

# REORGANIZAÇÃO DA REDE ESCOLAR EM PORTUGAL E PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NA GESTÃO DAS ESCOLAS BÁSICAS\*

**Dora Castro; Jorge Adelino Costa**

Universidade de Aveiro, Portugal

d\_r\_castro@hotmail.com

**Resumo:** Este trabalho pretende problematizar, a partir de uma investigação em curso num Agrupamento Vertical de Escolas, o tipo de participação dos líderes intermédios formais (coordenadores de estabelecimento) nas decisões e ações locais a nível organizacional e pedagógico. Procuraremos reflectir, tendo em conta as alterações recentes da rede escolar e os dados de que dispomos, se a ação destes líderes periféricos se encontra dependente de múltiplas regulações externas, ou se contribui de facto para o desenvolvimento de práticas autonómicas e democráticas ao nível da gestão organizacional.

**Palavras-chave:** participação; gestão. democracia

## INTRODUÇÃO

Em Portugal têm ocorrido várias transformações ao nível dos modos de organização da rede pública das escolas da educação básica e da sua gestão. Os estabelecimentos de educação e ensino básico foram “obrigados”, por imposição normativa (Despacho nº 13313/2003), a associarem-se em “unidades” organizacionais designadas por Agrupamentos Verticais de Escolas (agregando escolas com crianças dos 3 aos 15 anos sob uma única unidade de gestão). Esta tipologia surge justificada pelos discursos políticos de autonomia, de descentralização e de territorialização de poderes e pela necessidade de articulação e sequencialidade entre os diferentes níveis educativos. Contudo, o processo da formação destes Agrupamentos deixa perceber que estão também presentes preocupações com a racionalização de recursos, a eficácia e a eficiência, aspectos valorizados por muitas das lógicas gerencialistas em curso. Os Agrupamentos Verticais poderão ser entendidos como funcionando num certo modelo de *rede piramidal* ou seja, cria-se um centro de decisão – a escola-sede do Agrupamento (por norma, uma escola do 2º e 3º ciclo do ensino básico, com os seus órgãos de gestão) – relativamente ao qual se afiliam uma série de escolas periféricas, designadamente da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico.

Este trabalho pretende problematizar, a partir de uma investigação em curso (estudo de caso), o tipo de participação dos líderes intermédios formais – os coordenadores das escolas periféricas entretanto agrupadas – nas decisões administrativo-organizacionais e pedagógico-didáticas do Agrupamento. Procuraremos reflectir, tendo em conta os dados que dispomos,

---

\* A presente comunicação contou com o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia/MCTES.

se a junção de escolas em Agrupamentos favorece a participação efectiva dos coordenadores de estabelecimento nas decisões e acções ao nível da gestão organizacional permitindo o desenvolvimento de práticas autónomas e democráticas ou se, pelo contrário, são acentuados os problemas dos quais a escola já padece, nomeadamente a centralização de poderes, a hierarquização, a subordinação e a uniformização de procedimentos impostos do centro para as periferias, colocando-se, assim, cada vez mais, em causa a democratização nos processos de gestão das escolas.

Identificámos, a partir do tratamento de dados que recolhemos dos questionários e entrevistas realizadas aos distintos actores do Agrupamento, várias formas de *participação* dos líderes intermédios, das quais destacamos duas: i) aqueles que agem em conformidade com o instituído e que acabam por acentuar os problemas já existentes; ii) aqueles que tentam romper com as lógicas dominantes, através de mecanismos de contra-poder, transformando as periferias em centros de decisão e mostrando, através da sua actuação, quão importante e necessária é, para o desenvolvimento e construção de escolas mais autónomas e democráticas, a *participação efectiva* dos diversos actores na gestão das organizações educativas.

## REORGANIZAÇÃO RECENTE DA REDE ESCOLAR EM PORTUGAL

Mesmo após as diversas alterações introduzidas pela Revolução de Abril de 1974, as escolas portuguesas encontravam-se ainda organizadas numa lógica de isolamento, de separação de níveis de ensino e de fragmentação de saberes disciplinares. Esta lógica acentuava as fronteiras entre estabelecimentos, níveis, disciplinas e professores e era o resultado e a continuidade de várias décadas vividas no ensino com um modelo que privilegiava a centralização de poderes nas “mãos” do Estado. As escolas públicas estavam organizadas em pequenas unidades dispersas e distanciadas das Delegações e Direcções Regionais, lutavam com falta de recursos humanos e materiais – situação que contribuía para a descontinuidade educativa e impossibilitava uma racional coordenação das actividades nelas desenvolvidas (SERRA, 2002: 30). A escola do 1º ciclo do ensino básico (para crianças dos 6 aos 9 anos), bem como os outros estabelecimentos de educação e ensino estatais constituíam serviços dependentes do poder central. O Estado encarou a educação e o ensino como serviços locais subordinados que foi controlando através de uma cadeia hierárquica complexa. Esta dependência directa, em que eram privilegiados os canais de comunicação descendentes, dificultava o aumento de inter-relações horizontais entre docentes, escolas e/ou outras instituições.

Contudo, ainda no início da revolução de 74, com o Despacho n.º 40/75, de 18 de Outubro, nascia formalmente uma nova gestão da escola do 1º ciclo. Concebia-se neste normativo um modelo global que tinha como objectivo a consolidação da democraticidade do sistema de gestão das escolas, quer ao nível interno quer externo. A ligação entre as realidades educativas pressupunha um sistema de gestão mais articulado, com vários níveis de decisão, com maior representatividade, e, de alguma forma, com uma maior proximidade entre as diferentes escolas, tentando libertá-las do isolamento anterior.

Todavia, apesar das mudanças em termos de gestão escolar, a estrutura de administração continuava a ser marcada pela excessiva burocracia e não contribuía de facto para a melhoria das condições nas escolas do 1º ciclo, quer na gestão dos recursos humanos, quer na gestão dos recursos materiais e espaços institucionais. Os processos de participação dos docentes estavam de certa forma comprometidos, uma vez que a cadeia hierárquica estava bem definida, bem como os papéis dos representantes dos diferentes níveis de gestão. Podemos inferir que as escolas do 1º ciclo e os jardins-de-infância permaneciam ainda numa situação de isolamento e os docentes continuavam com pouca autonomia, quer no plano pedagógico quer ao nível administrativo-organizacional.

Se as ideias de descentralização estão em certa medida associadas às políticas vigentes após o 25 de Abril, se os ideais da democracia vieram promover a participação, a cooperação e a partilha de poderes ao nível social e educativo, porém, para muitos autores, isso ocorreu fundamentalmente no plano da retórica. Certamente que a diversidade exigia novas formas de entender e organizar a escola e, assim, iam surgindo experiências isoladas de integração, cooperação e partilha de poderes ao nível local, levando a que alguns estabelecimentos fossem, progressivamente, abandonando o forte isolamento em que estavam mergulhados. Contudo, são vários os autores que referem que o período de verdadeira emancipação durou pouco pois, rapidamente, o Estado voltou a controlar o percurso das escolas afirmando-se novamente o poder do centro (Ministério de Educação) face às periferias (Escolas). Lima (2006: 12) diz-nos que, em pleno processo revolucionário, a burocracia centralizada revelava sinais de reanimação. O autor adianta que o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro (que regulamentou a gestão das escolas a partir de 1976) constituiria um documento *normalizador* que anunciava o processo de reconstrução do paradigma da centralização, o retorno do poder ao centro, desvalorizando-se as experiências do tipo autonómico que eram associadas à “desordem” nas escolas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46 /86, de 14 de Outubro) marcou, a partir de 1986, uma mudança em termos de concepção de ensino no que respeita à

sequencialidade e ligação entre ciclos de escolaridade, bem como em relação à necessidade de participação dos vários intervenientes do processo educativo na gestão dos estabelecimentos de ensino e educação. Esta Lei instituiu a escolaridade básica obrigatória de nove anos, favorecendo a necessidade de aproximação entre os diferentes níveis educativos. O discurso presente neste normativo contribuiu, ainda que apenas no plano legal, para uma visão de escola mais participada e articulada reforçando mais uma vez a necessidade de quebrar as imagens de escolas e docentes isolados.

É por volta de 1991 que se inicia a experiência das “Escolas Básicas Integradas”, unidades organizacionais que incluem, sob a mesma direção, os quatro níveis educativos: educação pré-escolar, 1º ciclo, 2º e 3º ciclos (estes níveis educativos, com crianças dos 3 aos 15 anos, poderiam funcionar no mesmo edifício ou em edifícios distintos). Em 1996, são criados também os TEIP – Territórios de Educação de Intervenção Prioritária (através do Despacho nº 147-B/ME/96, de 8 de Julho e do Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI/96), que constituem associações de escolas que se reúnem com o propósito de operarem de forma mais eficaz e sintonizada em contextos social e economicamente desfavorecidos, inscrevendo-se nas políticas de compensação educativa. Dias et al. (1998: 68) consideram que o TEIP é um modelo de organização e administração educativas que tem em conta a autonomia das escolas, através do (re)ordenamento da rede escolar, fomentando a incorporação do pré-escolar na própria rede, invertendo a lógica tradicional de três ciclos dispersos (1º, 2º e 3º ciclos), entendendo a integração não só como um espaço físico-geográfico, mas também social, cultural e económico. Os autores acrescentam que as escolas pertencentes aos TEIP constituem unidades de um determinado território, sendo uma delas, a escola-sede, o centro à volta da qual “gravitam” as outras (pré-escolar, 1º ciclo, 2º e 3º ciclos).

A partir de 1998 (através do Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio), as experiências de associações de escolas foram alargadas a todo o território nacional. As escolas do 1º ciclo e jardins-de-infância bem como as escolas do 2º e 3º ciclos deveriam agrupar-se gradualmente. A maioria das escolas do 1º ciclo integrou-se com os jardins-de-infância formando associações de estabelecimentos de educação e ensino, designados por *Agrupamentos Horizontais*. Surgiram, paralelamente, os *Agrupamentos Verticais* com a associação de escolas de vários níveis educativos: educação pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico. No entanto, as resistências dos docentes dos vários níveis educativos foram muitas, no que respeita à associação das diversas escolas, em especial as do 1º ciclo e jardins-de-infância com as escolas do 2º e 3º ciclos. Face a este problema, o Estado, através do Despacho nº 13313, de 2003, torna compulsiva a formação de *Agrupamentos Verticais*, deixando

praticamente de existirem (excepto em casos excepcionais) os Agrupamentos Horizontais. Assim, desde então, em Portugal, a gestão das escolas básicas passa pela organização dos estabelecimentos em *rede piramidal* com a criação dos Agrupamentos Verticais de Escolas, o que, de certo modo, cria condições para a articulação curricular entre os diferentes níveis educativos, mas, também, leva a um maior controlo do sistema educativo e à rentabilização de recursos, de acordo com a eficácia e eficiência típicas das lógicas de mercado em curso.

## A PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES DO 1º CICLO E DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA NOS AGRUPAMENTOS

A participação dos docentes da educação pré-escolar e do 1º ciclo nos diferentes órgãos de gestão dos Agrupamentos de Escolas (instituído pelo Decreto-lei 115-A/98) parece ter constituído um passo significativo na aproximação entre profissionais e níveis educativos, aspecto importante para a necessária articulação e sequencialidade entre ciclos. Lima (2006: 12) refere que a institucionalização da gestão democrática das escolas, que surgiu em 1976 e que se desenvolveu até à publicação do Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, garantiu um importante princípio democrático – a eleição de órgãos colegiais de gestão das escolas. Contudo, o autor explica que, simultaneamente, consagrou um sistema centralizado de administração e um governo heterónimo das escolas.

Porém, não obstante o facto de a legislação de 1998 ter afirmado a integração de docentes de todos os níveis educativos nos órgãos de gestão de topo das escolas/agrupamentos, há ainda muito trabalho a desenvolver no sentido de uma igualdade de participação na gestão dos estabelecimentos. Vários estudos têm demonstrado que a participação nos órgãos de gestão dos Agrupamentos é desigual. Poder-se-á constatar que nos Agrupamentos Verticais, na sua maioria, são os docentes do 2º e ou 3º ciclos que assumem os cargos de presidentes dos Conselhos Executivos ou de Directores. Por outro lado, o número dos docentes do 2º e 3º ciclos que integram o Conselho Pedagógico é francamente superior à dos docentes de outros níveis educativos (pré-escolar e 1º ciclo). Também os Coordenadores de Estabelecimento (líderes formais das escolas periféricas de 1º ciclo e jardins de infância) não intervêm directamente nas decisões do Agrupamento, estando as suas funções legais praticamente reduzidas à transmissão das informações que lhes chegam por via dos órgãos de gestão ou através dos colegas docentes que integram o Conselho Pedagógico.

Apesar de as associações de escolas de vários níveis educativos poderem constituir uma *mais valia* para o quebrar do isolamento entre os estabelecimentos de educação e ensino,

não significa que isso aconteça efectivamente. Flores (2004:125) alerta para o facto de que o processo de formação de Agrupamentos das Escolas em unidades de gestão, apontando para uma lógica de verticalização, privilegia soluções do tipo uniforme. Nesta perspectiva, o autor defende que, apesar de procurar favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos e resolver o isolamento de algumas escolas, as unidades organizacionais de grandes dimensões acabam por favorecer o poder centralizado e tecnocrático.

Neste momento, são múltiplas as regulações internas ao nível dos Agrupamentos Verticais de Escolas. As escolas do 1º ciclo e os jardins-de-infância estão numa posição desfavorável na cadeia hierárquica das regulações. Licínio Lima (2006) alerta para o perigo da “institucionalização” dos Agrupamentos Verticais de Escolas, considerando que existe um novo circuito hierárquico, correndo-se o risco de cada escola agrupada passar a uma condição duplamente periférica, ou seja, já não apenas periférica face às instâncias centrais e regionais, mas também periférica relativamente à escola-sede do Agrupamento de que, formalmente, faz parte integrante. Os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo, expostos à excessiva uniformização de regras e procedimentos – numa lógica que privilegia o mercado educativo, a eficiência e a eficácia à luz das perspectivas neoliberais, os fenómenos da globalização das pressões económicas mundiais – ficam sujeitos a processos de “descaracterização” que invadem a sua identidade e a pouca autonomia que ainda possuíam e lhes permitia ir respondendo às demandas locais.

O recente Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril) veio fazer regredir a participação dos diversos níveis educativos nos órgãos de gestão do Agrupamento e, por isso, acentuar os problemas já existentes. Este Decreto-lei altera significativamente o tipo de gestão dos Agrupamentos de Escolas. O órgão de gestão (executivo) deixa de ser colegial: a figura do Director passou a ser, desde a entrada em vigor deste normativo, o órgão (unipessoal) que gere os Agrupamentos de Escolas. Ainda que o Director seja coadjuvado por um Sub-director e por Adjuntos, não é referido na lei que estas novas figuras tenham que pertencer a diferentes níveis educativos, sendo que, na prática, podem ser maioritariamente de um único nível. Esta questão traz, no nosso entendimento, consequências no que diz respeito à igualdade de participação dos distintos níveis educativos, acentuando-se ainda mais o que já anteriormente se vivia, ou seja, a tendência para a imposição e a uniformização de procedimentos exercidos de forma vertical descendente, a centralização de poderes na escola-sede e a conseqüente dependência e subordinação das escolas periféricas, onde exercem funções os docentes do pré-escolar e 1º ciclo. Formosinho e

Machado (2007: 108) dizem-nos que a lógica de territorialização da acção educativa (que esteve na base da formação dos Agrupamentos) foi facilmente absorvida pela lógica burocrática e, de certa forma, induziu os actores escolares locais a manter essa mesma lógica de controlo burocrático. É que o território local constitui mais um espaço delimitado de aplicação das normas emanadas da escola-sede do Agrupamento do que um espaço onde possam surgir dinâmicas e potencialidades de desenvolvimento para a escola.

Como já referimos, a tipologia privilegiada do modelo actual de administração e gestão escolar em Portugal tem contribuído para o emergir de novos problemas de gestão organizacional na sequência do acentuar da subordinação das escolas do 1º ciclo e jardins-de-infância à escola-sede dos agrupamentos, por norma, uma escola básica dos 2º e 3º ciclos. A complexidade de tensões e pressões a que as escolas do 1º ciclo e jardins-de-infância estão expostos leva a que muitos docentes e, concretamente, os Coordenadores destas escolas periféricas se submetam às decisões e lógicas dominantes. Contudo, também encontramos alguns com capacidade e dinamismo para desenvolver movimentos autonómicos que contrariem as tendências uniformizantes e de controlo da escola-sede lutando por uma participação efectiva ao nível da gestão nos Agrupamentos de Escolas.

## A GESTÃO INTERMÉDIA DOS AGRUPAMENTOS E OS COORDENADORES DE ESTABELECIMENTO

A existência de vários níveis de gestão organizacional pode ser encarada numa lógica técnico-racional e gerencialista, mas, também, poderá justificar-se na lógica de escola democrática quando se assume como uma forma de assegurar a participação e a representação de distintos actores. No primeiro caso, a ideia de gestão repartida serve os objectivos da *eficácia* e da *eficiência*, apostando numa resposta rápida e única, com a melhoria do produto final que, no caso das escolas, se traduzirá em níveis de qualidade de aprendizagens mensuráveis. No último caso, a partilha na gestão serve os princípios da equidade na participação e na distribuição de poderes, valorizando distintas respostas em contextos diferenciados, respeitando-se ritmos e identidades específicas, trabalhando para o sucesso educativo em função de respostas heterogéneas.

Ultimamente vários estudos têm reflectido uma preocupação com a importância do papel dos "líderes" intermédios, ou melhor das figuras que ocupam lugares de liderança intermédia, reconhecendo-se que, a este nível, a sua acção é essencial para o desenvolvimento organizacional e para evitar a própria centralização de poderes. Assim, por exemplo, a

Inspeção-Geral da Educação tem apontado nos seus relatórios de avaliação das escolas a necessidade de nos Agrupamentos de Escolas se valorizarem as lideranças intermédias. Também no estudo e posterior relatório realizado por uma equipa de avaliação internacional sobre políticas educativas para o primeiro ciclo do ensino básico e publicada em Janeiro de 2009, pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, é dada grande importância à reabilitação de figuras intermédias de gestão nomeadamente os *Coordenadores de Estabelecimento*. É referido que é necessário dar uma atenção especial à figura de Coordenador de Estabelecimento, pois estes ainda não usufruem de uma posição clara na estrutura de liderança do Agrupamento (MATTHEWS et al., 2009). Impõe-se, portanto, reequacionar a importância das lideranças na gestão intermédia, como forma de melhorar o desenvolvimento organizacional, respeitando, em simultâneo, a unidade do Agrupamento de Escolas e as especificidades de cada estabelecimento.

Não obstante os discursos assentes em princípios democráticos, na prática, a participação dos actores nas organizações educativas tem sido muito condicionada mesmo para aqueles que ocupam cargos de gestão ou assumem lugares de liderança formal. Lima (2006: 13 e 14) entende que a gestão democrática institucionalizada se caracterizou por pouca democracia e muita gestão. O autor adianta que as práticas democráticas, descentralizadas e de tipo autónomico foram afastadas, a participação activa dos actores escolares foi obstaculizada, a integração comunitária das escolas foi muito dificultada, o normativismo continua a representar um pressuposto político-administrativo nuclear e a prática das “infidelidades normativas” é elevada, embora silenciosa e difusa.

O Coordenador de Estabelecimento é, neste momento, uma figura situada ao nível da gestão dos Agrupamentos de Escolas, com funções de coordenação de Escolas Básicas do 1º Ciclo (EB1), de Jardins de Infância (JI) ou de situações mistas (EB1/JI), desde que estes estabelecimentos sejam constituídos por três ou mais docentes. Após a publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, o Coordenador deixou de ser eleito pelos colegas do estabelecimento e passou a ser nomeado pelo Director do Agrupamento de Escolas.

Relativamente à coordenação dos estabelecimentos que compõem o Agrupamento de Escolas, o mesmo diploma legal refere que a coordenação de cada estabelecimento de educação ou de ensino integrado num Agrupamento de escolas é assegurado pelo Coordenador, atribuindo, contudo, a este “personagem” um papel secundário no que diz respeito à tomada de decisões. No referido normativo (não muito diferente, no que diz respeito às funções do coordenador, do anterior diploma referente à gestão das escolas, o Decreto-lei nº 115-A/98), podemos ler no Artigo 40º:



“1 – A coordenação de cada estabelecimento de educação pré-escolar ou de escola integrada num agrupamento é assegurada por um coordenador.

2 – Nas escolas em que funcione a sede do agrupamento, bem como nos que tenham menos de três docentes em exercício efectivo de funções, não há lugar à designação de coordenador.

3 – O coordenador é designado pelo director, de entre os professores em exercício efectivo de funções na escola ou no estabelecimento de educação pré-escolar e, sempre que possível, entre professores titulares.

4 – O mandato do coordenador de estabelecimento tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do director.

5 – O coordenador de estabelecimento pode ser exonerado a todo o tempo por despacho fundamentado do director.”

No que diz respeito às competências do Coordenador, podemos ler no Artigo 41.º:

“Compete ao coordenador de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar:

- a) Coordenar as actividades educativas, em articulação com o director;
- b) Cumprir e fazer cumprir as decisões do director e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;
- c) Transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;
- d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas.”

A análise deste quadro legal evidencia que a figura de *Coordenador de Estabelecimento* tem como principal função veicular informações do Director do Agrupamento para os docentes do estabelecimento de educação e ensino que coordena, bem como, cumprir e fazer cumprir as decisões deste órgão de gestão de topo.

## PAPEL DOS COORDENADORES DE ESTABELECIMENTO: RETRATO SINTÉTICO DA INVESTIGAÇÃO EM CURSO

As análises de que daremos conta seguidamente têm origem num estudo que estamos a realizar num Agrupamento Vertical de Escolas em que procuramos, entre outros aspectos, perceber que funções efectivas são desenvolvidas pelos Coordenadores de estabelecimento em diferentes dimensões da sua acção. Assumindo feições de *estudo de caso*, utilizamos como principais técnicas de investigação o questionário, a entrevista e a análise de documentos.

O Agrupamento em causa compreende onze estabelecimentos de educação pré-escolar, doze estabelecimentos do 1º ciclo, três EB/JI e uma escola básica do 2º e 3º ciclos. A escola-sede é uma escola básica do 2º e 3º ciclos que se encontra numa das principais vilas do concelho (um concelho da região norte do território continental português). Os outros estabelecimentos de educação e ensino (JIs e EB1) encontram-se dispersos e, alguns deles, muito afastados da escola-sede.

As considerações que apresentaremos neste texto têm por base a análise das respostas a questões sobre a actuação do *Coordenador de Estabelecimento* relativamente ao seu papel nas seguintes dimensões: *Clima de Escola, Liderança e Gestão, Gestão Curricular, Gestão e Administração Financeira, Relação com Pais e com a Comunidade e Resolução de Problemas e Tomada de Decisões*.

Decorrente da análise de dados do trabalho de investigação em curso, identificam-se, em síntese e em termos de enquadramento global das lógicas de acção, três posturas distintas por parte dos Coordenadores de estabelecimento enquanto “líderes” intermédios:

- Aqueles que se aproximam mais do *coordenador burocrático* – pois trabalham em sintonia com a lógica vigente, valorizam o cumprimento de directrizes uniformizantes e de práticas burocratizadas em que a preparação e o envio de documentos constitui papel central. Estes coordenadores assumem-se como verdadeiros elos de ligação na transmissão da informação entre a escola-sede e a escola que coordenam. Trata-se do coordenador que age em conformidade com a legislação, circunscrevendo-se ao cumprimento das directrizes emanadas quer do órgão de gestão da escola quer da autarquia. Através da análise dos dados que já dispomos, verificámos que o *coordenador burocrático* centra-se na dimensão administrativa, valorizando pouco as questões da articulação curricular, do clima de escola, da liderança e de outras vertentes relacionais que tenham a ver com a resolução localizada de problemas e a tomada de decisões.
- Um segundo perfil de actuação, que se afasta do anterior de forma significativa, é o *coordenador laissez-faire*, cuja acção é pautada pela falta de empenho e de envolvimento nas funções de coordenação. Na prática, não assume efectivamente as funções de coordenação tendo uma baixa prestação em todas as dimensões estudadas inclusive na dimensão administrativa (preparação e envio de documentação). Normalmente são outros docentes que vão assumindo muitas das suas funções.
- Por último, identificamos, entre cerca de dez coordenadores estudados, um único que revela uma postura mais ousada, salientando-se o seu trabalho no domínio do clima de

escola, da liderança, da gestão e resolução local de problemas e na tomada de decisões. Apesar das directrizes emanadas dos poderes central e locais, este coordenador, que designamos por *coordenador como actor estratégico*, acaba por conseguir, em muitos momentos, romper com as lógicas dominantes, aproveitando alguma margem de liberdade e contornando as regras instituídas. Esta atitude permite-lhe responder, de forma mais adequada e em tempo útil, às necessidades reais e, ainda, preservar a identidade da escola que coordena.

Conforme já equacionámos em trabalho anterior (FONSECA e COSTA, 2007), embora a legislação actual não atribua aos *Coordenadores de Estabelecimento* um papel activo na gestão organizacional dos Agrupamentos e na liderança das escolas que coordenam, reconhece-se que alguns destes “líderes formais” procuram, no seus modos de actuação quotidiana, romper com esta lógica de encadeamento hierárquico. Assim, embora sejam múltiplas as pressões sobre as escolas do 1º ciclo e sobre os jardins-de-infância, ainda é possível encontrarmos figuras que agem de modo autónomico, regulando a periferia de modo desalinhado com os centros instituídos, combatendo a uniformização de procedimentos e preservando alguma identidade dos estabelecimentos, mostrando quão importante é a participação efectiva dos distintos actores na gestão organizacional e na construção de uma escola democrática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTRO, D. e COSTA, J. O coordenador de estabelecimento nos Agrupamentos de Escolas: obstáculos e desafios de uma gestão periférica. In J. COSTA, A. NETO-MENDES e A. VENTURA (Org.). *Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CD-ROM, 2008.
- DIAS, A. et al. *Autonomia das Escolas. Um Desafio*. Lisboa: Texto Editora, 1998.
- FLORES, M. Agrupamento de Escolas – dinâmicas local *versus* indução ‘política’: (des)articulação entre a lógica administrativa e a pedagógica. In J. COSTA, A. NETO-MENDES e A. VENTURA (Org.). *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 125-134, 2004.
- FONSECA, D. e COSTA, J. Gestão Periférica nos agrupamentos de escolas em Portugal: papel do coordenador de estabelecimento. *Actas do XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação – Por uma Escola de Qualidade para todos: programação e trabalhos completos*. Org. Benno Sander. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, CD-ROM, 2007.

- FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. Modernidade, Burocracia e Pedagogia. In J. SOUSA e C. FINO (Org.) *A Escola sob Suspeita*. Porto: Edições Asa, pp. 97 – 118, 2007.
- LIMA, L. E depois de 25 de Abril de 1974: centro (s) e periferia (s) das decisões no governo das escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 57-78, 1999.
- LIMA, L. *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIMA, L. *Administração da educação e autonomia das escolas*. Conferência apresentada no “Debate Nacional sobre Educação. A Educação em Portugal (1986-2006) – alguns contributos de investigação”. Organização: Conselho Nacional de Educação e Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado), 2006.
- MATTHEWS P. et al. *Política Educativa para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico 2005-2008. Avaliação Internacional*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), 2009.
- SERRA, C. (2002). *Articulação Curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico – Estudo de Caso numa Escola Básica Integrada*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.