

110 - O Governo da escola, especificidades e desafios num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP)

Elisabete Ferreira - professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – elisabete@fpce.up.pt

Paulo Marinho - doutorando da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – pmtmarinho@hotmail.com

Resumo

A presente comunicação 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 do seu Observatório Interno. Identifica-se e discute-se alguns dos pontos do plano de acção mais bem conseguidos, assim como as fragilidades e desafios que este contexto vivencia, 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.

Abstract

The present communication has as base a kind of organization of democratic management of the public school, specifically, of an Educative Territory with Priority Intervention, approaching the educative dynamic and the concerns of management of this school life through its Internal Observation Office. We will identify and discuss some of the most relevant topics of the action's plan, as well as the fragilities and challenges that are present in this social context, emphasizing the crucial aspects of improvement of the conditions of dialogue and communication that allows us to speak of a new school identity and of an union which is visible in the cooperative teamwork.

1. 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. Dubar (2006) fala-nos da crise das identidades propondo a relação entre as crises económicas e sociais na afectação das subjectividades individuais; isto é, *a crise* afecta simultaneamente todos os contextos, pessoais, colectivos e sociais, dos indivíduos. Por sua vez, Sennett (2001) analisa as consequências dos contextos profissionais e do trabalho na vida pessoal dos sujeitos e nas suas relações com o mundo, advogando que as exigências actuais do mercado de trabalho são corrosivas do carácter das pessoas. Nesta perspectiva, analisa o desvio, a rotina e o risco nas sociedades capitalistas e flexíveis para a compreensão da formação de um carácter corroído. Demonstrando-nos como estas exigências desestruturam os indivíduos, o autor põe em causa a cegueira da burocracia e da rotina nas organizações e a exigência que se faz aos trabalhadores para serem flexíveis e predispostos à mudança e à assunção de riscos.

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.

2. Políticas Educativas Híbridas

A evolução da escola democrática conheceu, no início da década de 70, o seu desenvolvimento em princípios de democracia e democratização muito ligados à expansão do “direito à educação”. Não obstante logo na década de 80, do séc.XX, assistimos à progressiva desvalorização dos discursos democráticos com enfoque na construção de uma escola democrática e avançamos a par dos países mais industrializados e capitalistas com preocupações de eficácia, qualidade e modernização na educação, o que alguns autores denominam mesmo de questões de “*performance*”, *de novo vocacionalismo* e de modernização.

Este papel instrumental da política, que acentua a valorização do eixo escolaridade-mercado de trabalho, em vez do eixo educação-democracia, tendo por base a modernização da economia, é designado por *vocacionalismo*, e em Portugal por *novo-vocacionalismo* (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990: 11-53). Este processo tem, como condição essencial de modernização, o reforço e a especialização de recursos humanos como potenciadores de qualificações desejáveis no mercado de trabalho.

Por sua vez, Barroso (2003a) realça 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 consequentemente 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 “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), relembra Afonso (1998), sublinhando que durante este período “estas medidas raramente ultrapassaram ‘um neoliberalismo educacional mitigado’” (*ibidem*).

Também Ferreira (2007) prossegue nesta análise das políticas educativas em Portugal, acentuando as *Políticas Híbridas* emergentes de uma reforma em contraciclo, ocorrida em meados da década 85/95, onde se desenvolve, paradoxalmente, o discurso da democratização subordinado a ideologias da modernização assistindo-se, assim, à simultaneidade da expansão do Estado com políticas igualitárias e de democratização da escola pública e à redução do Estado pelo mandato outorgado à iniciativa privada para a Educação. E prosseguindo nessa análise, refere Barroso (2003a) que, o hibridismo aparece comumente nos processos de regulação e, genericamente, diz respeito “à sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e acção políticas, o que reforça o seu carácter ambíguo e compósito” (*ibidem*: 29). Deste modo, o hibridismo sublinha um carácter político paradoxal, misto e plural de oposição a formas dicotómicas e que permite dois níveis de manifestação: ao nível das relações entre os países, o de uma certa passividade dos países da semi-periferia em usar os modelos de regulação dos outros países sem ter em conta a sua própria especificidade; e ao nível da utilização simultânea de modelos de regulação divergentes, tais como o “modelo de regulação pelo Estado” e o modelo de “regulação pelo mercado”. Ainda segundo o autor, as consequências são evidentes: “Em primeiro lugar, o ‘hibridismo’¹ põe em causa (ou relativiza) o uso de taxionomias [...] e nem sempre existe coincidência, quanto ao que é público e privado, centralizado e descentralizado, estado e mercado, etc. [...] Em segundo lugar, o ‘hibridismo’ faz com que a caracterização dos processos de regulação, num determinado país, não se possa fazer a partir de normas isoladas e situações avulsas, reduzindo estes processos a um ‘jogo de soma nula’ entre dois únicos pólos de regulação: o que o estado – público – centralizado perde, o mercado – privado – descentralizado ganha, e vice-versa” (Barroso, 2003a: 31).

Já no início da década de 90 se espelha o impulso de *territorialização das políticas educativas* (Formosinho *et al.*, 1998: 110) numa tensão entre uma prática educativa centralizada e concentrada e uma retórica (um discurso) descentralizador e desconcentrado.

Neste sentido Ferreira (2007) acentua que apesar de iniciada na década de 80, a Reforma Educativa é apresentada nos discursos e nos factos de 90 como inovadora, na medida em que refere a autonomia das escolas, o projecto educativo, a abertura da escola à comunidade educativa, nas suas propostas de avaliação formativa e formação centrada na própria escola. Como palavras-chave ou termos-chave estruturadoras(es) desta reforma, poderemos referir: Qualidade, Progresso, Modernização, Sucesso para Todos, Igualdade e Democracia. De salientar que, a partir do 25 de Abril de 1974, inicia-se um processo de estímulo à participação e envolvimento nas políticas educativas. Volvido o entusiasmo inicial e a vontade e a convicção militante da mudança que ocorreu durante o período revolucionário, assiste-se, durante a normalização, através das orientações e das políticas para a definição organizativa da governação do sistema escolar e do quotidiano pedagógico, à necessidade de partilhar e conferir mais poderes decisórios às escolas e aos professores.

¹ Para Barroso (2003a: 31), encontram-se exemplos deste hibridismo no conceito de “quase-mercado” proposto por Le Grand (1996).

Sobre este pano de fundo da ideologia educativa de pendor neoliberal, em que se acentua o papel económico da educação com apelo à realização individual e ao sentido meritocrático da igualdade de oportunidades, está o discurso da qualidade e da exigência técnica e o apelo a uma “pedagogia do esforço” é então, neste quadro, que se desvaloriza a escola como espaço cultural e valoriza-se o mundo do trabalho ao qual a escola deve dar resposta trata-se, portanto, de reforçar a instrumentalização da política educativa como meta da política económica.

2.1 Governação Democrática

A “Gestão Democrática”, após o 25 de Abril de 1974, passou por um período revolucionário², “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 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 descuidar 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 (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,

² 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.

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*).

É nessa lógica que nos referimos ao processo de implementação da autonomia como um processo crítico (Ferreira, 2004 e 2007), no sentido em que ele acentua a centralização e a burocratização do sistema educativo e aumenta o desânimo dos professores, obrigando-os a um sobre-esforço sem sentido. Em todo este processo de mudança, decerto alternativo, os diversos actores (sujeitos e agentes) assumem, por isso, relevo e importância, quer com as suas expectativas e representações, quer com a valorização e o desenvolvimento crítico do projecto de autonomia das escolas e conseqüentemente anseiam uma outra governação da escola pública democrática.

Este meandro de discussão sobre a governação democrática e o exercício de autonomia escolar é algo muito complexo; mas permite-nos fazer algumas observações, considerações e identificar conseqüências tendo em conta, os pontos de vista, político, sociológico e analítico. Quer dizer, não concentrar o estudo só em questões de eficácia ou eficiência mas também, de compreensão face a valores essenciais numa 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 pendores 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.

3. 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

5

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 Porto³; 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).

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:

- i) *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

- Promover a participação democrática e a partilha de informação;
- Priorizar a adequação e a ampliação dos espaços físicos e equipamentos;
- Concepção de um espaço de auto-avaliação: Observatório Interno.

Formação Contínua e Profissional do Pessoal Docente e Não Docente

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

Dimensão Pedagógica

- Alunos:
 - Responsabilização no cumprimento de normas e regras.
 - Problemas comportamentais e disciplinares.

³ Constituído na sequência de um convite do Ministério da Educação para integrar o programa de intervenção designado por «Territórios Educativos de Intervenção Prioritária» (TEIP).

- Dificuldades de aprendizagem e consequência da falta de competências essenciais.
- Número significativo de retenções.
- Baixas expectativas em relação ao saber escolar.
- Problemas de assiduidade e de pontualidade.
- Falta de hábitos de estudo e de trabalho, quer a nível individual quer a nível de grupo.
- Professores:
 - Diversificar as estratégias de prevenção, remediação e intervenção em torno dos problemas de comportamento e de insucesso escolar.
 - Necessidade de incentivar a articulação e a sequencialidade entre ciclos.
 - Adequar a formação continua às necessidades dos docentes.
- Corpo Não Docente:
 - Necessidade de formação em diferentes áreas visando a qualificação profissional;
 - Número insuficiente de auxiliares de acção educativa.

Dimensão Organizacional

- Adequar os espaços físicos às necessidades actuais.
- Continuar a manutenção e arranjo dos espaços físicos mais degradados.
- Falta de recursos humanos relativamente ao pessoal não docente.
- Insuficiência de tempos de planificação, avaliação e reflexão que permita abordar problemas do foro curricular e pedagógico.
- Aulas do 2º e 3º ciclo demasiado extensas (90 minutos) para o nível de concentração dos alunos.

Dimensão Comunitária

- Problemas habitacionais, caracterizados pela concentração de uma população de risco, desenraizada, em bairros sociais degradados;
- Desemprego / emprego precário;
- Elevado número de famílias desestruturadas;
- Baixos índices de habilitações académicas;
- Pouca participação das famílias na vida escolar dos educandos.

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.

ii) Das potencialidades aos desafios

- Processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno/ discurso de inter-educação (Ribeiro, 1991) / visão sistémica da educação.
- Desenvolvimento de uma ética do afecto e da relação (Ferreira, 2007).

- Relacionamento e comunicação entre grupo/ comunidade / escola (a presença de um “rosto” que acolhe, recebe e resolve).
- Responsabilização relacional e social (justiça / inserção) / a unidade na diversidade cultural.
- Humanização das relações (espírito de equipa); incentivação de uma cultura forte e cooperativa/ clima escolar (mais envolvimento de todos nas reuniões e participação).
- Preocupação em cuidar e fazer a manutenção dos espaços (obras de restauro e manutenção, pintura colorida dos pavilhões), melhores condições físicas a continuar em 2008/2009).
- Equipamentos (recursos técnicos) previstos novos recursos brevemente, tais como, Laboratório de Ciências experimentais vai ser equipado, parede de escalada, novos instrumentos musicais.
- Meios humanos – equipas inter e multi-disciplinares (técnicos superiores de educação/ educólogos, técnica de serviço social, animadoras sociais, psicólogos, técnico de informática, entre outros) novas parcerias com novas contrapartidas como é o caso da corticeira Amorim.
- Diversificação de oferta pedagógica (EFAs/CEFs).
- Preocupação com a inclusão (CEP - reforço de aprendizagens) e o sucesso dos alunos (legível pelos resultados escolares, pela diminuição do absentismo....)

(in TEIP II Monitorização)

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 educação⁴.

3.1 Desafios num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP)

⁴ 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.

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.
- 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.
- DUBAR, C. (2006). *A Crise das Identidades – A Interpretação de uma Mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- 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.
- 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, A. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- SENNETT, R. (2001). *A Corrosão do Carácter – As Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo*. Lisboa: Terramar.
- STOER, S., STOLEROFF, A. e CORREIA, J.A. (1990). “O novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.