

NO ENREDO DA AVALIAÇÃO, A GOVERNAÇÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA NUMA VIVÊNCIA EM TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA (TEIP)

Elisabete Ferreira
Universidade do Minho
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
investigadora CIIE/ núcleo ECFI
elisabete@fpce.up.pt

Resumo

O presente texto tem como base um olhar organizacional de governação democrática da escola pública, especificamente, de um Território Educativo de Intervenção Prioritária, abordando as dinâmicas educativas e as preocupações de governação deste quotidiano escolar através, das práticas e dispositivos de avaliação assessoradas no Observatório Interno. Identificam-se e discutem-se alguns dos pontos do plano de acção assim como, as fragilidades, tensões e desafios que este contexto vivência, salientando-se aspectos relevantes de melhoria das condições de diálogo e comunicação que nos permitem falar de uma nova identidade da escola e de uma união que se verifica pelo trabalho de equipa cooperativo desenvolvido no combate ao absentismo e abandono escolar e no sucesso educativo.

Introdução

As Ciências da Educação, e nomeadamente os estudos sociológicos, vêm analisando as sociedades contemporâneas e as suas organizações e vêm afirmando leituras interpretativas da actualidade em que se evocam os conceitos de crise, de risco, de incerteza e paradoxo, para a explicação dos quotidianos actuais e controversos. A este propósito, noutro trabalho (Ferreira, 2007) abordamos vários autores que nos falam de crises pessoais e existenciais e de crises colectivas decorrentes do desenvolvimento e da crise do projecto da modernidade.

Neste quadro, consideramos também a crise da governação democrática e da autonomia inseparável da crise da modernidade, da crise da escola e da sociedade em geral. A crise da governação democrática da escola pública apoia-se numa crise mais vasta, caracterizada por contradições estruturais, riscos e conflitos sociais e de crises pessoais.

Sobre a crise da escola, e como vimos afirmando, ela é, antes de mais, a expressão de um desajustamento entre o modelo organizacional e pedagógico da escola e as características da vida social actual. Logo, e na medida em que a escola continua essencialmente burocrática e autoritária, o mandato de democratização é dificultado e agravam-se os conflitos e as injustiças no universo escolar e complexificam-se os processos de direcção e gestão democrática da escola pública com especial expressão, no desenvolvimento de uma autonomia crítica (Ferreira 2007) que se enreda numa avaliocracia.

O fim do século XX e o seu contexto de crise, permitiu e favoreceu o desenvolvimento de uma atitude de exigência e de responsabilização perante a escola e o crescimento de um conjunto de políticas educativas que caracterizam um *Estado Avaliador*¹, preocupado com a “(...) correspondente redistribuição das responsabilidades sociais pela gestão da escolarização e da sua crise” como “resposta política e administrativa”(Afonso, 1998:66) às questões sociais e económicas a que fica pressionado. A presença do *Estado Avaliador* expressa-se essencialmente pelo *ethos* competitivo que começa a sentir-se nas escolas face às avaliações externas² e às pressões sociais existentes que espelham a acentuada (pre)ocupação pelos resultados e produtos escolares numa articulação directa com as perspectivas de um mercado educacional .

No enredo da avaliação

É inegável o lugar social e, central que a avaliação ocupa nas nossas sociedades e em particular, no quotidiano escolar público ou privado. Identifica-se a problemática da avaliação (a avaliocracia) em todas as perspectivas educacionais, isto é, na avaliação dos sistemas educativos, dos programas curriculares, das escolas (auto - avaliação, avaliação interna e externa), dos professores, dos processos de ensino - aprendizagem e dos alunos, de uma forma, constante, sistemática, consistente, de “prestação de contas” e fundamentada quer, pelas políticas educativas e normativas em vigor quer, pela componente social que lhe está atribuída. As concepções de avaliação remetem-nos para uma subjectiva pluralidade de sentidos mas também, para as ideias de medição, juízo de valor ou mérito, resultado, negociação ou controlo e que favorecem um dado significado e entendimento de educação (ou de política educativa) e que se pode sintetizar na perspectiva da *educação contábil*. Não obstante, pode-se também realçar um entendimento de avaliação democrática onde se valoriza a ideia de consentimento mútuo que nos leva a uma concepção de avaliação que envolve a participação de todos nos actos avaliativos.

No contexto organizacional, e seguindo Afonso (2002), a avaliação (a Diciomologia) é portanto “uma *démarche* subjectiva, onde a aparência de objectividade varia na razão directa da partilha de subjectividade entre os actores, decorrente do exercício do poder no jogo político em curso” logo a credibilidade do processo exige em primeira instância, a competência e o saber dos professores, mas também, a sua qualidade técnica ao nível, dos dispositivos e dos instrumentos

¹ É a partir da década de oitenta, que esta expressão ganha sentido e significa que o “Estado adoptou um *ethos* competitivo, (...) passando a admitir uma lógica de mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos.” (Afonso, 1998:74).

² Diz respeito, aos exames nacionais, às provas de aferição, às visitas de inspetores e aos novos departamentos centrais.

a elaborar e ainda, dos argumentos desenvolvidos; no entanto, e como sabemos, a legitimação do acto em si essencialmente, decorre do exercício de poder de quem avalia.

Na dinâmica do conhecimento sobre a avaliação urge estudar e compreender as dimensões do poder e os processos de autonomia com sentido e responsabilidade social capaz de identificar práticas de vivência de uma democracia real e que são sem dúvida, exigentes e de coragem cívica para todos os actores educativos.

Segundo Costa e Ventura (2002), existe um reconhecimento público de razões gerais da valorização da avaliação das escolas. Isto é, elas podem associar-se: a uma maior *visibilidade e especificidade das organizações escolares*, considerando que as escolas são entendidas na sua individualidade e localmente identificadas; a uma *autonomia crescente dos estabelecimentos de ensino*, pelo desejo de se constituírem como espaços autónomos e diferenciados dos demais; a uma *pressão pública das lógicas de mercado*, por um pedido de prestação de contas e de responsabilidade social; à *contração dos recursos financeiros*, controlo e racionalização de verbas para o sector do ensino; ao *controlo e à regulação dos sistemas educativos*, aos processos de acompanhamento e pilotagem de forma a regular a acção das escolas; às *estratégias de marketing e de promoção da escola*, onde os processos de avaliação assumem uma centralidade e um papel preponderante; e por último, associam-se à *melhoria e ao desenvolvimento organizacional das escolas*, como finalidade do processo avaliativo.

Neste meandro partimos do sentido mais amplo de avaliação na educação – *Avaliação Educacional*³ - usando-o nos seus diversos sentidos e no que à escola concerne a avaliação é entendida como uma posição política, e contextualiza-se nas tomadas de decisões políticas existentes, em termos históricos, sociais e educacionais. No sentido social, a avaliação expressa-se conotada de valor e é intimamente ligada à determinação de mérito e de poder.

De facto, há um enorme esforço normativo de regulamentação avaliativa (*corpus legislativo*)⁴ que o Estado produz a partir de 2002, definindo as regras a implementar na exigência de uma prática avaliativa que conduza à contratualização da autonomia escolar.

Neste enredo salientamos que um processo de avaliação deverá possibilitar também o confronto com lógicas de trabalho colectivo – reflexão, troca de experiências, partilha de informação, de comunicação e de desenvolvimento de atitudes de cooperação, de escuta e de diálogo que revelem a preocupação e a resolução de problemas instituídos. Uma responsabilização partilhada que ajude os docentes numa “agência humana capaz” (Ferreira, 2007:224) e ou na

³ De acordo com Afonso A. (2002), entende-se o conceito como avaliação dos estudantes, dos professores, das escolas, dos sistemas educativos e das políticas educativas.

⁴ Lei nº 31 de 20 de Dezembro de 2002; Lei nº 10 de 22 de Março de 2004; Decreto Regulamentar nº 19-A de 14 de Maio de 2004; Decreto Regulamentar nº 4, de 2006; Despacho Conjunto nº 370, de 2006; Lei nº 66-B/2007 de 28 de Dezembro; Portaria nº 1633/2007 de 31 de Dezembro.

sua “capacitação colectiva”⁵ de construção de uma nova identidade docente, mais coerente com “uma nova profissionalidade mas também num profissionalismo dos professores mais autorizados” (Lopes 2007, cit. in *ibidem*). O processo de avaliação escolar seria então, um dispositivo educativo exigente e de permanente participação e reflexão de todos.

Nesta perspectiva o processo de avaliação da escola não se limita à questão da obrigatoriedade legislativa mas sobretudo enfatiza as pessoas e a sua cooperação isto é, promove a partilha comunicacional e possibilita o desenvolvimento de dispositivos avaliativos nas diversas comunidades educativas. Neste âmbito, pode-se considerar a implementação do Observatório Interno da escola que visa essencialmente constituir uma rede de saberes alicerçada nas dinâmicas escolares mas também, com a possibilidade de um olhar de investigação que considere a escola na sua heterogeneidade e complexidade epistemológica acentuando uma base de partilha de saberes e informações que permitam construir conhecimento novo. Logo, o conceito de observatório interno da escola que nos importa considerar não se limita a um mero dispositivo de análise (ainda que também o seja), ele pretende constituir-se numa entidade complexa que institui procedimentos sistemáticos de produção e de avaliação do conhecimento sobre o quotidiano escolar, através da instituição de uma rede de recolha de informação e de comunicação fundamentada em suportes diversos.

No acompanhamento que vimos estabelecendo com o agrupamento de escolas Teip salientamos o trabalho sistematizado que vem sendo implementado no Observatório Interno da escola no âmbito das práticas de avaliação. O processo da avaliação da escola apresenta-se então, como um dispositivo⁶ de reflexão interna, permitindo o reconhecimento da realidade escolar, com os seus constrangimentos e possibilidades, e proporciona à escola um trajecto de autonomia escolar.

Neste processo cumpre-se a exigência de um normativo legal⁷ que impõe a avaliação das escolas (externa e interna) e que confere especificamente um “carácter obrigatório” à auto – avaliação e através, também, da legislação instituída, dá lugar a diferentes concepções⁸ de avaliação que podem (ou não) possibilitar à escola outras autonomias mais (ou menos) emancipatórias.

⁵ Destaque de Ferreira (2007:224) a Lopes (2007) no que respeita ao lugar central de uma agência humana.

⁶ De acordo com Figari (1996:30) o termo dispositivo “não é uma simples categoria descritiva dos sistemas de formação, mas que é, em si mesmo *educativo* quando desempenha um papel formador”.

⁷ Referimo-nos à Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o *Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior*, especificamente ao art.º 6.

⁸ “Concepção da avaliação” (art.º4 da Lei nº 31/2002) diz respeito ao *diagnóstico, termos de referência, boas práticas e modelos*. (Azevedo, 2005)

A avaliação da escola tem na sua origem influências e pressões de factores⁹ de diversas ordens o que levou a escola a investir na sua avaliação, procurando encontrar os aspectos comuns a qualquer organização, e com o desenvolvimento do observatório pretende-se adoptar processos mais formalizados, explícitos e sistemáticos, através dos quais se observe e analise o *modus operandis* da organização escola.

O Observatório ao assumir a avaliação interna e ao articular complementarmente com a avaliação externa, permite desenvolver na escola uma cultura de avaliação e possibilita momentos de reflexão na comunidade educativa promotores de tomada de decisão numa governação democrática e autónoma da escola.

A Governação democrática da escola

Como vimos salientando, no debate político-educacional e na agenda educativa das últimas décadas (e principalmente, nos últimos vinte e cinco anos), surgiram (e foram elaborados) discursos fortes e determinados sobre o governo da escola; a *autonomia* foi evocada como espaço de participação e de intervenção dos actores e de inovação do contexto escolar (de politização) e a avaliação como medida de responsabilização colectiva.

Para Barroso (2003a: 14), “justifica-se uma ‘repolitização’ do debate sobre a educação e a escola” transitoriamente encoberto “pelo discurso tecnocrático e gerencialista dos que encaram o mercado como uma fatalidade (por ser a única alternativa ao ‘monopólio e centralismo do Estado’) e a ‘gestão empresarial’ como único modelo de sucesso (por ser a única alternativa à burocracia da administração pública)” (*ibidem*).

Realça então o autor, a importância que a educação e a escola têm ocupado no âmbito da comunicação social a partir do final da década de 80 do século XX, e conseqüentemente na sociedade, em que são discutidos temas recorrentes, tais como a violência e a indisciplina, a perda de autoridade, as classificações e os maus resultados a matemática e os *rankings*, entre outros: “De um modo geral, a maior parte destes escritos (e de outras intervenções públicas veiculadas pelos *media*) oscilam entre dois registos discursivos radicais: a *dramatização da crise* e a *diabolização da mudança*” (Barroso, 2003a: 10). Explica-nos ainda o autor que, no primeiro caso, se constrói uma retórica exacerbada dos problemas educacionais com o intuito de se fundamentar o recurso a pedagogias do passado, elitistas e autoritárias por oposição às

⁹ Factores referidos e de acordo com Figueiredo e Góis (1995): diminuição de verbas disponíveis para a Educação e necessidade de rentabilização de recursos existentes; políticas de descentralização e cedência gradual da autonomia às escolas, mas simultaneamente aumento do controlo dos processos e de tornar público resultados; democratização da sociedade e o interesse e a participação de outros sectores sociais na escola, gerindo a necessidade de prestação de contas; correntes científicas e pedagógicas que identificam a escola enquanto organização, e lhe conferem margens de autonomia para a consecução dos seus próprios projectos e ainda, a constatação que só as escolas é que podem reformar-se promovendo inovação.

“novas pedagogias” responsáveis por todos os problemas ou, então, se argumenta pela alternativa de uma gestão de privatização face à ineficácia do Estado e, portanto, apresentam-se perspectivas e políticas de pendor conservador ou neoliberal. No segundo caso, acentua-se a desconfiança persistente e generalizada em relação a qualquer medida ou proposta de mudança regulatória, tal como autonomia, descentralização, participação dos pais e da comunidade e processos de avaliação, entre outros. Para Barroso (*ibidem*: 11), “reina uma visão maniqueísta” em que é dominante o discurso sobre a crise com a pretensão de pôr em causa o papel do Estado na educação e de subordinar as questões pedagógicas a lógicas de eficácia e eficiência e critérios de qualidade do mundo empresarial e de acordo com as regras do mercado; como destaca “ Na verdade, ‘a privatização da escola pública’ e a ‘criação de mercados educativos’ não são, normalmente, apresentadas como um fim em si mesmas, mas como uma ‘modernização’ da organização e da gestão das escolas e uma ‘melhoria’ do serviço prestado” (*ibidem*: 13).

Ainda sobre este assunto, Barroso (2003b) alerta para a eficiência do modelo empresarial em que a lógica de mercado aparece de formas mais ou menos explícitas na justificação e nos modelos referentes a certas “medidas políticas, em particular, as relacionadas com a autonomia, a gestão e a avaliação das escolas” (*ibidem*: 80). O autor, a propósito da política educativa da governação social-democrática (1985-1995), lembra Afonso (1998), sublinhando que durante este período “estas medidas raramente ultrapassaram ‘um neoliberalismo educacional mitigado’ (*ibidem*).

A “Gestão Democrática”, após o 25 de Abril de 1974, passou por um período revolucionário¹⁰, “auto-gestionário” (Lima, 1992), de ensaio de uma “democracia directa” (74/76) onde o órgão fundamental da escola era as comissões de gestão. Mais tarde, no governo das escolas públicas, durante o chamado período da “normalização educativa”, o governo das escolas ficou entregue aos Conselhos Directivos.

Segundo Lima (2006: 10) “a autonomia da escola representou o elemento mais significativo da primeira edição da gestão democrática”, apesar de não ter sido considerado o conceito essencial, na medida em que se falava de gestão ou governação democrática; foi, no entanto, “de autonomia que verdadeiramente se tratou quando, em muitas escolas, se operou um ensaio autogestionário e se passou a exercitar uma autonomia de *facto*, embora não de *jure*, através de processos de mobilização, de participação e de activismo que afrontaram os poderes centrais” (*ibidem*). Assistiu-se em várias escolas do país a movimentações (reuniões plenárias de

¹⁰ Nas escolas, este foi um período simultaneamente de grande liberdade e autonomia individual, mas também colectiva, com participação e envolvimento dos vários protagonistas das mudanças, em que se experimentaram, com entusiasmo, novidades e uma maior abertura e participação de todos na escola.

professores, abertura à participação dos alunos e de outros membros da comunidade, eleição ou designação de órgãos colegiais, entre outros), que constituem (a par da confirmação da investigação durante esse período) uma efectiva expressão de uma autonomia não decretada mas praticada. Como refere o autor, estas práticas organizacionais não foram valorizadas como processos práticos de aprendizagem decisória e autónoma das escolas, mas antes definidas “como um problema a resolver e como um desafio à autoridade do poder central, [...] e o governo voltará a legislar no sentido de procurar estancar as práticas autonómicas, tentando proceder a uma normalização precoce do governo das escolas e impondo um ‘modelo de gestão’ uniforme, baseado na criação de três órgãos (conselhos directivo, pedagógico e administrativo)” (*ibidem*: 11). E nesta matéria, não se podem descurar os vários percursos legislativos e normativos de implementação ou de experimentação (43/89; 172/91; 115-A/98; lei nº 24/99; 75/2008); são vinte anos de normativos em torno, da governação democrática através, do esforço de desenvolvimento da autonomia que não resultou nem em aprofundamento de políticas educativas (com)prometidas e adequadas nem em realização de verdadeiras práticas autonómicas de contratualização da autonomia escolar. A vigência destes quadros normativo-legais evidenciam o constante esforço de alteração e hiper-regulamentação da administração central e (d)enunciam o fracasso da autonomia ou a simultânea génese e crise da autonomia sustentado no conceito de *autonomia crítica* (Ferreira, 2004 e 2007).

Barroso (1999), a propósito da mudança operada pelo reforço de autonomia (em vários países), e que veio alterar a distribuição de competências da administração central pelo reforço da partilha de poderes, explica-nos que, nos países de tradição descentralizada, se assiste a movimentos simultâneos de recentralização e de redescentralização. A recentralização é definida pela retirada de “poder às autoridades locais, ao nível do currículo, financiamento e controlo, transferindo-o para o Centro” (*ibidem*: 136); a redescentralização consiste na transferência “das autoridades locais para os órgãos de governo da escola, do poder de decisão sobre todos os aspectos relacionados com a sua gestão interna” (*ibidem*). Quanto aos países centralizados, “assiste-se a movimentos de ‘dupla descentralização’ (para as autarquias e para as escolas), com manutenção ou desaparecimento dos serviços desconcentrados” (*ibidem*).

Logo sendo a escola uma organização sujeita a um forte controlo burocrático, formalmente organizada e estruturada de acordo com modelos impostos pela administração central (modelo burocrático), parece-nos por demais evidente que a aplicação dos normativos da lei da autonomia e gestão da escola se vem realizando de uma forma reguladora, que não dá lugar à construção da autonomia num sentido emancipatório.

Ainda neste âmbito, Lima (1998b: 12) afirma que “numa administração centralizada, cada organização escolar é afirmada simultaneamente como um centro de acção educativa e como

uma periferia político-administrativa” e salienta que a escola é aí “*locus* de produção de normas e *locus* de reprodução normativa” (Lima, 1998a: 582); assim, a escola, mesmo enquanto centro da acção educativa, mais não faz do que reproduzir as directrizes da administração central. Mas Lima também realça que a escola é, simultaneamente, um espaço político e administrativo e um centro dinâmico de acção educativa. A este propósito, fala-nos de uma *topografia* complexa e de uma organização policêntrica: “Esta *topografia* complexa, em que cada centro da acção educativa é político-administrativamente periférico e em que o centro político-administrativo é, por sua vez, periférico relativamente à acção educativa, permite reconhecer analiticamente uma macro-organização de tipo policêntrico” (*ibidem*).

Deste modo, não se ignoram perspectivas de poder e de relações assimétricas, mas também não se impõe para as organizações e para os actores unicamente uma lógica reprodutora. Se a lógica reguladora se salienta, ainda que apenas como possibilidade, não podemos descurar as capacidades políticas (e micropolíticas) dos diferentes actores na escola, capazes de (re)forçar uma lógica emancipadora e de permitir uma (re)politização pelo agir conflituante e social dos sujeitos.

Perante uma organização como a escola, complexa e ambígua, com novos mandatos, repleta de situações paradoxais e problemáticas, a formação organizacional reflexiva dos professores torna-se provavelmente uma medida política preparadora (facilitadora) de outros entendimentos que façam jus às novas exigências e novos dilemas na educação. Em contexto educativo, tal como em qualquer outra situação humana e social, existe sempre uma margem de autonomia: ninguém pode suprimir totalmente a capacidade de decisão e acção dos actores sociais (mesmo que relativa, crílica ou silenciosa).

Trata-se de pensar a autonomia da escola a par da autonomia dos diferentes actores escolares – professores, alunos, funcionários, pais e comunidade – “[...] conferindo a essa autonomia sentido enquanto experiência educativa e cívica, apoiando-se nela para a construção de uma escola democrática” (Lima, 2000: 94).

Para Derouet (1992: 27), “a autonomia é a capacidade que a escola tem de construir uma definição de bem comum local, correspondente a ideais de Democracia, de criar debate democrático, disputa democrática, conquista de direito, conquista de bem comum”. Esta ideia forte de democratização alarga o campo das possibilidades autonómicas (apesar de não ser evidente que a autonomia crie espaços de reflexão e de conquistas).

Neste quadro, pensamos a autonomia intimamente ligada à democracia, no sentido da proximidade do poder aos actores e reconhecemos as potencialidades para (re)politizar a escola. Pretendemos, por isso, acentuar a autonomia como uma construção colectiva sustentada nas interdependências e como fenómeno relacional em que a comunicação e o diálogo livre e

responsável entre os sujeitos desenvolve a sua participação e a segurança com que se afirmam e consequentemente se desenvolvem autonomamente.

Reconhecemos que se trata de um agir de pessoas, com pessoas e sobre pessoas, que só nesse sentido é capaz de obrigar a uma passagem da heteronomia à autonomia. Neste contexto, de maior liberdade à acção educativa, promove-se a independência dos educandos e estimula-se a participação e o desenvolvimento de opiniões, o que imprime uma dinâmica política, central nas questões da educação. Este desejo evoca outros contextos e dinâmicas na sala de aula e outras perspectivas relacionais entre professores e alunos, marcadas pela *praxis* dialógica; para além do debate, existe aí a possibilidade de (re)formular o acto de ensinar (que continua ainda a apelar sobretudo à inactividade ou passividade dos alunos), perspectivando-se outros contextos e modos de ensinar.

Em síntese, ao valorizarem-se as perspectivas mais políticas em que, os actores deixam de agir por conformidade ou adesão pessoal aos valores da instituição e, passam a desenvolver outras capacidades de ajuste e de coordenação das suas acções aos constrangimentos do meio para além, dos objectivos e da heterogeneidade dos actores, podem também, ser entendidas e aprofundadas nas perspectivas de liderança defendidas por Jablin (2006); e que consiste, essencialmente, num entendimento da liderança ao serviço da sociedade e, portanto, tratar-se-á de desenvolver nas pessoas capacidades, habilidades e conhecimento “que favoreçam e sirvam a sociedade de uma comunidade vigilante, com líderes honestos, cuidados e socialmente responsáveis” (2006: 96). Este autor refere ainda os estudos da liderança numa perspectiva multi e interdisciplinar em que a comunicação, a arte¹¹ e a criatividade assumem centralidade, fundamentando o seu interesse crescente numa qualidade humana muito subjacente aos estudos de liderança, mas nunca estudada, a coragem¹². Relaciona-a com a motivação e começa a estudar o conceito na sua interdisciplinaridade, realçando a qualidade da coragem para os estudos da liderança pela oportunidade de vitalidade e regeneração dos grupos, organizações e comunidades. No desenvolvimento do conceito, o autor refere e “segue dois níveis: a coragem ofensiva e a coragem defensiva. Pensem na coragem ofensiva, como uma coragem de mudar, de atacar; a coragem defensiva é uma coragem de resistir, de ficar dia após dia a ser bombardeado e esperar o melhor momento para o ataque” (*ibidem*: 106). Na utilização destes dois níveis,

¹¹ Para o autor, nas artes constroem-se caminhos de conceptualização e de estudo da comunicação humana e a coragem é um tema aí recorrente e, desse ponto de vista, admite que a liderança possa ser estimulada com outra criatividade e imaginação e até explorada para a resolução de problemas.

¹² Portanto, e pelo seu estudo, podemos considerar, “nas teorias da liderança, a coragem através de três modelos: disposição para correr riscos, conscientização, poder, e medo por vezes, elaborado” (Jablin, 2006: 102); à medida que esclareceu o conceito, abriu a discussão em torno de algumas das articulações possíveis sobre coragem, liderança e comunicação.

portanto, um físico e outro moral, sugere que estes não são exclusivos e podem ser combinados de várias formas heurísticas. Pretende, ainda, realçar a coragem e a comunicação corajosa dos líderes e seguir o líder na comunicação nos grupos, organizações e comunidades e, como diz, “sei ainda que esta depende das circunstâncias. Reparem-se nas circunstâncias, no entanto, o líder na sua comunicação usa temas, estratégias, histórias promovendo distintas emoções nos ouvintes [...] há numerosos assuntos a explorar sobre o que diz respeito à liderança e à coragem e à expressão das emoções na liderança. Em particular, estou interessado em saber como os líderes expressam e usam as emoções para criar o contágio da coragem” (*ibidem*: 107). Nesta perspectiva, argumenta sobre as culturas de coragem nos grupos com a intenção de desenvolver as pessoas na liderança e na coragem (a usarem o conhecimento e as habilidades) ao serviço da sociedade e das organizações. Esta visão parece-nos também heurística se aplicada à escola organização quando entendida na complexidade da interação humana e no governo da escola. Este meandro de discussão sobre a governação democrática e o exercício de autonomia escolar é algo muito complexo mas que nos permite não concentrar o estudo só em questões de eficácia ou eficiência mas também, de compreensão face a valores essenciais de uma cultura democrática e nessa perspectiva, equacionar políticas de intervenção em territórios prioritários bem como, experiências desenvolvidas em territórios TEIP.

Como vimos referindo, o desenvolvimento de pendoros mais democráticos nas escolas portuguesas advém de um longo e progressivo período de evolução de normas e legislação no domínio da administração escolar, naturalmente associado a outros movimentos sociais e ideológicos que se espelham na maior participação e liberdade das pessoas na vida e na sociedade.

O Governo da Escola TEIP

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP constituem-se como modelo da “territorialização das políticas educativas, que se baseia na valorização do local e das dinâmicas que nele se produzem, modelo que se tem revelado mais eficaz na resolução de problemas educativos do que o da tomada de decisões de forma centralizada e não participada” (Fernandes e Gonçalves, 2000: 9 in Correia 2008:18). Seguindo Correia (2000, 2008), relembramos a sua definição política de educação, depois da revolução portuguesa (1974), onde assentou a ideia de justiça em educação num processo de reconciliação entre o político e o social como diz, “Trata-se de uma justiça educativa democratizante, de uma justiça onde a escola não se define apenas como um dispositivo social de formação de futuros cidadãos democratas, mas é encarada como um espaço social de vivência da democracia participativa que, pelas relações que estabelece com os contextos sociais, participa na sua transformação” (2008:7).

Considerando a experiência de governo de uma escola TEIP e a implementação e divulgação do Observatório Interno da escola, pressente-se esta (pre)ocupação de participação para a transformação e, identifica-se um trabalho colaborativo e participado nas tomadas de decisão assente na contextualização e nas dinâmicas que se produzem como resposta aos problemas que emergem na e da escola. Aliás, no governo desta escola TEIP observa-se no início um ensaio quase autogestionário mas de compromisso seguido de uma experiência decisória de certa autonomia e que apresenta as seguintes atitudes de liderança: simplicidade, frontalidade e dinamismo numa atitude global, que denominamos, de direcção “sem prudência defensiva”.

Trata-se, então, neste texto, de (re)apresentar o projecto que vem sendo construído em equipa, pelo Agrupamento Vertical de Escolas Dr. Leonardo Coimbra (Filho), um dos TEIPs da cidade do Porto¹³; nas suas particularidades, convém salientar que esta escola/agrupamento, viveu um período muito conturbado, com uma direcção demissionária e, com o acompanhamento à gestão assegurado pela Direcção Regional do Norte (Dren) culminando numa assinatura tardia do contrato Teip (Dezembro de 2007) pelo actual executivo.

Neste âmbito, o Projecto “UNI®” uma nova identidade iniciou-se no ano lectivo 2007/2008 e é um projecto de continuidade com iniciativas que foram assumidas antes da sua elaboração e que visa congregar as ideias do projecto “Inovar para (Re)criar” (que era a proposta da equipa anterior e demissionária e que não chegou a arrancar) mas também, desenvolver outros olhares que realçam o entendimento da escola enquanto espaço relacional, de comunicação, de relação humana e de reinserção social. Para os elementos da equipa, o Projecto “UNI®”, apenas, potencia a dinâmica de mudança (transformação) em curso e amplia a união, a co-responsabilização de todos numa redefinição de uma identidade escolar de pertença e de cultura forte sustentada no campo de sinergias sociais e educativas que temos vindo a construir (TEIP II Monitorização, 2008).

Logo, a construção do Projecto “UNI®” uma nova identidade do Agrupamento Vertical de Escolas Dr. Leonardo Coimbra (Filho), dinamizado pelo Conselho Executivo, teve como pedra basilar a unidade na diversidade e o intuito de promover um espaço de diálogo e de reflexão que visa todos os elementos da comunidade educativa do Agrupamento tornando-os assim, os actores da construção de um projecto que se pretende que vá ao encontro dos interesses e necessidades reais e efectivas (e afectivas) da comunidade educativa (TEIP II Monitorização, 2008: 9).

¹³ Constituído na sequência de um convite do Ministério da Educação para integrar o programa de intervenção designado por «Territórios Educativos de Intervenção Prioritária» (TEIP).

Neste ambiente de trabalho comprometido e colaborativo foram constituídas áreas de intervenção prioritárias (a investir e a criar dispositivos para o seu melhoramento) e desafios para o Agrupamento, nomeadamente:

As áreas de Intervenção Prioritárias no Agrupamento Vertical de Escolas Dr. Leonardo Coimbra (Filho) - Desenvolvimento da Relação Educativa e do Processo de Ensino-Aprendizagem ; Interacção e implicação com a Comunidade Educativa; Organização e Gestão das Escolas e do Agrupamento.

As áreas problemáticas organizaram-se em torno de três dimensões: Dimensão Pedagógica; Dimensão Organizacional; Dimensão Comunitária

Do ponto de vista mais geral, as questões disciplinares continuam a ser uma prioridade de intervenção ainda que, de acordo com os últimos dados do observatório interno se acentue uma esperança de mudança dada a intervenção precoce que se iniciou.

Das potencialidades aos desafios cumpre-nos realçar o enfoque na monitorização do observatório interno em torno das dinâmicas de avaliação que permitam a contratualização da autonomia e o ênfase colocado no processo de ensino - aprendizagem centrado no aluno/ discurso de inter - educação (Ribeiro, 1991) / visão sistémica da educação; no desenvolvimento de uma ética do afecto e da relação (Ferreira, 2007); no relacionamento e comunicação entre grupo/ comunidade / escola (a presença de um “rosto” que acolhe, recebe e resolve); na responsabilização relacional e social (justiça / inserção) / a unidade na diversidade cultural; na humanização das relações (espírito de equipa); incentivação de uma cultura forte e cooperativa/ clima escolar (mais envolvimento de todos nas reuniões e participação).

Ainda de referir o envolvimento e o alargamento de projectos quer realizado através de concursos (Gulbenkian) para melhorar os resultados escolares quer no âmbito da escola. Há já diversas estratégias implementadas que originaram já uma acentuada melhoria dos resultados escolares globais.

Neste balanço de trabalho do observatório interno e de monitorização salientamos a melhoria das condições de diálogo e comunicação que nos permitem hoje falar de uma nova identidade da escola e de uma união que se verifica pelo trabalho de equipa cooperativo desenvolvido e se espelha num quotidiano escolar mais alegre e de boas práticas em prol de boas relações para uma melhor escola e educação¹⁴.

¹⁴ A título de exemplo, referimos no desenvolvimento deste clima escolar de cooperação e de trabalho de equipa diversos encontros, reuniões e dinâmicas promovidas pela escola quer, com os docentes e não docentes quer, com os pais e encarregados de educação e, com elevada participação na discussão do “novo” projecto e salientamos ainda, as melhorias nos espaços físicos mais degradados e a manutenção do edifício nomeadamente, pinturas.

Desafios ou Tensões num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP)

Concordantes com Correia (2008:20) sublinhamos “as possibilidades e ambivalências dos TEIPs na produção de dinâmicas sócio-educativas e, portanto, as suas potencialidades na dinamização da ‘territorialização’ da acção educativa” mormente através do projecto educativo e da construção dinâmica das autonomias escolares numa liderança escolar aplicada ao serviço a bem da comunidade. O que equivale a dizer do cuidado de pensar a administração da escola num quadro de definição política, de responsabilidade cívica, isto é, desígnio de presença participada e de entendimento de responsabilização relacional e social.

Para esta equipa o desafio acabou de se iniciar e para a concretização do Projecto Educativo (PE) e do TEIP II enunciado como PROJECTO “UNI®”– UMA NOVA IDENTIDADE será necessário o envolvimento e o trabalho de todos para que a recém criada cultura de cooperação mas também, de avaliação, possam ser desenvolvidas com o intuito de reflectir e de “prestar contas” sobre o trabalho realizado, de um modo, construtivo, capaz de melhorar as acções de todos e promover o reconhecimento pessoal e social.

Há um forte entendimento de que neste TEIP se proporcionou uma melhoria extremamente exigente mas significativa do quotidiano escolar e entre muitas outras coisas, permitiu que se iniciasse o trabalho de competências que visam combater o insucesso escolar, a indisciplina, o elevado absentismo e o abandono escolar. Alcançados (só) em parte os objectivos propostos é necessário e urgente dar continuidade ao trabalho iniciado, isto é, mantém-se o desafio.

Referências Bibliográficas

AFONSO, A.J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga:Universidade do Minho.

AFONSO, Almerindo Janela (1998) *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

AFONSO, Almerindo Janela (2002) “ Políticas Educativas e avaliação das escolas: Por uma prática avaliativa menos regulatória”. Universidade do Minho in COSTA, J., NETO-MENDES, A., VENTURA, A. orgs (2002). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 31-37.

AZEVEDO, José Maria (2005) “Avaliação das Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos” in CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2007). *Avaliação das Escolas. Modelos e Processos*. Lisboa: CNE

BARROSO, João (orgs) (1996) *O Estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

- BARROSO, João (orgs) (1996) *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Edição do Ministério da Educação.
- BARROSO, J. (org.) (1999). *A Escola entre o Local e o Global – Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa: Educa.
- BARROSO, J. (2003a). “Regulação e Desregulação nas Políticas Educativas: Tendências Emergentes em Estudos de Educação Comparada”, in João Barroso (org.) *A Escola Pública, Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Asa, 9-48.
- BARROSO, J. (2003b). “A ‘Escolha da Escola’ como Processo de Regulação: Integração ou Selecção Social”, in João Barroso (org.) *A Escola Pública, Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Asa, 79-107.
- CORREIA, J. A. (2008). “Políticas de Educação Prioritária em Portugal: da invenção da cidade democrática à gestão da violência urbana”, Texto Policopiado, 1-48.
- COSTA, Jorge Adelino (1996) “Imagens Organizacionais da Escola”. Porto: Edições ASA.
- COSTA, Jorge Adelino, NETO-MENDES, António, VENTURA, Alexandre. (orgs) (2002). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DUBAR, C. (2006). *A Crise das Identidades – A Interpretação de uma Mutaçào*. Porto: Edições Afrontamento.
- ERIKSON, Fredrick (1986) “Qualitative methods in research on teaching”, in M.C. Wittrock *Handbook of research on teaching*, Nova Iorque: MacMillan, 119-161.
- EuroPEP. (2007). Rapport Scientifique Intermédiaire, INRP.
- FERREIRA, E. (2004). “A Autonomia da Escola Pública: A Lenda da Estátua com Pés de Barro”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 22, 133-152.
- FERREIRA, E. (2007). (D)Enunciar a *Autonomia – Contributos para a Compreensão da Génese e da Construção da Autonomia na Escola Secundária*. Porto: FPCE – Universidade do Porto. Tese de Doutoramento.
- FIGARI, Gérard (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- FIGUEIREDO, Clara e GÓIS, Eunice (1995) *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- FORMOSINHO, J., LAFOND, M.A.C., ORTEGA, E.M., MARIEAU, G., SKOVSGAARD, J. e MACHADO, J. (1998). *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Lisboa: Edições Asa.
- LIMA, Licínio (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- LIMA, Licínio (2001). *A escola como organização educativa. Uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez
- LIMA, Licínio (org) (2006). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.
- LIMA, A. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- LOPES, Amélia (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- SENNETT, R. (2001). *A Corrosão do Carácter – As Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo*. Lisboa: Terramar.
- STRAUSS, Anselm e CORBIN, Juliet (1998). *Stretching exercises for qualitative*. London, Sage.