

GESTÃO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL

Alexandre Ventura, Patrícia Castanheira y Jorge Adelino Costa

1. A ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL EM PORTUGAL A PARTIR DOS ANOS 70 DO SÉCULO XX

Antes da revolução de 1974, Portugal encontrava-se subjugado por um regime ditatorial. A vida no país caracterizava-se pela repressão, pela censura e pela perseguição política. No que diz respeito às escolas, existia um fortíssimo centralismo burocrático e controlo apertado no que se reporta ao currículo, à gestão dos professores e dos alunos e até mesmo do processo de ensino-aprendizagem. O sistema escolar era entendido como um meio para exercer o controlo político e ideológico e estrategicamente utilizado para a propagação dos valores do regime: Deus, Pátria e Família. As escolas não tinham autonomia e a participação dos professores, pessoal não-docente e alunos na tomada das decisões que afectavam a vida quotidiana da escola era praticamente nula. As escolas eram geridas por directores e reitores de uma forma repressiva de modo a assegurar o controlo político e ideológico. Os reitores eram figuras nomeadas pelo ministro da educação tendo por base critérios de confiança política. Deste modo, eram indivíduos poderosos uma vez que representavam o Estado como seus delegados (Barroso, 1999; Barroso, 2002:92; Lima, 1992:205-211).

No período que se seguiu imediatamente à revolução de 25 de Abril de 1974 ocorreu uma série de mudanças bastante significativas. A maior parte dos reitores foi repudiada pelos professores, pessoal não-docente e alunos. Houve diversas tentativas para conquistar autonomia e poder de decisão ao nível das escolas. A comunidade escolar (professores, pessoal não-docente e alunos) promoveu assembleias para eleger órgãos colectivos –os comités de gestão– tendo-se verificado uma significativa mobilização e participação dos diferentes actores no contexto escolar (Lima, 1992:235-238). Nesta primeira fase (1974-1976), conhecida como período de auto-gestão, o poder encontrava-se dentro das escolas. Realizavam-se assembleias nas escolas para discutir assuntos cujo escopo podia ir da discussão do uso apropriado de equipamento escolar, até à discussão acerca de opções curriculares e de métodos didácticos. Existia um fraco controlo do sistema escolar por parte do Ministério da Educação, apesar de ter sido promulgado um diploma legal (Decreto-Lei n.º 735-A/74) numa tentativa de controlar os moldes em que a participação era exercida, de organizar o processo democrático de acordo com regras específicas e de normalizar a gestão e administração das escolas e o seu funcionamento.

Em 1976, o Ministério da Educação emitiu uma nova legislação que regulava em detalhe as actividades e funções da escola. O Decreto-Lei n.º 769-A/76 estabelecia a “gestão democrática” da escola ao definir as estruturas colectivas de decisão eleitas pelos professores. A gestão das escolas públicas portuguesas é, ainda hoje, muito influenciada por esta lei e, por esse motivo, olharemos para ela com maior pormenor. De acordo com esta regulamentação, as escolas tinham três órgãos de gestão: o conselho directivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. O conselho directivo era composto por três a cinco professores, dois representantes dos alunos – nas escolas secundárias – e um representante do pessoal não-docente. Todos os membros deste conselho eram eleitos pelos seus pares. Qualquer professor podia ser eleito para presidente do conselho directivo – a posição mais

destacada na gestão da escola – mesmo sem possuir qualquer tipo de formação em administração educacional ou de experiência significativa, tanto de ensino como de gestão. A única exigência patente na lei no que diz respeito ao presidente e vice-presidente do conselho directivo era que fossem professores profissionalizados (Barroso, 2002:92; Costa, 2004:15). De acordo com esta lei, o presidente do conselho directivo teria como principais funções assinar o correio, presidir a reuniões, tomar decisões quando o conselho assim o solicitava, ser um representante da escola e dar conhecimento ao Ministério da Educação de todos os assuntos que ultrapassassem as competências do conselho directivo. Assim sendo, o conselho directivo parecia ter apenas um carácter representativo do poder central nas escolas. No entanto, numa portaria promulgada pelo Ministério da Educação em 1977 (Portaria n.º 677/77, emitida a 4 de Novembro de 1977), as funções do conselho directivo foram definidas de forma mais pormenorizada e este é referido de forma clara como sendo um órgão colegial. As suas funções abrangeriam tanto assuntos administrativos (tais como a organização dos horários, a matrícula dos alunos, a distribuição de serviço e a gestão dos materiais e equipamentos), como a salvaguarda de boas relações na escola, o fomento da comunicação entre todos os sectores da escola, o respeito pela liberdade de expressão e a manutenção e salvaguarda da saúde e segurança dos membros da comunidade escolar. No entanto, esta portaria também remetia para o carácter *representativo* do conselho directivo uma vez que no seu texto reforçava a necessidade de obedecer à lei, de cooperar com os serviços inspectivos e também de encaminhar para o Ministério da Educação todos os assuntos que o conselho directivo não conseguisse resolver. As funções do presidente do conselho directivo também estavam melhor delineadas, embora ainda se focassem muito no carácter de representação da escola e na execução de tarefas administrativas. Outro órgão de gestão das escolas públicas portuguesas definido no Decreto-Lei n.º 769-A/76 foi o conselho pedagógico. Este conselho – presidido pelo presidente do conselho directivo – seria responsável pela orientação pedagógica da escola. Este era também um órgão de gestão colegial uma vez que era composto por diversos membros que eram eleitos pelos respectivos pares. O conselho pedagógico era composto por professores das diferentes disciplinas ensinadas na escola, sendo estes a maioria dos membros, e por representantes dos alunos (um representante por ano). O outro órgão de gestão referido na lei era o conselho administrativo. Este conselho era igualmente um órgão colegial presidido pelo presidente do conselho directivo e composto por mais dois membros – um vice-presidente e um secretário. O conselho administrativo lidava com a gestão dos fundos e do património da escola.

2. REFORMAS DA EDUCAÇÃO E DA ADMINISTRAÇÃO EM MEADOS DOS ANOS 80

Dez anos mais tarde (em 1986), o Governo promulgou a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) a qual, para além de defender uma maior autonomia para as escolas e a descentralização das decisões e procedimentos no que diz respeito ao sistema educativo, proclamava um maior envolvimento da comunidade. Esta lei continuava a apoiar o mesmo modelo de gestão colegial apesar de reconhecer a necessidade de formação específica para a gestão educacional (Costa, 2004: 2).

Em 1991, com o Decreto-Lei 172/91, assistiu-se a uma tentativa para alterar a gestão escolar em Portugal. Esta legislação apresentava grandes alterações em relação ao modelo de gestão democrática vigente. Passou a exigir-se um director executivo – ou seja um órgão de gestão unipessoal – em lugar de um conselho executivo. Este director executivo seria recrutado pelo conselho de escola através de um concurso público. O conselho de escola seria composto por professores (50% dos membros), pessoal não-docente, alunos, encarregados de educação e outros membros da comunidade.

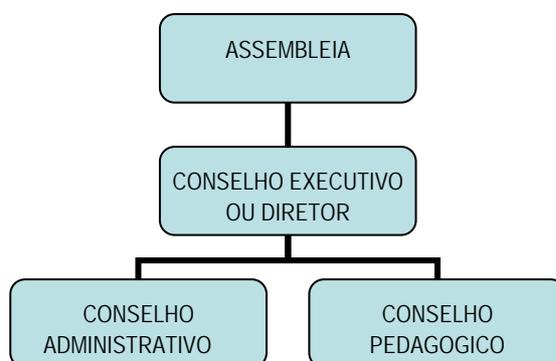
O presidente do conselho, no entanto, seria sempre um professor eleito pelo conselho. Este conselho de escola seria o principal órgão de gestão da escola. O perfil do director executivo também se encontrava claramente definido nesta lei. O director executivo deveria ser um professor profissionalizado com experiência de ensino e com formação específica em gestão escolar. Esse director poderia não se encontrar a leccionar nessa escola. Este “gestor profissional” seria contratado por um período de quatro anos e teria que responder perante o conselho de escola. O pessoal docente continuou a ser o campo exclusivo para o recrutamento de pessoal para o desempenho de cargos de gestão na educação. Este regime experimental ficou-se por uma experiência limitada visto que só foi implementado em cinquenta escolas. No entanto, foi muitíssimo contestado pelos sindicatos dos professores uma vez que a sua aplicação implicaria alterações em algumas das mais emblemáticas conquistas docentes após a revolução de 1974, nomeadamente a eleição democrática e colegial dos órgãos de gestão. Devido à contestação e a uma mudança política no Governo, esta legislação nunca foi aplicada para além das cinquenta escolas do regime experimental inicial (Barroso, 2002:92; Costa, 2002:8).

3. A GESTÃO DAS ESCOLAS PORTUGUESAS A PARTIR DE FINAIS DOS ANOS 90

Desde 1998, as escolas públicas portuguesas encontram-se sob a regulamentação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 (com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99). De acordo com esta legislação (e a interpretação gráfica que apresentamos no quadro 1), as escolas portuguesas dispõem de 4 órgãos de administração e gestão:

- Assembleia;
- Conselho executivo ou director;
- Conselho pedagógico;
- Conselho administrativo.

QUADRO 1: ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO



Em termos formais, o órgão de topo da estrutura organizacional da escola é a *Assembleia*, que é responsável pela definição das linhas orientadoras para as actividades da escola. Constituída por representantes dos vários intervenientes e interessados na acção educativa da escola, a assembleia de escola pretende ser um órgão em que se assegurem os princípios de democraticidade e de participação, em ligação com a comunidade, descentralizando a política educativa, abarcando todos os envolvidos no processo educativo tendo em conta as características específicas de cada escola e da região onde a mesma se insere. Trata-se de um órgão colegial que reúne trimestralmente e que é composto, no máximo, por vinte membros eleitos pelos pares, não podendo os professores exceder 50% da sua totalidade. A assembleia de escola deve ter, entre os seus membros, representantes dos professores, do pessoal não docente, dos encarregados de educação, dos alunos e da autarquia local, podendo ainda ter representantes de actividades de índole cultural, artística, científica, ambiental e económica da respectiva área com relevo para o projecto educativo de escola¹ que são cooptados pelos restantes membros. O presidente do conselho executivo (ou o director) é também membro deste órgão, embora não possua direito de voto. O presidente da assembleia de escola é eleito, de entre os membros docentes, pelos membros da mesma. O mandato dos membros da assembleia de escola tem a duração de três anos, exceptuando o mandato dos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos cujo mandato tem a duração de um ano lectivo. A assembleia de escola tem como principais competências a aprovação do projecto educativo, bem como o acompanhamento e avaliação da sua execução, a aprovação do regulamento interno de escola e dos “contratos de autonomia” (previstos para serem negociados entre cada escola e a administração educativa), a emissão de um parecer sobre o plano anual de actividades em conformidade com o projecto educativo de escola, a apreciação de relatórios periódicos e do relatório final de execução do plano anual de actividades, a definição de linhas orientadoras para o orçamento da escola, a aprovação do relatório de contas, a promoção de relações com a comunidade, o acompanhamento do processo de auto-avaliação da escola e do processo de eleição do conselho executivo. Assim sendo, a assembleia de escola decide sobre as áreas mais importantes para tomada de decisão na vida da escola, podendo solicitar aos outros órgãos informações para acompanhamento e avaliação do funcionamento dos mesmos e podendo intervir no seu funcionamento através de recomendações tendo em vista o cumprimento do plano anual de actividades e a concretização do projecto educativo.

O *Conselho Executivo* ou *Director* é o órgão responsável pela gestão corrente da escola. Ao prever a co-existência de conselho executivo ou de director, ou seja, pelo facto de as escolas podem optar por um destes perfis de gestão (o colegial ou o unipessoal) de acordo com o seu regulamento interno, esta legislação é o reflexo de uma certa manutenção política da colegialidade na gestão das escolas. É que, na prática, menos de um por cento das escolas optam por um director executivo. Como tal, a esmagadora maioria das escolas públicas portuguesas é gerida por um conselho executivo. De acordo com a lei, este conselho é um órgão de gestão que integra professores da escola eleitos, colegialmente, num quadro de gestão democrática e docente (Neto-Mendes, 2004), por um conselho eleitoral da escola composto maioritariamente por professores. Embora todos os membros do pessoal

¹ “O documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a função educativa” (Regime de Autonomia, Administração e Gestão, DL 115-A/98, artigo 3º).

não-docente também façam parte dele, assim como representantes dos pais e dos alunos (nas escolas secundárias) subsiste uma lógica e uma prática corporativa docente. O conselho executivo é um órgão colegial composto por um presidente e dois vice-presidentes, podendo ter mais membros. O presidente do conselho executivo é, assim, um *primus inter pares*, uma vez que a gestão da escola não se encontra atribuída a uma pessoa, mas sim a um conselho composto por docentes da escola. O presidente do conselho executivo é um professor do quadro de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco anos de experiência de ensino e com formação específica em gestão escolar ou, em alternativa, com experiência na gestão de escolas. Entre as suas funções principais encontram-se representar a escola, coordenar as actividades do conselho executivo, exercer o poder hierárquico e participar na avaliação do pessoal docente e não-docente. Os vice-presidentes devem ser professores do quadro de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos três anos de experiência de ensino e com formação específica em gestão escolar ou com experiência na gestão de escolas. O mandato do conselho executivo tem a duração de três anos. No final do mandato, os membros do conselho podem voltar ao ensino, a não ser que se candidatem de novo e sejam reeleitos. Deste modo, no final do mandato as posições podem ser invertidas, isto é, os membros do conselho executivo podem voltar a ser professores e outros professores podem tornar-se nos novos membros do conselho executivo (Pashiardis *et al.*, 2005; Ventura *et al.*, 2005). As funções e competências do conselho executivo encontram-se também definidas na lei. O regulamento interno da escola e os contratos de autonomia são da competência do conselho executivo. No entanto, estes documentos têm que ser aprovados pela assembleia de escola. O conselho executivo define também o plano anual de actividades da escola, mas este documento necessita igualmente do aval da assembleia de escola. O conselho executivo tem muitas das funções que foram anteriormente definidas pela Portaria n.º 677/77, ou seja, primordialmente funções de carácter administrativo — tais como horários, matrículas dos alunos, gestão de instalações e equipamentos e distribuição de serviço — e o estabelecimento de relações dentro da escola e entre a escola e a comunidade através de protocolos. Assim sendo, a posição de liderança na escola pública portuguesa pode ser classificada de colegial, visto que os líderes se encontram mais próximos dos seus seguidores uma vez que provêm do mesmo contexto e são eleitos pelos seus pares (Neto-Mendes, 2004; Sanches, 2000).

Outro órgão de gestão da escola previsto no Decreto-Lei n.º 115-A/98 é o *Conselho Pedagógico*. Este é também um órgão colegial composto por um máximo de vinte membros: professores (a maioria dos membros entre os quais se conta o presidente do conselho executivo), representantes do pessoal não-docente, dos encarregados de educação, dos alunos e das estruturas de apoio educativo, não obstante o facto de, nas reuniões que envolvam sigilo, apenas poderem participar os membros docentes. Os membros são eleitos pelos seus pares. Este conselho, que reúne uma vez por mês, é o órgão responsável pela coordenação educacional e orientação da escola, nomeadamente nos campos pedagógico e didáctico e elabora o projecto educativo de escola (a ser submetido para aprovação à assembleia de escola). Assim sendo, o conselho pedagógico define os critérios gerais para a orientação escolar e orientação pedagógica e avaliação dos alunos, para além de ser também responsável pela formação contínua do pessoal docente e não-docente, pela definição dos princípios gerais de articulação e diversificação curricular, pela adopção dos manuais escolares, pela definição os critérios que regulam a elaboração dos horários e pela colaboração com e incitamento a iniciativas formativas, culturais e de inovação pedagógica.

O órgão de gestão responsável pela tomada de decisão no que respeita a assuntos financeiros e administrativos da escola é o *Conselho Administrativo*. Este é um órgão colegial composto pelo presidente do conselho executivo (ou pelo director), que também é presidente deste órgão, pelo chefe

dos serviços administrativos da escola e por um dos vice-presidentes do conselho executivo. O conselho administrativo, que também reúne mensalmente, é responsável pelo orçamento anual da escola, pelo relatório de contas, pela autorização de despesas e pela gestão do património da escola.

4. A TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

No quadro do sistema educativo português tem sido insistentemente brandida em termos discursivos a bandeira da descentralização, da autonomia, da territorialização das políticas educativas e da gestão escolar. No entanto, esse incremento da participação a nível local tem tido reflexos mitigados ao nível de verdadeiras políticas locais para as valências da educação e da formação. Tem-se verificado, sobretudo, a cedência de responsabilidades ao nível da gestão (Ferreira, 2005: 281). Também os municípios, por sensibilidade, consciência e dinâmica acrescidas, e por via da legislação que lhes tem concedido cada vez mais protagonismo se têm posicionado globalmente como elementos activos na definição e operacionalização da política educativa local (Fernandes, 2004: 38). Muitos dos municípios assumem de tal forma a consciência do carácter estratégico do seu papel ao nível da promoção de serviços educativos de qualidade que pugnam por ultrapassar o nível do cumprimento da legislação e por localizar cada vez mais as políticas para a educação (Pinhal, 2004: 58). No entanto, muitos outros, com competências acrescidas, mas sem suficiente poder político e sem os recursos financeiros adequados, resistem ao aumento de responsabilidades. Por sua vez, algumas escolas vivem o dilema de obtenção de mais recursos das autarquias locais “em troca” de uma provável interferência em áreas que eram até há pouco da sua exclusiva responsabilidade.

A partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, a agenda política foi em grande medida marcada pela questão do denominado reforço da autonomia das escolas. Supostamente, esse movimento de transferência de competências e de recursos colocou vários desafios que foram fruto, essencialmente, da reorganização da rede de escolas que passou pelo encerramento de alguns estabelecimentos de ensino e pelo agrupamento de muitos outros. Medidas como a das EBI - Escolas Básicas Integradas e os TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Costa, Neto-Mendes e Sousa, 2001: 15-17) inserem-se nesta lógica de reconfiguração da rede de escolas².

O agrupamento de escolas, já previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, é legalmente considerado “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto comum com vista à realização de diversas finalidades” (Lei nº 24/99). A lei permitia que os estabelecimentos de ensino se agrupassem de forma *horizontal* (jardins de infância e escolas do 1º ciclo do Ensino Básico) ou *vertical* (jardins de infância, escolas do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Escolas Secundárias). Depois de alguns anos em que se tentou que fossem os estabelecimentos de ensino, por vontade própria, a agruparem-se no quadro de cenários locais, de perspectiva de desenvolvimento da rede de escolas e de estratégias de sobrevivência ou desenvolvimento, legislação de 2003 (Despacho nº 13313/2003) veio impor o modelo vertical e reclamou para a administração educativa a iniciativa e a liderança dos processos de constituição dos agrupamentos.

² Embora no caso dos TEIP, estejamos predominantemente perante uma medida ao serviço de políticas de discriminação positiva visando a promoção da igualdade de oportunidades.

5. AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

A avaliação dos estabelecimentos de ensino em Portugal tem vogado num mar de avanços e recuos, falta de sentido estratégico e equívocos. Os sucessivos governos, tanto de esquerda quanto de direita, não têm encarado este assunto como uma prioridade capaz de alicerçar projectos de melhoria contínua da qualidade do desempenho e dos resultados e, conseqüentemente, de desenvolvimento social sustentado.

Antes de mais, consideremos o cenário da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino. Excepção feita a alguns programas como o Observatório da Qualidade das Escolas (Ventura, 2006a: 314), o ESI – Effective School Improvement (Demeuse, Matoul e Denooz, 2001) e o Qualidade XXI (Palma, 2001) promovidos por entidades estatais, mas que nunca tiveram uma cobertura significativa da rede escolar nacional, e iniciativas de entidades privadas, como é o caso do programa AVES - Avaliação de Escolas Secundárias (Fundação Manuel Leão, 2002) e do Projecto “Melhorar a Qualidade” (Alaiz, Góis, e Gonçalves, 2003:62), não se pode dizer que exista uma cultura de auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino e que estejam no terreno dispositivos sustentados e sistemáticos para desenvolver esse tipo de políticas. Apesar de a auto-avaliação engalanar frequentemente os discursos políticos, não existiu até ao presente uma estratégia decidida e conseqüente neste domínio. As iniciativas neste âmbito promovidas por sectores ministeriais são avulsas e decorrem da proactividade de alguns actores-chave ou correspondem à assunção de compromissos ligados à participação portuguesa em projectos internacionais. Por vezes, esses projectos apresentam na sua arquitectura e nos seus materiais de operacionalização algum desajustamento com a realidade do sistema educativo português e com as culturas docentes existentes neste contexto (Góis e Gonçalves, 2005:50).

Nos últimos dois anos, muito por inexistência de alternativa com enquadramento ministerial, tem-se verificado uma tendência para que cada vez mais estabelecimentos de ensino não-superior adoptem na íntegra ou adaptem modelos de auto-avaliação de banda larga como o CAF (*Common Assessment Framework*) e o EFQM (*European Foundation for Quality Management*).

No que diz respeito à avaliação externa, não tem havido uma política sustentada e conseqüente. Excepção feita ao tratamento estatístico relativo aos dados do sucesso académico, os diferentes organismos ministeriais responsáveis pela avaliação do sistema educativo e pelas escolas têm prosseguido políticas erráticas e não sujeitas a avaliação. É esse o caso da Inspeção-Geral da Educação com os seus programas que raramente ultrapassam dois anos de longevidade e são abandonados sem terem sido objecto de efectiva avaliação (Ventura, 2006a). Apesar de existir legislação³ que torna obrigatória a auto-avaliação e a avaliação externa dos estabelecimentos de ensino não-superior em Portugal, na prática, são poucos aqueles que promovem uma efectiva e sustentada política de auto-avaliação das práticas e dos resultados. Por seu lado, a administração educativa, ao contrário do definido no diploma legal a que se alude anteriormente, não tem apoiado a realização da auto-avaliação. Devido a esse motivo, também não pode exigir aos estabelecimentos de ensino que cumpram a lei. Assiste-se portanto, há quatro anos, a uma situação paradoxal de incumprimento

³ Lei N.º 31/2002, de 20 de Dezembro -Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior.

ostensivo da lei por parte de quase todos os intervenientes, sem que aqueles que cumprem e os que não cumprem recebam por esse motivo qualquer sanção.

6. NOTAS FINAIS

Devido ao carácter centralizado do sistema educativo português, existe falta de autonomia da escola em diversas áreas, nomeadamente, no que respeita à gestão de recursos (humanos, materiais e financeiros), aos currículos, à avaliação e ao recrutamento de professores e funcionários não docentes. Em consequência, o órgão de gestão da escola, o conselho executivo, tem dificuldade em tomar decisões estratégicas que possam dar azo a alterações significativas na escola que gere. Para além disso, a configuração de “gestão democrática” *inter pares* continua a dificultar o exercício de uma verdadeira liderança pautada por critérios alheios às pressões de carácter corporativo ou às medidas circunstanciadas para agradar, sobretudo, a clientelas docentes internas.

O presidente do conselho executivo possui pouco poder sobre a avaliação e controlo dos outros professores e tem uma autoridade limitada no que diz respeito à gestão estratégica da escola, visto que também se encontra subjugado ao peso das decisões que são tomadas centralmente pelo Ministério da Educação.

Verifica-se que, em muitas situações, continua a haver uma falta de formação específica para o desempenho de cargos de gestão de elevada responsabilidade, o que dificulta o exercício de uma acção profissional e de uma estratégia de desenvolvimento do estabelecimento de ensino.

Toda a dinâmica associada aos agrupamentos de escolas tem confrontado os Presidentes dos Conselhos Executivos dessas unidades orgânicas com desafios novos decorrentes do incremento da complexidade, da escala e da conflitualidade potencial por via do convívio, muitas vezes forçado, de culturas escolares diferenciadas.

No entanto, a experiência que tem sido adquirida nos últimos anos e a maior especialização dos gestores escolares para o desempenho destas funções poderão determinar um processo paulatino de conquista de autonomia e protagonismo. Para além disso, urge introduzir no sistema educativo português a dimensão operacional e estratégica da assessoria externa (Ventura, 2006b) que possa ajudar os estabelecimentos de ensino a prosseguirem de forma mais avisada, profissional e sustentada as respectivas políticas de educação e formação. Só assim se poderá evoluir de uma perspectiva de gestão escolar para uma perspectiva de verdadeira liderança das escolas num quadro de redimensionamento da rede de estabelecimentos de ensino, de constrangimentos orçamentais e de crescente complexidade e hibridismo das culturas escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso, J. (1999). Organização e gestão das escolas secundárias: das tendências do passado às perspectivas do futuro. En: J. Azevedo (ed.). *O Ensino Secundário em Portugal* (pp. 118-156). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Barroso, J. (2002). Reitores, presidentes e directores: evolução e paradoxos de uma função. *Revista Portuguesa de Administração Educacional*, 2, pp. 91-107.
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A. y Sousa, L. (2001). Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: estudo de caso no TEIP do Esteiro. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Costa, J. A. (2002). A administração da educação em Portugal: políticas e modelos de formação. *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração Educacional: Investigação, Formação e Práticas*. Braga: Universidade do Minho, Fórum Português de Administração Educacional, ANPAE.
- Costa, J. A. (2004). Formação Especializada dos Gestores Escolares em Portugal: dimensão académica *versus* dimensão profissionalizante. *VIII CIOIE Congresso Interuniversitário de Organizaçion de Instituciones Educativas*. Universidade de Sevilha: Universidade de Sevilha.
- Demeuse, M., Matoul, A. y Denooz, R. (2001). Un modèle pour l'amélioration des pratiques éducatives conduisant à une plus grande efficacité (Relatório final do Projecto ESI - Effective School Improvement). Universidade de Liège. <http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/pub/pub/esi.pdf>.
- Fernandes, A. S. (2004). Municípios, cidade e territorialização educativa. In J. A. Costa, A. N. Mendes e A. Ventura (Eds.), *Políticas e Gestão Local da Educação* (pp. 35-43). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ferreira, F. I. (2005). Os Agrupamentos de Escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In J. Formosinho *et al.*, *Administração da Educação - lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 265-306). Porto: Asa.
- Fundação Manuel Leão (2002). Programa AVES. Referencial genérico. In J. Azevedo (Ed.), *Avaliação das Escolas: Consensos e Divergências* (pp. 69-80). Porto: ASA.
- Góis, E. y Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as Escolas: práticas eficazes*. Porto: ASA.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Neto-Mendes, A. (2004). Escola pública: "gestão democrática", colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17, pp. 115-131.
- Palma, J. B. (2001). *Introdução ao Projecto Qualidade XXI*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pashiardis, P., Costa, J. A., Neto-Mendes, A., y Ventura, A. (2005). The views of the principal versus the views of the teachers - a case study from Portugal. *International Journal of Educational Management*, 19, pp. 587-604.
- Pinhal, J. (2004). Os municípios e a provisão pública de educação. En: J. A. Costa, A. N. Mendes e A. Ventura (Eds.), *Políticas e Gestão Local da Educação* (pp. 45-60). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, F. C. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial nas escolas. En: Costa, J. A., A. Neto-Mendes y Ventura, A. (eds). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ventura, A. (2006a). *Avaliação e Inspeção das escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de doutoramento polic.).
- Ventura, A. (2006b). Assessoria e avaliação das escolas. En: Costa, J. A., Neto-Mendes, A. y Ventura, A. (eds.). *A Assessoria na Educação em Debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ventura, A., Costa, J. A., Neto-Mendes, A. y Castanheira, P. (2005). Perceptions of leadership -a study from two Portuguese schools. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Venturaetal.pdf