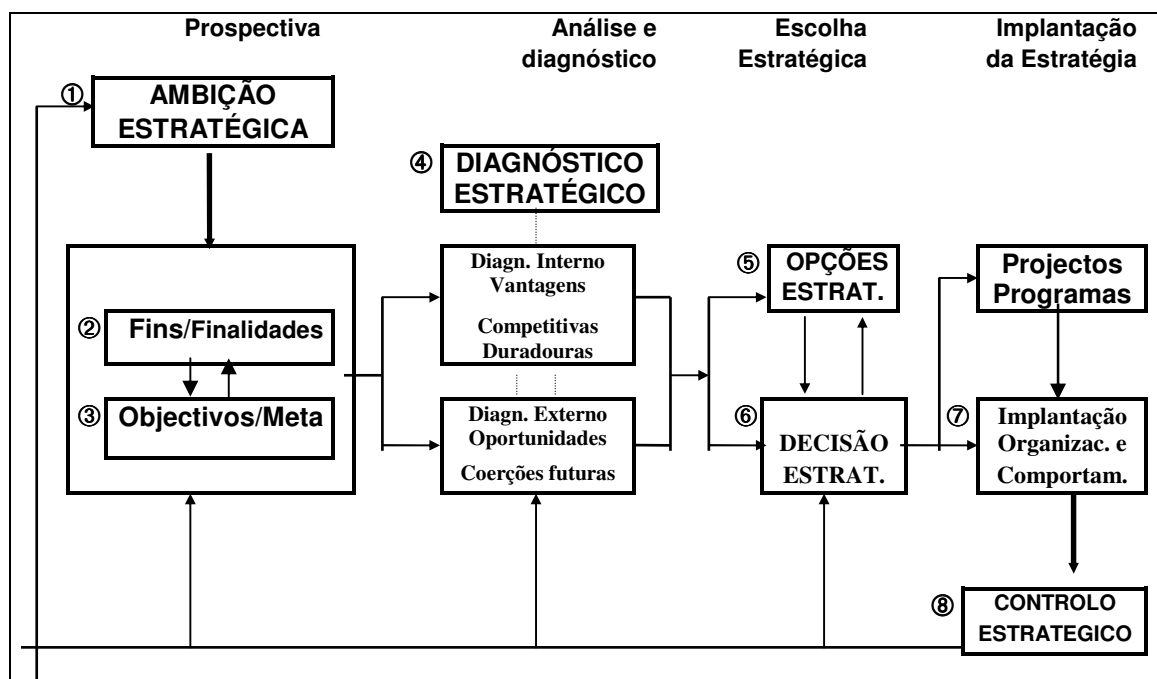


(Elaborado a partir de Rowe *et al.*, 1986:302)

### Fases da gestão estratégica

A gestão estratégica é um processo dinâmico e iterativo integrado por fases e pode ser esquematizado da seguinte forma:

Quadro nº 4 - Fases da gestão estratégica



(Adaptado de M. Weil, 1995:299 e L. Cardoso, 1997:40)

Analisemos brevemente cada uma das referidas fases:

### 1. Ambição estratégica:

A ambição estratégica é, segundo M. Weil (*id.*:306), “uma visão a longo prazo do futuro da organização, apoiada numa ou em várias vantagens-chave distintivas [...] realizável à custa de uma convergência de esforços com vista a desenvolver essas vantagens”. Consiste em construir o cenário do futuro, destacando a vantagem distintiva, a missão da organização, os valores e princípios da acção. A ambição é global e não é afectada pelos constrangimentos do contexto (C. Estêvão, *id.*:19) revelados na fase do diagnóstico. A ambição estratégica das organizações num contexto concorrencial como o que actualmente se vive pode traduzir-se na procura de uma diferença estratégica, aquela que, de acordo com M. Weil (*id.*:298), constitui o verdadeiro sucesso das organizações.

A ambição estratégica, que exprime a ideia do que a organização poderá ser no futuro, deve reflectir as aspirações dos grupos cujos interesses a organização

procura servir/atender, constituindo um referencial importante para estabelecer toda a estratégia para o desenvolvimento organizacional, a começar pela enunciação dos fins, objectivos e metas organizacionais ancorando-se posteriormente na procura e definição da vantagem competitiva.

Na esfera educacional e no que se refere às escolas, essa diferença significativa pode estar na garantia da institucionalização de um clima de confiança e de segurança interna na escola, na oferta extra de determinadas opções curriculares, no apetrechamento tecnológico, no serviço de cantina ou de transporte escolar, na possibilidade de ocupação rentável do tempo livre dos alunos, no regime de disciplina, na relação interpessoal com os professores, na exigência colocada no ensino de determinadas matérias, na estruturação do horário escolar, enfim, em aspectos que, segundo os contextos, podem constituir a “marca distintiva” de uma escola e funcionar como um factor de atracção de um determinado segmento de público ou “clientela”.

## **2. Fins estratégicos:**

Têm a ver com a determinação de alguns alvos (zonas de intervenção) que orientarão a organização, dando coerência aos objectivos e às estratégias. Estes fins (ou finalidades), nem sempre clarificados ou consensuais, são orientações gerais e podem funcionar como objectivos dentro de uma estratégia, representando e traduzindo a missão essencial da organização e indicando os pontos sensíveis da acção. No que se refere às escolas, estes fins podem ser expressos em termos de: ser a melhor escola do país até ao ano 2003 no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais; tornar a escola um espaço de convívio e educação intercultural; ou, oferecer condições para um enriquecimento da actividade extracurricular dos alunos.

## **3. Objectivos estratégicos:**

São as intenções (expressas sob a forma de resultados de acções) que indicam os estados ou situações a que a organização pretende chegar, significando “a tradução numérica dos fins da organização” (M. Weil, *id.*:42). Nos objectivos transparecem as representações dos desejos e dos possíveis resultados, devendo atender aos limites temporais, incidir sobre pontos decisivos da organização, e serem exequíveis e passíveis de verificação.

Estes objectivos, que acabam por incidir sobre o processo de avaliação da *performance*, podem incidir sobre diferentes áreas, sendo formulados em termos de “melhorar a interdisciplinaridade”, “aperfeiçoar os métodos de aprendizagem”, “reduzir os índices de indisciplina escolar”, “incrementar as competências dos professores”, etc. A formulação dos objectivos resulta da consideração de vários factores organizacionais entre os quais se podem referir a estrutura de poder, os conflitos de interesse, as normas e regras de funcionamento, o clima organizacional, as necessidades constatadas, etc..

#### **4. Diagnóstico estratégico:**

É o processo de análise que visa a detecção das vantagens competitivas duradouras e das oportunidades e constrangimentos futuros que condicionarão a realização dos fins estratégicos. Corresponde a uma análise da organização projectada no futuro, ajudando a identificar os aspectos que se devem assegurar para viabilizar esses fins. O diagnóstico estratégico permite desenhar a configuração futura da organização em termos de desafios, ameaças, oportunidades e escolhas de repostas a esses desafios (Ansoff & McDonnell, *id.*:54).

Sem deixar de lado um olhar sobre o estado actual da organização (que ajuda a produzir uma imagem das necessidades e potencialidades da organização), o diagnóstico pressupõe uma análise prospectiva dos meios interno e externo para encontrar e definir os aspectos (áreas de intervenção, produtos, serviços e recursos) a promover e a valorizar e que poderão converter-se em vantagem ou diferença concorrencial. Isso permitirá, também, determinar em que medida a organização deve alterar o seu padrão de resposta estratégica para ter êxito no futuro.

O diagnóstico contribui para estabelecer uma linha de acção estratégica, procurando emprestar elementos que permitam à organização dominar e/ou tomar a dianteira na realização daqueles aspectos considerados vitais para a competição com outras e para a sua sobrevivência. Por isso, implica olhar criticamente para as necessidades e reacções dos clientes para adivinhar as suas expectativas em relação ao produto/serviço a oferecer. Com isso pode-se detectar as características exigíveis, as tendências de evolução que justificarão a acção e ajudarão a encontrar os eixos de uma estratégia a longo prazo (M. Weil, *id.*:302).

No que se refere às escolas o diagnóstico deve proporcionar elementos de reflexão que ajudem a identificar as áreas mais sensíveis, as necessidades dos actores servidos pela escola, as potencialidades existentes para se poderem traçar os

novos rumos que se enquadrem numa perspectiva de melhoria global da qualidade da intervenção educativa nas diferentes vertentes do trabalho educativo e escolar. Isso pressupõe auscultar os diferentes actores escolares para conhecer as suas percepções e expectativas em relação àquilo que poderá ser a vantagem distintiva da escola.

### **5. Opções estratégicas:**

Corresponde a um momento preparatório da tomada das grandes decisões e consiste essencialmente na análise das várias alternativas de acção possíveis face aos cenários estabelecidos. Nesta fase do processo da gestão estratégica procuram-se as vantagens das diferentes alternativas que se vislumbraram tendo em conta os fins estabelecidos e, acima de tudo, a concretização eficaz das vantagens distintivas que se perseguem.

O processo resume-se à procura das melhores vias que garantam o crescimento seguro da organização e a sua consolidação no que se refere à concretização dos seus objectivos. A escolha das opções pode ser condicionada, segundo as circunstâncias e contingências, por lógicas que apostem quer numa diversificação de produtos e/ou de mercados, quer no desenvolvimento de novos produtos/serviços, quer na concentração, quer mesmo em processos de redução de custos para os utentes. Todavia, essa escolha pode ser determinada pelo grau de adequação da organização às exigências do meio externo ou pela garantia da conquista de uma vantagem competitiva durável. Outros factores a considerar prendem-se com a exequibilidade, a conformidade com a ambição, a flexibilidade e a consistência das opções com outras estratégias da organização.

Pensando neste modo de actuar em contexto educacional pode-se imaginar uma determinada escola a oferecer a possibilidade de concretizar modos de ocupação interessante dos tempos livres os alunos, através de *ateliers* de artes, de informática ou mesmo de desportos radicais, medida esta que se torna congruente com a preocupação de elevar o índice de rendimento académico dos alunos e reduzir a incidência da indisciplina escolar.

### **6. Decisão estratégica:**

A decisão estratégica vem na sequência da análise às opções estratégicas e da sua avaliação, consistindo na selecção de um conjunto de decisões e de acções

que visam assegurar a coerência interna e externa da organização durante um certo tempo, ou seja, a concretização das suas finalidades tendo em conta as pressões e constrangimentos do meio externo e, por outro lado, as competências organizacionais e pessoais instaladas e os recursos disponíveis.

A tomada de decisão é um momento crucial da acção estratégica porque define o rumo e as vias para a materialização dos planos e dos objectivos estratégicos previamente definidos. Representa o ponto de viragem entre a acção estratégica e a acção operacional, traduzindo, sob consideração das contingências organizacionais e ambientais, as intenções em medidas concretas.

Uma vez tomada a decisão, condicionada quer por factores externos (definições de cidadania, valores éticos, exigências de adaptabilidade social, etc.) e por factores organizacionais (metas de sobrevivência, vantagem distintiva, padrões de eficiência e qualidade, competências de inovação e competitividade) impõe-se a indução de um novo jogo e uma nova dinâmica organizacionais que vem fundamentar um novo modo de gerir a organização (C. Estêvão, *id.*:25), baseado agora no compromisso, na corresponsabilização, na assunção dos riscos inerentes à acção e na valorização das capacidades individuais e colectivas existentes no interior da organização.

## **7. Implantação organizacional:**

Corresponde à adopção de estratégias específicas e à mobilização dos recursos adequados (materiais, tecnológicos, simbólicos e humanos) para viabilizar a realização dos planos estratégicos e das decisões. A implantação organizacional implica a concepção e implementação de planos operacionais (programas) e os respectivos esquemas de acção e de responsabilidade para que se possam converter os objectivos em resultados concretos.

Pode-se considerar que a implantação corresponde à execução prática das decisões o que garante a sobrevivência da organização. Uma implantação eficiente da estratégia depende, segundo C. Estêvão (*id.*:25-26), de vários factores entre os quais a natureza (perfil) da estrutura organizacional, a articulação com as estratégias individuais e grupais, as políticas de recursos humanos, a consistência das acções com a(s) cultura(s) organizacional (ais), com o sistema de retribuições, etc..

A implantação eficaz da estratégia decorre da consideração das respostas que se venham a obter às seguintes questões:

- que mudanças (tipo, profundidade, abrangência) são necessárias operar para que a organização possa implementar a nova estratégia?

- como lidar com os vários componentes da cultura organizacional para se ter a certeza de que a estratégia será implementada sem problemas?

- como mobilizar as estruturas organizacionais e os recursos para potenciar a acção de todos os agentes implicados?

- que abordagens de implementação devem ser consideradas pelo gestor e que competências é que ele deve possuir para facilitar a realização da estratégia?

- de que recursos dispõe a organização e como rentabilizá-los para dar cumprimento cabal aos planos estabelecidos?

## 8. Controlo estratégico:

O controlo estratégico pode ser entendido como um processo de verificação da performance da organização ou do nível de desempenho das pessoas, orientado para a obtenção de informações permanentes sobre os aspectos essenciais da acção. Chiavenato (1985:309) e S. Certo (1993:198-199) consideram que o controlo estratégico serve para verificar se todos os processos e acções estão a decorrer de forma apropriada visando garantir o alcance das metas organizacionais. Constitui, portanto, um mecanismo mediante o qual se assegura a concretização da estratégia segundo os padrões desejados, com a finalidade de optimização do funcionamento da organização (C. Hadji, *id.*:71-72).

Assim, o controlo estratégico é a fase em que se determina o grau de concretização das acções estratégicas e se calcula o desvio face aos padrões de desempenho estabelecidos, permitindo a introdução de correcções para o melhoramento de toda a acção estratégica. Cumpre-se deste modo a sua função reguladora mediante a qual o gestor, com as informações obtidas, adopta medidas para aperfeiçoar o funcionamento do sistema ou das acções e assegurar que tudo venha a acontecer segundo o planeado.

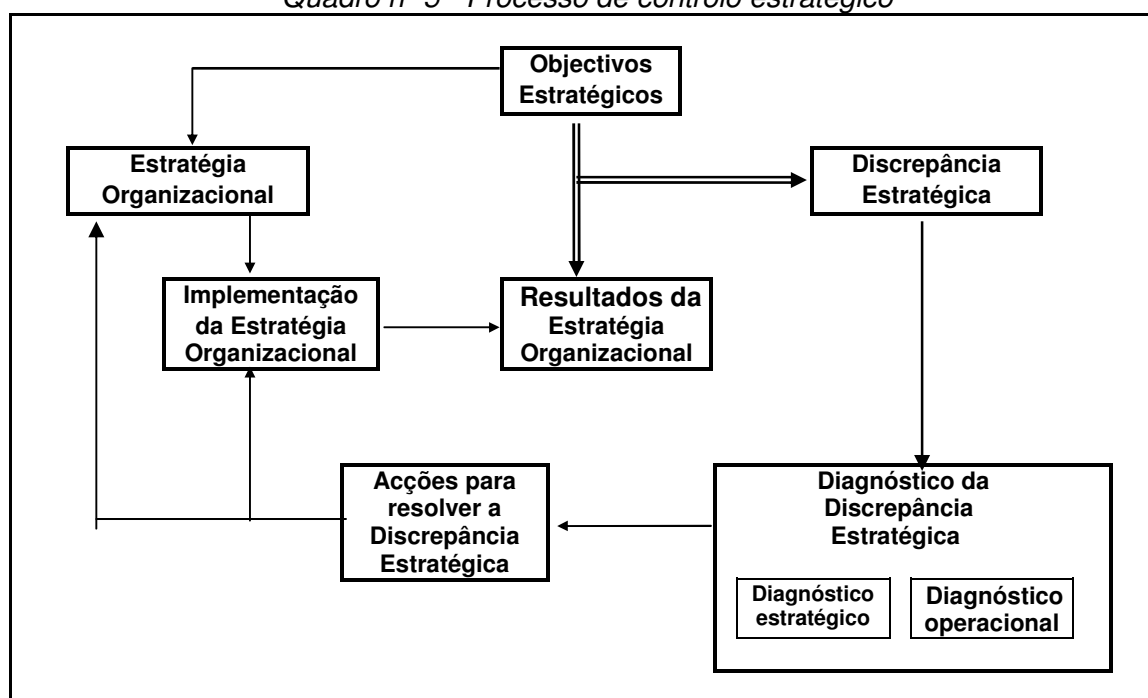
Através do controlo estratégico produz-se o *feedback* necessário para comprovar o nível de desempenho organizacional e para estabelecer continuamente o grau de discrepância estratégica. É o conhecimento desta discrepância que permite agir oportunamente, atacando os problemas detectados com medidas que impeçam a deterioração da situação e ajudem a garantir o êxito da acção ou da estratégia.

O esquema do quadro 5 revela como o controlo estratégico permite confrontar os dois planos da acção estratégica - o da planificação e o da execução - de modo a encontrar a discrepância entre o realizado e o esperado. O diagnóstico desta discrepância é fundamental para ajudar a estabelecer as medidas rectificativas adequadas no sentido de salvaguardar o curso normal dos acontecimentos.

Nesse esquema ficam patentes as três grandes etapas em que se constitui o ciclo do controlo estratégico - medição do desempenho organizacional, comparação desse desempenho com os objectivos e padrões estabelecidos e tomada de medidas correctivas necessárias (S. Certo, *id.*:199-220). O controlo constitui então um factor com que se garante o acompanhamento e a vigilância em relação à *performance* dos vários componentes da organização e das diferentes acções.

Dada a sua importância estratégica para qualquer organização, o controlo enquanto parte da acção estratégica precisa de ser adequadamente concebido (em termos de mecanismos, objectivos, momentos) para que os seus efeitos sejam benéficos e os actores organizacionais lhe reconheçam valor. O controlo estratégico no contexto escolar deve fundamentar-se no conhecimento rigoroso das metas e objectivos de cada área vital de intervenção e deve ser realizado por pessoas idóneas, com competências adequadas e após uma clarificação dos termos em que se realizará.

Quadro nº 5 - Processo de controlo estratégico



(Adaptado de Boseman & Phatak, 1989:134)



O controlo constitui um imperativo organizacional porque é através dele que se mantém a estratégia no seu rumo, preparando o terreno para a realização da avaliação com a qual se poderá ter a noção da qualidade dos resultados estratégicos

## **II. O projecto educativo de escola**

### **Função e importância do Projecto Educativo de Escola**

O **conceito de Projecto Educativo de Escola** vem associado à ideia de que é possível pensar o devir da escola enquanto organização, ou seja, que é possível antecipar o seu desenvolvimento construindo uma representação mental sobre um estado novo desejável e sobre as operações que hão-de conduzir até ele. Neste sentido, o Projecto Educativo é a expressão do poder e da liberdade dos actores escolares no que se refere à mudança da realidade escolar e é a manifestação de uma acção estratégica com vista à introdução de mudanças no cenário escolar

O Projecto Educativo de Escola é, não só um instrumento para viabilizar a conquista da autonomia escolar por via de uma negociação junto da administração educativa (Dec.-Lei nº 43/89 e Dec.-Lei nº 115-A/98), mas também uma componente essencial na gestão estratégica do estabelecimento escolar, com a qual se podem definir orientações e estratégias de desenvolvimento da escola. O projecto torna-se assim numa peça fundamental da gestão escolar com a qual se pode incrementar a qualidade dos processos e dos resultados organizacionais.

O Projecto Educativo constitui a “alma” da gestão escolar na medida em que permite estabelecer um estilo de gestão eficaz (gestão estratégica) com vista ao asseguramento da estrutura, do funcionamento e da dinâmica escolares. Através dele garante-se um modo de intervenção calculada e uma liderança capaz de mobilizar a participação dos diferentes actores escolares nas tarefas do desenvolvimento organizacional escolar. No dizer de João Barroso, o Projecto dá lugar à expressão das vontades, desejos e estratégias dos actores escolares com os quais eles vão sedimentando o sentimento de pertença a uma mesma comunidade educativa (1992:30).

O Projecto Educativo insere-se, portanto, num processo de planificação estratégica do desenvolvimento da escola, representando a possibilidade de mudar o contexto, as práticas escolares e a mentalidade dos actores escolares, ou seja, “um

instrumento de renovação pedagógica dos estabelecimentos escolares” como considera J. Barroso (*id.*:24). Por isso, podemos afirmar que o Projecto Educativo de Escola constitui, e de acordo com R. Canário (1992:83), “um instrumento essencial de uma gestão estratégica [...] constituindo, simultaneamente o eixo fundamental de um processo de formação contínua dos professores”. Neste sentido, o projecto é um instrumento crucial para converter intenções em realizações permitindo a transição de uma situação insatisfatória para outra desejada e possível.

Pelo facto de servir como referência permanente às grandes decisões de direcção e planificação, o Projecto Educativo funciona como bússola da gestão estratégica e meio de antecipação e viabilização dos planos elaborados tendo em conta a diversidade de estruturas e funções da escola, os objectivos estratégicos e os recursos disponíveis, permitindo “a articulação da inovação ao nível das práticas individuais com as mudanças de natureza estrutural ao nível da escola, enquanto organização social” (R. Canário, *id.*, *ibid.*).

O Projecto Educativo exprime uma metodologia de trabalho organizativo e gestionário com o qual é possível assegurar a planificação do desenvolvimento organizacional a longo prazo, na base da formulação de estratégias de gestão adequadas às características, aos problemas e às exigências do contexto escolar. Ele exprime, acima de tudo, um tipo de gestão que gera condições capazes de propiciar uma mudança do cenário escolar de acordo com o rumo estabelecido pelos actores escolares.

Nesta ordem de ideias pode-se afirmar que o Projecto Educativo

- representa a possibilidade real de introduzir mudanças no contexto escolar assumindo a inovação como factor e condição de desenvolvimento e aperfeiçoamento dos processos vitais da escola e constituindo um instrumento privilegiado de definição da política interna da escola em articulação com as linhas orientadoras da política educativa nacional e o espaço de visibilidade dessa política junto da comunidade local;

- configura o quadro da autonomia escolar e o espaço de produção e afirmação dos valores específicos que norteiam a acção da escola (missão/vocação) em função do quadro legal em vigor, o que implica a assunção, pelos actores escolares, dessa autonomia e da responsabilidade, o mesmo é dizer, do compromisso com a emancipação escolar e a determinação do desenvolvimento organizacional necessário para atingir níveis de realização compatíveis com as exigências de qualidade;

- estabelece as condições de uma liderança mais activa no contexto escolar capaz de incrementar os processos organizacionais (capacidade de prever, dirigir,

controlar, avaliar) na base dos valores consensualmente aprovados e capaz de mobilizar os diversos actores intra e extra-escolares em função de metas comuns, orientando a sua participação sob consideração da estratégia de desenvolvimento definida, delineando o seu sentido de pertença e o seu espaço de auto-afirmação;

- confere a vitalidade organizacional necessária para pôr em marcha processos, acções, estruturas e recursos no sentido da concretização dos objectivos organizacionais estratégicos que conferem sentido à acção/actividade educacional.

### **A construção do Projecto Educativo de Escola**

A construção do Projecto Educativo de Escola é um processo complexo e moroso e obedece a uma metodologia que define um modo próprio de actuação dos actores envolvidos, no sentido da estruturação de um processo faseado, orientado e fundamentado na reflexão-acção. Essa metodologia, esquematizada no quadro 6, funda-se numa lógica de solução de problemas, caracterizada por movimentos sucessivos de vai-e-vem e assente num trabalho de equipa, com produção colectiva de documentos e decisões que exigem a análise e a aprovação de toda a comunidade educativa. O processo contempla as seguintes **etapas**<sup>5</sup>:

#### **1. O Diagnóstico**

É a primeira etapa e caracteriza-se pela produção de representações mentais sobre o estado actual da realidade escolar. O diagnóstico é um processo complexo e demorado que se realiza com recurso a métodos de investigação (observação, inquirição, análise documental) com os quais se recolhem informações que possibilitam a caracterização da situação de partida.

O diagnóstico visa uma caracterização exacta, rigorosa e exaustiva da realidade presente (ponto de partida) com a detecção dos principais pontos de estrangulamento e daqueles que, à partida, podem constituir condições favoráveis à acção. O diagnóstico ajuda a tomar consciência da situação e a mobilizar a vontade de modificar o estado de coisas, geralmente considerado insatisfatório mas passível de mudança. Por outro lado, contribui para a construção de referenciais que terão incidência sobre a avaliação dos efeitos do projecto (G. Figari, 1996:101).

---

<sup>5</sup> O esquema pretende representar uma *démarche* estratégica na gestão escolar e procura reflectir uma dinâmica cíclica e iterativa, mostrando as articulações e interdependências entre os diferentes momentos em que se desdobra uma estratégia de projecto assente numa metodologia de investigação-acção.

O diagnóstico requer a produção de uma grande quantidade de dados, recolhidos a partir de várias fontes (documentos, testemunhos, produtos da actividade escolar) e a participação de vários tipos de informantes para se tentar produzir uma visão minimamente consensual da realidade escolar a partir das distintas percepções daqueles. Por outro lado, exige um conjunto de competências metodológicas para o levantamento das necessidades e caracterização da situação inicial e grande capacidade negocial para contemplar e gerir as diferentes percepções, expectativas e interesses.

Através do diagnóstico os actores escolares tomam consciência do real “estado de coisas” e percebem os aspectos essenciais que definem o momento actual que a escola vive, uma vez que são destacados aspectos significativos em relação aos quais havia apenas um conhecimento impressionista ou superficial.

Um adequado processo de diagnóstico exige, entre outros aspectos, a constituição de uma ou várias equipas que possam fazer o levantamento e a caracterização das situações e dos problemas, nos mais distintos domínios da vida escolar, o recurso a métodos de pesquisa com os quais se possa “indagar a realidade”, recolher informações pertinentes e analisá-las com rigor, o desenvolvimento de competências metodológicas dos actores envolvidos para que possam seleccionar e aplicar os métodos e técnicas de recolha e tratamento dos dados e a construção e utilização de dispositivos/instrumentos de recolha de dados fiáveis.

A identificação de necessidades surge como um processo de detecção de insuficiências, lacunas e de condições necessárias para alterar o estado de coisas. Os professores, os alunos, as famílias e outras entidades da comunidade podem, por exemplo, revelar necessidades em termos de “necessidade de mais salas de aula, de computadores, de higiene dos sanitários, de segurança no recreio, de disciplina, de espaços verdes, de um ginnodesportivo, de acções de formação, de actividades de lazer, de reorganização dos conteúdos curriculares, reforço das relações escola/família, currículos alternativos, etc.

Em geral, o diagnóstico como processo de caracterização da realidade, inclui:

a) Análise/descrição da situação actual da escola e enquadramento institucional contemplando aspectos como o historial da escola, a percepção que os actores escolares e a comunidade têm dela, (o que tem de positivo e de negativo) e os aspectos particulares (percepções distintas do corpo docente, dos alunos e dos funcionários, dos pais e das entidades da comunidade e da

autarquia). O aspecto físico da escola (dimensão, estruturas, configuração, arquitectura), os aspectos organizacionais que se prendem com a estrutura da escola (seus órgãos e respectivas competências) incluindo a Associação de Pais e a Associação de Estudantes e os aspectos estatísticos (relacionados com o corpo docente, o corpo discente e o corpo administrativo e auxiliar também devem figurar nesta descrição.

Pode-se fazer referência a outros aspectos relacionados com algumas esferas de actividade que marcam a escola: a área-escola, alguns projectos parcelares, a avaliação, os centros de interesse/*ateliers*, os documentos rectores da actividade da escola (referência ao Regulamento Interno, Currículos, Legislação, Organigrama, etc.) e as relações com a administração regional e local da educação e com entidades específicas da comunidade local.

b) Caracterização exacta de problemas mais significativos (síntese dos dados recolhidos) e que tenham a ver, por exemplo, com o envolvimento e participação docente nas tarefas e actividades da escola, a (in)disciplina escolar; o relacionamento entre actores escolares, os agrupamentos de alunos (turmas), os equipamentos e espaços e sua gestão, a participação da comunidade (dos pais) e problemas do meio envolvente, a formação dos recursos humanos, as condições desfavoráveis (verbas, instalações, recursos humanos) e as condições favoráveis e potencialidades (corpo doente, dinâmicas internas específicas, iniciativas anteriores a valorizar, resultados positivos de experiências, expectativas, grupos informais, acções de mérito).

## **2. O Prognóstico**

Corresponde à fase de projecção (antecipação) da realidade escolar para a situação desejada, consubstanciada numa orientação expressa através de valores, finalidades, princípios e políticas de acção (orientações).

Nesta etapa procura-se construir a “visão global” da escola no futuro, ou seja, a imagem que representa o que se quer que a escola venha a ser. Nesta imagem cabe essencialmente a enunciação dos valores, dos princípios e finalidades configuradores da vocação (natureza e acção) da escola. As representações do estado desejado definem a “missão da escola” - o que ela deve ser, a quem e como deve servir, que concepção de educação, etc.

O prognóstico consiste em estabelecer um quadro de referência desejável e possível, baseado no conhecimento adequado daquilo que a escola é (estado actual)

e no conhecimento das reais potencialidades e competências instaladas, o que se traduz num exercício de hierarquização de desejos, de priorização de necessidades e de negociação de representações e interesses.

O prognóstico exprime também a estratégia a levar a cabo para alcançar um novo estado da organização, representando uma linha de desenvolvimento organizacional onde finalidades, objectivos/metas e acções se articulam coerentemente num quadro de representações de uma realidade futura possível/concretizável. É, por isso, a base da definição de actividades concretas, de previsão de recursos e de responsabilidades.

O prognóstico representa a dimensão simbólica do projecto, revelando a “filosofia” subjacente à concepção de escola e configurando o quadro de valores pelos quais a escola pautará a sua acção e em função dos quais será legitimada. O prognóstico assume uma importância vital na medida em que representa o sentir e a expectativa mais consensual sobre o futuro da escola.

É na etapa do prognóstico que se revela de forma nítida o confronto de ideias e de interesses na medida em que se está perante um domínio - o dos valores e princípios - no qual os actores escolares procuram exprimir e concretizar os seus ideais, os seus interesses e as suas concepções ideológicas. Nesta etapa os actores dão-se conta que podem influenciar de maneira decisiva o curso do projecto a partir da consideração dos valores que defendem. No prognóstico pretende-se congregar os interesses dos diferentes actores sociais depois de intensas negociações com vista à produção de consensos mínimos em relação à política a seguir, aos valores a defender, aos princípios de acção e aos objectivos a concretizar.

O prognóstico pode integrar os seguintes passos:

a) Definição do tipo de escola que se quer materializar, em termos de VALORES (entre outros possíveis): a participação, a solidariedade, a cidadania, o humanismo, a multiculturalidade, a autonomia, a tolerância, o patriotismo, o respeito pelo outro, a camaradagem; FINALIDADES (do tipo): educar os alunos nos valores éticos/morais para configurar um perfil de um cidadão participativo, crítico, interventivo e solidário; revalorizar as práticas e os valores culturais tradicionais da comunidade; promover a integração entre a escola e a comunidade para potenciar os efeitos da parceria educativa no aumento da qualidade da educação; OBJECTIVOS (a título de exemplo): de âmbito pedagógico - desenvolver no alunos competências cognitivas, relacionais e psicomotoras; desenvolver a interdisciplinaridade; promover

novas formas de ensino-aprendizagem; melhorar os índices de rendimento escolar; de âmbito institucional - promover a participação dos pais e dos alunos na gestão escolar; promover a formação dos RH da escola; aperfeiçoar os mecanismos de gestão interna (planificação e controlo das actividades); de âmbito relacional - promover a melhoria do clima de convivência e de relacionamento interpessoal, melhorar o clima de disciplina escolar; incrementar a relação com a comunidade; de âmbito administrativo-financeiro - informatizar a base de dados; aperfeiçoar os dispositivos de registo e tratamento da informação; activar estruturas para gestão de certos processos específicos (área-escola, apoio pedagógico ao aluno);

b) Análise do desejável e do possível (implica um posicionamento crítico que revela uma hierarquização de necessidades e uma priorização de desejos/aspirações). Passa pela consideração de aspectos relacionados com o reforço/destaque das principais necessidades da escola, das condições existentes e previsíveis que justifiquem as medidas/acções apontadas; uma clarificação das medidas prioritárias a realizar, contemplando, por exemplo, a reformulação de critérios e práticas de agrupamento dos alunos, o estabelecimento de mecanismos de interdisciplinaridade, o incremento de acções de formação, a clarificação de critérios e metodologias de ensino e de avaliação - procura da vantagem distintiva; inclui ainda uma previsão/cálculo de problemas que afectarão a realização das medidas preconizadas e a concretização das intenções - análise dos riscos.

c) Representação mental de um novo estado da realidade (metas e objectivos) expresso através de formulações do género: reduzir o insucesso escolar, diminuindo a retenção de ....% para ....%; estender e aumentar a eficácia dos Apoios e Complementos Educativos (abranger ...% dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e com Dificuldades de Aprendizagem); assegurar que ....% dos professores realizem formação contínua nos 3 anos de vigência do projecto; aumentar para ....% o número de alunos carenciados abrangidos pelo apoio social e escolar; constituir na escola vários *ateliers* (expressões dramática, plástica e musical); estabelecer protocolos de cooperação com uma instituição de ensino superior;

d) Processos que conduzirão ao novo estado: (determinação de estratégias e grandes medidas, como por exemplo):

- Para melhorar a disciplina escolar: melhorar o funcionamento da biblioteca, criar actividades de lazer, divulgar/discutir o Regulamento Interno, estabelecer um sistema de prémios escolares, incentivar realizações desportivas e culturais, etc.;
- Para reduzir o insucesso escolar/abandono: rever os critérios de integração dos alunos nas turmas, activar os Apoios e Complementos Educativos o mais cedo possível, melhorar o apoio social, desenvolver estratégias de ensino e de avaliação alternativas;
- Para integrar as estruturas de pais e de estudantes e da autarquia na gestão escolar: promover encontros e colóquios, responsabilizar, integrar em grupos de trabalho e em projectos, desenvolver actividades culturais e lúdicas;
- Para assegurar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem: melhorar a coordenação interdisciplinar, promover o intercâmbio de experiências, incentivar a formação dos professores, discutir e aperfeiçoar os critérios de avaliação, etc.;

### **3. O Planeamento (Plano do Projecto):**

O Planeamento é a fase de definição das acções concretas correspondentes aos objectivos estratégicos definidos e resulta na elaboração do Plano do Projecto. Este é o aspecto mais visível de todo o processo, exprimindo o resultado de negociações e consensos, de acordos sobre decisões e medidas que se consubstanciam nas actividades, nos recursos e nos objectivos propostos. Este documento representa a orientação mais concreta para a acção, sob a forma de um plano detalhado de intervenção, o que revela o carácter operacional do projecto e confere visibilidade institucional aos seus autores (e à própria escola).

O Plano do Projecto<sup>6</sup> é o documento formal que se elabora e é apresentado como sendo o Projecto Educativo da Escola, ou seja, a ideia do que se pretende que a escola seja face àquilo que a escola tem sido. Neste sentido, o Projecto Educativo de Escola é o “cartão de identidade da escola” revelando os seus traços fundamentais

---

<sup>6</sup> Ver no Anexo I um instrumento para avaliação do Plano do Projecto Educativo de Escola. Considerar esta proposta apenas como um modo possível de conhecer a qualidade do Projecto, podendo ser utilizados apenas alguns indicadores. Por outro lado, existe a consciência de que alguns deles são discutíveis.



(actuais e futuros). Funciona como um mapa que vai orientando os actores escolares para os objectivos e tarefas fundamentais relacionados com o seu desenvolvimento.

A estrutura do Plano do projecto pode variar, devendo, todavia, apresentar alguns aspectos fundamentais como:

- Título (designação do projecto - lema), - identificação da escola;
- Introdução: Justificação do projecto, enquadramento legal do projecto,
- Diagnóstico do estado actual, com caracterização rigorosa do ponto de partida;
- Finalidades da acção educativa (valores e princípios de acção);
- Objectivos e metas (resultados e concretizações esperadas).
- As grandes acções/medidas do projecto: as realizações mais importantes, consideradas como acções estratégicas (separadas por domínios ou áreas - pedagógica/curricular, administrativa-financeira, gestão, relações com a comunidade, formação dos recursos humanos, actividade extracurricular, infra-estruturas e equipamentos) para superar o estado actual e conduzir a um novo estado;
- Aspectos organizativos e metodológicos (duração global, cronogramas de acção/prazos, recursos necessários, responsabilidades, métodos de intervenção, formas/actividades de controlo e de avaliação das acções;

A elaboração do Plano do Projecto, deve poder contar com a participação dos representantes dos distintos corpos/grupos escolares e dos actores sociais (professores, alunos, encarregados de educação, representantes dos interesses sociais), ao que se seguirá a sua apresentação e aprovação pelo órgão escolar competente - a Assembleia de Escola. O Plano do Projecto tem de revelar a coerência entre as acções estratégicas e os objectivos/finalidades, entre as actividades e os princípios da acção (responsabilidade, colegialidade, democraticidade, pluralismo, representatividade, negociação, articulação escola-meio, etc.) para poder ser implantado eficazmente.

#### **4. A Implantação do projecto**

A implantação refere-se à aplicação prática da planificação definida e aprovada e revela-se como o conjunto de acções/operações de concretização do planeado baseado na mobilização dos recursos adequados. Essa implantação exige não apenas a consideração estrita das indicações do plano mas também uma adaptação

circunstancial aos contextos concretos do decurso da acção. Assim, a metodologia subjacente ao projecto educativo supõe uma certa dose de criatividade a todo o momento, patente na possibilidade de ajustar permanentemente a acção às contingências de cada momento.

Pressupõe a mobilização e a implicação dos actores escolares, numa acção concertada tendo em conta os objectivos, as metas parcelares, os recursos, os prazos, etc., de modo que tudo funcione tal como o previsto. Esta implantação carece de uma gestão eficaz para que se cumpram as acções planificadas de acordo com os padrões exigidos e os resultados esperados. Por isso se exige uma grande articulação entre as orientações e as acções e uma constante preocupação com a formação das competências necessárias para assegurar a realização das medidas preconizadas.

A implantação do projecto pressupõe o conhecimento do plano por parte da comunidade educativa e uma estrutura organizativa capaz de assegurar a realização das várias acções preconizadas. Isto implica a existência de grupos, ou equipas, que saibam o que fazer, conheçam os objectivos concretos a perseguir, os meios e métodos, os prazos, ou seja, um domínio adequado da planificação e uma estrutura de responsabilidades.

A implantação do projecto refere-se ao processo de intervenção directa sobre a realidade escolar nos domínios estabelecidos, visando concretizar as medidas previamente estabelecidas com o nível de qualidade compatível com os padrões e as metas preconizados. A gestão deste processo consiste em prover os recursos necessários, mobilizar permanentemente os variados actores escolares para uma participação empenhada, responsabilizar e gerar dinâmicas de grupo, produzir os consensos necessários para uma acção articulada e eficaz. A gestão da implantação do projecto permite salvaguardar os desvios e garantir a eficácia das acções preconizadas ao mesmo tempo que assegura o grau de motivação dos actores para a acção.

Fazem parte das acções de gestão do projecto o apoio, o controlo, a supervisão e a avaliação para assegurar a realização das medidas preconizadas, prevenir os desvios e/ou rectificar/reajustar as acções para conseguir um grau de conformidade com o plano estabelecido. Através do controlo e da avaliação obtém-se uma informação actualizada sobre o desempenho do sistema, o que permite realizar uma reformulação adequada e oportuna quer das acções, quer da própria planificação. As reuniões periódicas de balanço constituem um método adequado para se fazer o acompanhamento constante, a verificação e a avaliação periódica da qualidade da

implantação do projecto. Isto pressupõe que existam responsáveis por cada conjunto de actividades ou subprojectos e equipas multidisciplinares envolvidas nas acções.

## 5. A Avaliação do Projecto

A avaliação, enquanto processo de constatação e atribuição de juízos de valor aos resultados da acção, representa a possibilidade de “impedir que o projecto cristalize e se desactualize” (J. Barroso, *id.*:43) . Ela funciona como factor de medição do grau de qualidade da acção e como gerador das medidas de estimulação necessárias para incrementar essa qualidade, sendo assumida como meio de regulação das acções e como instrumento de produção de juízos de valor sobre o mérito das acções.

A avaliação do projecto permite conhecer o grau de concretização das acções, produzindo o índice de satisfação (dado pelos graus de eficácia, eficiência, qualidade)<sup>7</sup>. Realiza-se periodicamente (anualmente ou semestralmente) para produzir uma noção da justa medida do alcance dos objectivos e do nível de realização dos padrões exigidos. A avaliação revela as mudanças realmente operadas no cenário escolar, destacando os êxitos e os fracassos (C. Hadji, 1994:61-65).

Durante a avaliação faz-se uma comparação entre aquilo que devia ser (o referente da avaliação, que exprime aquilo relativamente a quê o juízo de valor se aplica) e aquilo que é efectivamente (o referido da avaliação, isto é, aquilo relativamente ao qual se formula o juízo de valor) produzindo-se então o juízo de valor sobre o mérito da obra (C. Hadji, *id.*:31-33). Na avaliação comparam-se realizações concretas com realizações esperadas (J.-M. Barbier, 1985:76-78 e 251-255) para se conhecer o nível de qualidade dos resultados produzidos.

A avaliação pode cumprir, no âmbito do projecto, uma função reguladora (formativa) possibilitando uma regulação, *à posteriori*, da acção com vista ao seu aperfeiçoamento e/ou aproximação ao plano (J.-M. De Ketelle, 1994:129-130; J.-M. Barbier, *id.*:124) e pode cumprir uma função certificadora, valorizando e legitimando os resultados produzidos (J.-M. Barbier, *id.*:124). Pode cumprir ainda uma função preventiva, no sentido de antecipar e evitar erros e orientar os desempenhos futuros.

Os processos de avaliação (J.-M. Barbier, *id.*:244-240) podem ser de natureza relacional, privilegiando o contacto directo com os actores responsáveis pela gestão

---

<sup>7</sup> Ver no Anexo II alguns indicadores para avaliação do nível de execução do Projecto Educativo de Escola. Considerar que se tratam de indicadores possíveis e que não têm de estar todos presentes no momento da verificação, até porque não se pode verificar tudo de uma só vez.

das actividades do projecto (através de encontros de balanço) ou de natureza instrumental, baseada no uso acentuado de instrumentos de avaliação (fichas, grelhas, escalas, questionários) com os quais se pode ter uma imagem das percepções que os actores envolvidos têm dos resultados.

Qualquer dos modos exige a utilização de critérios adequados e transparentes (C. Hadji, *id.*:121 e G. Figari, *id.*:131-135) e a preocupação em recolher indícios suficientes e relevantes para caracterizar o estado de coisas. É certo que não se pode descurar as competências dos avaliadores e a natureza dos instrumentos para que a avaliação tenha alguma credibilidade. Em alguns casos justifica-se mesmo a contratação de equipas externas de avaliadores.

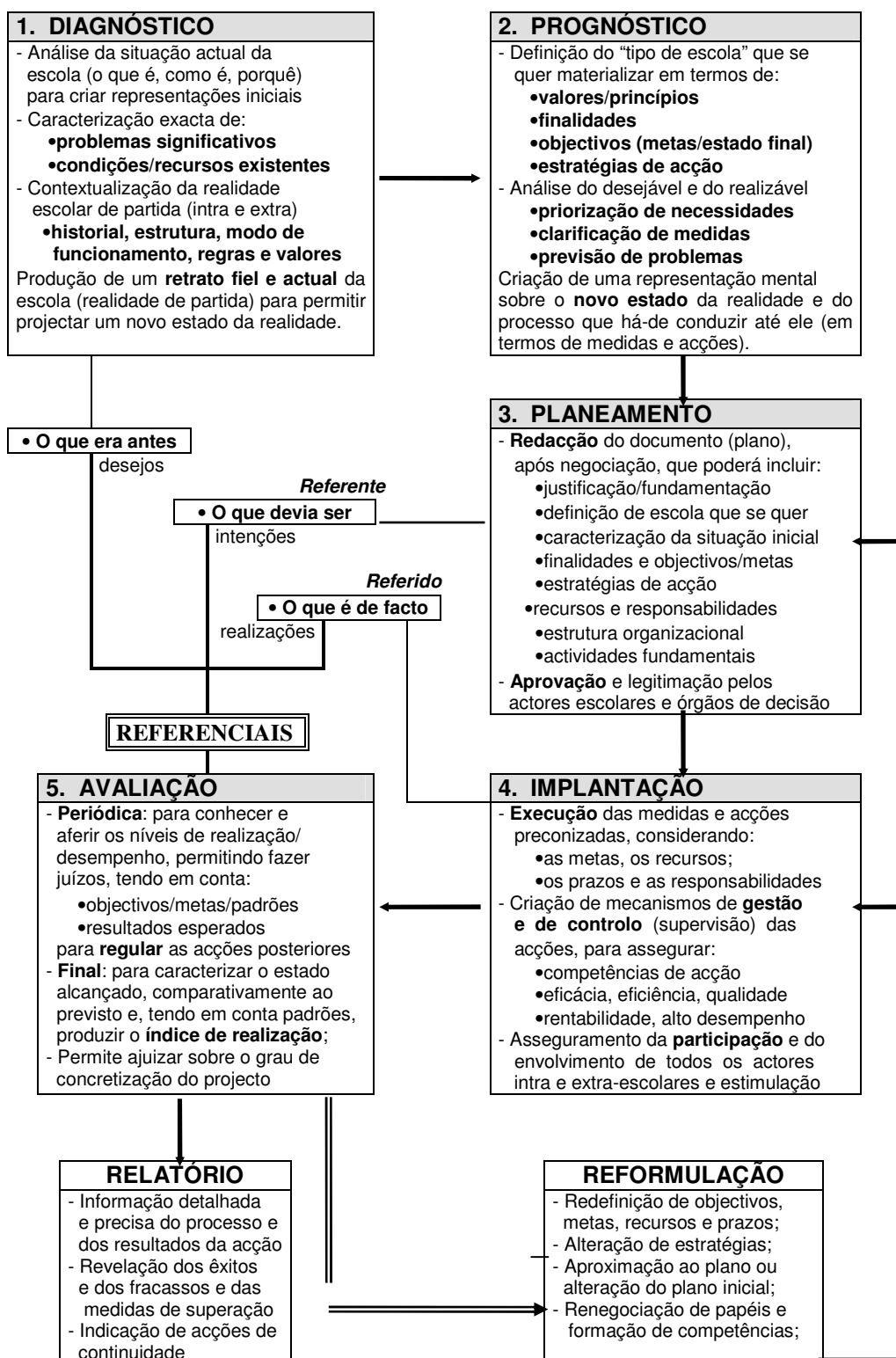
A avaliação deve ser cuidadosamente preparada, ou seja, constituir-se como um processo sério e rigoroso em que se conheçam e se operacionalizem os objectivos previamente estabelecidos; se considere o contexto específico do decurso da acção a avaliar; se explicitem os critérios e os parâmetros que fundamentam a avaliação; se criem os instrumentos apropriados para recolha das informações; se faça uma análise exhaustiva dos dados para a produção de conclusões fiáveis e válidas; se estabeleçam os índices reais de concretização e as medidas de aperfeiçoamento das acções e/ou dos planos; se utilizem critérios válidos como a transparência, a exaustividade, o rigor, a contextualização, a abrangência, a competência, a formatividade, etc.; se negoceiem as condições e os papéis dos avaliadores em presença para que, face às características da avaliação, seja aceite pelos avaliados.

A avaliação estratégica incide sobre aspectos sensíveis da acção, ou seja, sobre as áreas-chave de que depende o desenvolvimento da organização e em relação às quais existe uma preocupação respeitante à produção de elevados índices de desempenho. Os resultados da avaliação (contidos em relatório) servirão para tomar futuras decisões no que se refere à continuidade da acção, fundamentando, se for caso disso, as medidas de reformulação quer a nível do planeamento, quer a nível da implantação.

Através da avaliação completa-se o ciclo da *démarche* do projecto uma vez que ela nos remete para o diagnóstico no sentido de confrontar a imagem do estado de que se partiu com a imagem do estado em que a escola se encontra actualmente. A avaliação permite, essencialmente, produzir o grau de qualidade das concretizações por referência aos objectivos, metas e padrões estabelecidos. Além disso, serve para fundamentar todas as propostas de reformulação que se impõem, seja ao nível da planificação, seja ao nível da implementação.

Podemos afirmar que a *démarche* de elaboração do projecto educativo não é mais do que um elo (componente) do processo de gestão estratégica dando sentido à planificação estratégica. Quer dizer, quando se ingressa numa *démarche* de projecto já se está numa perspectiva de gestão estratégica da organização escolar, sendo esta muito mais abrangente. Em contrapartida, o processo de construção do projecto educativo de escola permite, em especial, revelar o que de estratégico existe na acção gestonária da escola.

Quadro nº 6 - Um esquema para a construção, implantação e avaliação do Projecto Educativo de Escola



### **Observações sobre o esquema inscrito no quadro 6:**

O esquema apresentado traduz, por um lado uma perspectiva estratégica no que se refere à análise prospectiva da realidade escolar e à determinação dos valores, princípios e metas que fundamentam a representação do futuro desejado (um lógica do desejo). Por outro lado, revela uma perspectiva mais operacional, visível nos aspectos referentes à elaboração dos objectivos de acção e dos planos ou programas sectoriais e à implementação desses planos (uma lógica da acção).

O esquema mostra, dentro de uma racionalidade apriorística, o processo de construção de representações da escola pretendida partindo quer do conhecimento da realidade actual (que se quer mudar) quer das próprias aspirações dos actores escolares (desejos de uma escola melhor ou diferente). A confluência entre os desejos de mudança (para superar um estado de coisas) e as aspirações dos actores (para realizar algo novo) corresponde a um exercício de hierarquização de necessidades e priorização de intenções de que pode resultar, após negociação e consenso, a definição de objectivos e metas razoáveis e concretizáveis e, daí, o planeamento estratégico das acções.

Revela também um certo condicionamento e determinismo das acções, próprios de processos carregados de intencionalidade se bem que referidos a contextos onde impera uma certa dose de imprevisibilidade. Por esta razão se explica o facto de se partir do diagnóstico (na *démarche* do projecto) para se chegar à elaboração do planeamento estratégico, estando o prognóstico numa situação de interface entre a acção estratégica global (numa *démarche* de gestão estratégica) e as acções de projecção. Não há, portanto, qualquer contradição entre uma *démarche* e outra.

A natureza do processo representado no esquema é determinada pela natureza da metodologia de resolução de problemas (esquematizada por J. Barroso, *id.*:45) que implica, face a um problema detectado, iniciar a sua solução a partir de um diagnóstico, o que, aparentemente, parece romper com a lógica da gestão estratégica. Na realidade, a ambição estratégica é aqui considerada, sendo retomada aquando do diagnóstico propriamente dito, o que ajuda a concretizar a ideia da vantagem distintiva. Acontece que o momento da construção do projecto educativo é precedido da análise estratégica e beneficia, por isso, do resultado dessa análise - a imagem anteriormente produzida acerca do futuro da escola.

A construção do esquema teve como fonte inspiradora as ideias contidas quer no “ciclo de elaboração do Projecto de Escola” quer na “emergência de um projecto de

escola” avançadas por J. Barroso (*id.*:36 e 40) e que contemplam quatro grandes processos que integram as categorias de gerar, definir, gerir e avaliar. É também congruente com as ideias expressas pelo mesmo autor na figura 5 da página 40 da obra referida<sup>8</sup>. O mesmo também se baseia, em linhas gerais, no procedimento proposto por M.-H. Broch e F. Cros (1992:150-154), constituído por cinco fases (radiografia do estabelecimento, inquérito, análise, determinação de objectivos e concretização) pelo que é igualmente recomendável a leitura deste texto.

Qualquer esquema que seja não deixa de ser reducionista retirando, portanto, grande parte do carácter explicativo. As dimensões política e participativa que conferem a natureza democrática e conflitual do processo de construção do Projecto Educativo de Escola não estão devidamente traduzidas. Todavia, não deixa de revelar as articulações entre os diferentes momentos e as suas características essenciais que nos mostram que o projecto pode ser uma excelente tecnologia de gestão com a qual é possível configurar uma outra dinâmica organizacional.

## CONCLUSÕES

Uma estratégia é uma ferramenta potencialmente poderosa de que as organizações dispõem para lidar com as situações e condicionalismos próprios da mudança que caracterizam actualmente a nossa sociedade, ajudando-as a gerir os factores de incerteza próprios de um contexto turbulento e a encontrar soluções com as quais possam impedir a sua desvitalização. A estratégia, enquanto modo de acção ao qual o risco é inerente, introduz elementos de racionalidade que perturbam a cultura organizacional tradicional e a estrutura do poder, rompendo com a maneira como a organização lida com os problemas do seu meio interno e externo o que vem constituir muitas vezes um factor de conflitualidade entre as lógicas da estabilidade e as da inovação, entre as actividades operacionais já existentes e as novas acções que se impõem.

A estratégia representa para a escola a condição essencial para a realização eficaz das suas finalidades tendo em conta os condicionalismos envolventes. A gestão estratégica assume-se então como um processo de orientação, coordenação e controlo de todas as operações relacionadas com a concretização dos objectivos fixados, ao mesmo tempo que garante a intervenção consciente dos actores escolares. Com a gestão estratégica abrem-se possibilidades para a expressão do

---

<sup>8</sup> Recomenda-se a leitura deste texto - BARROSO, J. (1992). “Fazer da Escola um Projecto”. Rui Canário. *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 17 - 55.



poder dos actores escolares, concebidos agora como agentes dotados de intencionalidade e capacidade de acção.

As dificuldades de implementação de uma gestão estratégica na escola derivam do facto de esta ainda estar longe do perfil de uma organização moldada pela/para a mudança. As suas características organizacionais - estabilidade, hierarquização, busca da eficiência, reactividade, valorização da experiência do passado, minimização do risco, preocupação em gerar consenso, etc. - dificultam a adopção de uma acção estratégica que, pela sua natureza, exige das organizações fluidez estrutural e funcional, enfrentamento de riscos, busca criativa de novas soluções, aceitação da mudança, construção de vantagens distintivas, etc.. Quer dizer, o perfil organizacional da escola (mais congruente com o comportamento incremental, caracterizado no quadro nº 7) não ajuda à adopção de um modo de gestão estratégica, especialmente porque se torna difícil a identificação da ambição estratégica num contexto em que as escolas apenas têm de dar conta das orientações uniformes e aplicáveis generalizadamente como é prática dos sistemas centralizados de administração educativa.

A viabilização de uma gestão estratégica na escola exige a sua conceptualização como espaço autónomo onde a pluralidade de interesses e objectivos ganha contornos próprios de uma arena política. Efectivamente, a abordagem da gestão estratégica na escola não faz sentido à margem de uma compreensão desta como um sistema político (L. Lima, 1992:59-62) onde os actores procuram maximizar as suas oportunidades de êxito em termos de interesses/objectivos pessoais e/ou grupais. Por outro lado, e como refere C. Estêvão (*id.*:37-38) “a avaliação de um modelo de gestão estratégica não pode omitir [...] as questões éticas” devendo para o efeito ser convocados “critérios que tenham a ver com definições de cidadania, de equidade, de interesse geral”.

O Projecto Educativo de Escola confere sentido à gestão estratégica por ser através dele que os órgãos de gestão escolar e os actores escolares exercitam, no âmbito das margens de autonomia, das competências e capacidades de acção, o papel de construtores de novos cenários e indutores de novas dinâmicas. O Projecto Educativo de Escola pode significar a diferença entre uma gestão do quotidiano e uma gestão estratégica da escola, representando “um instrumento de melhoria da qualidade das escolas” (J. Barroso, *id.*:34) uma vez que vem incrementar o grau de exigência da gestão e a responsabilidade dos gestores escolares. “Assim concebido, ele constitui-se, de facto, num instrumento institucional de organização/gestão de

médio e longo prazo” (C. Estêvão, *id.*:36) com um potencial de mudança que vale a pena explorar.

Quadro nº 7 - Perfis de organização e comportamento organizacional

<b>Comportamento</b> <b>Atributo do Perfil</b>	<b>INCREMENTAL</b>	<b>EMPREENDEDOR</b>
<b>Objectivo</b>	Maximizar rentabilidade	Optimizar potencial de rentabilidade
<b>Metas</b>	Extrapolação de metas passadas e adaptação a novos contextos	Definição através da interacção de oportunidades e potencialidades
<b>Sistema de recompensas</b>	Por estabilidade e eficiência e por desempenho passado	Por criatividade e iniciativa Por assunção de riscos
<b>Penalidades</b>	Por desvio	Por falta de iniciativa
<b>Problemas enfrentados</b>	Repetitivos, familiares Aversão a novas situações	Não repetitivos, novos Busca de soluções inovadoras
<b>Estilo de liderança</b>	Habilidade para gerar consensos	Habilidade para inspirar pessoas a aceitar desafios e mudanças
<b>Estrutura organizacional</b>	Estável ou em expansão Hierarquizada	Fluída, em mudança estrutural
<b>Solução de problemas</b>	Desfasada, reactiva, em resposta a problemas	Busca activa de oportunidades Com sentido de antecipação
<b>Busca de alternativas</b>	Geração de um mínimo de alternativas	Geração de alternativas múltiplas
<b>Avaliação de alternativas</b>	Aceitação da primeira alternativa	Escolha da melhor alternativa
<b>Atitude face ao risco</b>	Minimização do risco	Busca e enfrentamento dos riscos

(Extraído e adaptado de Ansoff & McDonnell, 1993:288)

De acordo com J. Barroso, a dinâmica do Projecto Educativo de Escola permitirá aumentar a visibilidade da escola e a sua identidade (especificidade), recuperar uma nova legitimidade junto da comunidade, contribuir para a elaboração de uma política educativa local, globalizar a acção educativa abrangendo todos os domínios da vida da escola, racionalizar a gestão dos recursos segundo prioridades e padrões de optimização, mobilizar e federar esforços, articulando estruturas e acções em torno de metas consensuais e desenvolver dinâmicas grupais e uma cultura de partilha integrando projectos individuais nos projectos colectivos.

A viabilização do Projecto Educativo de Escola e a realização da autonomia que lhe é subjacente implica, de facto, uma mudança da política de administração do sistema educativo que permita que a escola se assuma como um órgão periférico de poder, dotado de identidade e voltado para a comunidade, e deixe de ser concebida como um apêndice do Ministério da Educação, regulado por este nos mais ínfimos pormenores.

O Projecto Educativo de Escola inscreve-se numa abordagem estratégica da gestão escolar uma vez que se aproxima da acção prospectiva global com a qual é possível antever e conceber um futuro desejado, conferir sentido e coerência à planificação e armar os actores escolares dos instrumentos de acção com os quais podem gerir e controlar o desenvolvimento da organização escolar. Neste sentido, é possível concordar com C. Estêvão quando afirma que a ideia de projecto educativo “consolida a emergência de um novo modelo de regulação a partir da escola e que, por esse facto, pode transformar esta organização numa verdadeira plataforma de intervenção cívica, ou então, segundo a lógica reguladora do mercado, numa empresa prestadora de serviços, num espaço de concorrência” (C. Estêvão, *id.*, *ibid.*).

O Projecto Educativo de Escola deve ser visto como uma peça da estratégia de desenvolvimento global da escola, representando, por um lado, o domínio por parte dos actores escolares da situação que se vive e, por outro, a possibilidade de dominar a produção de um novo estado na base da visão de um futuro desejado. Mas é preciso recordar que, embora se trate de uma tecnologia, ele é também um processo eminentemente político que coloca em jogo dimensões organizacionais tão importantes como o poder, a liderança, o conflito, a negociação, etc., e valores como a democracia e a participação.

A construção e implantação do Projecto Educativo de Escola, pelas suas características, implica considerar algumas condições imprescindíveis, entre as quais se podem destacar:

- estabilidade do corpo docente, para garantir a continuidade do processo, a sua formação em termos de competências adequadas na esfera da metodologia de projectos e de investigação científica e uma nova atitude face à escola e face à profissão, que passe pelo empenhamento, dedicação e espírito de missão;
- liderança e comunicação para gerir os conflitos, promover dinâmicas, difundir a informação e mobilizar todos os actores escolares em torno do Projecto, capaz de promover a negociação de interesses, procura de consensos e partilha de experiências na base do trabalho de equipa para potenciar as sinergias bem como a participação e empenho de todos os actores escolares e sentido de corresponsabilização pela obra colectiva;
- real autonomia da escola e dos actores escolares para que possam decidir na base das necessidades e possibilidades da escola e de acordo com as

competências instaladas, apelando à criatividade e vontade para converter intenções em realizações;

- parcerias estratégicas para viabilizar as acções e captar os recursos necessários, apoio e assessoria técnica de especialistas e investigadores e, acima de tudo, tempo para amadurecimento, reflexão, concepção e discussão das ideias;
- uma gestão da motivação dos actores sociais e escolares com apresentação e discussão permanente dos resultados do projecto no sentido de desenvolver o espírito de equipa, de responsabilidade e assunção dos riscos inerentes à aventura da inovação educativa, o sentido crítico e uma avaliação cuidadosa das acções;
- a institucionalização de formas de gestão descentralizada do sistema de ensino que garanta a efectiva concretização da autonomia das escolas com a consequente atribuição de competências e responsabilidades com as quais os estabelecimentos de ensino poderão tomar, através do exercício de uma gestão estratégica, as rédeas da condução do seu desenvolvimento.

Não se trata de defender aqui a sacralização do projecto, como se acreditássemos ser este uma varinha de condão com a qual se pode ultrapassar a crise da escola e da educação. Na verdade, o Projecto Educativo de Escola apenas serve para uma consciencialização dos limites e das possibilidades da acção gerencial sob consideração de que o futuro pode ser estrategicamente calculado, muito embora sabendo que não se pode prever tudo em contextos de incerteza e de mutabilidade.

A noção de gestão estratégica mostra-nos que muita coisa ainda é possível para além do âmbito do projecto, pois a delimitação dos desejos, das expectativas e das actividades a um campo restrito de acção é apenas uma possibilidade entre muitas de mudar o estado de coisas. Que o projecto não represente, depois de ter dado lugar à criatividade para o construir, um colete de forças que coarctar o potencial de acção e o engenho dos actores na hora de agir.

O tema continua a envolver uma grande controvérsia, que esta abordagem não teve a pretensão de vir resolver. Ficou apenas patente que existem muitas pontes que permitem, com prudência ou desconfiança, expectativa ou certeza, “pensar a escola estrategicamente”.

**BIBLIOGRAFIA:**

**Gestão Estratégica**

- ANSOFF, H. I. (1977). *Estratégia Empresarial*. São Paulo: MacGraw-Hill.  
 ANSOFF, H. I. & MCDONNELL, E. J. (1993). *Implantando a Administração Estratégica*. São Paulo: Atlas.  
 BOSEMAN, G. & PHATAK, A. (1989). *Strategic Management. Text and Cases*. N. York: John Wiley & Sons.  
 CARDOSO, L. (1992). *Gestão Estratégica. Enfrentar a Mudança*. S/I: IAPMEI.  
 CERTO, S. C. & PETER, J. P. (1993). *Administração Estratégica: Planeamento e Implantação da Estratégia*. Rio de Janeiro: Makron.  
 CRUZ, E. (1988). *Planeamento Estratégico. Um Guia para a PME*. Lisboa: Texto Editora.  
 ESTÉVÃO, C. V. (1998). *Gestão Estratégica nas Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.  
 PORTER, M. (1993). *Vantagem Competitiva*. São Paulo: Atlas.  
 RICHARDSON, B. & RICHARDSON, R. (1992). *A Gestão Estratégica*. Lisboa: Presença.  
 WEIL, M. (1995). *A Gestão Estratégica*. Lisboa: Dom Quixote.

**Projecto Educativo de Escola**

- BARROSO, J. (1992). "Fazer da Escola um Projecto". Rui Canário. *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 17 - 55.  
 BARROSO, J. (1994). "Do Projecto Educativo à Planificação e Gestão Estratégica da Escola". *Noesis*, 31, (Julho/Outubro), pp. 26 - 28.  
 BROCH, M.-H. & CROS, F. (1992). "Elaborar um Projecto de Escola: Sim, mas Como?". Rui Canário. *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 135 - 173.  
 CANÁRIO, R. (1992). "O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local". Rui Canário. *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 57 - 85.  
 CARVALHO, A. & FERNANDO, D. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Afrontamento.  
 COSTA, J. A. (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora.  
 COSTA, J. A. (1994). "O Projecto Educativo e a Planificação Escolar". IGE. *InFormação*, 3 (1), pp. 16 - 27.  
 MACEDO, B. (1991). "Projecto Educativo de Escola - do Porquê Construí-lo à Génese da Construção". *Inovação*, 4, (2 - 3), pp. 127 - 140.  
 REY, R. & SANTAMARIA, J. (1992). *El Proyecto Educativo de Centro: de la Teoría a la Acción Educativa*. Madrid: Escuela Española, S.A.  
 ZABALZA, M. A. (1992). "Do Currículo ao Projecto de Escola". Rui Canário. *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 87 - 107.

**Projectos e Avaliação de Projectos**

- BARBIER, J.-M. (1985). *A Avaliação em Formação*. Porto: Afrontamento.  
 BARBIER, J.-M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.  
 BRAND, J. P. (1992). *Direcção e Gestão de Projectos*. Lisboa: Ed. Lidel.  
 BROWN, M. (1993). *A Gestão de Projectos com Sucesso*. Lisboa: Presença.  
 CASAROTTO FILHO, N. (1991). *Gerência de Projectos: Planeamento, Organização, Programação*. São Paulo: Ed. Florianópolis.  
 DE KETELLE, J.-M., CHASTRETTE, M., CROS, Danièle, METTELIN, P. e THOMAS, J. (1994). *Guia do Formador*. Lisboa: Instituto Piaget.  
 ERASMIE, T. & LIMA, L. C. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Unidade de Educação de Adultos. Universidade do Minho.  
 ESTRELA, A. & NÓVOA, A. (1993). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.  
 FIGARI, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial*. Porto: Porto Editora.  
 HADJI, F. (1994). *A Avaliação. Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.  
 LIMA, L. C. (1994). "Organização e Administração de Projectos de Investigação e Desenvolvimento em Educação de Adultos", in *FORUM I*. Braga: Unidade de Educação de Adultos, Universidade do Minho, pp. 27-46.  
 PORFÍRIO, M. (1992). *Metodologia do Projecto*. Lisboa: Editora. Universidade Aberta.  
 RAFAEL, J. F. (1993) *Avaliação, Programação e Gestão de Projectos*. Lisboa: GEP.  
 RANDOLPH, A. & POSNER, B. Z. (1992). *Planeamento e Gestão de Projectos*. Lisboa: Editorial Presença.  
 RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.  
 VALLET, G. (1994). *Técnicas de Planificação de Projectos*. Porto: Rés Editora.

**Outras**

- BLAU, P. M. & SCOTT, W. R. (1979). *Organizações Formais*. São Paulo: Atlas.  
 CHIAVENATO, I. (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: MacGraw-Hill.  
 CHIAVENATO, I. (1985). *Administração. Teoria, Processo e Prática*. São Paulo: MacGraw-Hill.  
 CHIAVENATO, I. (1994). *Recursos Humanos*. São Paulo: Atlas.  
 LIMA, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho.

**ANEXO I - INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DO PLANO DO PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA**

A preencher por diferentes actores escolares, para recolher a opinião sobre a natureza e o impacto do processo de construção do projecto nas suas práticas pessoais e na dinâmica escolar.

**INSTRUÇÃO**

Atribuir, de acordo com a sua apreciação acerca do Projecto Educativo, uma pontuação a cada dimensão que é apresentada usando a escala de 1 a 5, em que:

**0 - Não Sei      1 - Nada      2 - Pouco      3 - Algo      4 - Bastante      5 – Muitíssimo**

DIMENSÕES	0	1	2	3	4	5
1. Estrutura formal: clareza e concisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Especificidade: relação com o contexto escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Exequibilidade: grau de aplicabilidade na prática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Objectividade: coerência objectivos/necessidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Integridade: relação lógica processos/objectivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Visibilidade: nível de impacto sobre a comunidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Criatividade: originalidade das acções preconizadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Flexibilidade: possibilidade de ajustamentos pontuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Os actores escolares discutiram o projecto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A maioria dos actores escolares concorda com o projecto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Os recursos/meios exigidos são adequados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os objectivos do projecto estão claramente formulados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Os objectivos do projecto são pertinentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. As prioridades de acção estão explicitamente definidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. As actividades correspondem aos objectivos preconizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. As actividades propostas são exequíveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. O projecto educativo revela a especificidade da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. O projecto mobiliza os actores escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. O projecto reflecte as necessidades da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. O projecto introduziu novas dinâmicas de acção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. O projecto contempla a formação dos recursos humanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. O projecto valoriza componentes curriculares locais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. O projecto revela um consenso alargado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. O projecto identifica a ambição estratégica da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Grau de aceitação/consenso por parte dos actores*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Grau de implicação dos actores escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Grau de interacção entre actores e/ou estruturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Grau de interacção entre a escola e o meio externo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Grau de indução de projectos colaterais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Grau de influência sobre processos de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Grau de influência sobre a motivação pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Grau de indução de novas práticas educativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\* A escala varia entre 0=nulo; 1=muito baixo; 2=baixo; 3=médio; 4=alto e 5= muito alto

**Aspectos positivos relevantes:** \_\_\_\_\_

**Deficiências a destacar:** \_\_\_\_\_

**Observações:** \_\_\_\_\_

## ANEXO II - INDICADORES PARA AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE EXECUÇÃO DO PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA

### 1. PRAZOS:

- indicação dos atrasos maiores e das antecipações
- indicação das causas dos desvios (atrasos e avanços)
- determinação do **índice de cumprimento** dos prazos estipulados para cada acção programada (relação prazos cumpridos/prazos definidos)

### 2. RECURSOS:

- análise da relação entre meios disponibilizados e meios usados
- análise dos desperdícios e/ou dos gastos excessivos
- estabelecimento do **índice de rentabilidade** (relação custos/benefícios)

### 3. ACÇÕES:

- constatação das acções realizadas e não realizadas
- análise do nível (qualidade) das acções realizadas
- determinação do **índice de concretização** (relação acções realizadas/previstas)

### 4. ACTORES:

- análise do nível de implicação (participação) dos actores
- caracterização da natureza da participação (duração, intensidade, direcção)
- determinação do **índice de desempenho** (participação realizada/esperada)

### 5. RESULTADOS:

- análise da qualidade dos resultados (face aos objectivos)
- comparação entre resultados obtidos e resultados esperados
- determinação do **índice de eficácia** (resultados obtidos/resultados esperados)

### 6. MUDANÇAS:

- registo das mudanças operadas em relação ao esperado
- análise do que não mudou e deveria mudar (desfasamento)
- análise da natureza das mudanças (externa/interna, específica/global)

### 7. PROBLEMAS:

- registo dos principais problemas (dificuldades) ocorridos
- análise das causas dos problemas (factores de desvio)

### 8. GESTÃO:

- análise do estilo de gestão do projecto (democrático, colegial, autocrático, liberal)
- análise da eficácia da gestão (tipo, frequência, oportunidade e efeito das intervenções e medidas tomadas)

### 9. ACOMPANHAMENTO:

- registo das principais medidas de acompanhamento e rectificação
- verificação dos efeitos das medidas de acompanhamento

### 10. ORGANIZAÇÃO:

- constatação do tipo de estrutura organizativa estabelecida (órgãos, relações entre órgãos, regras de funcionamento, interacções pessoais e sociais)
- constatação das alterações produzidas na estrutura e funcionamento da escola.

### 11. SATISFAÇÃO:

- determinação do **índice de satisfação** pessoal e institucional, dado por:
  - relação prazos cumpridos/prazos definidos (índice de cumprimento)
  - relação custos/benefícios (índice de rentabilidade)
  - relação resultados/recursos despendidos (índice de eficiência)
  - relação resultados/objectivos (índice de eficácia)
  - relação participação realizada/esperada (índice de desempenho)
  - relação acções concretizadas/acções previstas (índice de concretização)





## ANTECIPAÇÃO DO FUTURO

**José Figueiredo**  
*CAE de Braga*

Nesta acção propomo-nos debater a gestão estratégica e o Projecto Educativo. Como os colegas sabem, no presente ano de 1999/2000, as escolas estão incumbidas de dar redacção ao seu Projecto Educativo que o Decreto-lei 115-A/98 define como o documento que “consagra a orientação educativa da escola elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de 3 anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”. Li a definição de projecto Educativo que o Decreto-lei nº 115-A/98 consagra. E não há nenhuma dúvida que esta definição confere ao Projecto Educativo uma clara intenção estratégica.

É evidente, também, que a intenção estratégica não é apenas uma preocupação que deve assistir às escolas e aos Agrupamentos de Escolas. É antes de mais e a montante do Sistema Educativo, da administração e do poder político que está no vértice deste Sistema Educativo. Cabe, naturalmente, aos órgãos superiores do Estado definir a estratégia do Sistema Educativo. Não há dúvida nenhuma que a questão da Educação é um assunto da maior importância em qualquer sociedade. É através desse Sistema Educativo que se formula e dá cumprimento às políticas educativas onde se consigna o desenvolvimento dos recursos humanos nas mais diversas perspectivas. E não apenas na perspectiva de formar as pessoas para serem seres produtivos, mas muito particularmente para a cidadania e para o desenvolvimento pessoal. Seguramente que estes são objectivos gerais, mais propriamente a missão do Sistema Educativo. Essa missão concretiza-se em cada escola como elemento actuador final do Sistema Educativo.

Portanto, a estratégia que deve existir na alta administração e nos órgãos superiores do Estado é também uma preocupação que tem que ser vista e pensada em termos de escola. E não de escola no sentido abstracto, mas de cada escola concreta e da sua relação com o contexto social ou, como agora se diz, numa perspectiva territorializada de responder a uma determinada comunidade. Ora essa visão estratégica, que tem de estar presente na escola, encontra o espaço próprio para formulação exactamente no Projecto Educativo, que este ano teremos de aprovar. Na sequência disso, depois tem que ser revisto o Regulamento Interno.

Da comunicação do Dr. Eugénio Silva retive uma afirmação, logo no princípio da intervenção, que foi a da “produção de um futuro”. Ele referiu-se a diferentes conceitos ligados à Sociologia das Organizações e do âmbito do mundo empresarial. Passou depois a distintas fases da construção de um modelo da gestão estratégica - pensar a prazo, controlo e monitorização, missão da organização, definição de padrões, melhoria da eficácia e da eficiência, factores de construção de oportunidades de sucesso, etc., etc. Depois abordou mais de perto a relação entre o pensamento estratégico e o Projecto Educativo da Escola. É claro que estamos aqui perante uma situação em que uma linguagem importada do mundo empresarial se procura traduzir na vida da escola no sentido de sermos capazes de antecipar o futuro. E, de certo modo, o facto de se usar uma linguagem por vezes um pouco estranha à que é própria da cultura docente não creio que possa constituir motivo de geração de anti-corpos, que nos afastem de uma perspectiva estratégica para o desenvolvimento das nossas escolas.

De certo modo, a nossa missão de professores, de gestores de escolas, membros da administração educativa, etc., é a de sermos capazes de importar uma metodologia e uma atitude que terá dado resultados noutras organizações sociais e poderemos transportar essa metodologia para a gestão das escolas, naquilo que pode ser um factor de progresso, previsão e definição de metas e orientações, pois temos obrigação no presente de antecipar o futuro, inscrevendo no Projecto Educativo a escola que queremos construir.

# **AUTONOMIA EM CONSTRUÇÃO**



## **ESCOLAS E AUTONOMIA EM CONSTRUÇÃO**

**Gracinda Nave  
Conceição Faria**

*Direcção Regional de Educação do Norte*

Boa tarde a todos. É com gosto que estou cá, embora numa situação muito específica, uma vez que a Dra. Gracinda gostaria de expor as suas ideias, mas não é possível.

### **1- A escola de massas homogénea**

Para falar deste tema começaria, muito brevemente, por lembrar que o nosso sistema educativo se foi desenvolvendo com os constrangimentos inerentes ao processo de construção e implementação da escola pública de massas. Essa escola pública de massas baseou-se num modelo paradigmático a que nós poderíamos chamar uma gramática organizativa que assentava numa pedagogia colectiva retirada do modelo de ensino individual. Foi esse modelo que prevaleceu durante muito tempo e que ainda hoje continua a viver no seio das nossas escolas. Todos os professores ensinam as mesmas coisas ao mesmo tempo e da mesma forma a um mesmo grupo de alunos.

Desse modelo resultaram medidas de política educativa centralizadas que se foram perpetuando apesar de se verificar constantemente o desfasamento face ao tecido social e às exigências de uma sociedade democrática. De entre estas medidas, valia a pena salientarmos aqui, o modelo organizativo, o currículo nacional prescrito e o modelo de gestão. Todos tinham como fundamento a suposta homogeneidade garantida pela centralidade normalizadora da administração que cumpria o seu papel de decidir por outros.

Entretanto, a profissionalidade docente resumia-se ao cumprimento dos conteúdos pragmáticos, ao cumprimento das directrizes emanadas dos órgãos de gestão, dos grupos disciplinares ou do conselho pedagógico. A gestão do currículo era apenas entendida como a programação semanal que determinava a consequente avaliação dos alunos referenciada a termos cognitivos bem marcados.

## **2 – A escola heterogénea centro das políticas educativas**

Houve sempre excepções. Algumas escolas iam reagindo a essa centralidade, libertando-se da rigidez, tomando decisões fundamentais próprias, desenvolvendo práticas inovadoras. Apesar disso, o diagnóstico efectuado pelo XIII Governo Constitucional relevou a necessidade de alterar as opções e de traçar linhas de orientação estratégica que colmatassem os constrangimentos detectados. Divulgados no Pacto Educativo para o Futuro e perspectivando a educação como um assunto social, pretendeu-se envolver a comunidade, não só a Escola, mas também os actores sociais locais, na obtenção de respostas educativas locais. À administração cabe um outro papel fundamental, o papel estratégico de coordenação e de regulação. Há, portanto, uma viragem muito grande e muito importante, porque nos leva a encarar a escola de uma outra forma.

A escola passou a ser o centro das políticas educativas e, como tal, tiveram de ser definidas medidas prioritárias. Podemos aqui referir, o reforço da autonomia, com a publicação do respectivo suporte legislativo, a valorização da identidade da escola e dos seus Projectos Educativos de modo a permitir a adequação da organização pedagógica à diversidade e heterogeneidade de cada território educativo. Como já se referiu aqui hoje, a escola é uma organização social, mas é essencialmente pedagógica, pedagógica ... e pedagógica. Portanto, todas as outras contribuições que possam valorizar a pedagogia das escolas serão bem vindas.

A autonomia da escola, tal como está definida no Decreto-Lei n.º 115-A/98 é a capacidade da escola tomar decisões estratégicas, pedagógicas, administrativas e financeiras, mas todas elas têm um único objectivo, o sucesso dos alunos. É na base destas decisões a tomar e da capacidade de exercer a autonomia que os novos órgãos se foram constituindo, assegurando sempre a participação dos vários corpos da comunidade educativa. São esses órgãos que assegurarão a execução do Projecto Educativo que, obviamente, terá como objectivo o sucesso dos alunos, entendendo esse sucesso como a aquisição de um conjunto de competências essenciais para o exercício da cidadania.

### **3- Dos objectivos às competências**

Com certeza, nos novos documentos que estão a chegar às escolas, é visível que deixa de haver tanta fixação nos objectivos para passar a falar-se muito mais de competências. Competências que até já estão a ser definidas em termos de escolaridade básica e a ser trabalhadas nesse sentido: o que vão receber são ainda documentos de trabalho. Significa que estamos num processo de apuramento dessas competências.

Conscientes de que estas exigências dos tempos de hoje obrigam os sistemas educativos a uma permanente redefinição (e não propriamente a reformas) e também conscientes de que não há respostas homogêneas, não se optou, em termos políticos, por uma descentralização de competências global. Optou-se, sim, por uma reconstrução social e crítica do currículo por parte da escola. Isto passará pela descentralização de competências da organização e pela administração partilhada que têm como objectivo principal atingir o cerne da acção educativa. Sem dúvida que o cerne da acção educativa de uma escola é o seu currículo, ou seja, como a Dra. Luísa Alonso considera, “o coração da escola é o currículo”. Ora o Projecto Curricular é parte integrante do Projecto Educativo de Escola.

### **4 – A autonomia e as medidas já tomadas**

Já foram dados alguns passos até hoje. Já referimos a implementação do Decreto-Lei 115-A/98, que levou, numa primeira fase, à elaboração do Regulamento Interno. Este é visto como o meio de cometer à escola a concepção da sua própria organização e a definição dos seus próprios órgãos e regras de funcionamento. Foi um primeiro Regulamento Interno que há-de estar ao serviço do Projecto Educativo. Portanto, este primeiro R.I. só tem por finalidade a criação das condições para se poder trabalhar e construir o Projecto Educativo.

Entretanto, para garantir a unidade de princípios, sem cair naquela “uniformidade indesejável”, de que fala o Prof. Varela de Freitas, a Administração apresentou as linhas orientadoras para as escolas poderem ter um mínimo de equidade perante os recursos e as suas condições de trabalho.

No Regulamento Interno aparece como novidade a organização curricular. Criaram-se os departamentos curriculares. Nem será uma novidade, pois algumas escolas já tinham essa figura em funcionamento. Com esses departamentos o que se pretende essencialmente é quebrar com aquela lógica demasiado disciplinar, tão isolada de disciplina para disciplina e que se ligava unicamente aos conteúdos dos

programas. O que se pretende é dar o salto para a lógica transdisciplinar, na qual os eixos horizontal e vertical estejam garantidos e seja esse o processo coerente que permitirá as aprendizagens dos nossos alunos. Portanto, em vez daquela lógica da adição de projectos, de clubes que cada docente entendia como necessário e importante para a prossecução dos tais objectivos, pretende-se uma lógica de integração e de síntese, com uma gestão curricular adequada aos tempos e modos de trabalhar das crianças de cada turma. A partir desta visão da educação de que as finalidades são inter e transdisciplinares, é importante construir estas pontes e dar saltos nessa direcção da inter e da transdisciplinaridade.

Não tenhamos dúvidas de que há uma diferença entre o que podemos chamar os “instrumentos do currículo”, isto é, o manual, os próprios programas, as metodologias e estratégias que cada um de nós acha adequadas e o “currículo”. Este, perspectivado nesta visão integradora e global, é o conjunto de todas as aprendizagens que a escola organiza intencionalmente e proporciona a todos os alunos, através das suas actividades lectivas ou de outras, e a sua própria organização é também currículo. Talvez esta ausência de percepção levasse a que algumas escolas tivessem algumas dificuldades de aplicação do Despacho 10317/99 na sua componente AC, dada a visão exclusiva de uma organização puramente disciplinar do currículo.

Também é importante fazer notar que neste salto inter e transdisciplinar as disciplinas não deixaram de ter importância. Os conteúdos de cada uma das disciplinas são fundamentais, o que não podem é estar desligados dos conteúdos da disciplina do outro docente do Conselho de Turma que vai trabalhar com os mesmos alunos. Têm de estar cruzados e bem estruturados, serem convergentes e não contraditórios. Portanto, o que se pretende, espera e deseja é um trabalho de decisão partilhada para poder conduzir a novas pedagogias.

Ainda uma outra medida que se poderá considerar também já adquirida é a formação de agrupamentos. Não é que esteja totalmente concluída, pois sabemos que até ao fim de 1999/2001 ainda temos as escolas do 1º ciclo em fase de reorganização da rede. Mas o que se pretendeu com os agrupamentos foi dar possibilidade às escolas do 1º ciclo e jardins de infância de criarem uma escola com responsabilização no seu interior e garantir que a educação entre cada nível de ensino fosse articulada entre si. Daí a importância dada aos agrupamentos chamados verticais quando englobam as escolas EB 2/3. São eles o garante de que para além das questões administrativas e de organização, também partilham as questões curriculares e se perspectiva a educação básica como uma unidade.



Um outro passo que está a ser dado é o do Projecto Educativo. Ficamos preocupadas quando encontramos quem diga “Nós, Projecto Educativo já tínhamos e agora só temos que reformulá-lo”. O tempo, o espaço, os componentes e actores da escola mudaram e, portanto, de certeza que não está concebido um Projecto Educativo participado.

O Projecto Educativo é o bilhete de identidade e não o cartão de visita da escola. É o espelho da própria organização da escola. E daí nós temos no Projecto Curricular o âmago de todo o processo educativo.

Estamos a assistir também a uma quebra na uniformidade curricular que já vem, pelo menos, desde 1993. A flexibilização é importante pois dá às escolas a possibilidade de escolhas, numa maior liberdade, mas também numa maior responsabilidade. Escolhas que têm de ser enquadradas num contexto que é o nosso e que é nacional, garantindo que um aluno que vem do Algarve para o Minho não tenha problemas de integração, ainda que possa encontrar uma organização diferente, um currículo diferente. Não temos que pensar a chamada “gestão flexível do currículo” como uma experiência de algumas escolas que estão já com esse enquadramento. É sim um caminho a fazer a curto prazo e que todas as escolas vão ter de percorrer. As escolas vão ter de mergulhar outra vez nos programas (porque eles são os mesmos) e é necessário fazer as tais opções em termos de decidir quais são as prioridades, quais são as escolhas que a comunidade espera da escola, num processo em que os alunos também têm algum contributo a dar.

## **5 – O desenvolvimento da educação no futuro**

Esta noção de que agora as coisas não são iguais para todos e há o perigo de criar desigualdades não é uma questão que se possa pôr tão linearmente. As tais competências, muito mais que os objectivos, são essenciais para proporcionar o desenvolvimento dos nossos alunos. Aliás, a escola até já perdeu o seu papel da única transmissora de valores, de conhecimentos, pois não pode concorrer em alguns aspectos com os *media*. O que se pretende é que os alunos, no fim da escolaridade básica, saibam construir o seu projecto de vida, mais ou menos em ruptura ou em conformidade com os projectos da família e da sociedade a que pertencem. Todos têm de ter esta possibilidade de sair com as competências, as capacidades necessárias para fazerem as suas escolhas. Até porque, mais dia menos dia, deixamos de ter nove anos de escolaridade e passamos a ter doze. Portanto, saber se um aluno vai prosseguir estudos, saber se vai para um curso profissional, saber se vai para um

curso tecnológico tem de ser preocupação nossa. Temos de proporcionar as condições para que os nossos alunos sejam capazes de fazer as suas próprias opções.

Caminhando para o futuro, podemos dizer que vamos continuar a assistir, a breve prazo, à consolidação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, pois estamos numa *fase zero*, com a preocupação de, para já, estender a autonomia ao 1º ciclo e jardins de infância. Mas vamos ter, com certeza, a breve prazo, a possibilidade de dilatar a autonomia: as escolas, depois de um processo de avaliação, vão poder fazer contratos de autonomia, de nível 1 ou nível 2, consoante as condições que forem apresentando, ao darem esses passos.

Vamos também assistir a alguns ajustes no quadro normativo, atendendo à experiência que se vai adquirindo. Está também previsto e já há quem esteja a trabalhar nisso, um diploma único para o ensino básico que inclui, para além do currículo nacional, a avaliação. Não vamos cair, desta vez, na mesma situação anterior, em que houve um decreto-lei com o currículo e só depois é que saiu o documento da avaliação.

Vamos ter cada vez mais consciência de que a cidadania é dimensão do currículo, na tal perspectiva globalizante, não disciplinar.

O ensino secundário vai também ser diversificado, sobretudo pelo ensino tecnológico e pelo número de horas lectivas.

Temos também a mobilidade dos recursos humanos, ou seja, prevê-se uma alteração no sistema de colocação dos educadores e professores, pois a concretização do Projecto Educativo vai depender muito da estabilidade.

## ESCOLA E AUTONOMIA

**António Sousa Fernandes**  
*IEC/Universidade do Minho*

A comunicação aqui apresentada enuncia alguns aspectos centrais da política educativa quanto à nova forma como concebe o papel da escola num sistema educativo descentralizado, flexível e atento à heterogeneidade da população escolar.

Não é tarefa de fácil execução pois os sistemas educativos centralizados uniformes e rigidamente regulamentados, por terem uma longa tradição no contexto português, consolidaram sistemas de regulação, constelações de poder, culturas docentes ou administrativas e organizações de serviços cuja reconversão ou mudança é tarefa de difícil consecução. Daí as inovações legislativas, não obstante a generosidade ou abrangência dos seus propósitos, depararem frequentemente com deformações factuais na sua execução que são simplesmente consequência desse substracto permanente que resiste sob a aparência de uma forma superficialmente modernizada.

A consideração destes limites não deve ser, naturalmente, um factor de desistência, sobretudo quando se tem a percepção da necessidade urgente de alterações num sistema e numa organização onde são já demasiado visíveis os sintomas de crise. Mas deve-nos prevenir quanto às estratégias adequadas para os ultrapassar.

Tendo em conta estas considerações prévias, gostaria de chamar a atenção para três aspectos centrais da política educativa referida na comunicação e de cuja concretização depende o seu sucesso. Todos eles se reportam a uma nova concepção de educação e de escola em ruptura com a concepção iluminista-liberal: o desenvolvimento de competências nos alunos, a interdisciplinaridade das aprendizagens e a construção de um projecto educativo que aproxime a escola dos seus alunos e do seu contexto.

O desenvolvimento de competências é uma mudança fundamental na perspectiva da escola que assim se afasta da perspectiva tecnocrática de alcançar objectivos precisos, previamente definidos e quantificados, cuja correspondência com as realidades futuras que os alunos vão encontrar só conjuntamente se verificava. Num mundo de permanente mudança, onde a própria actividade profissional está em continua reconversão, a criação de competências é uma chave fundamental para a integração do jovem dada a sua abertura e a maleabilidade da formação onde o saber como aprender, como inovar e como se adaptar é muito mais importante do que aprender um conteúdo demasiado preciso e por isso obsoleto a curto prazo.

A interdisciplinaridade constitui hoje outra dimensão central da formação. Nela os saberes entrecruzam-se, fecundam-se mutuamente e potenciam uma aproximação cada vez mais integrada e global da realidade. A departamentalização curricular é neste caso uma aproximação maior à interdisciplinaridade através da qual se procura atenuar a tradicional compartimentação disciplinar. Diremos que é um passo que supõe um duplo progresso. Um progresso em profundidade no sentido em que a descoberta das interrelações disciplinares deve ser assumido como uma tarefa comum de todos os professores do departamento, aliás, estaríamos apenas numa mera justaposição disciplinar. Uma abertura das fronteiras em relação a outros saberes, alocados em outros departamentos ou em outras instâncias não exclusivamente escolares.

Finalmente a construção de um projecto a partir da escola, que é o horizonte não só da sua identidade mas também o guia orientador da interdisciplinaridade e do desenvolvimento de competências, é o ponto central da ruptura com essa escola iluminista que apenas é considerada como um espaço local de aplicação de um projecto governamental. Naturalmente que neste projecto, e nos processos de interdisciplinaridade por ele postulados, se projecta, como uma condição *sine qua non*, a autonomia da escola enquanto conjunto articulado de docentes, alunos e outros actores locais. Ora a autonomia sendo uma construção, como se refere na comunicação, assenta num alicerce que são os actores locais com as suas competências e potencialidades de construção, inovação e liderança e noutro alicerce que é uma administração educativa dinâmica, estimuladora, facilitadora e aberta à inovação.

E aqui regressamos ao princípio das nossas reflexões. Não é tarefa fácil, nem para os actores locais nem para a administração, a aplicação de um novo paradigma educativo conforme o preconiza o discurso político. As hipóteses de contrafacção ou caricaturização de autonomias ou, dito por outras palavras, as meras autonomias

discursivas não estão fora dos horizontes nem das práticas dos actores educativos, dos agentes administrativos e dos próprios protagonistas políticos. Trata-se, em suma, de um grande desafio. Pessoalmente, acho que vale a pena correr o risco porque nunca será perdida uma parte significativa do esforço e algo de importante pode resultar deste investimento onde todos, no fundo, nos devemos sentir comprometidos.



## **ESCOLA, PROJECTO E FORMAÇÃO**

**Joaquim Machado**  
*CFAE Braga/Sul*

A formação contínua de professores visa, entre outras finalidades, a melhoria da qualidade dos serviços de educação prestados pela escola e o desenvolvimento profissional dos docentes. Quando se comparam as finalidades da formação contínua com as suas concretizações, torna-se pertinente a questão da articulação ou dissociação do trabalho e da formação. Na verdade, uma das críticas mais incisivas que é feita à formação contínua de educadores e professores advém-lhe da ligação estreita que é estabelecida entre a mesma e a progressão na carreira, a ponto de, em muitos casos, reduzir a formação a um mero dispositivo desta, com pouca incidência na qualidade do trabalho desenvolvido em contexto de aula, de escola ou de comunidade.

Importa, pois, contrariar esta exterioridade da formação. Para isso, torna-se fundamental a participação dos professores. Esta participação não pode, contudo, reduzir-se a "estar lá", porque se "faz parte", como qualquer outro "membro" que integra o grupo ou o órgão, numa atitude de quem tem lá o "corpo" mas permite-se reservar para si a "alma". Com efeito, para haver participação é preciso mais que um grupo de pessoas. E, se à participação queremos associar a formação e a aprendizagem colectiva, há que sublinhar que esta não emerge com o "ajuntamento" das pessoas, tal como uma casa não nasce do mero "agrupamento" de tijolos.

Pode colocar-se ainda a questão da necessidade ou não do formador e do papel que lhe está reservado no âmbito da formação. Neste caso, discute-se se a aprendizagem colectiva se faz só a partir de dentro do grupo ou se carece de elementos exógenos e, no caso de uma resposta afirmativa, quando devem estes

surgir e quem deve escolher o momento em que eles devem aparecer, bem como a agenda em que a sua colaboração se insere.

Na verdade, subjacente a estas questões relacionadas com a formação centrada na escola e nas práticas dos professores está a tensão entre uma concepção do formando como destinatário da formação e uma outra que o toma como sujeito da sua própria formação. Esta tensão atravessa quer a autoformação, quer a aprendizagem colectiva, seja a formação endógena ou exógena, já que estas não se excluem e podem ser complementares num processo que se pretende favorecedor de condições de mudança das práticas profissionais.

### **1. A autoformação**

Na actualização e no aprofundamento dos conhecimentos e das competências profissionais cabe um papel inicial muito importante à autoformação, independentemente de ela visar a valorização e o aperfeiçoamento individual ou, explicitamente, a melhoria da acção educativa e da eficácia profissional. Na verdade, deve constituir princípio básico do trabalho colaborativo a autoajuda. Este princípio ensina que o formando deve fazer por si tudo o que esteja ao seu alcance, até aos limites extremos da autodidaxia, do autofinanciamento e da autoorganização. Essa autoajuda passa pela criatividade "em cima" do problema ou da situação que se apresenta como problemática e continua na procura de informação e na obtenção de recursos, de forma a desenvolver a autosuficiência.

Não recorrendo a este princípio basilar, o formando corta-se o potencial de energias que poderia projectá-lo para a acção colaborativa e coloca-se numa atitude de quem espera que "de cima" - Governo, Ministério, Direcção Regional, Conselho Executivo, Conselho de Turma, Conselho de Grupo, Departamento, Formador - lhe seja dado o que pode ser realizado "em baixo", isto é, por si só. Na verdade, a pessoa ou a escola que procura formar-se, ajuda-se quando faz o seu diagnóstico, quando recolhe informações que vai buscar a fontes diversificadas, quando estabelece os objectivos que pretende atingir e quando mobiliza os recursos de que dispõe.

### **2. Escola, projectos e aprendizagem colectiva**

A formação é como uma refeição. A confecção desta pode resultar de um trabalho solitário ou de um trabalho de colaboração. Mas também se pode aceder a uma refeição sem ter contribuído para a sua confecção, assim como se pode consumi-



la de uma forma rotineira, engoli-la apressadamente sem um processo de mastigação adequado ou, pelo contrário, torná-la momento de degustação e de convívio com outros comensais.

No caso da aprendizagem profissional, o que pode fazer-se sozinho e, por isso é iniciado com a autoajuda, enriquece-se quando é feito em conjunto. Assim, a dimensão grupal, abarcando as pessoas que beneficiam da formação, não esgota nem pode abafar a dimensão pessoal. A passagem da reflexão individual à reflexão cooperativa leva ao desenvolvimento partilhado de conhecimentos práticos que emergem da mesma reflexão, do diálogo e do intercâmbio de ideias, permanentemente colocadas em contraposição.

Não há, pois, desenvolvimento profissional sem participação. Por isso, deve tomar-se os agentes educativos como objecto da sua própria ajuda. Eles devem ser consultados sobre a sua visão da situação, os seus desejos de melhorar, os meios adequados para obter essa melhoria. A participação dos membros da comunidade escolar deve obter-se em todas as fases do processo:

- Participação na análise sobre a situação e as necessidades da escola, dos seus agentes educativos e dos alunos;
- Participação nas estruturas organizativas, onde há lugar para a comunicação entre as pessoas e se reforça o sentimento de pertença;
- Participação na formação, onde se accionam processos de aprendizagem para dominar novas acções e situações;
- Participação na acção, mobilizando as tecnologias adequadas para a consecução dos objectivos pretendidos.

São os professores que exercem cargos de gestão de topo quem, mais cedo, se apercebe da rentabilidade da participação. Na verdade, as teorias da administração alertam para o facto de as condições de trabalho influenciarem menos a produtividade que a existência de possibilidade de as pessoas poderem dar a sua opinião, de saberem que ela é tida em conta e, por isso, se sentirem importantes. Assim, a partir das experiências de Hawthorne sabe-se que o facto de os agentes educativos, quando envolvidos num processo de mudança, se sentirem "observados" por estarem numa experiência considerada "importante" constitui factor de favorecimento da própria experiência, mais que as próprias condições materiais em que ela se desenvolve.

A questão reside no nível em que se desenvolve a participação. Por exemplo, na Formação desenvolvida em torno de um Centro de Formação de Associação de

Escolas, a participação dos formandos pode fazer-se a três níveis, respeitando, embora, as regras impostas pelo sistema, nomeadamente através das orientações do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e das condicionantes do PRODEP. Assim, temos:

1º - os formandos podem decidir sobre aspectos periféricos, como o estabelecimento do cronograma das sessões e do respectivo horário, a determinação da extensão do intervalo, etc.;

2ª - os formandos têm uma palavra a dizer sobre as condições em que se opera a formação, nomeadamente o ritmo que é imprimido à acção, a metodologia seguida, a relevância dos conteúdos e a sua importância relativa no conjunto da mesma, as condições em que ela decorre;

3ª - os formandos podem ainda participar a nível do nível do sentido da acção, na definição dos seus objectivos, na determinação da sua orientação.

Até há bem pouco tempo, as escolas e os professores «exerciam» este 3º nível de participação, não de forma directa, mas por representação, isto é, através da Comissão Pedagógica, onde tem assento o presidente do Conselho Pedagógico de cada escola «associada». Por sua vez, a Comissão Pedagógica acompanhava a acção formativa do Centro de Formação, num processo variadas vezes a reboque de ritmos impostos por procedimentos exigidos pelos Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores e pelos regulamentos dos processos de candidatura a financiamento no âmbito do PRODEP ou deixados muito ao sabor da lei da oferta dos formadores que disponibilizam o seu *Know-how* ao Centro.

Embora a participação dos professores a este nível seja mais delicada, cremos que, numa androgogia em que o adulto assume os seus processos de aprendizagem, é possível chegar a ele. Na verdade, quanto maior for a participação do professor em formação maior será a sua implicação criativa no processo formativo. Ao formador restará um papel de favorecedor desse processo de auto-formação, libertando-se, assim, para outras tarefas mais motivadoras que a de mero transmissor ou glosador de conhecimentos produzidos e mais reproduzidos e consumidos que tornados operativos na transformação das situações problemáticas.

Num processo que se pretende de aprendizagem colectiva, impõe-se que os professores exerçam cada vez mais este mais elevado nível de participação, deixando ao «Centro» uma função de recurso, isto é, uma função de enquadramento e regulação da formação contextualizada nas práticas de sala de aula, de escola e de comunidade. E, convém lembrar, a aprendizagem colectiva começa pela autoajuda.

Não recorrendo a este princípio basilar, a pessoa ou organização que pretende aprender corta-se o potencial de energias que poderia projectá-la para a acção colaborativa e remete-se para uma atitude de quem espera que algum «mensageiro», por artes divinatórias ou burocráticas, lhe transmita a mensagem «certa» para, em tempo útil, cumprir uma tarefa burocraticamente assumida, sem, contudo, dar importância ao seu envolvimento e contributo na «re-formulação» daquela.

### **3. A complementaridade das formações**

Nos últimos tempos, vem-se acentuando cada vez mais as virtualidades de uma formação centrada na escola e nas práticas profissionais e questiona-se o excesso de propostas de *Cursos de Formação*, ao mesmo tempo que são sugeridas modalidades como o *Círculo de Estudo*, a *Oficina de Formação* e o *Projecto*. Com efeito, embora qualquer modalidade vise, pela temática estudada e pela metodologia utilizada, pelo processo seguido e pelo produto esperado, melhorar as práticas e contribuir para um melhor serviço público de educação, estas modalidades, ao centrarem-se na escola e nas práticas profissionais, podem estrategicamente articular-se com os projectos de reflexão, experimentação e intervenção pedagógica em contexto de sala de aula, de escola e de comunidade.

A especificidade metodológica destas acções implica que os professores que as propõem realizem previamente um trabalho de identificação dos problemas ou necessidades de formação a partir dos seus desempenhos profissionais, que constituirão as razões justificativas da acção. A partir dos problemas ou necessidades comuns diagnosticados, o grupo em formação procurará respostas através de planos de acção e procedimentos – *Círculo de Estudo* e *Projecto* – ou de meios de acção e materiais – *Oficina* – que respondam aos problemas ou necessidades diagnosticados. Apesar de fazer parte do processo de formação a definição do seu produto, é importante explicitar os efeitos previsíveis da acção de formação como objectivos a atingir.

As modalidades de *Círculo de Estudo* e *Projecto* parecem as mais adequadas para um grupo de docentes que se junte por iniciativa própria e procure satisfazer a sua preocupação profissional, gozando, por um lado, do apoio do seu Centro de Formação e evitando, por outro, a inclusão de professores com objectivos divergentes do grupo proponente. No *Círculo de Estudo* e no *Projecto*, elege-se uma problemática comum sobre a realidade lectiva, escolar e/ou comunitária, mas, enquanto no *Círculo de Estudo* se desencadeia a busca de soluções e propostas alternativas, no *Projecto*

visa-se, para além disso, intervir sobre o problema e dar-lhe uma resposta total ou parcial. Enquanto o *Círculo de Estudo* é, essencialmente, um estudo conjunto, o *Projecto* é uma acção conjunta.

Já a modalidade de *Oficina de Formação* visa a intervenção sobre as práticas pedagógicas e didácticas nos diferentes domínios da docência, através da experimentação e melhoramento dos meios materiais de acção dos profissionais portadores de experiências e percursos diversos.

Através destas modalidades que visam uma formação centrada nas práticas, contextualizada, centrada nos processos de investigação, na resolução de problemas e na reflexão crítica sobre as práticas docentes, abre-se a possibilidade de articulação efectiva entre os planos individuais de formação, os planos de formação das escolas e o plano global de formação do Centro.

O sentido da formação centrada na escola advém-lhe das suas finalidades, nomeadamente a de *explicar* a escola e a vida que nela se vive, a de *aplicar* os dados obtidos para melhorar a acção educativa e a de *implicar* os seus actores nessa melhoria. A formação não é, pois, um fim em si mesma. Ela torna-se um instrumento num processo de desenvolvimento da organização escolar e pode ser usada como meio de mobilização dos actores, quer dos que nela se envolvem directamente quer daqueles que a ela estão atentos e lhe lançam um olhar de curiosidade ou de expectativa.

Com a formação centrada na escola e nas práticas docentes pretende-se que actor e autor se confundam num só. O actor-autor estuda-se enquanto actor que age e que pretende melhorar a sua acção. O professor é um actor que se converte em estudioso da sua própria acção e, nessa medida, é ele que determina se carece da intervenção de alguém estranho ao grupo, o momento dessa intervenção e as balizas pelas quais ela se deve pautar. Este «agente externo» tem uma função facilitadora, que se traduz em:

- Permitir que os docentes esclareçam e diagnostiquem a situação ou problema a melhorar ou resolver e ajudá-los a definir os objectivos a atingir;
- Assessorar os professores acerca dos métodos e dos processos que eles podem utilizar na recolha de dados observáveis, na sua análise à luz de perspectivas alternativas e na crítica aos seus próprios desvios;

- Proporcionar-lhes oportunidades para a troca de ideias, a descoberta de relações entre as diferentes experiências individuais e o aprofundamento das questões através do diálogo no grupo;
- Estimular processos de reflexão que capacitem os professores para gerar as suas próprias teorias críticas e chegar a consensos com vista às mudanças esperadas, às estratégias de acção a desenvolver e à avaliação da sua eficácia;
- Promover a análise da situação resultante e a definição de outros problemas ou áreas a melhorar com vista ao re-início de um novo processo de aprendizagem colectiva.

A simbiose actor-autor da formação para que aponta esta perspectiva de formação permite, por um lado, ultrapassar a divisão que teima instalar-se entre aqueles que “pensam” a acção e os que a “frequentam”, entre os que definem a “necessidade” e os “carenciados”, e, por outro, aproximar a formação e o trabalho, os tempos e espaços de aquisição de saberes e os tempos e espaços da sua aplicação. Para isso, no entanto, é preciso que a escola, enquanto organização, “aprenda” a valorizar a experiência dos seus profissionais, a (re)criar as condições que favorecem a participação destes na tomada de decisões e no processo de elaboração e execução de projectos de formação. Para isso, é também necessário que as estruturas de formação contínua encontrem dispositivos mais expeditos que, por um lado, permitam um apoio efectivo no processo de elaboração da formação e, por outro, diminuam a enorme distensão temporal actualmente existente entre este e a concretização das acções construídas em contexto de escola e no âmbito dos seus projectos de reflexão, experimentação e intervenção pedagógica.