

ANSELMO FLORÊNCIO JORGE

**Projeto Educativo com valência de um instrumento de
gestão estratégica, segundo a metodologia *Balanced
Scorecard***

Orientador: Mestre Carlos Sant'Ovaia

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRET

**Lisboa
2013**

ANSELMO FLORÊNCIO JORGE

**Projeto Educativo com valência de um instrumento de
gestão estratégica, segundo a metodologia *Balanced
Scorecard***

Trabalho de projeto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre
em Ciências da Educação, área de especialização em Administração
Escolar conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Orientador: Mestre Carlos Sant'Ovaia

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRET

**Lisboa
2013**

Epígrafe

Em educação, a mudança é fácil de propor, difícil
de implementar e extraordinariamente difícil de
sustentar.

Hargreaves & Fink (2007)

AGRADECIMENTOS

A todos os que contribuíram de forma direta e indiretamente para a execução e conclusão desta dissertação deixo aqui, os meus sinceros agradecimentos.

Ao meu orientador Professor Carlos Sant'Ovaia, agradeço toda a disponibilidade e dedicação, assim como todos os seus contributos e comentários porque sem ele, este trabalho não teria este propósito.

À minha companheira de vida (Mariana), pela compreensão, motivação e incentivo no desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

A toda a minha família pela gratidão, encorajamento e paciência que muito contribuíram para que a concretização deste trabalho fosse possível.

RESUMO

A gestão de uma organização, no nosso quotidiano, é por si só um grande desafio. No que respeita à organização escolar, a gestão deve ser suportada por vários documentos basilares, orientadores na administração e gestão da escola, destacando-se, de entre outros, o Projeto Educativo. Este Projeto deve emergir como resultado de um procedimento participativo e negociado entre os diferentes colaboradores, compreendendo a missão, a visão, as metas, os valores, enfim os fundamentos sobre os quais se ambiciona alicerçar um futuro, procurando refletir deste modo uma dinâmica essencialmente política, globalizante e flexível de todos e para todos. Pretende-se que não seja um documento de intenções e objetivos gerais pouco precisos, sem metas e estratégias suficientemente definidas e operacionalizáveis e muito menos construído unicamente por uma imposição legal resultante de um processo de implementação do regime de autonomia e gestão das escolas.

A partir da questão “Como conferir ao Projeto Educativo de Escola a valência de um instrumento de gestão estratégica?”, o projeto aqui apresentado compreende formas de orientação da organização escolar para a estratégia, para que se torne uma tarefa de todos os atores escolares, clarifica os procedimentos e contributos da estratégia como um processo eficaz de gestão, define processos e indicadores que sustentem a construção de um Projeto Educativo com a validade de um instrumento de gestão estratégica; sustenta os aspetos essenciais da metodologia BSC e o seu grau de sustentabilidade de forma a perspetivar a sua aplicabilidade no Projeto Educativo de uma nova Unidade Orgânica - um recém-constituído Mega Agrupamento, na cidade de Lisboa.

O quadro teórico revisita conceitos tradicionais da administração e gestão escolar como projeto educativo, liderança escolar, mobilizando simultaneamente, os conceitos oriundos da gestão estratégica das organizações, com enfoque específico no *Balanced Scorecard*.

Em termos de metodologia, trata-se de um trabalho de projeto que convoca as técnicas da análise documental e do inquérito por entrevista, tendo aplicado a diversos atores da comunidade escolar com responsabilidades de relevo ao nível da orientação estratégica do agrupamento aqui tomado como destinatário do projeto.

Visando a resolução de um problema: a ausência da valência de instrumento de gestão estratégica no Projeto Educativo do Agrupamento, o presente Projeto inclui também um plano de resolução consubstanciado num mapa estratégico, propondo processos, metas e indicadores estratégicos com vista à construção de um Projeto Educativo, sustentado pela metodologia *Balanced Scorecard*.

Palavras-chave: Projeto Educativo; gestão estratégica; *Balanced Scorecard*

ABSTRACT

Managing an organization is, in our days, a very big challenge. As far as school organization is concerned, management must be supported by several documents which guide school administration, such as the Educational Project. This project should result from a shared and negotiated procedure between different collaborators, understanding the mission, the insights, the goals, the values, the basis from which future is built, trying to reflect an essentially global, dynamic and flexible policy from all and for all. It demands not to be a document of intentions or imprecise general objectives, without goals or sufficiently well defined strategies, or even built only by a legal purpose as the result of autonomy and school management process.

From the question “How to make the School Educational Project an instrument of strategical management?”, this project shows guidelines of school organization for strategy, trying to make it a task for all the school performers, clarifies the procedures and the contribution of the strategy as an effective process of management, defines processes and signs that support the construction of an Educational Project with the strength of a strategical management instrument; it supports essential aspects of BSC methodology and its growth of enforcement to foresight its applicability in the Educational Project of a new organic unit – the recent *Mega Agrupamento* in the city of Lisbon.

The theoretical board uses traditional concepts of administration and school management as an educational project, school leadership, mobilizing simultaneously the concepts of strategical management of organizations and the important role of Balanced Scorecard.

Methodologically, this is a working project that uses documental analysis techniques, interviews ‘ inquiries applied to different performers of school community, having as target the people responsible by the level of strategical orientation of the *Agrupamento*.

Having the firm intention of solving the problem of the absence of the instrument of strategical management of the *Agrupamento*’s Educational Project, this project also includes a resolution plan, in a strategical map, proposing processes, goals and strategical indicators to the construction of the educational Project, based on the Balanced Scorecard methodology.

Key-words: Educational Project, strategical management, Balanced Scorecard

ABREVIATURAS E SIGLAS

APA - American Psychological Association
BSC - Balanced Scorecard
CAP - Comissão Administrativa Provisória
CEI - Currículo Específico Individual
CGT - Conselho Geral Transitório
CPCJ - Comissão Proteção de Crianças e Jovens
DL - Decreto-Lei
ECD - Estatuto da Carreira Docente
Ed. - Editor
Ed. - Edição
Eds. - Editores
EPIS - Empresa para a Inclusão Social
ESEAG - Escola Superior Educação Almeida Garrett
ESETN - Escola Superior de Educação de Torres Novas
EUA - Estados Unidos da América
IGE - Inspeção Geral de Educação
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
MEC - Ministério da Educação e Ciência
p. - página
PAA - Plano Anual de Atividades
pp. - páginas
PEE - Projeto Educativo de Escola
RAE- Relatório de Avaliação Externa
SWOT - Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats

INDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I	5
REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	5
1.DESCRICÇÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL	6
1.1. Introdução	6
1.2. Abordagem Autobiográfica	7
1.3. Interesse e motivação pela escolha da profissão	9
1.4. Os primeiros anos da profissão	10
1.5. A procura da estabilidade	11
1.6. A procura da diversificação	13
2.SITUAÇÃO PROBLEMA	18
2.1. Identificação e situação do problema	18
2.2. Justificação da escolha	22
3.QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	25
3.1. Questão de partida	25
3.2. Subquestões	25
3.3. Objetivo Geral	25
3.4. Objetivos específicos	26
PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	27
1.O PROJETO EDUCATIVO NO CONTEXTO DOS INSTRUMENTOS DE GESTÃO E DE AUTONOMIA DA ESCOLA	28
1.1.Evolução Normativa	28
1.2.Projeto Educativo: instrumento de gestão estratégica das organizações Escolares	30
1.3.Cultura,Clima Organizacional e Projeto Educativo	37
1.4 Projeto Educativo e liderança escolar	42
1.5.Autonomia e Gestão Participada	47
2.BALANCED SCORECARD (BSC)	51
2.1.Filosofia do BSC	51
2.2.Estudo estratégico	52
2.2.1.Análise SWOT	52

2.3.Formulação Estratégica	55
2.3.1.Pilares do Balanced Scorecard: Missão, Valores, Visão e Estratégia	55
2.3.1.1.Missão	55
2.3.1.2.Valores	58
2.3.1.3.Visão	60
2.3.2.Perspetivas do BSC	64
2.3.2.1.Perspetiva do cliente	65
2.3.2.2.Perspetiva dos processos internos	66
2.3.2.3.Perspetiva da aprendizagem e crescimento	67
2.3.2.4.Perspetiva Financeira	68
2.3.3.O que propõe na prática o BSC ?	69
2.3.4.Articulação entre os objetivos estratégicos e impacto das decisões de gestão	70
2.3.5.Benefícios e constrangimentos na implementação da Metodologia BSC	71
2.3.6.Necessidade e importância do mapa estratégico	74
2.3.7.Posicionamento das perspetivas numa instituição Pública	76
2.4.Mapa estratégico	77
2.4.1.Introdução dos vetores estratégicos no mapa Estratégico	77
2.4.2.Objetivos Estratégicos	79
2.4.3.Perspetivas e construção dos respetivos objetivos estratégicos	80
2.4.4.Relação causa-efeito	81
2.4.5.Tipos de indicadores	84
2.4.6.Definição de metas	85
2.4.7.Iniciativas estratégicas	85
2.5.Dificuldades no desenvolvimento de um BSC na Administração Pública	86
2.6.Aplicação do BSC a instituições escolares – Alguns exemplos	88
2.6.1.Agrupamento de Escolas Professor Agostinho da Silva	88
2.6.2.Agrupamento de Escolas Canedo	90

PARTE III – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	93
1.METODOLOGIA	94
1.1.Caraterização do Contexto	98
1.2.Plano de resolução	99
1.2.1.Áreas	99
1.2.2.Objetivos específicos	100
1.2.3.Ações a desenvolver	101
1.2.4.Espaços	114
1.2.5.Recursos	114
1.2.6.Calendarização	117
1.2.7.Relatório Síntese da análise documental	120
1.2.8.Análise de conteúdo das entrevistas	122
1.2.9.Avaliação	128
2.SÍNTESE REFLEXIVA	130
FONTES DE CONSULTA	134
1. BIBLIOGRÁFICAS	134
2.ELETRÓNICAS	141
3.LEGISLAÇÃO	142
ANEXOS	144
Anexo1	145
Anexo2	147
Anexo3	149
Anexo4	150
APÊNDICES	151
Apêndice1	152
Apêndice2	157
Apêndice3	168
Apêndice4	183

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de Gestão Estratégica	51
Figura 2 - Pilares do BSC	55
Figura 3 - Sequência do BSC	63
Figura 4 - Visão e Estratégia com várias perspetivas	65
Figura 5 - Questões básicas do BSC	65
Figura 6 - Gestão Estratégica	68
Figura 7 - Mapa Estratégico	76
Figura 8 - BSC para o setor público	77
Figura 9 - Mapa Estratégico com vetores estratégicos	78
Figura 10 - Mapa Estratégico sem vetores estratégicos	78
Figura 11 - Relação causa-efeito	82
Figura 12 - Mapa Estratégico do Agrupamento Professor Agostinho da Silva	90
Figura 13 - Mapa Estratégico - visão macro da instituição	91
Figura 14 - Mapa Estratégico: indicadores/metast	92
Figura 15 - Razões para a adoção do BSC	108
Figura 16 - Papel e responsabilidades no BSC	109
Figura 17 - Materiais e auxiliares de aprendizagem	110

INDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz da análise SWOT	53
Quadro 2 - Diferença entre setor público e privado	76
Quadro 3- Construção do Mapa Estratégico através da análise documental e da análise documental de entrevistas	103
Quadro 4- Mapa estratégico com relações causa efeito	107
Quadro 5- Contato com uma ferramenta de gestão estratégica com aplicabilidade à organização escolar	111
Quadro 6- Calendarização do projeto	117

INTRODUÇÃO

É numa conjuntura de “modernização” e do conseqüente e necessário reordenamento da rede escolar, determinado pelos imperativos da “eficácia” e “otimização”, que surgem e se impõem os Agrupamentos de Escolas, juridicamente contemplados na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), desde 1986, os quais, com a publicação de vários normativos legais, se tornam o paradigma da instituição escolar em Portugal, pela extinção decretada de todas as escolas não agrupadas até à data- os estabelecimentos de ou com ensino secundário.

Através da Lei de Bases do Sistema Educativo¹, o Estado assume competências na criação da rede de educação e ensino, estabelecendo que o planeamento e a reorganização das diferentes expressões e estruturas dessa rede devem corresponder às necessidades de toda a população assentando numa política de regionalização com definição clara das competências dos intervenientes e na atribuição de recursos com esse objetivo e finalidade.

Reordenar a rede escolar corresponde, desta forma, a um claro imperativo de procura de melhoria do funcionamento das escolas e desenvolvimento e sucesso das crianças e dos jovens.

Neste contexto, o Ministério da Educação e Ciência, através da Secretaria de Estado do Ensino e da Administração Escolar, apresentou no seu portal eletrónico o processo de agregação de escolas, com a homologação de novas unidades orgânicas, baseadas nos seguintes princípios essenciais:

- “ [...] - Reforçar o projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas, através da articulação dos diversos níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário;
 - Possibilitar aos alunos a realização de todo o percurso escolar no âmbito de um mesmo projeto educativo, se assim o desejarem;
 - Facilitar o trabalho dos professores, que podem assim contar com o apoio de colegas de diversos níveis de ensino;
 - Ajudar a superar o isolamento de algumas escolas;
 - Racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas, dando-lhes o melhor aproveitamento conjunto possível [...]”.
- ²

É de realçar que estas transformações no ambiente escolar interferem na própria dinâmica das escolas, que se veem confrontadas com a necessidade de assumir novos e diversificados papéis, muito dependentes do contexto onde ela está integrada. No sentido de definir a sua identidade e organizar o seu funcionamento,

¹ <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>

Consultado em 9 de julho de 2013

² <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-actualizado/20130116-mec-agregacao-escolas.aspx>. Consultado em 13 de julho de 2013

cada Agrupamento/ Unidade Orgânica terá de realizar um Projeto Educativo, que, nessa medida, se assume como o documento central onde se projeta a sua singularidade e o sentido de existência.

Segundo Leite (2003) “é necessário que a Escola reconheça a necessidade de conceber e desenvolver um Projecto Educativo que dê sentido às diversas acções e que sirva de plataforma de entendimento entre os vários professores, entre a escola e a comunidade” (p.91).

Exige-se que o Projeto Educativo de Escola/Agrupamento seja um elemento estruturante da ação educativa e como um documento estratégico fundamental para a mudança.

Segundo Vilar (1993) “um projecto nasce da vontade de satisfazer uma dada necessidade ou resolver um determinado problema e/ou dilema que a realidade nos coloca”(p.27). O autor defende que, no âmbito da vida escolar, o projeto “adquire maior acuidade, na medida em que aponta para uma efectiva democratização da educação e do ensino” (idem). No entanto, as escolas deparam-se com algumas adversidades no que respeita à temática do Projeto Educativo em virtude de o mesmo ser “encarado como uma moda (devido à sua proliferação em muitos sectores e não só o educativo), uma imposição legal (pelos decretos que são publicados) ” (Costa, 2007, pp.29-30). O mesmo autor afirma que, se as motivações para a realização dos projetos ao nível da escola assentam num fenómeno de moda ou de imposição legal, não vão constituir-se como uma estratégia válida de mudança (idem). Esta mesma ideia é sustentada por Barroso quando afirma que “ arriscamo-nos a que o *projecto educativo* não passe de uma moda pedagógica, de uma “palavra in” para abrilhantar os discursos e fique condenado ao estatuto efémero das “super star” do “show business” das Reformas Educativas” (2005,p.125). Este autor critica ainda a forma como, muitas vezes, o Projeto Educativo é sacralizado, “transformando-o numa espécie de amuleto, para esconjurar a crise em que se debatem a educação em geral, e as escolas em particular” (idem). É notória a inutilidade prática de um documento tradicionalmente elaborado por obrigação, muitas vezes com um fraco envolvimento da comunidade e ao qual mais ninguém liga até terminar o seu período de validade. Carneiro (2004), menciona que “em muitas escolas o Projecto Educativo foi elaborado para «cumprir» uma obrigação ou uma determinação legal. Ele não terá sido o resultado natural de um processo paulatino de maturação comunitária”(p.168).

Concordando com Carvalho e Diogo (2001) que defendem que “este projecto emerge de uma concepção de escola/comunidade educativa e é, portanto, mais amplo do que o projecto pedagógico”(p.45). Deverá funcionar como uma alavanca que faz

movimentar a comunidade educativa, que a põe a pensar sobre si própria, os objetivos que pretende alcançar, as prioridades que quer colocar e as necessidades/problemas que quer solucionar. Mais do que antes, as instituições escolares inseridas nas novas Unidades Orgânicas, com ofertas que vão desde o pré-escolar ao ensino secundário, enfrentam o enorme desafio de construir Projetos Educativos que se coadunem com novas e complexas exigências que se lhes colocam.

Perante este problema, coloca-se esta questão: como conferir ao Projeto Educativo de Escola a dimensão de um verdadeiro instrumento de Gestão Estratégica?

O presente trabalho visa precisamente responder a esta questão, apresentando-se como um *guia de processos* com vista à construção de um novo Projeto Educativo de Agrupamento, tendo como referência o instrumento de gestão estratégica: *Balanced Scorecard* (BSC).

A expectativa e desenvolvimento deste projeto é grande na medida em que, sentir a necessidade de um projeto, iniciar um processo que conduzirá à sua elaboração, conseguir o envolvimento dos elementos da organização, torná-lo exequível operacionalizando-o, avaliar a sua implementação e reformulá-lo, adequando-o à escola como comunidade dinâmica, não são mais do que diferentes fases de um processo com o propósito de assumir na plenitude o espaço de autonomia que o atual quadro normativo confere às escolas. Este projeto baseia-se no trabalho empírico, o qual compreendeu entrevistas a vários colaboradores que têm assento nas estruturas organizacionais das Escolas/Agrupamentos recentemente agregadas e na análise documental, com incidência nos Projetos Educativos das várias Escolas/Agrupamentos em agregação, dos relatórios de Autoavaliação das mesmas e dos relatórios elaborados pela Inspeção Geral de Educação, resultantes da Avaliação Externa dos estabelecimentos agora agregados. Este projeto é assim um pretexto pertinente, para recolher contributos sobre o que deve ser conceptualmente a educação e o projeto educativo: a que valores deve fazer referência? Qual o âmbito das suas finalidades? Que estratégias deve utilizar?

O trabalho é composto por três partes, sendo que na primeira parte se procede a uma autorreflexão biográfica no que respeita à descrição dos momentos e sentidos da trajetória quer académica, quer profissional do autor, a sua ligação com a problemática de investigação, surgindo daqui a identificação do problema a investigar e a justificação da escolha.

Introduziu-se ainda nesta primeira parte as questões e objetivos que orientaram o estudo, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que melhor se adaptaram

ao que se procurava estudar, consubstanciados na análise documental dos vários instrumentos de gestão inerentes às Escolas/Agrupamentos de Escolas e na análise de conteúdo das entrevistas. Através deles justifica-se a credibilidade dos dados recolhidos, sustentando desta forma a organização e realização do projeto de formação.

No que diz respeito à segunda parte, faz-se o enquadramento teórico relativo ao Projeto Educativo no contexto dos instrumentos de gestão e de autonomia da escola. Nesta parte acentua-se a tónica na gestão estratégica como solução e desenvolvimento de todo o trabalho subjacente à gestão e administração da escola, bem como à sustentabilidade e utilidade instrumental do Projeto Educativo de Escola. Para o efeito é apresentado o instrumento de gestão estratégica *Balanced Scorecard* (BSC) e discutida a sua aplicabilidade num estabelecimento público de ensino.

Na terceira e última parte, apresenta-se a proposta de resolução do problema identificado e a metodologia que, a partir da caracterização do contexto e dos seus participantes, nos permite desenhar o Mapa Estratégico de forma a sustentar a *instrumentalidade* e eficácia de um Projeto Educativo de Agrupamento. Foi pensado no contexto da transição e reorganização de um agrupamento de escolas, onde se pretende implementar o projeto. A filosofia que o enforma baseia-se na colaboração e ajuda de toda a comunidade educativa, na reflexão, na necessidade de agir e refletir para construir conhecimento, reformular se necessário e voltar a agir, apoiando assim ao desenvolvimento de forma a encontrar e garantir soluções equilibradas e racionais, designadamente no que se refere ao reforço da coerência do novo Projeto Educativo e da qualidade pedagógica das escolas inseridas na nova Unidade Orgânica.

Para elaboração do trabalho foi seguido o guião de trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação, na modalidade de Trabalho de Projeto, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG), aprovado em Conselho Técnico-Científico de 15 de fevereiro de 2012 e observada a Norma da American Psychological Association (APA, 2001).

PARTE I

REFLEXÃO BIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

1.DESCRICÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL

1.1.Introdução

São numerosos os estudos em que o objetivo de análise é a escola. O estudo da escola como “realidade” humana e dinâmica, tem mobilizado investigadores, responsáveis políticos e gestores escolares, com particular incidência nas últimas décadas. Para Afonso (1988) :

"[...] a investigação tem revelado que, mais importantes são os factores "humanos" do espaço escolar, ou seja, a organização das actividades, o funcionamento, o tipo de relações entre docentes e estudantes, o estilo de liderança do governo, o tipo e o grau de participação nas decisões de importância colectiva [...]" (p. 5).

Contudo, como refere Lima (1991), em Portugal “ os estudos organizacionais e administrativos da educação são ainda hoje, por vezes, conotados com o conhecimento da legislação, com a impossibilidade de uma racionalidade técnico-burocrática, com a resolução de problemas de implementação “ (p. 96). No ensino da administração escolar a situação é similar: “ a ideia de que o futuro professor deverá conhecer antecipadamente a escola é (...) sinónimo de conhecer o universo oficial, a legislação que o criou e regulamenta – “saber como”, e não “saber porquê” (idem, p. 92).

Esta perspetiva é, no entanto, bastante limitada. De facto, diversos autores têm salientado a importância de apresentar e estudar a Escola como uma instituição social, que envolve seres sociais em processos e comportamentos sociais.

No entender de Reis (2010) a escola

"[...] enquanto instituição social tem o papel de garantir aos sujeitos com oportunidades contraditoriamente desiguais a apropriação de conhecimentos, a formação de valores sociais e culturais, a preparação para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento da prática social[...]" (p.62).

Não pode, por isso, escamotear-se o contributo das perspetivas interacionista e fenomenológica para análise das instituições educativas, embora isso não signifique, necessariamente, deixar de lado a análise teórica das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social (Savianni, 2008; Afonso, 2000).

O contributo que as diferentes perspetivas sociológicas têm trazido à interpretação do fenómeno educativo, levam-nos a seguir aquelas que consideram a escola como um mundo social, que é preciso conhecer sob diversos prismas, incluindo a forma como os seus intervenientes a veem e sentem. Neste aspeto, e incidindo no papel do professor, tem-se dado enorme relevância nas últimas décadas, não só à sua formação inicial mas também à formação profissional ao longo da sua carreira

docente. Um dos modelos estudados sobre o modo como os professores exercem a sua profissão, como gerem os conflitos do dia-a-dia, as suas vitórias, as suas emoções, como investigam e produzem conhecimento, é o modelo narrativo (Labov, 1972). Este modelo permite explicitar as dimensões do passado que pesam sobre as situações do quotidiano e sua projeção em formas desejáveis de ação. De facto os professores, como pessoas, realizam o ensino com um conjunto particular de habilidades e conhecimentos pessoais, obtidos ao longo de sua história de vida particular.

Desta forma, o professor encontra-se num cenário em que é pertinente refletir sobre si, enquanto profissional e enquanto pessoa dado que são dimensões indissociáveis. Assim sendo, compreende-se na sua plenitude que, as autobiografias podem auxiliar na identificação dos novos sentidos que os professores atribuem ao pensar, fazer e sentir. Para Bolivar (2002) “a autobiografia, que se centra no passado profissional do professor e no seu mundo pessoal, é fonte de compreensão das respostas e ações no contexto presente” (pp. 175-176).

Os docentes passam a ser reconhecidos como portadores de um saber plural, crítico e interativo. Colocar a pessoa do professor como uma das centralidades do processo formativo é fundamental uma vez que permite entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente. No entendimento de Nóvoa (1995) “urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (p.25).

Uma autobiografia é uma fonte importante na formação do professor porque deverá ser vista como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de formação inicial, ou seja, desde os primórdios da sua escolarização e até mesmo antes, e depois destes tem prosseguimento durante o percurso profissional do docente.

1.2. A abordagem autobiográfica

O ponto de partida de uma abordagem autobiográfica é sempre a vida do sujeito, por outras palavras, é o estudo de uma viagem no tempo. Esta deve falar sobre aquilo que realmente representa o projeto de vida do sujeito, aquilo que ele visualiza de maneira global, aquilo que constrói seu perfil como pessoa, que retrata seus vínculos com o mundo e com o outro.

O meu percurso profissional remonta aos finais dos anos 90, tendo sido moderado por práticas educativas baseadas em ideais de rigor, de aprendizagem e honestidade, valores interiorizados desde que me conheço como gente, a partir dos ensinamentos e valores dos meus pais, e também da influência, quer da professora da escola primária, professora exigente e severa, mas muito carinhosa quer da minha mãe enquanto professora que trazia para casa as alegrias, as brincadeiras, as experiências e também os problemas da escola.

Nesta narração autobiográfica tento questionar não só o processo de formação realizado por mim ao longo destes 13 anos de serviço, mas também tomar consciência das escolhas tomadas, permitindo-me refletir sobre aquilo que tem sido a construção e desenvolvimento da minha identidade profissional. É balizada sempre numa perspetiva de reflexão e formação, realizada a partir de recordações de alguns momentos que constituem o meu percurso profissional e das minhas experiências de vida, ancoradas numa revisão bibliográfica, reflexões e trabalhos realizados ao longo do curso de Mestrado.

As funções profissionais dos docentes têm como base todo o conjunto de conhecimentos e experiências pessoais, obtidas ao longo da sua vida quer pessoal quer profissional. O professor deve refletir sobre o que o tornou a pessoa que hoje é e todos os fatores pessoais e profissionais que estão subjacentes. Neste sentido e na perspetiva de Santos (1998) “a prática profissional pode ser concebida como elemento constitutivo da formação continuada dos profissionais” (p.124).

Torna-se imperativo lançar um olhar sobre a pessoa do professor pois, como afirma Nóvoa (1995), “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (p.15) e “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (idem, p.17).

Na construção desta autobiografia, são tidas como principais referências autores como Bolívar (2002), Santos (1998) e Nóvoa (1995). Estes autores referem a importância da articulação que os professores têm entre o “eu” como pessoa e o “eu” como profissional.

O desenvolvimento profissional e a forma como vive a profissão são determinados, em grande escala, pelo projeto de vida de cada um.

1.3. Interesse e motivação pela escolha da profissão

As vivências iniciais enquanto aluno podem ter repercussões ao longo da vida do professor. Existem alguns autores (Brown & Borko, 1992; Marcelo 1998) que consideram o início do desenvolvimento dos professores antes ainda da sua entrada na atividade docente. No meu caso faz todo o sentido porque enquanto criança e aluno vivi experiências e, tal como a maioria, sonhei ter infinitas profissões. Uma simples brincadeira, um jogo, uma partida entre amigos, faziam crescer gostos diferentes, escolhas diferentes a cada dia, a cada semana... Brinquei, corri, sorri, enfim, estava a iniciar a minha história existencial cheia de emoções.

Mas algo em mim trilhava um caminho que não era partilhado pela maioria das crianças. Esse caminho, desde cedo, influenciou a minha escolha porque sempre considerei que a minha primeira professora conseguiu incutir em mim a paixão pela docência; a felicidade de poder ajudar na construção de vários caminhos, alguns cheios de obstáculos; a sabedoria de conseguir desenvolver consciências críticas; a decidir o caminho que devemos percorrer; a trabalhar os erros; a construir a tolerância; a reconhecer os seus conflitos, nunca descurando a forma exigente como aplicava a sua pedagogia.

Os anos passaram e a criança que outrora sonhava em construir caminhos transformou-se num homem que continuava a sonhar. Sempre correndo atrás do sonho do ensino, entrei na Escola Superior de Educação de Torres Novas (ESETN). Aqui descobri que “*Quem ama educa sempre*”³; quem ama o seu professor, ama a matéria que ele ensina; acredita nos caminhos que ele aponta. Mas quem não ama o seu professor dificilmente amará as suas ideias.

Na ESETN comecei a desenhar os esboços do meu caminho, a perceber que ensinar é debater ideias; é *filosofar* sobre a vida; é pensar sobre os mistérios da existência; é refletir sobre o facto de a vida ser belíssima... Se se conseguir entender esta sabedoria, ensinar torna-se fascinante. Excelentes professores ajudaram-me a perceber que educar é viajar pelo mundo do outro sem nunca penetrar nele. É usar o que passamos para nos transformarmos no que somos.

³ Este é o lema da Escola Superior de Educação de Torres Novas (ESETN), uma instituição superior de formação de professores, de natureza privada. Propriedade da Diocese de Santarém, esta escola foi criada em 1988 tendo vindo a substituir a Escola do Magistério Primário de Torres Novas, criada pelo Cardeal Cerejeira em 1962. (<http://www.esetn.pt/>)

1.4. Os primeiros anos da profissão

Passados quatro anos em finais dos anos 90, o sonho realizou-se. Formei-me como professor do Ensino Básico. O caminho estava pronto para ser partilhado... Irei apelidar todo este caminho de cumplicidades e partilhas várias de *lindo trabalho*. É verdade!! Foi lindo e foi trabalho sério, sempre diferente, que fez desbloquear capacidades e descobertas que nunca pensei em atingir. Com uma vontade imensa de transformar o mundo, a alma a ferver de conhecimento, entrei no mercado de trabalho. Nesta altura o clima que estava instalado (e que grande parte perdura) na profissão docente, era de desmotivação e insatisfação profissional.

Nos primeiros anos, fui colocado longe de casa e em várias escolas unitárias (um professor que leciona os quatro anos de escolaridade), todas pertencentes ao concelho de Benavente. Trabalhei sob a vigência das Delegações Escolares e para além das minhas funções de professor, desempenhava também o cargo de *Encarregado de Estabelecimento*. Ou seja tinha de gerir orçamento do refeitório, realizar os pagamentos, salvaguardar a manutenção do espaço escolar, bem como as diversas tarefas inerentes à minha profissão. Apenas eu e os meus alunos. De acordo com a reflexão que agora faço, constato que passei nesses primeiros anos de profissão pela primeira fase descrita em Huberman (1995), denominada fase “da exploração”. Apesar da “descoberta” predominou a “sobrevivência”, caracterizada pela distância entre as ideias, o aprendido e a realidade quotidiana. Pela primeira vez, todas as alegrias, emoções, sentimentos, frustrações que tinha presenciado através das partilhadas da minha professora e da minha mãe, enquanto docente, estavam como que *a sair pela minha pele*. Colocado num mundo distante do meu, o mundo rural, senti que ali as oportunidades das crianças de agir e explorar estavam limitadas ao que eu lhes pudesse proporcionar. Não existia um ambiente rico de experiências diversificadas... Pelo contrário! As experiências eram as mesmas, sentidas da mesma forma... A novidade era mesmo o professor que tinha chegado.

Ao fim de alguns anos de profissão (4 a 5 anos), consegui encontrar o meu próprio caminho, aplicando os conhecimentos adquiridos enquanto aluno de uma escola de formação de professores e descobrindo que um docente não se pode cingir à subordinação exclusiva a nível estatal, nem à burocracia evidenciada no sistema de ensino. O professor não poderá estar entregue a uma organização individual do trabalho docente.

Decidi que, para além da minha própria autonomia da sala de aula, deveria alargar os meus conhecimentos e exponenciar a minha carreira profissional através de

leituras, pesquisas, da frequência de formação e com o apoio de parcerias locais, principalmente daquelas com quem trabalhava diariamente, poderia encontrar outras formas de intervir, identificar, clarificar e resolver os problemas que surgiam, envolvendo todos de forma holística na educação e para a educação dos alunos. Olhando agora para todas estas experiências, outrora vivenciadas por mim, estão subjacentes expressões como envolvimento da comunidade escolar, desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

1.5. A procura da estabilidade

Ao fim de algum tempo, ingressei numa fase da carreira mais calma e positiva, de estabilização, acompanhada de um maior sentimento de rigor, competência e autodeterminação, conseguindo encontrar um estilo particular, consolidar a prática educativa sustentada por formas metodológicas e assumir a identidade profissional como alegado em Huberman (1995). Senti nessa altura, tal como hoje, que o mais importante foi ter conseguido afirmar-me, contribuir, sentir-me mais à vontade, com mais recursos técnicos e pedagógicos por forma a enfrentar e justificar situações complexas, principalmente perante pessoas que detinham posição hierárquica superior à minha.

Foi a estabilização profissional que me levou até à grande cidade de Lisboa. Aqui as experiências eram muitas, as oportunidades imensas. Ao contrário das experiências anteriores, aqui, no *mundo citadino*, o *professor novo* tinha deixado de ser novidade e o mundo aqui não tinha limites. Nesta altura dentro da sala de aula, mantive de forma mais natural o entusiasmo, a satisfação pela relação afetiva com as crianças e com o trabalho desenvolvido, senti mais disponibilidade e dinamismo para me envolver em projetos ou desenvolver atividades com a comunidade, por me encontrar numa fase mais estável e consistente. Considero particularmente que um dos aspetos positivos desta fase profissional foi a troca de experiências e partilha de materiais didáticos com outros colegas que comigo trabalhavam. Esta partilha, para além de facilitar novas informações e conhecimentos, foi importante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e para uma melhor qualidade da intervenção realizada em equipa.

A necessidade de me sentir competente nas funções que desempenho, juntamente com a capacidade de adaptação e a necessidade de atualização que sempre me caracterizaram, foram essenciais para enfrentar as novas realidades com que me fui deparando e não me acomodar. Como forma de aprofundar os

conhecimentos em outras áreas e nunca numa perspetiva de “fuga ao ensino”, ingressei num sindicato de professores como dirigente sindical a tempo integral. Tudo o que era ali tratado, para mim, era novidade: legislação, carreira docente, contratualização docente, aconselhamento jurídico, formação contínua de professores. O objetivo primordial do trabalho desenvolvido nesta área era fortalecer as redes de partilha e cooperação com os docentes. Um dos problemas detetados era que tudo estava em jogo, tudo era provisório e que o nosso papel enquanto profissionais era o de não ficarmos passivos, amorfos em relação às normas que eram emanadas pelo Ministério da Educação. Dava conta que o desenvolvimento profissional passava por esta problematização e pela consciencialização da necessidade da intervenção sindical.

Nesta altura surgem reformas importantes na gestão da escola pública e na carreira do professor, tais como a revisão do Estatuto da Carreira Docente - ECD - (Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro) e a reforma da gestão e direção escolar (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril), apresentando como argumentos centrais a eficiência dos sistemas de ensino e o aumento do profissionalismo dos professores.

Contudo, segundo os autores Stoleroff e Pereira (2009), a mudança da gestão escolar contribuiu para a diminuição da autonomia dos professores, introduzindo uma nova forma de gestão escolar que implicou um aumento do controlo burocrático e centralizado da profissão docente.

Este movimento de mudança nas escolas “de fora para dentro” resultou em processos de conflitos e negociação entre o Ministério da Educação e os sindicatos de professores.

Nesta altura tive sempre presente a premissa de reativar o princípio mobilizador da profissão e o envolvimento em ações coletivas de forma a minorar o efeito das reformas, apostando em idas constantes às escolas e sessões de esclarecimento para com os docentes. Surgia em mim uma mescla de emoções intensas: da revolta à tristeza, do desencanto à preocupação, passando pela frustração.

Estes sentimentos de mal-estar estavam associados à distância entre, na altura, o que o mandato oficial exigia e aquilo que eram as expectativas enraizadas no decurso da minha socialização, desde a formação inicial às minhas experiências profissionais. No entendimento de Cooper (1982)

[...] o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência [...]”(p.81).

Apesar de ter consciência das implicações das reformas implementadas e com uma enorme crença na minha função, todo o meu trabalho foi utilizado de forma sistemática no sentido de afirmar e reivindicar a riqueza das competências, de resistir à subordinação burocrática e de tentar transformar as adversas situações através da mobilização e colaboração de todos os intervenientes do trabalho escolar.

1.6. A procura da diversificação

Decorridos alguns anos, entrei numa fase de “diversificação” também elencada por Huberman (1995), assumindo cheio de dinamismo, vontade e responsabilidade, alguns cargos e os projetos que iam surgindo. Foi um período de procura de novos desafios, novos saberes, em que desempenhei cargos como coordenador de estabelecimento de uma escola de 1ºciclo entre 2006 e 2008, membro de uma equipa diretiva de um Agrupamento de Escolas em Lisboa, coordenador da equipa de autoavaliação da mesma Unidade Orgânica entre 2008 e 2011 e representante do Ministério da Educação e Ciência (MEC) numa Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco da cidade de Lisboa (CPCJ). Esta realidade para mim, apesar de exigente, teve um elevado grau de responsabilidade visto que passei doravante a ser um elemento participativo na tomada de decisões e que era sustentada por uma liderança partilhada e em que todos os intervenientes tinham voz ativa e contributo na tomada de decisões.

As equipas na qual desenvolvia o meu trabalho profissional promoviam uma escola democrática, humanizada e humanizadora que, por um lado, proporcionava aos alunos e crianças vivências felizes, significativas e transformadoras num processo ensino/aprendizagem que se queria promotor de cidadãos responsáveis e interventivos na sociedade. Enquanto elemento de Direção não era apenas aquele que fazia parte da equipa de elaboração de horários, que contribuía para a gestão de pessoal e de problemas materiais, que fazia propostas, ou cumpria outras obrigações legais. Acima de tudo, era um educador, conhecedor do contexto educativo e local sobre o qual recaia as minhas ações, das suas características e potencialidades, das especificidades e necessidades dos alunos, docentes e não docentes, pais e demais parceiros. Era um elemento educativo que valorizava a qualidade do ensino, o Projeto Educativo, a supervisão e a orientação pedagógica e criava oportunidades para o bom desempenho docente, estimulando iniciativas e práticas inovadoras, sempre numa visão partilhada e participativa e sustentado nas minhas vivências pessoais e profissionais anteriores.

Das inúmeras tarefas desempenhadas, destaco elemento da equipa do projeto educativo e elemento da equipa de autoavaliação. Como elemento da equipa do projeto educativo apropriei-me de conceitos, visões e teorias que para mim eram novidade. A construção do projeto educativo continha muita perseverança e trabalho colaborativo. Todos os participantes na vida escolar teriam que ser encarados como potenciais fontes de poder no processo de mudança e desenvolvimento. A liderança tornar-se-ia, pois, mais um processo de ativação e estimulação do que um processo de controlo e regulamentação. A “gestão e liderança devem ser encaradas como processos integrais, parte da responsabilidade de todos” (Whitaker, 2000, p.163). Foi nesta altura que sentia mais do que nunca a necessidade de formação, e decorreu mais um período de tempo em que desempenhei funções para as quais foi necessário melhorar e aumentar competências, que só me foram possíveis apropriar através da autoformação. Neste sentido frequentei ações de formação contínua na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG), no âmbito da Administração e Gestão Escolar e cuja temática encaixava na lacuna evidenciada na minha vida profissional. Entre elas destaco a construção de um projeto educativo de escola à luz do *Balanced Scorecard* (BSC). Nesta altura integrei também um projeto da parceria com a Empresa para a Inclusão Social (EPIS). Neste projeto, a escola apropriava-se de uma ferramenta de gestão e avaliação, certificada pela Inspeção Geral de Educação (IGE), edificava e desenvolvia o seu projeto educativo à luz do “Espelho EPIS” (diagnóstico da situação de partida face às boas práticas propostas pela instituição, com vista à identificação de *gaps* e à elaboração de planos de melhoria do desempenho em áreas concretas) e do “Scorecard EPIS” (construção e calendarização de um programa de ação para a melhoria do desempenho da escola, com indicadores de sucesso, métricas e janelas de controlo periódico de progresso). Nesta altura senti que a escola geria uma série de recursos, internos e externos, e tinha um conjunto de *stakeholders* que podiam ser orientados em favor do projeto educativo e em benefício de toda comunidade escolar.

Saliento que todo este trabalho colaborativo e de mudança em prol de um eficiente instrumento de gestão que é o Projeto Educativo contrastava com os anteriores Projetos Educativos que outrora estavam implementados na escola. Os Projetos Educativos de Escola estavam subjacentes a uma liderança predominantemente autocrática e não eram mais do que um documento de gaveta com intenções que raramente passavam à prática.

De acordo com Costa (2003), a existência de projetos que se traduzem em documentos de intenções e objetivos gerais pouco precisos, sem metas e estratégias

suficientemente definidas e operacionalizáveis, fragilizam a identidade da entidade promotora do projeto educativo.

Destaco alguns aspetos elencados na avaliação externa efetuada pela IGE em 2008, aquando da minha passagem pela direção de um Agrupamento de Escolas que suportam o que anteriormente foi evidenciado:

“[...] - O PEA (Projecto Educativo agrupamento) apresenta, por nível de educação e ensino, 6 objectivos gerais para o Agrupamento. Contudo, o documento enquanto instrumento de gestão, não define metas mensuráveis que facilitem a sua operacionalização e consequente avaliação;
- Apresenta um conjunto de objectivos específicos para operacionalizar cada objetivo geral sem, contudo, os hierarquizar, nem explicitar, de forma sustentada, estratégias, metodologias e recursos viabilizadores da consecução, face ao horizonte temporal definido;
- Os documentos orientadores da unidade de gestão são omissos quanto à hierarquização dos objectivos e aos referenciais para a sua consecução e avaliação [...]”⁴

Após a passagem por uma equipa de gestão com liderança totalmente diferente da anterior (liderança sustentada por gestão estratégica e assente no instrumento de gestão BSC), enumero alguns aspetos evidenciados pela IGE, no segundo momento avaliativo efetuado em 2012:

“[...] - A direção tem uma visão prospetiva para o desenvolvimento do Agrupamento nos próximos quatro anos, expressa no projeto educativo e nos restantes documentos estruturantes, que estão claramente articulados entre si. O primeiro define os princípios e os valores, enunciados nos cinco vetores estratégicos e linhas de ação, assim como as respetivas metas mensuráveis;
- O mapa estratégico que edifica o projeto educativo resultou de um trabalho colaborativo que é reconhecido pelos vários órgãos e estruturas da organização educativa. É operacionalizado no plano anual de atividades e no projeto curricular de Agrupamento, documentos que se assumem como potenciadores de uma cultura de rigor; [...]”⁵

Todo este *know-how* sustentado e experienciado neste trabalho colaborativo e de equipa na construção de um Projeto Educativo de Escola com linhas estratégicas, articuladas e sequenciais entre si, faz com que acredite que um projeto educativo tenha validade de instrumento de gestão, com a metodologia *Balanced Scorecard* (BSC).

O meu trabalho enquanto Representante da Educação numa Comissão e Proteção de Jovens foi algo que nunca mais irei esquecer. O modelo de proteção de crianças e jovens em risco, em vigor desde Janeiro de 2001, apela à participação ativa

⁴ www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2008_DRLVT/AEE_08_Agr_Telheiras_R.pdf. Consultado em 19 de julho de 2013.

⁵ www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2012_Lisboa/AEE_2012_Ag_Telheiras_R.pdf. Consultado em 28 de julho de 2013.

da comunidade, numa relação de parceria com o Estado, concretizada nas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) capaz de estimular as energias locais potenciadoras de estabelecimento de redes de desenvolvimento social. As Comissões de Proteção de Menores, criadas na sequência do Decreto - Lei nº 189/91 de 17 de maio, foram reformuladas e criadas novas de acordo com a Lei de Promoção e Proteção aprovada pela Lei nº 147/99, de 1 de setembro. Uma das tarefas que os agentes dos mais diversos quadrantes da comunidade visa promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral. Nesta altura era um percurso com diversos obstáculos, tensões e algumas contradições a vencer, mas um percurso em que sinto enorme satisfação por ter ultrapassado as vicissitudes então encontradas, conseguindo encontrar novas formas de construir conhecimento, novas pessoas e novas motivações, muito sustentadas no meu espírito de inquietação e sentido do dever, exercido sempre com profissionalismo.

Ao refletir sobre a minha experiência enquanto agente educativo, sou levado a acreditar que foi toda esta inquietude e esta necessidade de sempre aprender e de abraçar novos desafios que me levaram durante estes 13 anos de carreira a frequentar este mestrado. Considero-me satisfeito com as experiências realizadas, sempre me pautei pelo princípio da justiça e equidade, mantendo o respeito e ser respeitado, proporciono sempre um bom relacionamento tanto com os órgãos de direção e estruturas intermédias como com colegas e funcionários das diversas instituições, tal como com os pais dos alunos, o que ajuda a manter a motivação e o aperfeiçoamento, contribuindo desta forma para me sentir bem no meu papel de profissional.

O caminho percorrido a nível profissional tem-se pautado por um grande investimento na formação, autoformação e que não tem dependido apenas da minha pessoa e do meu esforço mas tem estado também relacionado com os constrangimentos e as possibilidades que a época social, económica e política dos últimos anos tem permitido.

Durante os últimos anos, tem estado subjacente na educação a preocupação com a “performatividade” (Ball, 2003, p.216), através da qual as escolas têm de ter um bom desempenho, têm de mostrar a sua eficácia e demonstrar que o dinheiro investido nelas é usado de forma eficaz e que resultará em resultados adequados. Cada vez mais, a educação é considerada pelos decisores políticos e também pela opinião pública como um investimento que tem de ser gerido eficazmente. Mais formalmente definida, a “performatividade” refere-se a “uma tecnologia, uma cultura e

uma forma de regulação que emprega juízos, comparações e demonstrações como meios de incentivo, controlo, desgaste e mudança. Os desempenhos servem como medidas de produtividade ou rendimento, demonstrações de "qualidade", "momentos" de promoção ou inspeção" (idem).

Nos tempos que correm, todos os professores têm passado por momentos difíceis em virtude do aumento significativo das tarefas a realizar, que tem levado a uma diminuição da autonomia e da capacidade de tomar decisões, por não se ter em conta a subjetividade desta profissão e também não nos podemos esquecer que a motivação, o conhecimento e a satisfação profissional dos professores são garantias importantes de uma "boa educação".

O conhecimento dos professores é constituído por histórias profissionais e pessoais, mas também pelas circunstâncias que rodeiam a ação em que estes se encontram envolvidos.

O currículo é visto como processo cultural e político e considera os professores como profissionais dinâmicos, sendo a identidade docente algo muito mais complexo do que apenas o resultado de uma "tecnologia política" desenfreada (Ball, 2003).

Neste sentido a formação de professores deve ser sensível à dimensão pessoal, criando oportunidades de trabalho e ajuda, de forma a desenvolver a capacidade de relação e comunicação, que se tornam imprescindíveis no trabalho colaborativo e participativo. No trabalho de colaboração que implica a existência de consensos, os professores trabalham em conjunto nos problemas comuns que a todos dizem respeito, comunicando para chegar a acordo, clarificando e negociando as ideias.

A análise e reflexão efetuadas sobre o meu percurso profissional e a minha formação torna-se importante para mim, não só porque reflito e analiso mais detalhadamente aquele que foi o meu processo de desenvolvimento profissional, mas é uma forma de encontrar meios e soluções que possam dar contribuição efetiva no contexto de mudanças e de desafios em que vivemos na sociedade atual. No dizer de Zainko (2003), "um professor em sintonia com o seu tempo deverá ter, como horizonte de aperfeiçoamento, um processo de aprendizagem contínua, estando em condições de responder às demandas e os desafios do tempo presente" (pp. 194-195).

2. SITUAÇÃO PROBLEMA

2.1. Identificação e definição do problema

Mudança, crise e inovação nas organizações em geral e na instituição escolar, em particular, são temas intrinsecamente relacionados e encontram-se, presentemente, entre os que assumem maior pertinência na sociedade. As mudanças e alterações que surgem no sistema educativo estão “associadas a factores diversos - de natureza económica, social, profissional, político-administrativa, conforme a análise dos actores – a crise de confiança na escolarização surge, pois, como razão plausível para a progressiva viragem da investigação educacional ”. (Carvalho, 1992, p. 16). Neste sentido, a escola enquanto organização continua a suscitar novas interpelações, incertezas e reflexões decorrentes das alterações legais dos diferentes normativos, no sentido de adequar a educação às exigências das transformações sociais.

Neste sentido, o Decreto-Lei nº 115-A/98 foi o marco de mudança, surgindo na altura com a instituição da regulamentação dos Agrupamentos de Escolas, tendo operacionalizado mudanças estruturais na educação, no que concerne à autonomia e à territorialização das políticas educativas. As escolas passaram então a constituir unidades organizacionais de gestão. O Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de Agosto consolidou a constituição dos agrupamentos de escolas e, numa fase posterior, a Lei nº 49 de 2005 de 30 de Agosto (2ª alteração à LBSE) no seu artigo 42º nos pontos (1, 3 e 5) e 43, nos pontos (1, 4 e 6), bem como o Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de Abril, não só definiram um novo modelo de organização e de gestão dos estabelecimentos de ensino não superior, como mantiveram/alargaram a linha de orientação no que concerne à aglomeração de escolas, agilizando a entrada em vigor dos “mega agrupamentos”. Portanto, a definição de agrupamento de escolas instituída no artigo 5º do DL 115-A/98 foi retomada no artigo 7º do DL 75/2008, que monitorizou as mudanças na organização e no funcionamento dos órgãos de gestão dos estabelecimentos educativos. Os “mega agrupamentos” constituídos em Novas Unidades Orgânicas, entraram em vigor no ano letivo de 2009/10. Com todas estas mudanças, torna-se imperioso a reflexão quanto à construção dos novos Projetos Educativos das novas Unidades Orgânicas, uma realidade nunca experienciada, mesmo tendo em conta as experiências aglutinadoras dos agrupamentos constituídos entre escolas do ensino básico.

Ao fazer o enquadramento legal do Projeto Educativo de Escola, pode-se constatar que o mesmo assenta em ambiguidades e expectativas que decorrem da sua evolução. No entender de Barroso (2005),

“[desde] o início dos anos 80 do século passado que se verifica, por parte das autoridades escolares, a preocupação de associarem o reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino à elaboração e execução de um projecto educativo. A noção de projecto educativo tornou-se, por isso, uma referência quase obrigatória no discurso sobre as «reformas» educativas”(p.124).

Se o Projeto Educativo for apresentado como “obrigação”, pode encerrar intenções como o aumento do controlo das escolas pela Administração Central, na perspetiva da eficácia, da eficiência, como forma de garantir a produtividade do sistema; normalização e racionalização da gestão, utilizando todo um conjunto de técnicas que permitirão determinar e seleccionar objetivos, prioridades e recursos.

Como forma de ultrapassar esta obrigatoriedade, Barroso (2005) expõe as expectativas subjacentes à construção do Projeto Educativo, na medida em que ele permite:

“aumentar a visibilidade do estabelecimento de ensino, onde a escola afirma a sua identidade; criar um maior sentimento de pertença dos alunos à escola e dos seus grupos sociais de origem; racionalizar a gestão de recursos, que implica a definição prévia de prioridades, a quantificação de custos e a otimização de resultados; integrar os projetos individuais, e de grupo, nos projetos coletivos; a procura de compromissos locais e um tempo de mudanças”(p.129).

Guerra (2000) atesta que “este projeto não é um documento de carácter burocrático, uma exigência administrativa que encerra sobre si própria o alcance da sua finalidade; é uma estratégia de reflexão e acção que aglutina todas as instâncias da comunidade”(p.99).

Para Madeira (1995) o Projeto Educativo deverá ser “encarado como um instrumento orientador da acção educativa no âmbito de um determinado contexto social, que articula a concepção e operacionalização da estratégia de desenvolvimento de um determinado estabelecimento de ensino com a participação da comunidade educativa na função educação” (p.172).

Neste contexto, a problemática da elaboração dos documentos inerentes à gestão escolar, entre os quais se inclui o Projeto Educativo, constituem uma preocupação para as escolas no desenvolvimento do processo de construção da sua autonomia. A construção do Projeto Educativo é vista por uns como mais uma tarefa a cumprir por imposição normativa e por outros como uma oportunidade de cada escola se pensar e tomar parte na transformação do serviço público de educação que presta à comunidade em que se insere.

O Projeto Educativo de Escola é não só um instrumento para viabilizar a conquista da autonomia escolar por via de uma negociação junto da administração educativa (Decreto.-Lei nº 115-A/98; Decreto-Lei nº 75/2008; Decreto-Lei nº137/2012),

mas também uma componente essencial na gestão estratégica do estabelecimento escolar, com a qual se podem definir orientações e estratégias de desenvolvimento da escola. O projeto torna-se assim numa peça fundamental da gestão escolar com a qual se pode incrementar a qualidade dos processos e dos resultados organizacionais.

Segundo Barroso (2005) “o Projecto dá lugar à expressão das vontades, desejos e estratégias dos actores escolares com os quais eles vão sedimentando o sentimento de pertença a uma mesma comunidade educativa” (p.30).

Neste trabalho, perspetiva-se o Projeto Educativo como *alma* da gestão escolar de forma a estabelecer um estilo de gestão eficaz com vista à estabilidade da estrutura, do funcionamento e da dinâmica escolar. É através dele que se garante um modo de intervenção conjeturado com uma liderança capaz de mobilizar a participação dos diferentes atores escolares nas tarefas do desenvolvimento organizacional escolar.

Enquanto elemento constituinte de uma nova Unidade Orgânica, da equipa dinamizadora do Projeto Educativo de Escola e coordenador da equipa de autoavaliação, e visto que a necessidade da construção de um novo Projeto Educativo é uma realidade do quotidiano escolar, julgo que é necessário uma maior reflexão sobre esta realidade e sustentar que o Projeto Educativo não deverá ser só um instrumento para viabilizar o imperativo legal, mas também uma componente essencial na gestão estratégica do estabelecimento escolar, com a qual se podem definir orientações e estratégias de desenvolvimento da escola.

O PEE não pode resumir-se efetivamente a uma “empreitada” levada a cabo, por acatamento de orientações superiores, destituída de qualquer dimensão política e reduzida a sua expressão técnico-operacional, daí advindo efeitos quase nulos na mudança escolar, afinal de contas, o único pretexto que lhe dá sentido. A construção do Projeto Educativo não deverá sustentar-se na ideia de que se trata de mais uma exigência de Administração Educativa, no sentido da constituição e formalização de um instrumento normativo e programático para viabilizar o funcionamento da escola (Costa, 2007) ou uma exigência como muitas outras que se impõem às escolas e que acabam por ser cumpridas porque não existe outra alternativa, reconhecendo-se mesmo a inocuidade de tal exigência.

Este documento deverá ser uma mais-valia que dá sentido e fundamento à gestão escolar democrática, funcionando como uma oportunidade de debate e de expressão de interesses e de objetivos, e nunca ser usado para a demarcação da identidade específica da escola no contexto da construção da sua própria autonomia (Macedo, 1991).

Para além de constituir um *fundamental* das opções estratégicas da comunidade educativa (não apenas da comunidade escolar) do agrupamento, o Projeto Educativo deve constituir-se num documento basilar de vida dos agrupamentos escolares, marcando presença no seu quotidiano, assumindo assim uma valência de instrumento de gestão, libertando-se assim da remissão para o esquecimento - o problema que, com o presente trabalho de projeto, se pretende enfrentar.

2.2. Justificação da escolha

A qualquer instituição escolar é atualmente exigido um esforço para acompanhar os tempos e preparar os jovens para os grandes desafios do mundo de trabalho e da vida. O contexto social imprime uma dinâmica forte e novos desafios são colocados quotidianamente à escola que terá de reagir com mudanças consistentes e de forma eficaz, tentando transformar e adaptar as práticas educativas sem perder de vista a qualidade de ensino.

As organizações escolares passaram a ser o centro das políticas educativas e, como tal, tiveram de ser definidas medidas prioritárias, tais como o reforço da autonomia, com a publicação do respetivo suporte legislativo; a valorização dos seus Projetos Educativos de modo a permitir a adequação da organização pedagógica à diversidade e heterogeneidade de cada território educativo.

A autonomia da escola, tal como está definida nos normativos legais (em vigor o Decreto-Lei 137/2012) é a capacidade da escola tomar decisões estratégicas, pedagógicas, administrativas e financeiras, mas todas elas têm um único objetivo, a promoção do sucesso dos alunos.

Pretende-se que o Projeto Educativo de Escola seja um instrumento globalizador que orienta a organização, gestão e funcionamento da escola na diversidade das suas estruturas e funções e não um instrumento estático, teórico com muitas intenções que muitas das vezes não são exequíveis e de difícil avaliação. Este instrumento deverá espelhar a identidade da própria escola, devidamente contextualizado, consistente e fundamentado na realidade social em que a escola está envolvida. O pressuposto inscrito no Decreto-Lei 137/2012, no seu artigo 9º-A, em que se refere que o Projeto Educativo é “um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva” (p.9), bem como as orientações consagradas no mesmo normativo legal, no seu artigo 58º, alínea j) que revelam a “adoção de uma cultura de avaliação nos domínios da avaliação interna da escola, da avaliação da aprendizagem dos alunos, orientada para a melhoria da qualidade da prestação do serviço público de educação” (p.23), vêm ambas reforçar a premência de conferir a valência de um instrumento de gestão estratégica ao Projeto Educativo de Escola.

A Escola cada vez mais vê-se confrontada com a necessidade de assumir novos e diversificados papéis, muito dependentes do contexto onde ela está integrada.

No sentido de definir a sua identidade e organizar o seu funcionamento, cada Escola/Agrupamento terá de realizar um Projeto Educativo, que, nessa medida, se assume como o documento central onde se projeta a sua singularidade e lhe dá sentido de existência.

Pretende-se que este documento seja encarado como o fio condutor da ação da escola, elaborado, não apenas para cumprir uma norma legal, mas para que os atores educativos o vejam como uma estratégia eficaz para realizar essa mesma ação. Segundo Vilar (1993,p. 27) “um projecto nasce da vontade de satisfazer uma dada necessidade ou resolver um determinado problema e/ou dilema que a realidade nos coloca, adquire maior acuidade, na medida em que aponta para uma efectiva democratização da educação e do ensino”.

O interesse do projeto sedimenta-se em vários fatores: o Projeto Educativo de Escola deverá ser um elemento estruturante da ação educativa e visto como uma estratégia fundamental para a mudança; deverá funcionar como uma alavanca que faz movimentar a comunidade educativa, que a põe a pensar sobre si própria, os objetivos que pretende alcançar, as prioridades que quer colocar e as necessidades/problemas que quer solucionar e mais do que antes, as instituições escolares, com valências desde o pré-escolar ao ensino secundário, enfrentam o enorme desafio de construir um projeto educativo que se coadune com novas e complexas exigências que se lhes colocam. Aliado a tudo isto, o investigador apresenta um sistema de avaliação de desempenho organizacional capaz de propiciar a tradução da visão e da estratégia da instituição escolar num conjunto de medidas de desempenho, que ajudam ao seu pleno funcionamento. Esta ferramenta de gestão é o *Balanced Scorecard* (BSC).

A construção de um Projeto Educativo na perspetiva da gestão estratégica, encontra sentido perante os avanços teóricos da gestão em outros campos da vida social e organizacional, desenvolvida sob o signo da qualidade e, por outro lado, a tendência de tornar a esfera educativa um domínio em que se torne possível imprimir uma ação baseada na consciencialização de uma ambição traduzida pelos objetivos e concretizada por via de processos de regulação e controlo devidamente calculados. É precisamente aqui que o modelo de gestão estratégica em educação adquire a sua importância. Inerente ao Projeto Educativo de Escola surge a ideia de que é possível pensar o dever da escola enquanto organização, ou seja, que é possível antecipar o seu desenvolvimento construindo uma representação mental sobre um estado desejável e sobre as operações que hão-de conduzir até ele. Neste sentido, torna-se imperativo que o Projeto Educativo seja simultaneamente a expressão do poder e da liberdade dos diversos atores escolares no que se refere à mudança da realidade

escolar e a manifestação de uma ação estratégica com vista à introdução de mudanças no cenário escolar. A metodologia BSC, apresentada de forma desenvolvida na parte II, encaixa-se na elaboração e desenvolvimento do Projeto Educativo de escola na medida em que é um instrumento que permite a clarificação e a tradução da estratégia; contempla um *feedback* estratégico de aprendizagem; realça a planificação e estabelecimento dos objetivos e uma comunicação e vinculação estratégica e é uma ferramenta de gestão estratégica em que todos os intervenientes têm um papel ativo na consecução e desenvolvimento do trabalho.

É este o pressuposto em que assenta este trabalho de projeto, pois acredito que o conjunto de processos e de indicadores que sustentam a construção de um Projeto Educativo que o autor se propõe aplicar é a melhor forma de responder aos desafios que atualmente se colocam à instituição escolar onde se insere. Para tal, procedeu à revisão da literatura sobre Projeto Educativo, gestão estratégica, paradigma da escola em melhoria, instrumento de gestão estratégica BSC, de forma a sustentar e conferir ao Projeto Educativo de Escola a valência de um instrumento de gestão estratégica, segundo a metodologia BSC.

3. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Questão de partida

- Como conferir ao Projeto Educativo de Escola a valência de um verdadeiro instrumento de gestão estratégica?

3.2. Subquestões

- Como orientar a organização escolar para a estratégia, transformando-a numa tarefa de todos?

- Como traduzir a estratégia em termos operacionais?

- Como mobilizar a mudança através de uma liderança executiva?

- Como converter a estratégia num processo contínuo?

- Que base de processos estratégicos poderá contribuir de forma mais eficaz para a sustentação e construção de um Projeto Educativo de Escolas/Agrupamentos recentemente agregados?

- Que tipo de instrumento poderá contribuir para uma avaliação eficaz do novo Projeto Educativo de Escolas?

3.3. Objetivo geral

Definir um conjunto de processos e de indicadores que sustentem a construção de um Projeto Educativo com a valência de um instrumento de gestão estratégica, segundo a metodologia BSC.

3.4.Objetivos específicos

- Alinhar estrategicamente os atores do processo educativo, ao nível do Mega Agrupamento

- Definir formas de operacionalização da estratégia.

- Constituir equipas de suporte estratégico à ação da liderança executiva.

- Desenvolver uma base de processos e indicadores capazes de realimentar continuamente o sistema em termos informativos.

- Compreender os aspetos essenciais da metodologia BSC e o seu grau de sustentabilidade de forma a perspetivar a sua aplicabilidade no Projeto Educativo de uma nova Unidade Orgânica.

- Compreender a importância do Projeto Educativo como documento orientador da dinâmica organizacional do agrupamento de Escolas.

PARTE II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O PROJETO EDUCATIVO NO CONTEXTO DOS INSTRUMENTOS DE GESTÃO E DE AUTONOMIA DA ESCOLA

1.1. Evolução normativa

A importância do projeto educativo de escola/agrupamento tem acompanhado, nos últimos vinte anos, a uma crescente evolução e afirmação da autonomia de gestão e administração das instituições escolares.

É com a publicação do decreto-lei n.º 553/80, de 21 de novembro, (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo), que surgem as primeiras referências normativas alusivas ao projeto educativo, no qual se define que “cada escola particular pode ter um projeto educativo próprio, desde que proporcione, em cada nível de ensino, uma formação global de valor equivalente à dos correspondentes níveis de ensino a cargo do Estado” (artigo 33.º, 1).

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), lei n.º 46/86, de 14 de outubro, foi reconhecido aos diversos intervenientes no processo educativo – alunos, professores e famílias – um novo e importante papel no processo, quer de participação na educação, quer de gestão das escolas, no sentido de “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (artigo 3.º, g).

Com a publicação da LBSE, são reconhecidos espaços de liberdade para que as escolas definam um conjunto de normativos internos (projeto educativo, regulamento interno, plano curricular de escola, entre outros) que estabeleçam o seu caráter próprio e as suas especificidades, de acordo com a sua identidade e considerando o contexto social no qual se inserem.

No seguimento da LBSE é publicado o decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da autonomia da escola a ser aplicado nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário e no qual se define e reforça a autonomia das escolas. Nesse sentido, é definido no preâmbulo do referido decreto-lei que

“[...] a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere[...]”⁶

⁶ <http://dre.pt/pdf1sdip/1989/02/02900/04560461.pdf>. Consultado a 23 de junho de 2013.

Segundo o mesmo normativo, a autonomia da escola define-se na “capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.” (artigo 2.º, 1).

Nestes termos, o projeto educativo surge claramente como um instrumento, não só na reorganização do sistema e da administração educativa, mas também na consecução e desenvolvimento da autonomia das escolas.

A importância atribuída ao projeto educativo nos diplomas referidos anteriormente, consolida-se no conteúdo normativo do decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio, no qual se define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e em que se realça o papel preponderante do projeto educativo no modelo de direção, gestão e administração escolar, estabelecido no âmbito do exercício da autonomia das escolas.

Uma definição mais objetiva e conceptualizada do projeto educativo surge com o despacho nº 113/ME/93, de 23 de junho, em que especifica no seu preâmbulo que

“[...] o projeto educativo da escola é um instrumento aglutinador e orientador da ação educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projeto educativo permeia a educação enquanto processo racional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como o rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.”

Na sequência do despacho normativo n.º 27/97, de 2 de junho – que estabelece, a título experimental, os agrupamentos de escolas como nova forma de exercício da autonomia, gestão e administração das escolas – é publicado o decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, conhecido como o regime de autonomia. Este normativo constitui uma clara rutura com os normativos anteriores e, de certa forma, vai definir um novo quadro conceptual no que respeita à autonomia e à administração e gestão das escolas. Logo na sua nota introdutória é referido que

“[...] a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação, (...) o reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projeto educativo[...]”⁷

⁷ www.dre.pt/pdf1sdip/1998/05/102A01/00020015.PDF. Consultado em 13 de agosto de 2013.

Esta valorização da identidade de cada instituição escolar, sustenta-se fundamentalmente no seu projeto educativo, o qual constitui instrumento fundamental no processo de autonomia e no seu reconhecimento enquanto instrumento no âmbito do qual a escola deve “tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional” (artigo 3.º, 1 e 2).

Posteriormente, o decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, tem em consideração o projeto educativo como

“ [...] o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa;” (artigo 9.º, 1, a)

Mais recentemente, o normativo legal 137/2012, de 2 de julho, revoga o decreto-lei nº75/2008, de 22 de abril, em que o governo pretende promover a revisão da LBSE, com vista a dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço de forma progressiva, da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das instituições escolares, condições essenciais para a melhoria do sistema educativo. Este normativo apela para que o projeto educativo seja “um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva;” (artigo 9º-A).

1.2. Projeto Educativo: instrumento de gestão estratégica das organizações escolares

Carvalho e Diogo (2001) consideram que o projeto educativo deve exprimir a identidade da escola “ exprimindo a identidade da escola, o projecto educativo de escola funciona como ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara” (p.52).

Para os referidos autores, o projeto educativo de escola é um documento de planificação a longo prazo, orientador de toda a atividade e conceção educativa da escola, distinguindo-se dos outros documentos (regulamento interno, projeto curricular de escola, plano anual de atividades, projeto curricular de turma) que têm como função a concretização do projeto educativo, sendo estes, de aplicabilidade a curto prazo.

“Nascendo na escola, o Projecto Educativo desenvolve-se dentro do quadro normativo-legal-institucional do sistema educativo, numa relação de

permanente negociação, impondo, por um lado, o seu reconhecimento e garantindo, por outro, a sua singularidade, adequação ao contexto em que se desenvolve a autonomia dos actores implicados”. (Carvalho & Diogo, 2001, p. 40)

Neste sentido, embora tenha surgido de forma institucionalizada, o projeto educativo deve estar atento às solicitações e apoios da comunidade em que se insere, pretendendo-se aberto, em constante avaliação e reformulação, contribuindo para a inovação e para a mudança da organização escolar preconizada.

O projeto educativo deve resultar da reflexão e participação de todos os intervenientes no processo educativo, adequando-se à característica e recursos da escola, constituindo uma referência para a definição das prioridades educativas, planos anuais de atividades, regulamento interno e projetos parcelares.

Deverá por isso, funcionar como orientador de toda a vida escolar, dotando-o de coerência e de uma intencionalidade clara, devendo ser entendido numa dinâmica permanente de aprendizagem da vida e da democracia, numa ligação com o meio cultural, político e económico envolvente, e privilegiando a ligação estreita com as famílias. Desta forma, segundo Carvalho e Diogo (2001), “o projeto educativo permite o salto qualitativo que faz passar do sonho e do desejo à acção ao assumir-se como organizador da diversidade e construtor de espaços de autonomia.” (p.49)

Estas características definem a pertinência do projeto educativo, uma vez que este surge de uma necessidade e como uma resposta concreta a essa mesma necessidade.

Apresenta-se também como um elemento da gestão inovadora e geradora de qualidade no ensino aprendizagem uma vez que permite que a escola como instituição preconize o sentido da educação que pretende ministrar de forma orientada, embora, de acordo com o que se tenha presente que “sem projecto educativo há, apesar de tudo, uma política de escola, mesmo que ela se consubstancie pela omissão ou não explicitação de valores e atitudes. O que é necessário saber é: que política educativa implícita é essa” (Carvalho & Diogo, 2001, p.48).

O projeto consente a delegação de responsabilidades, favorecendo a implicação de diversos participantes, corresponsabilizando-os, sendo um impulsionador de uma atitude democrática e comunicativa e deste modo criando uma dinâmica de liderança. Teixeira (1995) refere justamente que o “Projeto Educativo (...) não faz qualquer sentido desligado da própria criação da comunidade educativa” (p.155).

A sua eficácia resulta do facto de que a sua existência permite à escola a apropriação de um certo espaço de liberdade, afirmando-se, face à comunidade, como detentora de um projeto que lhe propiciará a identificação e o reconhecimento.

O projeto deve, segundo vários autores (Carvalho & Diogo, 2001; Alarcão & Tavares, 2003), ter em conta o indeterminado, ser capaz de infletir de direção como resultado de uma avaliação permanente, incorporar o conflito, mas, sobretudo, devolver a cada indivíduo o seu espaço de criatividade e ação. “O projecto educativo deve ser colectivo mas favorecer a interacção; autónomo mas independente” (Carvalho & Diogo, 2001, p.45).

Na perspetiva de Sebarroja (2001), o projeto educativo “tem de ter um olhar muito atento à realidade e outro atento à utopia, porque não há projectos sem sonho e vontade de futuro” (p.91). Para o autor a pertinência e a eficácia do projeto educativo reside no facto de este ter que ser um projeto inclusivo, colaborativo e integrador de todo o tipo de alunos, expressar finalidades, estar atento à realidade, à personalidade dos alunos, ao desenvolvimento pessoal e à aprendizagem, expressar concepções sobre a convivência e a maneira de resolver os conflitos.

“Os hábitos e as normas de funcionamento numa instituição escolar democrática requerem um clima de confiança e comunicação que favoreça a cooperação (...). A diversidade e a diferença são fontes de contraste, enriquecimento, divergência e conflito. Um dos grandes reptos é educar no e para o conflito desde uma forma criativa, solidária e positiva” (Sebarroja, 2001, p.96).

A identidade da escola será garantida através do projeto educativo devido em parte à confluência entre a tradição pedagógica que faz parte do histórico e da cultura dessa própria escola e a necessidade de modificar. Na perspetiva do autor referido anteriormente “a inovação é o resultado de um sábio e frágil equilíbrio entre o saber acumulado colectivamente e a necessidade permanente de repensá-lo.” (idem, p.95)

A qualidade do ensino aprendizagem emerge através da operacionalização do projeto educativo como resposta às necessidades dos seus alunos, permitindo segundo Sebarroja (2001, p.95), a criação de “uma escola pública, inovadora e solidária, deve criar as condições para despertar expectativas em todos os alunos, venham de onde vier e seja qual for a sua situação.”

Esta operacionalização do projeto educativo deve refletir-se em todos os pormenores que façam a diferença na dinamização da qualidade de ensino aprendizagem, num contexto de tempo, reflexão e consensos obtidos a partir de coincidências e divergências, favorecendo a inovação, resposta concreta a oferecer aos alunos, permitindo a tomada de decisões em relação à educação, valores e à resolução de conflitos.

Na perspetiva de Costa (2003), “o projecto educativo apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa.” (p. 53)

Para este autor, a construção e pertinência do projeto educativo deve ser uma resposta concreta à realidade e à necessidade da escola, não sendo o resultado e o espelho de imposições normativas.

Ao falar da eficácia do processo de conceção, realização e avaliação do projeto educativo de escola, Costa (2003) sublinha três dimensões como requisitos primordiais com vista ao processo de construção e desenvolvimento sustentado do projeto educativo: a participação, a estratégia e a liderança.

Participação, porque o projeto educativo implica sempre uma atuação conjunta e concertada dos diversos atores educativos, devendo ser estruturado, desde a conceção até à realização e avaliação, como um processo participativo associado à tomada das decisões, à partilha, à negociação e ao estabelecimento de uma rede de comunicações facilitadora das relações interpessoais e da responsabilização coletiva.

Para Leite (2003), todo o trabalho do projeto educativo, enquanto momento de desenvolvimento organizacional, pressupõe a participação dos elementos constituintes da comunidade educativa que em coletivo, de uma forma contínua e profícua, efetuam uma abordagem reflexiva sobre a escola, decidem as soluções de continuidade ou de mudança e avaliam as consequências das suas decisões, promovendo a inovação.

O requisito de liderança surge na medida em que o desenvolvimento do projeto educativo pressupõe a existência de líderes facilitadores, que conduzam os professores, enquanto elementos reflexivos, a compreender as situações e a enquadrar e resolver os problemas, de uma forma partilhada e corporativa.

“O processo de construção coletiva do projeto educativo de escola deve decorrer de um processo previamente definido, no interior do qual lideranças expressivas, com visão organizacional, tentam mostrar o caminho a seguir, de modo a introduzirem na organização a necessária visão partilhada”. (Costa, 2003, p. 82)

A estratégia é outro dos elementos a ter em conta na elaboração e desenvolvimento do projeto educativo porque este deve identificar, de forma clara e substancial, as opções de desenvolvimento da escola, onde se define o que se pretende mudar e como se pretende preconizar essa mudança.

Enquanto documento de planificação estratégica, o projeto educativo deverá definir as metas, objetivos, prioridades de desenvolvimento, as linhas de atuação e a otimização dos recursos. Para Costa (2003) “deverá constituir o ponto de referência

para as restantes tarefas de planificação escolar em ordem à coerência, integração, globalização e unidade da acção educativa”(p.53).

Neste sentido é a planificação estratégica que dá à organização os seus objetivos e que definem o melhor procedimento para alcançá-los.

De facto, segundo Stoner e Freeman (1985), admite-se que “sem algum plano, é provável que nenhuma organização seja muito eficaz.” (p. 4).

Neste sentido, os mesmos autores nomeiam Peter Drucker, que associa

“[...] o planeamento a dois elementos paralelos: a eficácia – capacidade de fazer as coisas “certas” e a eficiência – a capacidade de fazer as coisas “certo”, ou seja, no que concerne ao planeamento e aliando-o aos dois elementos, trata-se de um processo que estabelece os objectivos e as linhas de acção adequadas para alcançar os primeiros [...]” (Stoner & Freeman, 1985, p. 136).

Por conseguinte, torna-se imperioso que haja um processo de organização e reflexão, que procura dar respostas a problema, o que implica o estabelecimento de objetivos a alcançar e dos fins e dos meios que levem à sua resolução.

Neste âmbito, Bilhim (2008) refere que o “planeamento consiste em conceber um futuro desejado, bem como os meios reais de lá chegar” (p.139).

Complementando esta definição, Hampton (1991) declara que “o planeamento também inclui o aperfeiçoamento dos princípios e as expectativas a longo prazo, traduzindo-as em objectivos específicos a curto prazo e em métodos de colocá-los em prática” (p.27).

O estabelecimento de objetivos para o futuro deve ter em conta o ambiente da organização. Trata-se, neste caso, de uma intrínseca ligação entre o planeamento, o conhecimento do ambiente e o crescimento da organização. Assim, como sustenta Hampton (1991, p.26), o planeamento

“[...] inclui o pensamento sobre a natureza fundamental da organização, decidindo como ela deve ser posicionada no seu ambiente, como deve se desenvolver e desdobrar as suas forças e como pode tratar as suas ameaças e as oportunidades no ambiente.[...]”.

Torna-se fundamental que as escolas desenvolvam nos atores educativos, em todas as fases da elaboração do projeto educativo, atitudes de questionamento e de reflexão sobre a escola, de modo a desenvolver uma dinâmica autónoma e permanente de mudança, criando deste modo projetos educativos adequados às imagens organizacionais de cada escola.

A pertinência de um projeto educativo consubstancia-se na correlação a existir entre as imagens organizacionais da escola com o seu projeto educativo. Nesta área, Costa (1996) identifica vários modelos/imagens organizacionais: escola como

empresa, como burocracia, democracia; como arena política; como anarquia organizada e escola como cultura.

Para Costa (1996) numa escola com uma dinâmica organizacional baseada numa imagem empresarial e burocrática, o projeto é entendido como um “dispositivo normativo de formalização dos objetivos da organização escolar em ordem à racionalização da acção educativa” (p.74), criando-se assim uma tipologia de projeto planificação eficiente, em que o funcionamento da escola justifica a existência do projeto educativo, assumindo-se como o documento principal da planificação escolar, que dispõe de objetivos precisos e define indicadores claros de ação. Por seu turno, para Lima (1991) a escola tem características das organizações burocráticas, tais como a rigidez, a delegação de autoridade, a departamentalização, a especialização e os desempenhos mínimos aceitáveis, dando menos importância aos conflitos organizacionais, à definição problemática dos objetivos, às dificuldades impostas por uma tecnologia ambígua e às estruturas informais.

Numa escola de imagem democrática e cultural (Costa, 1996), o Projeto de identidade consensual, valoriza o consenso, a harmonia, os valores partilhados, as relações informais, na qual o projeto educativo, enquanto processo, realça a interiorização da cultura escolar, assumindo-se como um espaço e um tempo que permite desenvolver relações de proximidade, de partilha de valores e de expectativas entre os membros da organização, tendo em vista uma maior coesão e satisfação organizacional e, portanto um melhor funcionamento escolar.

O mesmo autor remete para a noção de projeto enquanto “mecanismo que desencadeia um processo de interiorização de valores comuns, de construção de uma cultura e identidade próprias e de mobilização dos vários membros à volta de uma visão partilhada do futuro e de uma missão a cumprir” (p 79). Neste modelo de projeto a participação coletiva dos diversos atores educativos constitui uma oportunidade para se desenvolverem culturas de colaboração.

A escola com um modelo organizacional de imagem como arena política tem no projeto negociação conflitual um projeto educativo de escola que decorre “no quadro de uma luta de interesses que os vários grupos desencadeiam entre si com vista à obtenção dos seus objectivos sectoriais, utilizando para tal diversas estratégias de influência e mecanismos de afirmação do seu poder” (Costa, 1996, p.84).

Como produto, este projeto educativo traduz-se num documento que, embora tenha intenção de orientar a vida da escola, dificilmente poderá pretender identificar os objetivos da escola como um todo, na medida em que apenas representa os interesses dos grupos dominantes em que o processo de elaboração e

desenvolvimento é complexo e prolongado, marcado pelo conflito entre diversos grupos de interesses.

Contudo, a existência de conflitos pode ser visto de uma forma positiva se, como afirma Costa (1996), for “estimulado pelos responsáveis escolares como metodologia activa de reflexão sobre os problemas, de identificação de soluções e de propostas, como mecanismo de renovação e de mudança pedagógica ou como espaço para o desenvolvimento de alianças e coligações.” (p.86)

Para Lopez e Moreno (1994)

“[...] a visão da escola como arena política também destaca o enorme peso que as acções e relações entre os membros desempenham na configuração organizativa. Neste caso, o poder não parece ser algo que se estabeleça a priori sobre bases imanentes, de modo que o seu exercício seja inseparavelmente unido à sua fonte de origem. Pelo contrário, parece ser algo que se constrói na relação com os demais membros[...]” (p.33).

Na escola anarquia, o projeto ritual legitimador não tem uma função instrumental e operatória, pelo que não é assumido pelos diversos atores educativos como um instrumento orientador e vinculador da ação educativa, sendo a sua participação reduzida, dificilmente se articulando com os outros instrumentos da escola, apresentando-se como um projeto essencialmente simbólico, oferecendo, segundo o autor, objetivos problemáticos, vagos e mal definidos, tecnologias e estratégias pouco claras.

O projeto, enquanto ritual de legitimação, é caracterizado, de acordo com Costa (1996), como:

“um documento relativamente ao qual os actores escolares parecem estar pouco convencidos da sua aplicação prática, mas que pretende responder às solicitações e expectativas dos vários agentes sociais, políticos e administrativos que esperam da escola uma imagem de qualidade e de eficácia e que veem neste documento um dos seus símbolos” (p.94).

Na perspetiva de Barroso (2005) “O projecto de escola constitui um instrumento de planificação de longo prazo que enquadra a definição e a formulação das estratégias de gestão e do qual decorrem os planos operacionais de médio e de curto prazo.” (p.128)

O mesmo autor considera que a pertinência do projeto educativo recai no facto de ele ser apresentado como um processo de participação e negociação que permite, de forma coletiva, a capacidade de refletir sobre a escola, as suas funções, os seus problemas e a maneira de os solucionar, permitindo “passar do «eu» ao «nós» e integrar os projetos individuais e de grupo num projeto que é coletivo.” (p.128)

Deste modo, para o autor, a eficácia do projeto educativo manifesta-se no facto de ser entendido como um processo e um produto de uma planificação destinada a

orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino tendo em vista a obtenção de determinados resultados.

Segundo a perspetiva de Grade (2008),

“O Projeto Educativo, documento abrangente deve ser construído por forma colaborativa e participada e por ir mais além que um simples projecto pedagógico, torna-se num documento de planificação educativa geral e estratégica onde se definirão as metas que orientarão a escola na realização da sua missão compreendida nas normas nacionais, considerando a especificidade de cada escola/agrupamento e as estratégias diversificadas dos seus actores”. (p.125)

Para o autor, a pertinência do projeto educativo reside no facto de ao conceito de projeto educativo se encontrarem associados os pressupostos de governação democrática das escolas, de descentralização, autonomia, participação da comunidade educativa, culturas de escola e dos professores, mudança e liderança nas organizações escolares, afirmando-se o projeto educativo como um instrumento de gestão estratégica das organizações escolares.

O Projeto Educativo pressupõe uma tomada de posição e de reflexão individual e conjunta, contribuindo para dar identidade à escola, possibilitando condições para a criação e dinamização de atividades e de projetos inovadores, ao mesmo tempo que favorece a interação ao nível das metodologias de ensino e de trabalho, em parcerias de âmbito pedagógico, que promovem a melhoria da qualidade do ensino. O Projeto Educativo torna-se o eixo fundamental da administração e gestão da escola, capaz de imprimir mudanças estruturais, organizacionais e culturais de forma consistente. As mudanças decorrem, em parte, do tipo de projeto pelo qual cada escola possa vir a optar.

Para Grade (2008), a avaliação do projeto educativo é um momento extremamente importante do seu percurso, porque é nela que se pode aferir o grau de concretização dos diferentes planos e analisar os sucessos e os fracassos, no fundo a eficácia da sua implementação como este autor refere “É na diferença entre metas previamente definidas/ práticas desejadas e os resultados alcançados que se pode efetivamente produzir um juízo sobre o desempenho produzido global desse projeto e ou dos seus projetos parcelares.” (pp.130-131).

1.3. Cultura, Clima organizacional e Projeto Educativo

Progressivamente tem-se vindo a acentuar a tendência para encarar as escolas como agrupamentos orgânicos de profissionais – professores e outros

agentes – e alunos, dotadas com especificidades ao nível das identidades resultantes do contexto social em que estão inseridos.

Enquanto organizações, as escolas não podem ser consideradas fora do contexto onde existem e onde confluem interesses diversos designados por comunidade educativa, circunstância que concorre para que se possa afirmar que “a escola é um contexto” (Palomares, 2003, p. 114).

Neste sentido, cada escola desenvolve a sua própria *cultura*, resultante das complexas relações que se estabelecem entre as diferentes componentes pessoais, sociais e institucionais que intervêm no processo educativo.

A cultura da escola e a sua relação com os diversos elementos da comunidade educativa adquirem hoje, quando se discutem as questões da autonomia da escola, enorme importância.

Muitas vezes tende-se a pensar que “a cultura no seio das instituições educativas é um elemento mediador que influi sobre o conjunto dos fatores que determinam o dinamismo da escola, mas também é necessário considerar que simultaneamente é influenciada por eles” (Llamas *et al.*, 1994, p.178).

O conceito de cultura, nas suas vertentes organizacional e de ensino, define-se pelos modos comuns de pensar e de atuar na organização, “compõe-se dos elementos partilhados entre os actores escolares, os quais, pela sua força e dinamismo, congregam esforços e sedimentam o empenhamento profissional e tornam coesa a acção pedagógica” (Sanches, 1998, p.9).

Sabemos que a relação entre os professores da escola influencia decisivamente o desenvolvimento de uma cultura comum. No entanto, há professores que exercem a sua profissão de forma solitária. Esse isolamento implica, como assinala Carmo (2000), uma dupla perda. De facto, reconhecemos com o autor que a intervenção grupal pode desempenhar dois papéis:

“[...] o de propiciar um desenvolvimento pessoal e social dos elementos que os integram e a de tirar partido do potencial do grupo para o usar como instrumento de intervenção social na resolução de problemas sociais de diversa natureza e complexidade[...]” (p. 53).

Na mesma linha, Garcia (1994) identifica e regista algumas potencialidades das equipas, como sejam a “transfertilidade” dos saberes, os ganhos na compreensão da complexidade do processo educativo e o desenvolvimento profissional através da possibilidade da ação da equipa ir muito mais além do que a resolução de problemas, realizando simultaneamente um trabalho sobre si mesma, enquanto grupo. Por isso, é necessário criar na escola uma verdadeira vida de grupo. Um clima relacional que favoreça dinâmicas intercruzadas de ajuda, partilha, cooperação e decisão.

A existência de uma cultura de participação na escola passa, como diz Barroso (2005):

“[...] muito mais, pela maneira como se realiza a interacção quotidiana entre diversos membros da organização e pelos modos como se decide, se organiza e se realiza o trabalho, desde a sala de aula, à escola no seu conjunto e à sua relação com a sociedade local[...]”. (p. 35)

A eficácia da escola resulta não do somatório de competências dos seus atores, mas da “qualidade” das interações que se estabelecem entre eles, do clima de colaboração entre as equipas que constituem a totalidade da escola, nas tentativas de resolução dos problemas, nos seus ensaios e tentativas de inovação. Reconhecemos com Carmo (2000) que:

“[...] para que qualquer organização possa funcionar com eficácia e com eficiência é fundamental que os elementos que a integram trabalhem em **equipa**. Isto implica, não só que cada um conheça e desempenhe correctamente o seu papel no respectivo posto de trabalho, mas também que conheça minimamente como funciona a organização no seu todo, a fim de poder integrar a sua colaboração individual no esforço conjunto[...]” (p. 195).

A participação não é um ritual que se reserva para os grandes momentos. A participação é um modo de vida que permite resolver favoravelmente a tensão sempre existente entre o individual e o coletivo, a pessoa e o grupo, na organização. O trabalho em equipa não se ordena, mas aprende-se. Para Barroso (2005) “essa aprendizagem deve ser um processo colectivo de «maturação» social e cívica que faça da participação um valor a preservar e da sua operacionalização, uma regra de conduta organizacional” (p. 31).

Para Thurler (1994) os professores são os grandes protagonistas da construção da “cultura do estabelecimento”. Uma cultura aberta que propicie e privilegie a comunicação, a cooperação, a concertação, a negociação e que crie uma forte identidade profissional, parece ser aquela que confere melhores garantias para a realização da escola eficaz. Na opinião da mesma autora, uma “cultura de cooperação” e de interdependência exige que os atores estejam investidos de uma “missão comum” decorrente da existência de um forte consenso em relação aos objetivos e valores educativos. Com efeito, uma forte “cultura de cooperação”, baseada na total comunhão dos objetivos, práticas e métodos pedagógicos e responsabilidades entre os atores escolares, parece ser aquela que, na perspetiva da autora, produz melhores efeitos quer ao nível da satisfação dos professores, quer ao nível da aprendizagem dos alunos.

A colaboração e a colegialidade são estratégias frutuosas de fomento do desenvolvimento profissional dos professores. Levam os professores a aprender uns

com os outros, a partilhar e a desenvolver as suas competências. Segundo Hargreaves (2004):

“a confiança que decorre da partilha e do apoio colegial conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes, a um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais” (p. 209).

Considera ainda o mesmo autor que a colaboração e a colegialidade são consideradas pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e o dos professores. As decisões partilhadas contribuem para a eficácia das escolas. A colaboração e a colegialidade são consideradas promotoras do desenvolvimento profissional dos professores e da qualidade da educação. Esta opinião é partilhada por diversos autores que associam, além disso, o desenvolvimento dos professores e das escolas ao desenvolvimento curricular. Shulman, citado por Hargreaves (2004), argumenta que:

“a colegialidade e a colaboração entre os professores não são apenas importantes para a melhoria do seu morale e da sua satisfação (...) são também absolutamente necessárias, se quisermos que o ensino tenha maior grandeza... Elas são igualmente necessárias para assegurar que os docentes beneficiem com as suas experiências e continuem a crescer ao longo das suas carreiras”. (p. 210)

O trabalho em conjunto requer uma interdependência mais estreita entre colegas e maiores ajustamentos mútuos ao nível da prática. Tem sido defendido que o estabelecimento da confiança é essencial para a criação de relações de trabalho em colaboração que sejam eficazes e significativas. Para Lieberman, citado por Hargreaves (2004), “a confiança e a harmonia (...) representam a base da construção da colegialidade numa escola” (p. 284).

A complexidade resultante das interações entre os elementos da comunidade educativa produz uma totalidade que define, como já referi anteriormente, a diferenciação e a especificidade de cada escola. De certo modo, esta especificidade existiu sempre pois que, apesar da pressão administrativa uniformizante do poder central, sempre emergiu o carácter próprio e identificador do estabelecimento de ensino, o qual se distinguia pelo funcionamento, pelo “clima”, pela especificidade do seu carácter organizacional, ou seja, pela sua “cultura”.

Neste sentido, conjuntamente com cultura, fala-se de clima e Sallán (1996) interroga-se se não se estará perante duas faces da mesma realidade, já que os dois conceitos aludem a propriedades significativas e globais das organizações, o que torna difícil a distinção.

Alguns autores como Costa (2003) inclinam-se para pensar que a cultura é uma das componentes do clima institucional e social de uma escola; outros (Silva,

2010) defendem que a cultura é um conceito mais amplo que o de clima; este último construto, em consequência, deveria estar incluído no de cultura. (Palomares, 2003).

Investigações mais recentes vão no sentido de tentar aclarar a questão recorrendo à metáfora do *iceberg*, admitindo que o clima pode ser considerado como a parte mais visível da cultura escolar, por estar relacionado essencialmente com comportamentos, aspetos operacionais, condutas e, portanto, mais acessível ao conhecimento empírico. Para Sallán (1996) “a cultura representa a parte submersa da organização, composta por valores e significados compartilhados pelos seus membros, enquanto o clima se reporta à parte emergente e visível”(p.360). Por seu turno, Neves (2001) utiliza a metáfora de que o clima e a cultura seriam camadas sucessivas de uma mesma cebola, sendo as mais periféricas as do clima e as mais interiores/profundas as da cultura.

Independentemente das especificidades está-se perante dois elementos complementares de uma mesma realidade, com influência decisiva no funcionamento das escolas e nos seus resultados escolares. No campo educativo há numerosos estudos que demonstram que o clima escolar é uma variável importante para determinar a qualidade de uma instituição.

Relativamente ao projeto educativo, não é fácil encontrar uma opinião consensual sobre esse documento tão importante para as escolas. Das diferentes conceções que podemos encontrar no campo da literatura relativa ao assunto, saliento a que procura associar o projeto educativo de escola ao planeamento estratégico e organizacional (Afonso, 2000). Neste contexto e, citando Lotto, o autor identifica como fundamentais as suas funções: simbólica, publicitária, racionalista, política, procedimental, decisional e previsional⁸. Neste sentido, o projeto educativo constitui um documento fundamental para a escola, pois é nele que se define toda a orientação da atividade educativa e escolar, construída de forma partilhada, realista, motivadora e avaliável, no sentido de poder ser melhorada. Também sobre este assunto, Costa (2004) considera que o projeto educativo é o “documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola” (p. 10).

Para Formosinho (2001) o Projeto Educativo é o instrumento organizacional de expressão da vontade coletiva desta escola (comunidade educativa), é um

⁸ “(...) **simbólica**, que tem a intenção de gerar um *ethos* organizacional, substituindo-se à ação; **publicitária**, visando ‘vender’ a imagem da instituição, mostrando as suas capacidades e realizações; **racionalista**, procurando interpretar atividades passadas à luz dos interesses presentes e futuros, **política**, ao fornecer aos atores um quadro de negociação (...); **procedimental**, orientada para a criação de condições para que os indivíduos ou grupos discutam atividades, metas, etc. **decisional**, que se prende com a tomada de decisões; **previsional**, relacionada com a intenção de gerar etapas futuras para a organização.” (Afonso, 2000, pp.11-12).

documento que dá um sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade.

Em síntese, parece ser claro que o projeto educativo representa, genericamente, um verdadeiro plano estratégico para a escola e que, nesse sentido, constitui não só um quadro de operacionalização de um projeto de gestão no âmbito da autonomia, mas também o documento que consagra a sua orientação educativa.

Subscrevo o formulado por Fernandez *et al.* (1996) quando consideram que “os centros escolares, como outras organizações, se movem em alguma direção” (p.127). De facto, cada escola orienta a sua ação tomando em conta determinados pontos de referência e objetivos, projetando-se assim num futuro desejado.

1.4. Projeto Educativo e liderança escolar

O sistema educativo português tem assistido, nas últimas duas décadas, ao aparecimento de medidas de política educativa que promovem a importância das dimensões de gestão e de liderança escolares.

Centrando a atenção no conceito de liderança, este não deve estar confinado à ideia de chefia, de líder ou de chefe, sendo necessário definir a sua dimensão social, bem como a sua dimensão organizacional, de modo a delimitar o espaço da liderança e do projeto educativo como elementos fundamentais ao funcionamento e sucesso da organização educativa.

As lideranças em contexto escolar são necessariamente diferentes das lideranças noutros contextos. Sergiovanni (2004) salienta que, apesar de poderem partilhar “com outras organizações requisitos comuns de gestão que asseguram o cumprimento de objetivos organizacionais básicos, como competência, estrutura e estabilidade, as escolas têm de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam” (p. 172).

Assim sendo, “os líderes escolares devem sobretudo ser sensíveis aos princípios, valores, crenças e necessidades da comunidade em que se inserem” (Morgado, 2004, pp.429-430).

Apesar da grande variedade de modelos conceptuais de liderança que têm surgido, destacam-se dois que foram propostos por Burns (1978): o de liderança transacional e o de liderança transformacional.

Por um lado, no modelo de liderança transacional, o papel do líder transacional é focalizar-se nos objetivos da organização e ajudar a sua comunidade a reconhecer o que é necessário fazer para os atingir, existindo um conjunto de recompensas

controladas pelo líder, que a comunidade educativa conhece e deseja obter (Day (2004). “A liderança transaccional refere-se à relação de troca entre o líder e os subordinados para responder aos seus próprios interesses” (Bass, 1999,p.10). Este tipo de motivação fornece energia e orienta as pessoas para a realização das tarefas atribuídas.

Segundo Day (idem) no contexto educativo atual, a aplicação deste modelo é limitada pela inexistência de recompensas visíveis dentro do sistema, tornando-se insuficiente para estimular a melhoria.

Por outro lado, o modelo de liderança transformacional, salienta a necessidade de se desenvolverem culturas colaborativas nas escolas em que o líder não intervém diretamente nas questões didáticas e curriculares, mas procura transformar a cultura escolar, instaurando mecanismos e estruturas que possibilitem o planeamento conjunto e a colaboração, num processo decisório participativo e partilhado. Neste sentido, o líder procura criar, na escola, um ambiente favorável para que os professores se sintam implicados e se identifiquem fortemente com a sua missão, desempenhando, assim, um papel fundamental na implementação da mudança, na modificação e transformação dos outros, tendo em conta as suas necessidades.

Segundo o mesmo autor, a liderança transformacional sustenta-se na motivação dos elementos da organização para que cada um deles se torne um verdadeiro líder, consciencializando-os da importância dos processos utilizados e dos fins desejados. Assim, o líder supera os interesses individuais em função dos interesses coletivos da organização, desenvolvendo a confiança nos indivíduos, envolvendo-os na missão da escola, alcançando, por isso, níveis mais elevados de esforço extra, eficácia e satisfação. Conceptualizam-se dinâmicas de trabalho onde todos participam democraticamente na tomada de decisões, baseando-se todo o trabalho na colaboração, na participação, na autonomia, na motivação, na comunicação aberta e na responsabilização conjunta e onde os líderes estão atentos à mudança, capazes de a prever e reagir quando esta aparece em função dos interesses da instituição.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003),

“[...] é hoje reconhecida a importância das lideranças para o desenvolvimento das instituições. A liderança, associada ao diálogo, ao real acesso à informação e à atenção concedida a pessoas e iniciativas, tem sido referida na literatura como condição para criar escolas eficazes susceptíveis de evoluir e onde é bom estudar, ensinar e trabalhar[...]”. (p. 137)

Para estes autores (idem), a liderança nas escolas é uma questão inquestionável para o seu desenvolvimento, devendo assentar no preconizar de quatro

princípios fundamentais: servir a missão da escola; promover o envolvimento ativo dos seus atores; implicar espírito crítico e criativo e pressupor a capacidade de se deixar liderar.

O autor Formosinho (2001), considera que os líderes trabalham para e com outras pessoas para atingirem determinados objetivos que não devem ser impostos, mas antes trabalhados em equipa colaborativa de modo a definir o rumo da escola e para que todos os elementos da organização se sintam implicados no seu sucesso, importando saber como eles podem “ajudar-se mutuamente para descobrir o significado do que fazem, ao mesmo tempo que cultivam neles a capacidade para melhorar e transformar as suas práticas” (p.128), adotando “como base na acção liderante a interacção transformadora a partir de uma autocompreensão colectiva e uma autoconsciência dos constrangimentos vários da acção educativa da escola, bem como da sua participação cúmplice na sustentação dos mesmos.” (idem)

Segundo Costa (2004), sendo várias as responsabilidades pedidas à escola, cada vez mais a qualidade do seu desempenho aparece associada à qualidade da sua direcção.

Neste contexto, importa perspetivar, de acordo com os diversos autores, o contributo das lideranças na concretização das linhas de acção do projeto educativo, mais concretamente na promoção de uma gestão inovadora e geradora de qualidade no ensino aprendizagem.

O desempenho das lideranças das escolas que se pretende é que as mesmas se preparem de maneira a poderem construir um projeto que antecipe o futuro, e como tal exige não só criatividade e pensamento inteligente, como também capacidade para reinventar as culturas profissionais dominantes, encarando as relações de trabalho de modo mais holístico e multifuncional, de poder mais distribuído, e onde a rigidez das estruturas dá lugar à cooperação, responsabilidade, flexibilidade e parceria.

Para Diogo (2004), a liderança, em contexto de organização escolar, surge intimamente articulada ao significado de projeto educativo, dado que cada vez mais se perspetiva que a organização e administração das escolas devem assentar numa liderança forte, dinâmica e motivadora, sendo a liderança democrática, caracterizada por uma partilha de poder a que se juntam a cooperação, a responsabilidade, a flexibilidade e a parceria.

A imagem que melhor se adequa à dinâmica da liderança em contexto escolar é a metáfora do *jazz*, no sentido em que uma estrutura mínima, preenchida pelo improviso (inovação), pelas alterações de ritmo, pela paixão (motivação), torna-se cada músico líder do seu próprio instrumento.

Sustento esta ideia com o autor Fullan (2000) na medida em que a metáfora do *jazz* realça a importância da mobilização coletiva em torno de objetivos comuns, num clima de flexibilidade, criatividade e responsabilidade, uma vez que os músicos não se limitam a seguir uma partitura, tendo liberdade para improvisar com criatividade, intencionalidade e tendo em conta os objetivos do grupo.

Diogo (2004), considera que uma instituição será mais forte, dinâmica e autónoma quanto mais concentrar em si os processos de decisão relativos à sua missão e ao seu futuro. Deste modo, é a existência de liderança que assegura o dinamismo, a evolução, a sobrevivência das instituições escolares, através do projeto educativo, permitindo que este seja o promotor de uma gestão inovadora e geradora de qualidade no ensino aprendizagem.

A melhoria da qualidade da educação, implícita no desenvolvimento dos projetos educativos, é outro fator indissociável da existência de uma liderança clara que harmonize os objetivos organizacionais com a pluralidade de interesses em presença e que permita responder com a eficácia desejável aos desafios progressivamente mais complexos feitos às escolas.

Para que o sucesso da concretização de um projeto educativo seja alcançado há que garantir um numeroso conjunto de fatores que não estão apenas relacionados com a liderança, mas esta é um fator crítico e tanto mais importante quanto for potenciada por práticas suscetíveis de alargar e reforçar a sua influência.

Em contexto escolar saliento as cinco práticas de liderança defendidas por Kouzes e Posner (2007), pois adaptam-se a este tipo de organização:

- “mostrar o caminho - os líderes dão o exemplo, clarificam os valores e envolvem todos;
- inspirar uma visão conjunta – os líderes sabem o que querem no futuro, descrevem esta visão para que os outros a compreendam e entendam e contribuam para a mudança;
- desafiar o processo – só se aventurando é que se conseguem resultados, o líder tem de ser pioneiro para inovar e mudar; tem de experimentar e correr riscos, tem de confiar nos outros para se mudar;
- permitir que os outros ajam – a mudança só é possível com o trabalho colaborativo, com a criação de confiança e distribuição do poder;
- encorajar a vontade - para se alcançarem os objetivos, o líder encoraja a ir em frente e deve também reconhecer, individual ou publicamente, as contribuições de cada um" (pp.23-47).

Os líderes eficazes devem ser proactivos, orientados para a mudança, inovadores, motivadores e inspiradores, e infundir uma visão ou missão no grupo. Devem também estar interessados nos outros, ser capazes de promover o empenhamento no grupo estimular os esforços extra e partilhar o poder pelos membros da equipa. Como referi anteriormente, na escola atual defende-se um tipo de

liderança que envolva toda a comunidade docente. As sete competências da liderança defendidas por Hooper e Potter (2010) mostram-nos que, na organização escolar, estas são essenciais para se fazer face à *velocidade* das mudanças e para se transformar os seus atores:

- os líderes precisam de ter uma visão do futuro para estabelecer um rumo na organização;
- os líderes eficazes são modelos de referência e exemplo para os outros;
- os líderes são comunicadores eficazes na sua visão e inspiração para a mudança;
- os líderes têm de ser convincentes para que todos trabalhem para o mesmo objetivo;
- os líderes devem motivar, fazer sobressair o que há de melhor em cada colaborador, delegar poderes (*empowerment*), orientar (*coaching*) e encorajar;
- os líderes devem ser proactivos, numa situação de contínua mudança;
- os líderes têm de ter capacidade de tomar decisões em tempos incertos e de crise"(p.75).

Mais do que se defender um tipo de liderança para a organização escolar, devem ser desenvolvidas estruturas de orientação educativa que possibilitem a partilha dessa liderança e se aumente a eficácia e qualidade das escolas. A autonomia dada pelos normativos à organização escolar exige que se empreendam mudanças.

O autor Barroso (2000, p.179) defende que "se a autonomia exige participação, ela exige, também o desenvolvimento do «sentido de gestão» na organização e funcionamento da escola e a emergência de formas explícitas de lideranças (individuais ou coletivas) capazes de empreenderem as mudanças que a autonomia obriga".

O poder partilhado e colaborativo é um dos caminhos para que as mudanças se façam sem grande sobressalto. As escolas são contextos de afirmação de liderança, "exige-se novos líderes que concretizem os novos desafios impostos por um sistema escolar, também ele, renovado" (Rocha, 2007, p.115).

As mudanças na organização escolar pressupõem lideranças intermédias com o objetivo de se concretizar a eficácia e a melhoria da qualidade da escola. Tendo em conta o papel que desempenha, o coordenador de departamento tem de ser líder com capacidade de envolver o seu grupo na organização e gestor para resolver conflitos.

Segundo Costa (2004, p.43) "foi com o advento da escola de massas, com a consequente complexificação das estruturas, dos processos e do tipo de população escolar, que se acentuou a necessidade de gestões pedagógicas intermédias".

As lideranças intermédias existentes nas escolas são elementos fundamentais a ter em conta em todo o processo de planeamento e concretização do projeto educativo. Nelas repousa grande parte da responsabilidade em provocar o efeito de ressonância, veiculando ideias, aspirações, expectativas, propostas e orientações

indispensáveis a qualquer processo de liderança organizacional, estabelecendo as pontes indispensáveis entre a liderança de topo e todos os atores em presença.

A construção de um projeto educativo é um processo complexo em termos organizacionais que supõe uma liderança, mas partilhada com os outros atores numa perspetiva colaborativa, geradora de consensos e de um projeto coletivo assumido por todos como uma referência. Segundo o autor Santos (2008, p.31) “ o líder não intervém diretamente nas questões didáticas e curriculares, mas procura transformar a cultura escolar, instaurando mecanismos e estruturas que possibilitem o planeamento conjunto e a colaboração, num processo decisório participativo e partilhado”.

Os líderes que mais influenciam os outros são os que estão mais próximo deles, pois, tal como Kouzes e Posner (2007, p.49), considero que a liderança na organização escolar é um problema de todos, pois os “líderes não conseguem feitos extraordinários sozinhos”. Os líderes eficazes têm de se mobilizar coletivamente, envolver todos num objetivo comum pois as lideranças educativas são fundamentais para a mudança na escola, no aumento da sua eficácia e na melhoria da sua qualidade.

Desta forma, a liderança na construção do projeto educativo tem de ser contextualizada no âmbito da autonomia progressiva da escola, do reforço da qualidade educativa e da resposta aos desafios prementes do futuro, no quadro de uma sociedade cada vez mais complexa e exigente que olha para a escola não apenas como uma instituição a quem compete a educação das crianças e jovens, mas também como uma organização qualificante.

1.5. Autonomia e Gestão Participada

Decorrente do processo de construção da autonomia das escolas e das exigências de qualidade da educação, a Administração Central tem vindo a enfatizar cada vez mais, através de normativos variados, o papel central da escola na construção de práticas educativas inovadoras, que assegurem a qualidade dos desempenhos escolares e educativos dos alunos.

Estas perspetivas da escola, bem como o novo quadro normativo vêm acentuar a necessidade, por parte dos professores, da discussão em torno do governo das escolas que deverá ter expressão concreta na construção do Projeto Educativo de Escola.

Uma escola autónoma é uma escola capaz de articular os objetivos de âmbito nacional com objetivos próprios, definidos localmente, de acordo com a diferença do

seu contexto, da sua história e da sua cultura organizativa. O Projeto Educativo contribui para reforçar a autonomia da escola quando cumpre esses objetivos e quando é protagonizado por uma determinada comunidade educativa, dando expressão aos seus problemas, às suas motivações e aos seus interesses.

A forma como esse projeto é elaborado, executado e avaliado, é vital para determinar espaços de autonomia da escola e de todos os seus modos de relação com a administração e com a sociedade. É aqui que entra o projeto educativo de escola como elemento dinamizador de novos modelos de administração, direção e gestão das escolas.

Como referem alguns autores (Macedo, 1991; Madeira, 1995), a evolução do conceito de escola, enquanto unidade de um serviço centralizado para um conceito de escola enquanto comunidade educativa dotada de uma lógica de funcionamento própria faz do Projeto Educativo o *pivô* da política escolar.

Autonomia e projeto educativo aparecem dialeticamente implicados nesta nova conceção da escola: a realização de um projeto educativo próprio pressupõe autonomia para a sua conceção, implementação e avaliação; mas o próprio projeto consiste na assunção de um contrato, quer com a população que a escola serve, quer com a administração central à qual incumbe garantir a realização dos fins gerais da política educativa. Isto, porque deve sempre existir uma articulação entre a escola e o projeto nacional de educação, o qual deve ser entendido como um projeto definidor dos princípios gerais, das finalidades e das grandes metas da educação. Quanto ao projeto educativo da escola, este surge como a forma localmente adequada de cumprir os desígnios do projeto nacional de educação tornando-os compatíveis com a diversidade dos problemas locais.

Assim, a acompanhar o aumento das competências dos estabelecimentos de ensino, em detrimento do excessivo poder central, surge a necessidade de abrir a escola às forças sociais do seu meio envolvente. A ideia de comunidade educativa é defendida em nome da adaptabilidade da escola, da sua inserção no meio e do desenvolvimento do espírito e prática democrática). Aliás, a elaboração e realização do PEE pressupõe a participação de todos os atores educativos (professores, pais e outros membros da comunidade), na definição da ação da escola.

“A “participação” acompanha o alargamento do conceito de ‘comunidade educativa’. Os professores, os alunos, os adultos que trabalham nas escolas têm direito de participar na vida da escola, tal como os pais, os representantes da administração local, dos interesses económicos e culturais, ou outros membros da comunidade. Contudo a participação não é uma consequência da respectiva maturidade social, pessoal e política. É antes entendida como um meio e uma condição intrínseca do processo

educativo. Neste sentido a participação significa o processo de interacção social que permite construir a realidade escola" (Clímaco, 1992, p. 93).

O conceito de participação é geralmente associado ao conceito de democracia política significando a capacidade de ser convocado a colaborar, de ser admitido a tomar parte num processo de tomada de decisões. Neste sentido é geralmente associada a um processo de cogestão ou de gestão participada. A participação é entendida como:

"o mecanismo mais vulgarizado para conseguir a realização do princípio democrático, entendido este como um processo de democratização global que deve ser extensivo aos diversos aspectos da vida social, cultural, económica, etc., tomando assim as mais diversas formas - participação na administração regional e local, participação dos trabalhadores, gestão democrática das escolas e de outras instituições, etc." (Lima, 1991, p. 30).

Segundo Barroso (2005) é preciso dar um sentido à escola, em que as pessoas não sejam chamadas a participar, mas em que participam porque isso é importante para o seu bem cívico e pessoal.

A participação deverá ter que ser entendida como direito e como condição de cidadania. Ela desenvolve capacidades, fomenta a criatividade e o espírito crítico, implementa a disponibilidade para a compreensão e a aceitação do outro, suscita a apetência para a negociação, diminui o risco de confrontos e de ruturas no seio das organizações.

Como observa Barroso (idem), o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola, depende da criação de condições:

"[...] para que um número cada vez maior e diversificado de pais possa ter um papel de relevo e intervenção no regular funcionamento e vida da Escola. Só assim eles farão parte de uma mesma «comunidade educativa», e só assim será possível encontrar representantes qualificados para integrarem as diversas estruturas de decisão [...]" (p.25).

Nesta perspetiva concordo com Lima (1991) quando se refere à participação como instrumento mais relevante na realização da democracia e reforça que esta não é apenas uma conquista formal, nem pode ser reduzida ao direito de participar, antes devendo constituir uma prática, um exercício que se repete e que depende em boa parte, de um processo de aprendizagem social. O autor Ball (2003) reafirma esta linha de pensamento quando refere que a participação se inscreve sobretudo na rede de relações e interações sociais que se criam e desenvolvem na organização.

Embora reconheçamos que os professores nem sempre tiveram uma perspetiva positiva quanto à participação dos pais e de outros parceiros nos órgãos de

direção da escola (Formosinho, 2001) bem como noutras estruturas participativas, atualmente, é reconhecido que:

“[...] os pais, enquanto grupo interveniente no processo educativo, podem dar apoio activo às escolas e devem participar num conjunto de decisões que lhes dizem directamente respeito. Numa perspectiva individual, os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais de ensino[...]” (Nóvoa, 1995, p. 27).

De facto, a participação efetiva dos pais constitui um contributo primordial para a viabilização da autonomia da escola, enquanto “autonomia construída” e não meramente “decretada”, já que “esta resulta de uma interação dos atores educativos interdependentes” (Fernandes, 1991).

Importa, ainda, referir que a autonomia não deverá constituir uma demissão do Estado, mas uma partilha de responsabilidades com as várias partes interessadas. Barroso (2005) sublinha que:

“[...] a autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local”. O mesmo autor define autonomia como “a capacidade da escola ou do agrupamento de escolas tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo e financeiro, no âmbito do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios próprios que lhe forem atribuídos na sequência de celebração de um contrato de autonomia [...]” (p.17).

A especificidade e identidade de cada escola são construídas pelas dinâmicas internas e pelas interações que se estabelecem com o exterior. Para Afonso (2000) a autonomia da organização escolar é “constitutiva da própria realidade organizacional, resulta da capacidade de gerir as relações com o exterior, e de produzir internamente uma identidade própria” (p. 47).

A autonomia da escola não deve ser entendida como independência mas como interdependência. A autonomia implica responsabilidade assumida, da qual se prestam contas mediante a avaliação dos efeitos do projeto concebido e realizado pela escola. A autonomia tem de ser entendida como a gestão das dependências da escola em relação ao meio ao qual deve permanecer aberta e em relação ao poder central ao qual deve fornecer as informações que permitam a avaliação regular e sistemática do seu funcionamento administrativo, financeiro, pedagógico e cultural. A autonomia, explica Barroso (2005), só faz sentido se for desejada e construída no jogo das dependências e interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente, na confluência de várias lógicas e interesses, no campo de forças onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna).

Nesse sentido, a problemática da autonomia transcende largamente o universo dos normativos escolares e das estruturas formais de que estes são geradores.

2. BALANCED SCORECARD (BSC)

2.1. Filosofia do BSC

O BSC, modelo de origem americana, foi desenvolvido por Robert Kaplan e David Norton, na década de 90, a partir de um projeto de investigação realizado em doze empresas sediadas nos EUA (Kaplan & Norton, 1992).

Inicialmente desenvolvido para medir o desempenho das organizações do sector privado, Kaplan & Norton (1992, 1993, 1996a, 1996b) referem-se-lhe como um conjunto equilibrado (*balanced*) de medidas (*scorecard*) que permite rapidamente e em simultâneo obter uma imagem do desempenho das diversas áreas da organização.

A filosofia do BSC é na sua essência igual a qualquer outro instrumento de avaliação, ou seja, deve traduzir a missão e a estratégia de uma organização num conjunto de objetivos e indicadores.

A gestão estratégica consiste nas decisões e execuções de gestão, que estabelecem e condicionam o desenvolvimento da estratégia de uma organização e, consequentemente, a sua *performance* a médio e longo prazo. Sendo o *Balanced Scorecard*, um modelo de gestão estratégica, constitui-se como um modelo cíclico e evolutivo. Segundo Caldeira (2009, p.15) “este modelo pode assentar em cinco fases distintas: estudo estratégico, formulação estratégica, implementação, acompanhamento, prestação de contas”. A seguinte figura ilustra as fases e sequencialidades do modelo de gestão estratégica:



Figura 1- Modelo de gestão estratégica (Caldeira, 2009, p.15)

2.2. Estudo estratégico

Também conhecido por diagnóstico estratégico, tem como objetivo central proceder à análise da envolvente externa e interna da organização e a forma como interagem. Nesta fase, o que importa é conhecer a organização ao nível dos seus recursos (humanos, físicos, financeiros), capacidades e competências e o meio onde se encontra inserida. A análise SWOT é uma das principais ferramentas que os gestores utilizam no estudo estratégico.

2.2.1. Análise SWOT

No estudo do meio envolvente deve ser analisado todo o tipo de informação, interna e externa, tentando aproximar os vários agentes à organização. Será fundamental identificar os vários fatores estratégicos que poderão influenciar o futuro e o planeamento da organização.

Alguns autores (António, 2006; Azevedo & Costa, 2001; Montana & Charnov, 2005) acrescentam que o método a utilizar nesta fase poderá ser a análise SWOT.

Segundo António (2006, p.21), "os fundamentos da análise SWOT remontam aos anos 50 e preocupam-se com a integração das actividades da organização". O mesmo autor cita que "SWOT é um acrónimo de "S para *Strenghts*, W para *Weaknesses*, O para *Opportunities* e T para *Threats*" (p.61).

De acordo com a análise SWOT, é necessário monitorar o mundo exterior à organização, quer o ambiente geral, que envolve aspetos que enquadram a atividade de qualquer empresa do ponto de vista económico, social, político, legal, tecnológico, fiscal, etc., quer o ambiente específico, envolvendo analisar os consumidores, os concorrentes e o sector. Mediante a análise desta informação externa, avaliam-se as ameaças e as oportunidades (Cardoso, 2006).

Para Teixeira (1998), a análise SWOT tem como pressuposto "a análise externa e interna para detectar respectivamente as oportunidades e as ameaças (no exterior) e os pontos fortes e os pontos fracos (no interior) ..." (p.46).

Neste sentido, as Forças e as Fraquezas referem-se ao ambiente interno da organização, passível de ser controlado, uma vez que é resultado da atuação dos membros da própria organização. Por outro lado, as Ameaças e as Oportunidades reportam-se aos aspetos externos e "incontroláveis" para a organização, que devem ser conhecidos e controlados com frequência.

Tal como menciona António (2006), “urge identificar as pressões e desafios de modo a agir e manter a coesão e a eficácia do sistema organizacional” (p.61).

A análise SWOT é uma ferramenta utilizada para fazer análises de cenário (ou análises de ambiente), sendo usada como base para a gestão e para o planeamento estratégico de uma organização. É um sistema simples para posicionar ou verificar a posição estratégica da empresa no ambiente em questão (Daychouw, 2007). Os dados obtidos a partir de uma análise SWOT são sintetizados numa matriz – a matriz SWOT – de quatro células, como se pode verificar na tabela que se segue.

A análise da Matriz SWOT é uma ferramenta essencial para uma organização, visto que é através dela que a organização consegue ter uma visão clara e objetiva sobre quais são suas forças e fraquezas no ambiente interno e suas oportunidades e ameaças no ambiente externo, dessa forma com essa análise os líderes das organizações conseguem elaborar estratégias para obter vantagem competitiva e melhorar o desempenho organizacional.

O quadro dos autores Chiavenato e Sapiro (2003, p.188) mostra as políticas de ação do ambiente interno e externo de uma organização.

Análise Interna	Análise Externa	
	Oportunidades	Ameaças
Pontos Fortes	Política de ação ofensiva ou Aproveitamento: área de domínio da empresa	Política de ação defensiva ou Enfrentamento: área de risco enfrentável
Pontos Fracos	Política de manutenção ou Melhoria: área de aproveitamento potencial	Política de saída ou Desativação: área de risco acentuado

Quadro 1 - Matriz da análise SWOT (Chiavenato & Sapiro, 2003, p.188)

Com esta matriz pretende-se obter o máximo de informação, mediante a máxima análise possível. Todo o trabalho é registado, ainda que por vezes não apresente um conteúdo totalmente pertinente para a análise a tratar.

Começa-se, pois, pelas Forças e não se avança para o ponto seguinte enquanto o anterior não estiver totalmente tratado. Seguem-se as Fraquezas, depois as Oportunidades e, por fim, as Ameaças.

A informação recolhida tem como objetivo reduzir os pontos fracos e as ameaças e maximizar os pontos fortes, para que possam ser elaboradas propostas de melhoria para a escola, ao nível interno, aproveitando as oportunidades do meio externo. A identificação de tais fatores pode influenciar, interna e externamente, potenciar ou dificultar, a verdadeira assunção da missão, da visão e dos valores estabelecidos para a escola.

Deste modo, será possível a recolha de dados que se reconheçam estarem, de acordo com o respetivo teor, na direção da missão, da visão e dos valores da escola, tendo em conta, para o efeito que os dados obtidos serão essenciais à elaboração do plano estratégico. Como tal, a análise desses dados efetuar-se-á nesse mesmo sentido.

Na construção de um projeto educativo ajustado à realidade de uma escola, parece-me adequado recorrer à análise SWOT, em virtude de os resultados desta análise servirem de base à delineação das estratégias a seguir pelos órgãos de gestão da escola, ou seja, as grandes linhas de orientação estratégica patentes no projeto educativo devem ser extraídas das conclusões da análise deste estudo estratégico que é a análise SWOT.

Uma das implicações deste diagnóstico e perspetivação do projeto educativo é que deve emergir como resultado de um processo participativo e negociado entre os diferentes atores sobre metas, valores, princípios e prioridades, enfim, sobre um futuro que se ambiciona construir, procurando refletir deste modo uma dinâmica essencialmente política, globalizante e flexível. Ou seja, a construção do projeto educativo vai reclamar uma outra lógica, que não coincide propriamente com a lógica da racionalidade técnica da gestão estratégica *stricto sensu*, mas que apela à multireferencialidade, a critérios de natureza política e democrática.

O passo subsequente ao estudo estratégico é a formulação estratégica e apresenta a estratégia propriamente dita. Segundo Caldeira (2009) “ é na formulação estratégica que se materializa o plano estratégico, definindo-se a missão, a visão, os valores institucionais, as grandes linhas de orientação estratégica, os principais objetivos, as metas e as iniciativas estratégicas” (pp.16-17).

O ponto de partida para a implementação do BSC em qualquer tipo de organização consiste num trabalho de reflexão para identificar três conceitos fundamentais:

- Missão;
- Visão;
- Valores.

A figura 2 explica bem como estes três conceitos da gestão estratégica são os verdadeiros pilares que suportam toda a estrutura do modelo BSC.

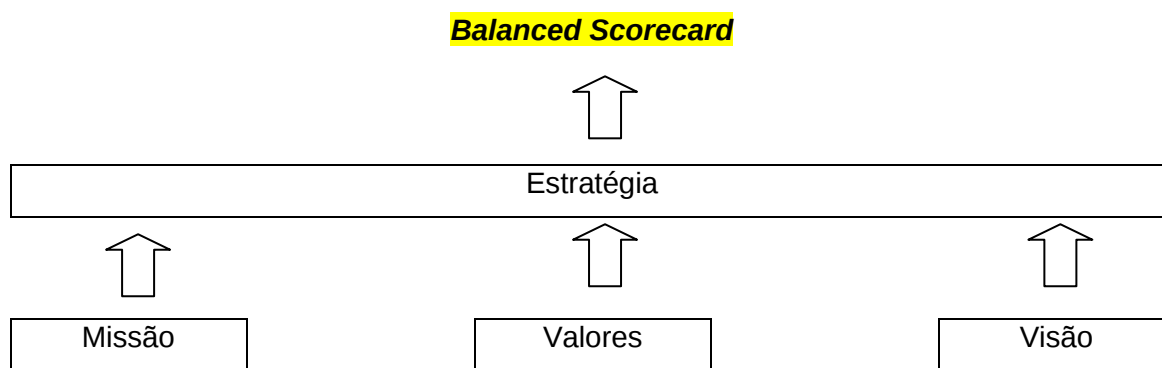


Figura 2 - Pilares do *Balanced Scorecard* (Pinto, 2007, p.56)

2.3. Formulação estratégica

2.3.1. Pilares do *Balanced Scorecard*: Missão, Valores, Visão e Estratégia

As componentes que suportam a estrutura de um *Balanced Scorecard* eficaz, os seus pilares, são a missão, os valores essenciais defendidos por dada organização, a visão e a estratégia, desempenhando esta última (já evidenciado no capítulo anterior), o processo fundamental de todo o modelo.

2.3.1.1. Missão

Os autores Stoner & Freeman (1985) afirmam que a missão é “um objectivo amplo baseado nas premissas de planeamento da organização, pressupostos básicos sobre os propósitos da organização, seus valores, suas competências especiais e o seu lugar no mundo” (p.137).

Mais concretamente, a missão de uma organização deve “(...) responder à pergunta: «porque (e para quê) existimos?»” (Pinto, 2007, p. 57).

Nesta perspetiva, Bilhim (2008) liga o termo missão “à razão de ser de uma organização, isto é, ao motivo especial, ou motivos, que justificam a sua existência” (p.87).

O investigador Cardoso (2006) refere que, além da justificação da sua existência,

“[...] A missão ... legitima a sua função na sociedade. É uma filosofia da empresa, que estabelece a ligação entre as funções sociais que cumpre e os seus objectivos mais concretos. A missão deve, assim, ser uma afirmação de sentido, imagem, carácter [...]”(p.39).

De modo a ser clara e facilmente compreensível por todos os que trabalham na organização, a missão deve responder a questões, tais como: “Quem somos? O que fazemos? Como fazemos? Para quem?”, através de “... uma declaração explícita ... breve e simples ...” (Teixeira, 1995, p.36).

Relativamente à missão de uma organização, Pinto (2007) esclarece que “a declaração de missão existe hoje em qualquer organização e constitui um elemento crucial para a activação e execução da estratégia ... a missão define a tarefa (propósito) que essa mesma organização está encarregada de realizar” (p.56).

Ao abranger o seu propósito básico, a missão de uma organização deve ser a súmula dos seus valores, seus objetivos e suas intenções, conferindo-lhe identidade (reivindicando, inclusive, o que a distingue das outras).

Neste sentido, Hampton (1991) menciona que “a principal virtude de se pensar claramente sobre a missão de uma organização é que, conhecendo e sendo capaz de articular valores e propósitos essenciais, contribui-se para a aquisição e manutenção da integridade ou unificação da organização” (p.167).

Todos os que trabalham na organização devem conhecer, compreender, viver e sentir-se comprometidos com a missão; logo, ela deve emergir dos valores que pretende agregar aos elementos que com ela interagem.

Desta forma, a “missão deve ser formalmente expressa, servindo de guia de orientação para as pessoas ..., nomeadamente os grupos que a constituem e os gestores nos diversos níveis” (Teixeira, 1995, p.35).

Segundo Donnelly *et al.* (2000), existem três elementos-chave que devem ser tidos em conta aquando da formulação de uma missão:

“[...] 1. **História:** qualquer organização, grande ou pequena, com ou sem fins lucrativos, tem um historial de objectivos, realizações, erros, políticas. Um estudo do historial da organização revelará as características e os acontecimentos críticos do passado que devem ser tomados em consideração no desenvolvimento de estratégias futuras.

2. **Competências distintivas:** a organização deve procurar aquilo que pode fazer melhor. As competências distintivas são as coisas que uma organização faz bem – tão bem, de facto, que constituem uma vantagem sobre as organizações similares. Porém, há que ter em atenção as competências necessárias para poder explorar as oportunidades para a organização.

3. **Ambiente:** o ambiente da organização determina as oportunidades, os constrangimentos e as ameaças, que têm de ser identificados antes de se formular uma declaração de missão [...] (p.166).

Este último ponto remete para o facto de que uma missão deve estar orientada, não só para o interior da organização – os que nela trabalham –, mas também para o exterior – sociedade e seus indivíduos –, transmitindo-lhes os valores fundamentais que defende.

Nesta perspetiva, reconhecendo que tal não é uma tarefa fácil, António (2006) sustenta o seguinte:

“[...] O propósito de uma organização não se reduz à simples satisfação dos seus *stakeholders* principais. ... Para definirmos o propósito de uma organização necessitamos não só de compreender as pessoas que nela trabalham como também de analisar o grande sistema que a rodeia (o meio envolvente) [...] (p.45).

Estes elementos particularizam-se nas características que, segundo Pinto (2007), a declaração de missão deve reunir, isto é, a missão deve:

- Ser concisa e orientada para metas;
- Ter um forte conteúdo emocional;
- Traduzir as ações da organização (sobrepondo-se ao significado das palavras colocadas no papel);
- Definir o objetivo tangível (razão de ser) da organização;
- Declarar um propósito a atingir, envolvendo conjuntamente a organização e todos os seus *stakeholders*.

Para Pinto (2007) “este conjunto de características constitui potencial capaz de produzir um forte impacto na consistência, clareza e operacionalização da estratégia, tornando-se mais fácil a sua comunicação, o envolvimento das pessoas e a monitorização dos resultados” (p. 58).

Por seu turno, Teixeira (1995) afirma que “a missão poderá ser um potencial ponto de unificação e motivação de todos os membros da organização, pelo que deve haver consenso entre os mesmos, de forma a ser um compromisso colectivo”(p. 36).

No entanto, esta perspetiva coletiva e compartilhada da missão não impedem que a mesma não possa refletir, igualmente, aquilo que um líder pensa relativamente à organização e à direção que ela deve seguir, proporcionando orientações para o seu desenvolvimento futuro, em termos de ação.

Neste sentido, tal como indica Teixeira (1995), além da

“[...] intenção fundamental da gestão global, a missão de uma organização pode, igualmente, ser:

- A definição dos fins estratégicos;
- Um enunciado dos propósitos gerais;
- Uma filosofia básica de actuação;

-Um ponto de partida para a definição de objectivos"[...] (p.35).

A elaboração da missão deverá ser a resposta para todos os problemas da organização, visto que um enunciado bem elaborado pode permitir às pessoas agir, quer de forma pró-ativa, quer organizada.

Por isso, metaforicamente, pode-se comparar a missão a uma âncora que se prende à realidade, mas que, simultaneamente, permite vislumbrar um futuro a longo prazo, de forma credível.

Segundo Cardoso (2006) “a missão tem subjacente uma visão de longo prazo, e envolve a definição do que é a organização, o que se propõe fazer e atingir” (p.51).

Transpondo para a organização escolar a missão é um conceito que reflete o que se pretende para a escola, estabelecendo os limites que servem de orientação na formulação da estratégia e padrões para o desempenho da organização em múltiplas dimensões.

A eficácia do projeto educativo é uma realidade se for entendido como um processo e um produto de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino tendo em vista a obtenção de determinados resultados, sendo sempre balizado nas estratégias focadas na missão.

Segundo a perspetiva de Grade (2008),

“[...] o Projeto Educativo, documento abrangente, deve ser construído por forma colaborativa e participada e por ir mais além que um simples projecto pedagógico, torna-se num documento de planificação educativa geral e estratégica onde se definirão as metas que orientarão a escola na realização da sua missão compreendida nas normas nacionais, considerando a especificidade de cada escola/agrupamento e as estratégias diversificadas dos seus actores”. (p.125)

Subjacente à missão surgem os valores como princípios intemporais que guiam uma organização. Os valores têm de estar interligados com a missão, dando-lhe uma continuidade lógica.

2.3.1.2. Valores

Stoner e Freeman (1985) mencionam que, “quando se valoriza alguma coisa, desejamo-la ou desejamos que aconteça. Como tal, os valores são desejos relativamente permanentes, que nos parecem ser bons. São as respostas às perguntas iniciadas com “porque” (p. 78).

O autor Giddens (2004) dá-nos uma definição globalizante que vai na direção da anterior, mas que a complementa num outro sentido, afirmando que os valores são

“[...] ideias de indivíduos ou grupos acerca do que é desejável, decente, bom ou mau. A variação em termos de valores constitui um aspecto

fundamental da diferenciação entre cultura humana ...”, acrescentando ainda que “... o que os indivíduos realmente valorizam é fortemente influenciado pela cultura específica em que vivem” (p.705).

Deste modo, parte-se do princípio que os valores orientam a ação humana, que são princípios ou crenças, que servem de guia, ou critério, para os comportamentos, atitudes e decisões de todas as pessoas, de forma individual ou coletiva.

Nesta perspetiva, Rocher (1982) refere que “valor é uma maneira de ser ou agir que pessoa ou uma colectividade reconhecem como ideal e que fazem com que os seres ou as condutas aos quais é atribuído sejam desejáveis ou estimáveis” (p.127).

Sanches (1998, p.50) afirma que “os valores constituem grandes referenciais, concepções partilhadas relativamente ao que é considerado como desejável. São os valores comuns que definem o carácter essencial da organização e lhe dão um sentido de identidade.”

Relativamente a esta definição, a autora acrescenta, ainda, que “os valores dizem, muitas vezes, respeito ao que as pessoas devem fazer para ter sucesso na organização. Trata-se da procura pela excelência, sustentada pela criação de uma espécie de padrão de comportamento em todas as pessoas” (idem).

Neste sentido, Boudon (1995) afirma que “os valores constituem um quadro de referência para o pensamento e a acção” (p.144). Pode-se, pois, afirmar que, “enquanto ideal, o valor implica ... a ideia duma qualidade de ser ou agir superior, a que se aspira ou em que nos inspiramos” (Rocher, 1982, p.127).

Ferreira *et al.* (2001, p.61) refere que “as organizações, se entendidas como sistemas sociais, apresentam, quer um conjunto de normas, quer um conjunto de valores partilhados pelos seus membros. Segundo a mesma fonte, “os valores traduzem convicções fundamentais a propósito da conduta ou acção, individual ou socialmente consideradas como desejáveis, certas ou boas (p. 259).

Por sua vez, Pinto (2007) explicita que os valores “são princípios intemporais que guiam uma organização. Representam crenças profundamente enraizadas, evidenciadas nos comportamentos diários (...) e constituem uma proclamação pública acerca do que a organização espera dos seus colaboradores” (p.58).

Efetivamente, os valores são as convicções dominantes e as ideias fundamentais, em torno das quais a organização foi construída. Sendo aquilo em que a maioria das pessoas acredita, influenciam o seu comportamento, contribuindo, portanto, para a unidade e a coerência no trabalho. Neste contexto, Ferreira *et al.* (2001) explicita que os valores “constituem uma espécie de crenças e ideologias que (...) vinculam as pessoas e servem de referência para avaliar o grau de maior ou menor aceitação do papel exercido” (p.60).

Stoner e Freeman (1985), afirmam que “as estratégias baseadas em valores tendem a desenvolver-se gradual e cumulativamente, proporcionando, não tanto um plano concentrado em poucos itens, mas sim uma orientação geral” (p.146).

Neste sentido, os valores facilitam o comprometimento das pessoas entre si próprias (dentro da organização), entre elas e a comunidade e entre elas e a sociedade. Por conseguinte, “a aceitação colectiva dos valores permite a concretização dos objectivos estipulados para uma organização” (Stoner & Freeman, 1985, p.146). Deste modo, será importante que os valores estejam “... perfeitamente interligados com a missão, dando-lhe uma continuidade lógica” (Pinto, 2007, p.58).

No que respeita ao contexto organizacional, “conhecer os valores individuais é importante na medida em que estes permitem compreender as atitudes e motivações dos actores organizacionais face às políticas de gestão” (Ferreira *et al.*, 2001, p. 259).

Segundo a fonte supracitada, os valores organizacionais funcionam, pois,

“[...] como um código decifrador do significado das condutas individuais no contexto da organização e um critério de padronização de comportamentos. Estas mesmas finalidades se encontram nos valores organizacionais definidos por cada organização, os quais servem de pilares à construção da cultura organizacional. (*idem*, p. 260)

São, portanto, “a identidade e os valores da organização que são indispensáveis para definir um projecto estratégico completo e coerente: para responder à questão “aonde queremos e podemos ir?”, é preciso saber onde se está e de onde se veio” (Godet, 1993, p.232).

Os valores devem constar no projeto educativo de escola, devem ser ideias fundamentais em torno das quais a escola alicerçar-se-á o futuro.

Deverão representar as convicções dominantes, as crenças básicas, aquilo em que a maioria das pessoas pertencentes à escola acredita. São elementos motivadores que direcionam as ações das pessoas na organização, contribuindo para a unidade e a coerência do trabalho. Sinalizam o que se persegue, em termos de padrão de comportamento de toda a escola e em busca da excelência.

Seguido da missão e valores surge a visão que, sendo um conceito que na gestão estratégica refere-se aos objetivos de longo prazo e de carácter mais gerais, descreve as aspirações para o futuro da entidade organizacional.

2.3.1.3. Visão

Segundo Pinto (2007, p.60), a visão “é o sonho que nunca pode abandonar os membros da organização”, ou seja, é “uma imagem de futuro, que nos atrai (mas não arrasta) para esse futuro”.

A meu ver nesta temática, a visão é um destino específico, uma imagem de um futuro desejado.

O autor Pinto (2007) expõe que “a visão deve criar uma imagem que as pessoas transportem nas suas cabeças, onde quer que estejam. Trata-se de uma imagem, pintada através de palavras, com a qual toda a organização se compromete” (p.60).

Segundo António (2006) existem várias características que devem estar associadas à formulação de uma visão:

- “[...] -Deve ser concreta, não abstracta;
- Deve ser baseada em factos e não em especulações;
- Deve ser compreendida e apoiada pelo maior número de pessoas que trabalham na organização;
- É um diálogo que deve ser estruturado e executado ao longo do tempo, e ligado a uma grande preparação e trabalho analítico;
- Desse diálogo deve emergir uma visão amplamente entendida e partilhada;
- Não pode ser encomendada [...]” (p.54).

Numa outra ótica, Pinto (2007) declara que a visão deve ser:

- Motivadora, inspiradora e estimulante;
- Consistente com a missão e os valores;
- Tangível, realizável e verificável;
- Clara e convincente;
- Ponto de focagem para onde convergem os esforços;
- Instrumento de comunicação apelativo a todos os *stakeholders*.

Thompson *et al.* (2008) afirma que

- “[...] a visão estratégica tem um papel primordial porque delineia as aspirações dos dirigentes, proporcionando, quer uma visão panorâmica sobre “para onde nos dirigimos”, quer uma justificação convincente do motivo pelo qual isto faz sentido para a organização. Deste modo, a visão demarca uma organização numa determinada direcção, indica uma trajectória estratégica e cria uma identidade organizacional [...]” (p.20).

Deste modo, a visão traduz-se em algo que se quer ver efetivamente concretizado.

Não se deve tratar apenas de um sonho ou de uma “receita” para atingir algo, só com boa vontade.

O autor Senge (2006) afirma que “quando existe uma visão genuína (em oposição à famosa declaração de missão), as pessoas dão tudo de si e aprendem, não porque são obrigadas, mas porque querem” (p.43).

A visão deve ser inspiradora e desafiar as pessoas a cumprir a missão. Todavia, evocando Pinto (2007),

- “[...] é importante não confundir visão com missão. Esta última é abrangente e, muito embora estabeleça os princípios orientadores à volta dos quais a

organização se mantém alinhada, não tem um objectivo concreto que permita dizer mais tarde: «foi completamente atingida a nossa missão!». A visão, pelo contrário, embora ambiciosa e dirigida para o médio/longo prazo, tem metas concretas e mensuráveis, cuja concretização será verificada [...]” (p. 60).

Permanecendo na perspectiva do referido autor, a visão pode ser, ainda, um enunciado que reflita, simplesmente, os ideais dos líderes das organizações. Em consonância com Thompson *et al.* (2008), “o propósito real de uma visão estratégica é ser utilizada como ferramenta gerencial a fim de proporcionar à organização um sentido de direcção. Como ferramenta, ela pode ser usada de modo adequado ou impróprio, transmitindo ou não a trajectória estratégica (...)” (p. 22).

O autor Bilhim (2008) liga o conceito dinâmico de estratégia às pessoas, que também devem estar fortemente alinhadas com a visão da organização, isto porque, “são as pessoas (gestores) quem toma decisões estratégicas e são as pessoas (que trabalham na organização) quem vai praticar um conjunto de acções que (...), através dos traços emergentes, a existência de uma estratégia, isto é, de uma visão/ideia acerca do futuro” (p. 64).

Caminhar no sentido da direcção pretendida prende-se, também, com a forma como é comunicada a visão. De acordo com Thompson *et al.* (2008), “comunicar eficazmente a visão estratégica para outros níveis hierárquicos a fim de alcançar todos os funcionários é tão importante como escolher uma direcção de longo prazo estrategicamente segura” (p.25).

Por sua vez, Senge (2006) refere que “a disseminação de uma visão resulta de um processo de reforço do crescimento da clareza, do entusiasmo, da comunicação e do comprometimento” (p.254).

O autor António (2006) afirma que “a existência de uma visão não constitui uma panaceia para os problemas de uma organização. Nem todas as visões são boas” (p.47).

Senge (2006) sublinha que

“[...] o que falta nas organizações é uma disciplina capaz de traduzir a visão individual numa visão compartilhada – não um “livro de receitas”, mas um conjunto de princípios e práticas orientadoras. Com efeito, cada organização, partindo da sua visão e contemplando as suas características, apresentará as suas prioridades organizacionais. A sua concretização passa pela elaboração de um plano estratégico, organizado segundo objectivos e acções estratégicas, fixados a longo prazo[...]” (p. 43).

Através da missão, a visão deve promover nos membros da organização um claro entendimento sobre o seu enunciado, desde que alinhado com uma contínua aceção da missão e com os valores essenciais da organização. Assim, o estabelecimento de um estado futuro vem possibilitar uma rutura com o *status quo*.

Citando Senge (2006),

“[...]... uma visão compartilhada (por todos) é o primeiro passo para permitir que pessoas que desconfiavam umas das outras comecem a trabalhar juntas. Ela cria uma identidade comum. Na verdade, o sentido compartilhado ... de propósito, visão e valores ... estabelece o nível mais básico de comunidade [...]”(p.208).

Uma organização escolar deverá ter uma orientação para resultados, com forte e abrangente visão de futuro, que pressupõe o enfoque na transformação da sua essência, para que não apenas acompanhe a dinâmica social, mas se antecipe a ela, como condição para que se ofereça aos alunos um processo educacional significativo, condizente com a sociedade atual, dinâmica, complexa e em rede, baseada no conhecimento.

A visão de uma organização escolar, segundo Teixeira (1998) “está mais voltada para aquilo que ela pretende ser do que para o que ela realmente é. É projeção do que ela gostaria de ser dentro de um certo prazo de tempo e o caminho futuro (estratégica) que pretende adotar para chegar até lá” (pp.42-43).

A visão com mais efeito, numa instituição escolar, é aquela que cria inspiração e esta inspiração é normalmente querer mais, melhor e maior. Assim, ela deve ser ambiciosamente voltada para o futuro e simultaneamente inspiradora, clara, concisa, coerente com a missão, de modo a que todos os intervenientes escolares a compreendam e a sintam. A visão deve, ainda, ser suficientemente atrativa e constituir um desafio, ao mesmo tempo, atingível, por forma a motivar todos os atores escolares.

A definição da visão é um passo fundamental na implementação do BSC em qualquer organização. É a partir de grandes metas definidas na visão que a liderança de topo pode iniciar o processo de formulação de estratégias, a escolha de prioridades a atingir. A sequência lógica do BSC, desde a missão até à estratégia, está patente na figura 3.

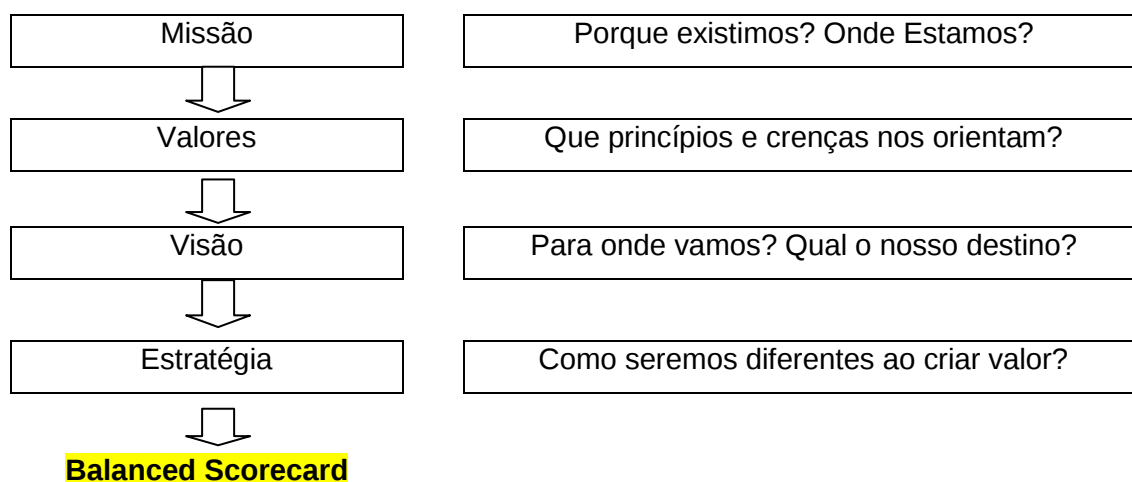


Figura 3 - Sequência do *Balanced Scorecard* (Pinto,2007, p.61)

2.3.2. Perspetivas do BSC

A diferença entre este instrumento de gestão estratégica e os restantes sistemas de avaliação de desempenho é que este organiza estes objetivos e indicadores em quatro perspetivas: financeira, clientes, processos e aprendizagem e crescimento (fig. 4). Nestas perspetivas são fixados os objetivos e indicadores que têm de funcionar de forma integrada (balanceada) estabelecendo relações de causa e efeito entre todas as perspetivas. Qualquer falha de funcionamento, derivada de objetivos não atingidos numa das áreas, provocará quebras de eficiência noutra(s) áreas, o que originará desequilíbrios no BSC, provocando consequentemente, desvios e alterações no percurso estratégico, no cumprimento da missão e visão da organização.

A perspetiva financeira centra-se nos indicadores financeiros, transmitindo uma visão do passado (o que já aconteceu). As outras três perspetivas – clientes processos e aprendizagem – contêm elementos que permitem à organização planear o seu horizonte de longo prazo. Como interroga Pinto (2007, p.40): “O que queremos que aconteça?”. Este modelo de avaliação de desempenho, para além do equilíbrio e das relações causa-efeito entre objetivos fixados nas diferentes perspetivas, tem como pressuposto o equilíbrio entre as metas de curto prazo (operações/ações) e a visão de longo prazo (estratégia).

Deste modo, relacionando de modo equilibrado objetivos de curto e longo prazo, medidas financeiras (perspetiva financeira) e medidas operacionais (perspetivas do cliente, interna dos processos e de aprendizagem & crescimento), indicadores de resultados (*lag indicators*) e indicadores de ação (*lead indicators*), Kaplan e Norton (1996a, 2001, 2004) salientam que esta estrutura do BSC permite à organização medir o seu desempenho, atingindo um alinhamento organizacional focado na estratégia desenvolvida a partir da sua missão e da sua visão para o futuro.

A Figura 4 reforça esta imagem, onde estratégia e visão aparecem na parte central do sistema do BSC. As medidas financeiras que transmitem os resultados das ações tomadas no passado são complementadas por medidas operacionais, enquanto indutores do desempenho financeiro futuro (drivers), ao nível da satisfação dos clientes, dos processos internos, da inovação e da melhoria das atividades da organização.

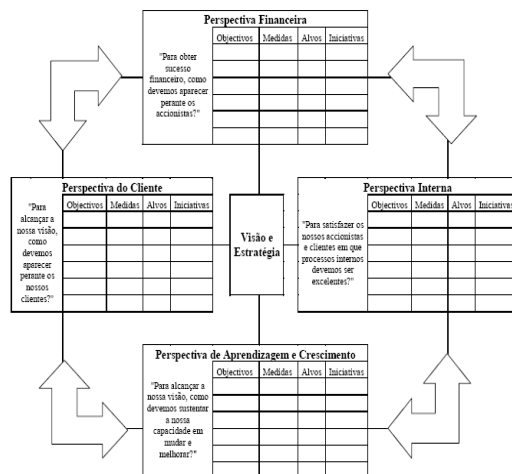


Figura 4-Visão e Estratégia com as várias perspectivas (Kaplan & Norton, 1992,p.72)

Tendo em conta diferentes abordagens (Kaplan & Norton 1992, 1993, Lawrie *et al.* 2004), conclui-se que o BSC força os gestores a focarem-se num conjunto limitado de medidas críticas para a organização nas quatro diferentes perspetivas (visão estratégica), evitando desnecessária sobrecarga de informação. A este respeito, para cada uma das perspetivas, Kaplan & Norton (1992) apresentam quatro questões básicas (Figura 5):

Questões	Perspectivas
Como é que os clientes nos vêem?	Perspectiva do cliente
Em que é que temos de ser excelentes?	Perspectiva interna dos processos
Podemos continuar a melhorar e a criar valor?	Perspectiva da aprendizagem & crescimento
Como é que devemos aparecer perante os accionistas?	Perspectiva financeira

Figura 5- Questões básicas do BSC (Kaplan & Norton, 1992, p.72)

2.3.2.1.Perspetiva do cliente

Para Pinto (2007, p.162) “é a perspectiva na qual se deverão refletir os resultados finais definidos da missão da organização”.

Relativamente a esta perspetiva, Kaplan e Norton (1996b, pp.63-85) defendem “a necessidade de os gestores identificarem de forma clara os seus clientes e segmentos alvo bem como um conjunto de indicadores de resultado – quota de

mercados, retenção de clientes; aquisição de clientes; satisfação de clientes; rendibilidade – para esses segmentos”. Paralelamente, e tendo em conta que estes indicadores (*lag indicators*) não permitem à organização intervir, por si só, e de forma atempada, na formulação e implementação da estratégia, torna-se fundamental, a partir de um trabalho desenvolvido diretamente com os clientes, identificar aquilo que os segmentos alvo valorizam e escolher as propostas de valor para proporcionar a esses mesmos clientes. Este trabalho permite que se definam objetivos e indicadores de ação (*lead indicators*) relacionados com atributos que os clientes valorizam e que, apesar de muito variados, podem ser agrupados em três categorias: atributos dos produtos e serviços (funcionalidade, qualidade e preço), relação com clientes (qualidade da experiência de compra e relações pessoais) e imagem e reputação. Niven (2007, p.17), referindo-se a um trabalho de Treacy e Wiersema (1995), identifica três propostas de valor para esta perspetiva: “excelência operacional; liderança do produto; intimidade com o cliente”.

2.3.2.2. Perspetiva dos processos internos

Nesta perspetiva, segundo Kaplan & Norton (1996b, pp.92-115) “são identificados os processos críticos que a organização deve selecionar para oferecer valor aos clientes dos segmentos alvo e, através destes, satisfazer as expectativas dos acionistas”. A introdução dos processos de inovação nesta perspetiva é uma componente vital, tornando possível desenhar e desenvolver produtos e serviços de acordo com as expectativas específicas dos diferentes grupos constituintes. A organização, ao nível das operações internas, deve identificar o custo, a qualidade, o tempo e as características de desempenho permitindo assim satisfazer as diferentes necessidades. O serviço pós-venda permite à organização traçar aspetos importantes do serviço que ocorrem depois da compra do produto ou da entrega do serviço.

Para o autor Pinto (2007, p.44)

“[...] os indicadores da perspetiva processos internos estão directamente relacionados com as opções escolhidas na perspetiva clientes. Depois de se criarem objetivos e indicadores para os clientes, deve-se perguntar: onde teremos de ser excelentes para atingir estas metas nos clientes? Por exemplo, se na perspetiva clientes a criação de valor se basear numa estratégia de liderança nos produtos e serviços fornecidos, os indicadores na perspetiva processos deverão medir aspectos tais como investigação e desenvolvimento, inovações ou parcerias [...]”.

Em suma, nesta perspetiva, pretende-se acima de tudo identificar os processos internos (ações) cruciais para alcançar objetivos financeiros e aumentar a satisfação dos clientes.

2.3.2.3. Perspetiva da aprendizagem e crescimento

Para Kaplan & Norton (1996b, pp.126-146), “alcançar os objetivos financeiros, do cliente ou dos processos internos depende da capacidade da organização em aprender e crescer”. Neste sentido, na formulação da estratégia da organização devem ser considerados os investimentos em empregados, sistemas e alinhamento organizacional. Assim, estes autores (*idem*) identificam um núcleo de medidas ligadas aos empregados - satisfação, produtividade e retenção – enquanto indicadores de resultados desse investimento. Para além disso, a organização deve identificar, para cada situação desta perspetiva, indutores específicos que, segundo os autores, se encontram sobretudo relacionados com a formação dos trabalhadores, com as capacidades dos sistemas de informação e com a motivação, *empowerment* e alinhamento de objetivos.

Esta perspetiva, para Pinto (2007, p.44) “inclui um conjunto de valores intangíveis – capital humano, capital informação e capital organizacional.” Este tipo de valores são fortes indutores (*drivers*) das ações e dos resultados a obter através da ferramenta de gestão estratégica BSC. Aqui, definem-se objetivos e medidas que permitem aprendizagem, o crescimento e uma melhoria contínua da organização. Nesta perspetiva, segundo Geada *et al.* (2012, p.34) “o BSC revela a importância de investir, não apenas no desenvolvimento de novos produtos e serviços, mas também em infraestruturas, nos colaboradores, sistemas de gestão e informação e procedimentos”.

À medida que se concretiza a implementação, o desenvolvimento e a avaliação deste novo sistema nas organizações mais diversas e em diferentes sectores, os autores começam por verificar que as potencialidades do BSC se projetam muito para além da função da avaliação do desempenho (Kaplan & Norton 1993,1996a, 1996b; 2001; 2004). O BSC torna-se numa poderosa ferramenta para descrever e implementar a estratégia de uma organização.

É neste contexto que, segundo Kaplan e Norton (1996a;1996b),o BSC permite desenvolver um sistema de gestão estratégica na organização permitindo a introdução de novos processos que, separadamente ou em conjunto, se interrelacionam permitindo colmatar dificuldades de ligação entre objetivos estratégicos a longo prazo com a sua atuação de curto prazo (figura 6).

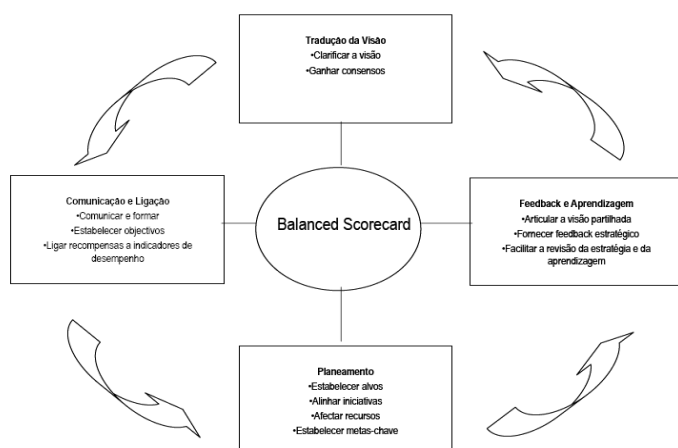


Figura 6- Gestão Estratégica (Klapan & Norton,1996a, p.77)

Em virtude de cada organização desenvolver e aplicar o BSC com ritmos e sequências muito próprias, existe um padrão comum na obtenção do foco e alinhamento estratégicos, seguindo princípios fundamentais. Os princípios da organização são focados unicamente na estratégia.

2.3.2.4.Perspetiva financeira

Os autores Kaplan e Norton (1996b) referem que os objetivos financeiros, enquanto objetivos de longo prazo para a organização, devem servir para focalizar objetivos e indicadores das outras três perspetivas que, numa relação estreita de causa e efeito, devem culminar na melhoria do desempenho financeiro. Para Geada *et al.* (2012) “os objetivos financeiros devem estar articulados com a estratégia organizacional, constituindo o desempenho financeiro e a criação de valor para os acionistas, o principal fim a atingir para organizações com fins lucrativos” (p. 31).

Neste sentido, o uso do BSC permite compreender a história da estratégia, iniciada nos objetivos financeiros de longo prazo e ligada à sequência de ações tomadas nos processos financeiros, clientes, processos internos, trabalhadores e sistemas de entrega do desejado desempenho económico de longo prazo. Segundo os mesmos autores (Kaplan & Norton, 1996b), para além da necessidade dos objetivos financeiros serem estabelecidos de acordo com três diferentes fases do ciclo de vida da organização (crescimento, manutenção e maturidade), devem ainda ser tidos em conta três temas financeiros que atravessam as quatro perspetivas do BSC e que a generalidade das organizações utiliza na condução da sua estratégia: crescimento e *mix* de proveitos; redução dos custos/ aumento da produtividade; utilização de ativos/ estratégia de investimento.

Para medir o alcance dos objetivos financeiros, segundo vários autores (Kaplan & Norton, 1996b, Niven, 2003, Geada *et al.*, 2012) devem utilizar-se medidas como a taxa de rentabilidade, taxa de redução de custos, o crescimento do volume de vendas, a percentagem de investimento, o retorno do investimento e resultado líquidos.

2.3.3. O que propõe na prática o BSC?

Ao introduzir a metodologia BSC na organização, desencadeia-se todo um processo de sistematização da estratégia. Muitas instituições suportam na metodologia BSC a definição da própria estratégia com o intuito primordial de simplificação de modo a clarificar a estratégia dentro da instituição.

Alguns autores (Rocha & Seling, 2001; Oyon & Mooraj, 2001) mencionam que o *Balanced Scorecard* é mais do que um sistema de medição do desempenho. Para estes autores será um sistema de gestão que para além de controlar os resultados da organização, permite a identificação dos processos estratégicos.

Uma das primazias acopladas ao BSC é que a estratégia deve ser do conhecimento de todos. De acordo com Salas *et al.* (2001), o *Balanced Scorecard*, para além de informar, contribui para a formulação da estratégia e sua comunicação. Permite ainda vincular os objetivos da organização com os dos elementos participativos, motivar e formar todos os agentes, melhorar continuamente e redesenhar a estratégia.

A correta implementação desta metodologia numa organização assenta em dois pressupostos críticos. O primeiro refere que toda a estratégia deve ser clarificada ao ponto de qualquer elemento da instituição poder entendê-la percebendo exatamente como pode contribuir para o seu sucesso. Na ótica de vários autores (Salas *et al.*, 2001, Kaplan & Norton, 2001), o *Balanced Scorecard* informa e ajuda na formulação da estratégia, na sua comunicação, na definição de objetivos dos empregados e da organização, na motivação e formação dos colaboradores e na melhoria contínua da estratégia. O segundo diz-nos que a metodologia BSC irá simultaneamente constituir-se como um instrumento de monitorização para o acompanhamento da *performance* estratégica e operacional. Segundo Prado (2002), “o *Balanced Scorecard* é uma ferramenta de apoio para acompanhar e monitorar as evoluções das decisões da empresa, centradas em indicadores chave. Cada pessoa na organização deve entender cada aspeto ligado à estratégia, para que o sucesso seja pleno” (p.15).

A comunicação da estratégia a toda a organização faz com que questões como: De que serve ter uma estratégia por mais simples que seja, se a grande maioria dos elementos da organização não a conhece? Como podem os colaboradores contribuir para a concretização dos objetivos, se não os compreendem? sejam colmatadas dando a conhecer a estratégia a todos os colaboradores.

A tradução da estratégia consiste na materialização da metodologia num *report* de acompanhamento da *performance* estratégica – mapa *scorecard*⁹, onde os objetivos estratégicos da organização estão posicionados numa matriz, orientados na horizontal pelas diferentes perspetivas e disciplinados verticalmente pelos vetores estratégicos, relacionando-se entre si através de relações causa-efeito. Segundo Caldeira (2009) “ os objectivos estratégicos serão avaliados através da análise dos indicadores que lhes forem atribuídos, confrontando os resultados obtidos com as metas previamente negociadas na organização” (p.37).

Por conseguinte dá-se a identificação das iniciativas, a análise do seu impacto nos objetivos e a sua orçamentação.

Numa instituição escolar a melhor forma de implementação da metodologia BSC é desenvolvê-la em simultâneo com a construção do Plano Estratégico, que é nem mais nem menos do que a base do Projeto Educativo de Escola.

2.3.4. Articulação entre os objetivos estratégicos e impacto das decisões de gestão

Ao posicionar os objetivos estratégicos da organização numa matriz orientada horizontalmente pelas quatro perspetivas anteriormente referidas e verticalmente pelas grandes linhas de orientação estratégica (também conhecidos por vetores estratégicos), este instrumento de avaliação, para além de articular e equilibrar os objetivos da organização, consegue ainda “desenhar” a estratégia, facilitando a sua comunicação por toda a organização. Segundo o autor Pinto (2007, p.78) “o mapa estratégico dispensa grandes explicações e permite visualizar, quase de imediato a história da estratégia e as ligações causa-efeito que deverão ser estabelecidas para tudo funcione equilibrado (balanceado) ”.

Cada perspetiva pode ser explicada através de questões e as respostas às mesmas questões serão dadas através dos objetivos estratégicos que a organização pretende alcançar. Estes objetivos devem ser claros e acima de tudo quantificáveis. Os autores Carvalho e Azevedo (2001) e Giollo (2002) acrescentam que o processo

⁹ Também conhecido por mapa estratégico.

de planificação e gestão da definição de objetivos permite à organização: quantificar os resultados de longo prazo que pretende obter; identificar mecanismos e fornecer recursos para que os resultados sejam alcançados.

A metodologia BSC pressupõe um acompanhamento periódico da execução da estratégica. Neste sentido, a organização dispõe de uma ferramenta que lhe permite seguir o impacto das suas ações e decisões operacionais nos objetivos estratégicos.

O *Balanced Scorecard* não é apenas um sistema de medição estratégico mas também um sistema de controlo e de gestão, em virtude de acompanhar a estratégia de longo prazo. A utilização de indicadores para a medição das intenções que se encontram refletidas nos objetivos estratégicos permitirá clarificar para todos a *performance* organizacional. Segundo Salas *et al.* (2001) o *Balanced Scorecard* deve traduzir a estratégia e a missão de uma organização num conjunto de indicadores que informem sobre a consecução dos objetivos delineados.

Segundo Geada *et al.* (2012)

“[...] um bom projeto de Balanced Scorecard deve começar não com a questão «o que devemos medir?» mas com uma representação visual dos objetivos críticos da organização que dirigem o desempenho da organização e os principais relacionamentos entre eles, mostrando as relações causa-efeito pelas quais as melhorias específicas criam os resultados desejados[...]” (p. 53).

A metodologia BSC pressupõe que, no mapa estratégico, a relação entre os objetivos seja explicada pelas relações causa-efeito de forma a permitir compreender de forma clara o impacto das decisões de gestão nos diferentes níveis de objetivos.

2.3.5. Benefícios e constrangimentos na implementação da metodologia BSC

Na implementação deste instrumento de gestão estratégica, a existência de uma missão, visão e estratégia definidas, torna-se crucial para se dar início à implementação do BSC, a par da constituição de uma equipa disposta a investir esforços numa iniciativa da organização. Segundo Prieto (2006)

“[...] a equipa encarregada da implementação do BSC é de extrema importância. As pessoas envolvidas na condução do projeto BSC devem compor uma equipa estrategicamente posicionada, multifuncional e integrada, de forma a analisar em detalhes a estratégia e os valores da empresa como um todo [...]” (p. 85).

Por seu turno, para os autores Geada *et al.* (2012), a implementação deste sistema de gestão estratégica permite de forma vantajosa às organizações:

- “[...] -Tornar clara a visão de conjunto de toda a organização;
- Alinhar a organização em torno da estratégia;
- Facilitar a comunicação em toda a organização;
- Tornar o processo de definição estratégica contínuo;
- Fazer a ponte entre a definição da estratégia e a sua implementação,
- Melhorar a eficiência da gestão;
- Reduzir custos, aumentar a produtividade e orientação do negócio;
- Medir a eficiência e eficácia dos processos, permitindo definir quais são aqueles em que a organização atinge ou deve atingir a excelência;
- Agir com base em dados reais e não em princípios subjetivos, conseguindo assim atingir níveis competitivos mais elevados;
- Monitorizar desempenhos;
- Integrar todas ferramentas de gestão[...]” (p.53).

Caldeira (2009) aponta como princípios benéficos na implementação desta metodologia os seguintes aspetos: acompanhamento da performance estratégica da organização em virtude desta metodologia pressupor um acompanhamento periódico da execução da estratégia; prontidão na identificação das causas de eventuais desvios da estratégia, na medida em que, ao fazer um acompanhamento, pode refletir, compreender e antecipar a evolução no cumprimento dos objetivos estratégicos; disseminação da estratégia na organização visto que a estratégia deixa de ser um assunto do topo da instituição, sendo o seu conteúdo e conceitos uma linguagem comum da organização. Neste sentido todos os colaboradores podem e devem conhecê-la bem, participando na sua operacionalização e responsabilização do seu acompanhamento. O autor supracitado aponta também para a focalização dos colaboradores na concretização dos objetivos estratégicos, na medida em que promovendo uma cultura assente na gestão por objetivos, a metodologia do BSC ajuda a que os colaboradores da organização e a sua liderança executiva se concentrem no que realmente é essencial, que são os desígnios do plano estratégico.

De acordo com Kaplan e Norton (1996a), o BSC permite uma visão global da organização, proporcionando aos executivos e colaboradores da empresa uma visão clara da organização como um sistema integrado – uma visão global e a compreensão da relação de causa e efeito entre as diversas estratégias da empresa. Esta ferramenta de gestão permite o envolvimento dos colaboradores – a experiência tem demonstrado que o envolvimento dos diversos níveis da empresa em torno da estratégia é fator crítico de sucesso da sua implementação. O método BSC ajuda a alinhar, focar e implementar a estratégia, esclarecendo internamente o que as estratégias da empresa pretendem alcançar e o que é crítico para o seu sucesso estratégico.

No estudo realizado por Quesado e Rodrigues (2007), alguns dos benefícios da aplicação do BSC apontados pelas 250 maiores empresas portuguesas foram: o facto deste instrumento de gestão facilitar a implementação da estratégia e o seu desenvolvimento; a melhoria no alinhamento entre objetivos estratégicos e ações; sendo o benefício mais citado pelas empresas, a clarificação e comunicação da estratégia e o desenvolvimento de um sistema consistente de objetivos. Como se pode constatar, as opiniões das empresas que estiveram na base deste estudo são variadas, pois as razões e objetivos esperados para a sua implementação também são diferentes.

Em suma, e segundo Ferreira (2009), o BSC: contribui para a clarificação e tradução da visão e estratégia organizacional; contribui para o processo de comunicação dos objetivos estratégicos aos diversos níveis da organização; contribui para o processo de planeamento e para a definição de metas de desempenho; permite obter informação retrospectiva de carácter estratégico, fomentando os processos de aprendizagem organizacionais.

Contudo, existem alguns fatores críticos de sucesso que poderão ocorrer durante a implementação da metodologia BSC. Segundo Geada *et al.* (2012) os principais fatores são os seguintes:

[...] - Como afeta toda a organização, a implementação do BSC provoca frequentemente confrontos com a cultura organizacional existente;
- Como se trata de um processo de mudança organizacional, não será viável sem a participação efetiva e patrocínio do líder. Por outro lado, a má definição das relações de causa-efeito entre os objetivos conduzirá a resultados pouco fiáveis;
- uma definição de estratégia errada não conduzirá ao insucesso do Balanced Scorecard. O BSC é um método para traduzir, comunicar, implementar e monitorizar o desempenho da estratégia da organização. Mas é também um processo de aprendizagem estratégica e de melhoria [...]" (p.53).

O BSC é, por outro lado, apontado como um modelo genérico, pelo que é possível que não se adapte à cultura organizacional (Butler *et al.*, 1997).

O primeiro problema que muitas empresas enfrentam na implementação do BSC é a perceção de que a gestão de topo não partilha de uma visão clara da estratégia (Epstein & Manzoni, 1998).

Alguns autores (Epstein *et al.*, 1998; Ottoboni *et al.*, 2002) afirmam que implementar o BSC significa introduzir uma mudança na organização, o que nunca é um processo fácil. As mudanças afetam a disponibilidade de informação relacionada com o desempenho dentro da empresa e isto pode representar uma ameaça, ou seja, modificar o equilíbrio de poder dentro da organização.

O autor Ferreira (2009) argumenta que uma das dificuldades do BSC reside no facto de o modelo requerer transparência e divulgação de informação estratégica aos diversos níveis da organização. Este facto representa uma perda de poder por parte das chefias e é natural que se depare com uma resistência por parte delas.

2.3.6. Necessidade e importância do mapa estratégico

O mapa estratégico é a principal ferramenta da metodologia Balanced Scorecard enquanto instrumento de comunicação estratégica para toda a organização e instrumento de monitorização da *performance* da organização. Segundo Geada *et al.* (2012, p.55) “ os mapas estratégicos ajudam a organização a visualizar as suas estratégias de maneira coesa, integrada e sistemática. A estratégia implica movimento da organização da sua atual posição para outra no futuro, desejável mas incerta.” Para os autores Kaplan e Norton (2004) os mapas estratégicos fornecem uma representação visual das relações de causa e efeito entre os componentes da estratégia de uma organização. Desta forma, auxiliam todos os colaboradores da organização a compreender a estratégia e a entender como transformar ativos intangíveis em resultados tangíveis (Kaplan & Norton, 2001). É através desta cadeia de relações que as melhorias específicas de uma ação criam os resultados esperados (António, 2006).

Uma das funções primárias do mapa estratégico consiste em facilitar a explicação da estratégia dentro da organização. Este documento é tido em conta como uma ferramenta eficaz no acompanhamento da *performance* organizacional. Na ótica do autor Russo (2006, p.50) “estes mapas (estratégicos) fornecem uma representação visual dos objectivos críticos da empresa e das relações cruciais entre eles, que guiam o desempenho da organização.”

Esta peça primordial da metodologia BSC, para além de um *report* de acompanhamento de *performance* estratégica, é um modelo de causas e efeitos, através da qual a estratégia será comunicada ao seu público-alvo, ou seja, a função do mapa estratégico é contar a história da estratégia e não a sua elaboração.

A explicação da estratégia nesta metodologia terá em atenção o equilíbrio entre: o curto prazo (operação) e o médio-longo prazo (estratégia); a componente financeira (capital tangível) e a componente não financeira (capital intangível); as áreas internas (pontos fortes e fracos) e externas da organização (oportunidades e constrangimentos); os indicadores de ação e os indicadores de resultados. Este equilíbrio facilita a explicação, a partilha e faz entender a estratégia. Deste modo o

alinhamento estratégico será mais eficaz entre os colaboradores da organização. De uma forma sistémica, os mapas estratégicos não são mais do que uma representação visual dos objetivos estratégicos da organização e da relação entre eles, impulsionando desta forma o desempenho e a eficácia da organização.

Nos dias de hoje, onde os recursos são escassos e as mudanças rápidas, só as organizações eficientes é que podem aspirar à eficácia. Para que sejam organizações cada vez mais fortes, devem cada vez mais unir-se em torno da concretização dos seus objetivos estratégicos. Neste sentido, o trabalho em equipa, a responsabilização e a eficiência ganham uma nova perspetiva. Para que o mapa estratégico possa ser compreendido pelos elementos da organização este deve ser simples. Esta simplicidade indica que o mapa é constituído por um conjunto bem definido de objetivos chave que sejam estritamente focados, fáceis para comunicar, inspiradores e significativos.

O grau de concretização da eficácia estratégia a que uma organização se propõe atingir é feita através da análise da performance dos objetivos. Desta forma as organizações necessitam de perceber se estão realmente a cumprir a missão e se irão atingir a visão que definiram. Precisam de perceber o ponto de situação do grau de execução do seu plano estratégico e operacional, entender a forma como os objetivos estão a ser cumpridos, perceber o nível de concretização, quem contribui, onde está a excelência e quais os constrangimentos. O mapa estratégico é elemento crítico na condução das reuniões de acompanhamento e discussão estratégica da organização, permitindo suportar a apresentação dos resultados e confrontá-los com as metas inicialmente previstas. Segundo Caldeira (2009, p.44), “o mapa estratégico pretende assim simular um cockpit de uma avião, permitindo aos gestores da organização conduzi-la rumo à sua visão”.

Como já referi anteriormente, o mapa estratégico é a ferramenta que torna possível o acompanhamento estratégico. Como se pode constar na figura 7, o autor Caldeira (idem, p.46) afirma que o mapa estratégico “constitui um *tableau du bord* em matriz, onde os objetivos estratégicos da organização, gerando relações entre si, se encontram disciplinados na horizontal pelas diferentes perspetivas e enquadrados verticalmente pelos vetores estratégicos.”

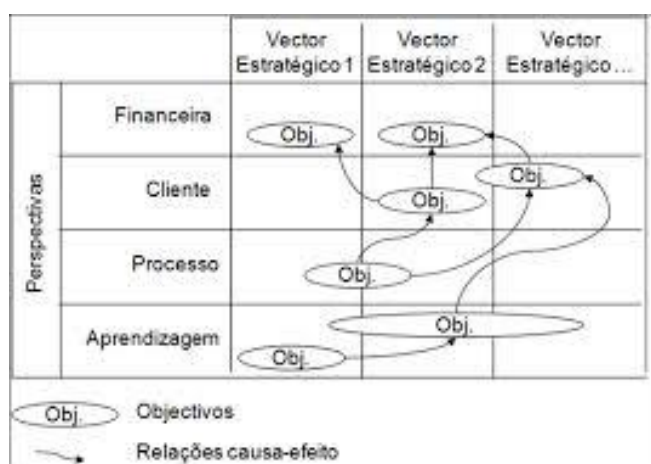


Figura 7- Mapa estratégico (Caldeira, 2009, p.46)

Existe uma relação explícita entre as quatro perspetivas, na medida em que a boa performance dos objetivos da aprendizagem induz melhorias nos processos internos, por sua vez, geram melhorias na organização aos olhos dos clientes e, por fim, têm impacto nos resultados financeiros.

2.3.7.Posicionamento das perspetivas numa instituição pública

Numa instituição da administração pública é claramente diferente do setor privado, como se pode constatar no quadro 3.

	Setor Privado	Administração Pública
Fator crítico de sucesso	Valor do acionista	Excelência do desempenho no sentido lato da missão da instituição
Objetivos de cariz financeiro	Quota de mercado, rendibilidade, criação de riqueza	Produtividade, eficiência, eficácia e redução de custos

Quadro 3 - Diferença entre setor privado e setor público

Através do quadro acima destacado, pode-se ver que, nas instituições da administração pública, nem sempre é a perspetiva financeira que surge no topo. A Escola como instituição do Estado não foge à regra. Na maioria dos casos, é a perspetiva dos clientes que assume lugar primordial. Para Prado (2002), será razoável insistir na perspetiva do cliente-cidadão, dado que a missão das organizações públicas é satisfazer as necessidades dos cidadãos. Também Irwin (2002) partilha desta opinião, afirmando que a perspetiva do cliente deve estar no topo do mapa estratégico. Para Salas *et al.* (2001) o *Balanced Scorecard* para as organizações públicas deve dar

uma maior relevância à perspetiva dos clientes e menos à perspetiva financeira. Deste modo, os resultados financeiros deixam de ser o objetivo principal da organização, e passam a ser uma restrição que terá de ser otimizada. Quesado e Rodrigues (2007) partilham da opinião anterior e assinalam que os resultados financeiros são úteis, mas mais importante será otimizar os serviços para os cidadãos.

Desta forma, a perspetiva financeira pode assumir uma das três posições abaixo indicadas, o mais comum é surgir em segundo lugar ou mesmo em último. Raramente a perspetiva financeira assume a terceira posição. No entanto, qualquer posição é válida, desde que se consiga fundamentar a relação causa-efeito entre as diferentes perspetivas e os respetivos objetivos. Poderão surgir casos, tanto no privado, como no Estado, que o número de perspetivas desce para três ou sobe para cinco, com a diminuição ou a criação de uma nova perspetiva. Segundo o autor Caldeira (2009), pode-se passar da “perspetiva financiador para perspetiva financeira ou para perspetiva do valor” (p. 47).

Tendo em consideração a missão de instituições da administração pública, o *Balanced Scorecard* deve elevar o papel do cliente e reduzir o peso dos indicadores financeiros (Niven, 2007). O autor defende que o *Balanced Scorecard* deve sofrer algumas alterações na sua estrutura básica, conforme ilustra a figura abaixo indicada.



Figura 8- *Balanced Scorecard* para o setor público (Niven, 2003)

2.4. Mapa Estratégico

2.4.1. Introdução dos vetores estratégicos no mapa estratégico

Os vetores estratégicos são as grandes linhas orientadoras da organização. Segundo o autor Caldeira (2009, p.48), “representam o caminho que deve ser seguido pela organização durante o horizonte temporal do seu plano estratégico, para que a

missão se cumpra e a organização consiga ver a sua visão concretizar-se”. Muitas vezes, os vetores estratégicos não são mais do que macro objetivos da organização.

De acordo com os criadores do *Balanced Scorecard*, Kaplan e Norton (2001), o BSC traduz a missão e a visão da estratégia segundo quatro perspetivas: financeira, do cliente, dos processos internos e do aprendizado e crescimento. Essas quatro perspetivas do *Scorecard* equilibram os objetivos de curto e longo prazo, com os vetores desses resultados, sendo que essas medidas apontam para a execução de uma estratégia integrada.

O número de vetores estratégicos não deverá exceder os cinco. Esta limitação surge única e simplesmente para facilitar a construção do mapa estratégico, pois quanto maior for o número de vetores mais complexa será a matriz estratégica e surge uma dificuldade acrescida da consecução dos objetivos. Muitas organizações optam por não trabalhar em matriz no mapa estratégico, eliminando o enquadramento dado pelos vetores estratégicos. Esta opção tem uma única e simples finalidade: simplificação com o intuito de potenciar uma comunicação mais eficaz. Podemos ver nas figuras 9 e 10 os mapas estratégicos com vetores estratégicos ligados a objetivos e sem enquadramento dos vetores estratégicos.

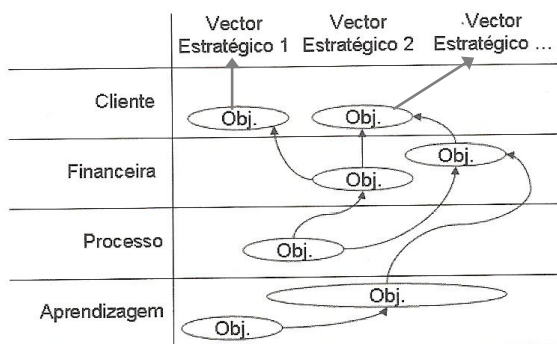


Figura 9- Mapa estratégico com vetores estratégicos ligados a objetivos (Caldeira,2009, p.49)

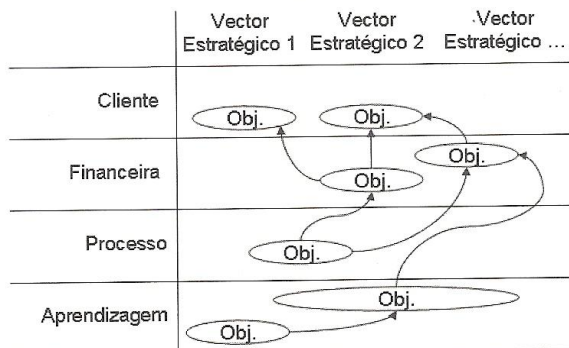


Figura 10- Mapa estratégico sem enquadramento dos vetores estratégicos (Caldeira, 2009, p.49)

Esta decisão assenta no princípio da simplificação como forma de garantir a eficácia da transmissão da estratégia a todos os colaboradores da instituição. A apresentação dos vetores estratégicos ajuda a recordar as grandes apostas da organização para os próximos anos.

2.4.2.Objetivos Estratégicos

Os Objetivos Estratégicos definem a filosofia/cultura da organização num horizonte futuro, ou conforme cita o autor Pinto, “é a descrição concisa sobre o que a organização tem que fazer bem, tendo em vista executar a estratégia” (Pinto, 2007, p.66).

Para diversos autores (Kaplan & Norton, 2001; Niven, 2007; Geada *et al.*, 2012), os objetivos deverão preconizar linhas orientadoras, tais como: serem realistas e tangíveis; estarem diretamente relacionados com as metas estratégicas; terem impacto positivo na organização; serem focalizados no que é importante para a organização; cada objetivo deve ser distinto e claro; não serem procedimentos vocacionados para o dia-a-dia, mas antes estratégias na sua essência e conteúdo; consistentes com a missão e visão da empresa.

Desta forma, os objetivos estratégicos constituem um dos elementos críticos do processo de implementação do BSC. São eles os responsáveis pela comunicação das intenções estratégicas aos diversos colaboradores da instituição.

Os objetivos podem assumir intencionalidades mais estratégicas, com origem no plano estratégico e intenções mais operacionais, com origem no plano das atividades e orçamento.

Os objetivos devem expressar, de forma clara e simples, uma intenção. Apesar do mapa estratégico ser uma mapa de objetivos, algumas instituições optam por não ser tão puristas e deixam que figurem no mapa BSC algumas iniciativas. Segundo Caldeira (2009), esta decisão tem a ver com três aspetos:

- “[...] - Com a eficácia na comunicação interna da tradução da estratégia para a organização;
- Com a dificuldade de medir de forma credível os objetivos subjacentes às iniciativas;
- Com a certeza que a própria execução física é por si suficiente para garantir os objetivos que estão subjacentes às iniciativas[...]” (p. 55).

Neste sentido, cabe à equipa de implementação decidir o nível de pureza com que irá construir o mapa estratégico, tendo sempre por referência que, muitas vezes, é

mais eficaz manter o enfoque no sucesso da comunicação do que na aplicação pura da metodologia.

2.4.3. Perspetivas e construção dos respetivos objetivos estratégicos

No que respeita à perspetiva dos Clientes, há que identificar quais os clientes da organização. Só após esta identificação se começará o desenvolvimento de questões no que respeita à satisfação dos clientes. As respostas a essas questões, para Caldeira (2009, p.57), “devem ser materializadas em objetivos que irão constar do mapa estratégico”.

Vários autores (Caldeira, 2009, Geada *et al.*, 2012) assumem que a proposta de valor para o cliente assenta em pilares básicos, tais como:

- Atributos do Produto/Serviço: preço, qualidade, disponibilidade e funcionalidade;
- Relacionamento: serviço e parceria;
- Imagem: marca

Nas instituições da administração pública, o cumprimento dos objetivos da perspetiva financeira nem sempre geram efeitos nos objetivos dos clientes, mas é sempre desejado por alguns *stakeholders* mais importantes da organização. A maior parte destes objetivos centram-se na otimização dos recursos financeiros.

Na perspetiva do processo, torna-se complexo identificar objetivos que, sendo atingidos, possam gerar eficiência na execução das atividades internas da organização com direto impacto nos objetivos das perspetivas financeiras e dos clientes.

Na perspetiva das aprendizagens, existe uma preocupação em medir as competências técnicas e relacionais, bem como a motivação dos colaboradores. Segundo o autor Caldeira (2009), os objetivos traduzidos na perspetiva da aprendizagem são assentes em três aspetos:

- “- Humano: existência de competências, motivação, conhecimento e valores para a execução das atividades necessárias à estratégia;
- Informação: existência de sistemas de informação para suportar a estratégia;
- Organização: capacidade de mobilizar e sustentar processos de mudança necessários para a execução da estratégia” (p. 58).

Para alguns autores (Caldeira, 2009, Niven, 2007), a construção dos objetivos estratégicos tem que obedecer a alguns critérios primordiais para que não haja

opiniões diferenciadoras no seio da organização, nem o eventual desinteresse ou a falta de identificação com o mapa estratégico. Deste modo, os objetivos devem ser:

- Claros e concisos: os objetivos não devem ser dúbios, para que não gerem dúvidas nos colaboradores nem deixem espaço para a discussão da abrangência do seu alcance. Os objetivos definem-se melhor se forem sucintos e precisos;
- Ambiciosos, mas alcançáveis: a partir do momento em que os objetivos se tornam demasiado ambiciosos, os colaboradores deixam de se interessar pelo mapa estratégico, já que, à partida, está comprometida a concretização desses mesmos objetivos;
- Correlacionados entre si: a não existência de relações causa-efeito nos objetivos retira uma das características mais importantes e inovadoras desta metodologia: todos os objetivos devem ser relacionados entre si. Esta característica facilita a explicação da estratégia a todos os colaboradores. Os objetivos que não geram relações com outros objetivos devem ser eliminados do mapa estratégico;
- Passíveis de mensuração: qualquer objetivo deve poder ter um indicador capaz de quantificar a sua *performance*. Caso não seja possível indicar um indicador válido para um determinado objetivo, deve ser excluído do mapa estratégico.

Desta forma, os objetivos estratégicos devem estar perfeitamente enquadrados na sua respetiva perspetiva, isto é, não podem existir objetivos que estejam abrangidos por mais do que uma perspetiva. Cada objetivo deve pertencer, em exclusivo, a uma das quatro perspetivas. No que respeita aos vetores estratégicos, um objetivo pode ser disciplinado e enquadrado por mais do que um vetor estratégico. Quer isto dizer que o mesmo objetivo pode contribuir para mais do que um vetor estratégico.

2.4.4. Relação causa-efeito

Para alguns autores (Rocha & Seling, 2001; Oyon & Mooraj, 2001) as relações de causa-efeito são um aspeto central no *Balanced Scorecard*. Segundo Dávila (1999), são o motor de um modelo de negócio. Na perspetiva de Giollo (2002), a estratégia é um conjunto de relações hipotéticas de causa-efeito.

Neste sentido, “o sistema de medição deve estabelecer de forma explícita as relações (hipóteses), entre os objectivos (e medidas) nas diversas perspetivas, com o intuito de poderem ser geridas e validadas.” (Kaplan & Norton, 1993, p. 44).

As relações causa-efeito explicam, no mapa estratégico, as correlações existentes entre os objetivos estratégicos das quatro perspetivas. Constituem deste

modo uma “peça” que irá permitir explicar a estratégia dentro da instituição, identificando detalhadamente como cada objetivo pode ajudar na concretização de outros objetivos. Pretende-se que a correlação seja positiva e clara para todos os colaboradores da instituição, de forma a uniformizar ao máximo as conclusões da organização.

Uma das formas de garantir um bom mapa estratégico para Caldeira (2009, p.61) “passa pela disciplina na definição de relações causa-efeito”.

Deve evitar-se ao máximo o excesso de relações causa-efeito, já que um grande número apenas torna complexo e conseqüentemente pouco comunicativo o mapa estratégico. Não se torna necessário apresentar todas as relações causa-efeito, basta apenas apresentar as mais fortes.

Para o autor Caldeira (idem) “uma relação causa-efeito, deve sempre responder à seguinte premissa: Se...então”(p.61).

A figura 11 demonstra as relações causa-efeito em que os objetivos vão gerando relações dentro da própria perspectiva e de perspectiva em perspectiva, sempre em sentido ascendente ou lateral.

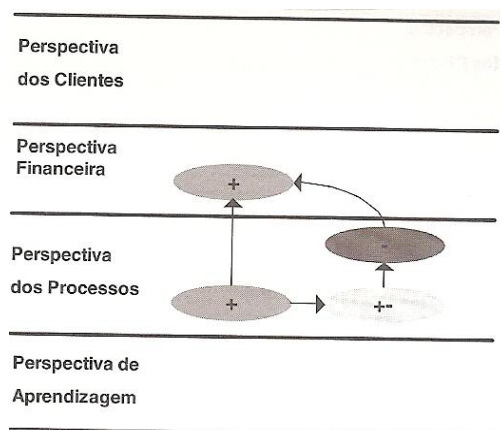


Figura 11 - Relações causa-efeito (Caldeira, 2009, p.61)

Uma regra a ter conta é que não devem existir relações causa-efeito com sentido descendente ou com dois sentidos. A primeira situação altera a lógica explicativa das relações causa-efeito das próprias perspectivas, o que torna mais complicado o entendimento da estratégia. Muitas vezes, esta situação indica que a perspectiva de baixo deve subir, garantindo assim o sentido ascendente das relações causa-efeito. A segunda situação gera indecisão na análise das causas dos contributos dos objetivos estratégicos.

Não devem existir objetivos sem relações causa-efeito, nem objetivos de perspectivas que não a de topo que terminam as suas relações causa-efeito, não

gerando mais contributos para cima. Na primeira situação, teríamos objetivos “sós” no mapa estratégico, isto é, não identificariam a forma como podem contribuir para os outros objetivos. Na segunda situação, teríamos objetivos que “ficariam pelo caminho”, não identificando também a sua contribuição para as perspetivas ascendentes e de topo.

As relações causa-efeito permitem perceber as causas da não concretização dos objetivos estratégicos.

Para o autor Caldeira (2009, p.64), as causas destas situações podem ter origem em:

“[...] - Objectivos com fraca relação causa-efeito: não existe correlação entre os objectivos. A existir, essa correlação é praticamente nula; são denominados objectivos independentes.

- Indicadores desajustados dos objetivos: os indicadores que medem a performance dos objectivos não são os melhores para aferir o grau de concretização dos objectivos.

- Metas muito ambiciosas/pouco ambiciosas: as metas são demasiado ambiciosas (impossíveis de alcançar), ou pouco ambiciosas (facilmente alcançáveis).

- Desfasamento temporal de resultados nos indicadores: existe um *gap* temporal no processo de concretização dos objectivos, isto é, a frequência de acompanhamento estratégico não coincide com a concretização dos objectivos estratégicos [...]”.

Contudo, é importante frisar que a definição das relações de causalidade depende da estratégia das organizações onde se pretende implementar o BSC e da própria natureza das suas atividades.

Como referi anteriormente, os indicadores medem o nível de concretização dos objetivos estratégicos. Para Niven (2003), os indicadores devem medir corretamente o objetivo, ou seja, aferir a *performance* do objetivo; devem ser fiáveis em que a informação para o cálculo do indicador deve ser de origem credível, de forma a evitar a descredibilização do seu resultado e o conseqüente desinteresse; devem ser simples para que haja um elevado nível de aceitação por parte dos seus responsáveis e mais eficazmente será a estratégia explanada no mapa estratégico; devem envolver informação acessível para que o cálculo do indicador não seja de difícil acesso, devem abranger um intervalo de tempo identificado para que o resultado apurado reflita, inequivocamente, um intervalo de tempo específico de tempo; terem a unidade de medida corretamente identificada em cada indicador.

De forma a simplificar e a tornar mais eficaz o processo, um objetivo deverá ter um indicador. Para Caldeira (2009), “a solução óptima passa por existir apenas um indicador por objetivo, uma vez que simplifica o entendimento da *performance* do objectivo” (p. 70).

2.4.5. Tipos de indicadores

Para a medição dos objetivos estratégicos existem dois tipos de indicadores: indicadores de resultado e indicadores de ação.

Os indicadores de resultado medem na sua essência, a *performance* do objetivo estratégico. Para Kaplan e Norton (2001), os indicadores de resultado estão relacionados diretamente com a perspetiva de cliente e financeira e traduzem, entre outros, a rendibilidade, a quota de mercado, a satisfação dos clientes, a retenção dos clientes e as competências dos colaboradores. Estes indicadores representam se os objetivos estratégicos da organização foram alcançados, contudo, não explicam de que forma é que os objetivos foram realizados. São os indutores de resultado (indicadores de tendência) que refletem a perspetiva dos processos internos e aprendizagem e crescimento, e orientam e induzem os resultados atingidos pelos indicadores de resultado e, consequentemente refletem a forma como foram realizados os objetivos. Por contrapartida, se o *Scorecard* contivesse apenas este tipo de indicadores, monitorizávamos as melhorias operacionais de curto prazo, mas não saberíamos qual o reflexo que teriam na satisfação do cliente ou aumento da receita.

Neste sentido, nem sempre os indicadores de resultados conseguem explicar, de forma clara para todos os colaboradores da organização, os resultados de determinados objetivos estratégicos. Muitas vezes, os colaboradores têm dificuldade em compreender como podem contribuir diariamente para a concretização de determinados objetivos estratégicos. Nestas situações, torna-se necessário associar outros indicadores com poder explicativo que auxiliem na tradução dos indicadores de resultados em ações específicas e concretas, permitindo que os colaboradores da organização possam compreender a atuar sobre eles, contribuindo para o sucesso da execução dos objetivos estratégicos.

Os indicadores de ação (também conhecido por indutores) têm a função de explicar como foi alcançado o resultado (valor do indicador de resultados). Para Caldeira (2009, p. 72) “os indicadores de acção referem-se basicamente a factores que impulsionam o desempenho dos indicadores de resultados”. Russo (2006) afirma que “estes indicadores são utilizados para medir e avaliar o desempenho da organização ou de um setor específico” (p.5). Segundo Rampersad (2004), são critérios de mensuração referentes aos fatores críticos e aos objetivos, pelos quais é possível avaliar o funcionamento dos processos. Os indicadores podem abranger diversas áreas (de qualidade, de produção, de mercado, de recursos humanos e de informação). São informações numéricas que quantificam o desempenho de

processos, produtos e da organização como um todo. Em suma, não são mais do que indicadores operacionais detentores de poder explicativo direto em relação aos indicadores de resultados.

2.4.6. Definição de metas

Para os autores Kaplan e Norton (1996a, p.226), “o *Balanced Scorecard* é mais eficaz quando é utilizado para conduzir a mudança organizacional”. Deste modo, para comunicar essa necessidade mudança, os gestores devem estabelecer metas quantificáveis e arrojadas para os indicadores das diferentes perspetivas, que, se forem alcançadas, transformarão a organização. Tanto a liderança de topo, como os trabalhadores têm de acreditar que essas metas, apesar de ambiciosas, são alcançáveis. Além disso têm de ser aceites e assumidas por todos os trabalhadores.

As metas quantificam o nível de desempenho a atingir para o cumprimento do objetivo estratégico.

Numa primeira fase, o estabelecimento das metas passa-se a nível do plano estratégico. A este nível, as metas são estabelecidas até ao final do horizonte temporal do plano estratégico. É com a construção do plano de atividades que as metas estabelecidas do plano estratégico devem ser fracionadas pelos períodos de acompanhamento estratégico.

Para Caldeira (2009), se a organização decidir que pretende proceder ao acompanhamento estratégico mensal, deve decompor as metas anuais do plano estratégico e de atividades em metas mensais, caso contrário, não poderá confrontar os resultados do mês com a meta traçada.

Torna-se importante que as metas estejam ajustadas à realidade vigente e aos recursos disponíveis no momento. A definição de metas muito ambiciosas poderá, porém, ter um revés, bloqueando a organização, pois pode tornar-se praticamente impossível para os colaboradores atingir esses níveis muito exigentes de desempenho.

2.4.7. Iniciativas estratégicas

Quando a atividade corrente não é, por si só, suficiente para a organização cumprir os objetivos propostos no mapa estratégico, devem identificar-se as iniciativas a desenvolver para que a organização fique mais próxima de atingir os objetivos propostos.

Para Caldeira (2009), “uma iniciativa estratégica não é mais do que um projecto de tempo limitado - com início, meio e fim - que, quando executado, vai permitir que o plano estratégico seja cumprido com sucesso” (p.87).

As iniciativas são os meios essenciais para a melhor concretização da estratégia. Numa organização, é necessário que os meios sejam alocados às áreas que possam, realmente, contribuir para a concretização dos objetivos da organização.

A metodologia BSC permite que os recursos sejam distribuídos eficazmente, não por áreas de atuação ou de “pressão”, mas sim pelo impacto positivo que podem ter na concretização dos objetivos estratégicos e, conseqüentemente, na estratégia definida pela organização.

Os autores Kaplan e Norton (1996a) consideram que a formulação e mobilização de iniciativas para alcançar as metas estabelecidas é um processo criativo e que existem três vias através das quais um processo de planeamento, baseado no BSC, pode canalizar essa criatividade: o programa de falta de dados para os indicadores; programas de aperfeiçoamento contínuo ligados a taxas de alterações; iniciativas estratégicas ligadas a melhoramentos radicais dos indutores da chave do desempenho.

Segundo os mesmos autores (idem, p.234)

“[...] quando o poder do *scorecard* é utilizado para conduzir aos programas de transformação e de reengenharia, a organização pode concentrar-se nas questões que geram crescimento e não apenas aquelas que reduzem custos e aumentam a eficiência. Além disso, os ingredientes chave para fixar prioridades para os programas de reengenharia são as relações causa-efeito constantes do Balanced Scorecard [...]”

Como já referi anteriormente, esta metodologia permite expor, com transparência e simplicidade, a forma como os recursos devem ser utilizados de forma a otimizar eficazmente a *performance* do plano estratégico.

2.5. Dificuldades no desenvolvimento de um BSC na Administração Pública

A aplicação desta ferramenta exige rigor e disciplina em qualquer estrutura organizativa. No entanto, Niven (2007) menciona que a Administração Pública apresenta alguns desafios muito peculiares. Assim, verificam-se algumas dificuldades na implementação desta ferramenta no sector público, de entre as quais se destacam:

- Dificuldade de medir os resultados finais, pois podem demorar anos a ser alcançados;
- Ideia de que os resultados serão usados para punir;
- Definição da missão;

- Dificuldade, por parte dos cidadãos, em entender os resultados negativos;
- Legislaturas curtas que interferem na implementação de novos sistemas;
- Cultura que não confia nas soluções empresariais;
- Menor competitividade o que dificulta a introdução de alterações;
- Limitações técnicas;
- Qualificação dos recursos humanos;
- Desenvolvimento de indicadores inovadores;
- Restrições orçamentais.

O autor Niven (2007) apresenta algumas ideias para superar as dificuldades apresentadas.

Neste sentido, refere que para ultrapassar a dificuldade de medir os resultados finais, o *Balanced Scorecard* permite o estabelecimento de relações causa-efeito, o que possibilitará prever o resultado de longo prazo.

Para Olve *et al.* (1999), o *Balanced Scorecard* terá uma maior importância nas organizações com perspetivas de longo prazo, o caso das instituições públicas, em que os resultados não são visíveis de forma imediata através de proveitos de curto prazo.

A falta de uma cultura estratégica faz com que muitas instituições públicas tenham dificuldade em definir a sua missão (Horváth & Partners, 2003, Niven, 2007). Também Kaplan e Norton (2001) referem que uma das dificuldades para a implementação do *Balanced Scorecard* na Administração Pública se relaciona com a definição da estratégia. É difícil encontrar instituições públicas que tenham uma estratégia relacionada com a liderança dos seus produtos ou serviços e com o relacionamento com o cliente.

Verifica-se então a necessidade da definição da missão e das estratégias, o que permite posteriormente definir indicadores que avaliem a atuação da organização.

A vertente política das legislaturas dificulta também a implementação do *Balanced Scorecard*, dado que os responsáveis eleitos desconhecem o tempo que vão ficar no cargo. O autor Niven (2007) assinala que pode também ser politicamente conveniente evitar a clarificação permitida pelo *Balanced Scorecard*. Este facto relaciona-se, por vezes, com a impossibilidade de cumprimento de algumas promessas eleitorais.

Neste caso, terá de se apostar na educação e formação dos responsáveis, evidenciando as vantagens da utilização desta ferramenta, quer para a sua legislatura quer para futuras.

Quanto à dificuldade originada pelas limitações técnicas e formação de pessoal, são por vezes difíceis de ultrapassar, dadas as frequentes restrições orçamentais. No entanto, verifica-se a necessidade de as instituições públicas investirem nestes recursos, pois a utilização do *Balanced Scorecard* irá permitir uma melhoria dos processos internos e a qualificação dos recursos humanos.

Segundo Salas *et al.* (2001), um dos obstáculos para a implementação do *Balanced Scorecard* relaciona-se com a existência de objetivos de carácter económico, regra geral mal definidos e comunicados erradamente aos membros da organização.

2.6. Aplicação do BSC a instituições escolares – Alguns exemplos

A utilização da metodologia do *Balanced Scorecard* nas instituições de ensino contribui para a definição, clarificação e comunicação da sua estratégia. Segundo Salas *et al.* (2001) permite obter informação sobre os principais fatores que podem levar à consecução dos objetivos dessas instituições. De acordo com Müller (2001, p.85)

“[...] o *Balanced Scorecard* é, para os dirigentes das instituições de ensino, uma ferramenta completa que propicia a tradução da visão e da estratégia (declarações de missão para transmitir valores e crenças) da instituição num conjunto coerente de medidas de desempenho, que subsidiam a sua operacionalidade [...]”.

Segundo o mesmo autor, o *Balanced Scorecard* é um instrumento auxiliar de gestão que permite a ligação entre a macro e a micro gestão, ou seja, entre a estratégia e as ações operacionais.

O principal papel de uma instituição de ensino da administração pública é a satisfação das necessidades da sociedade em que está inserida. Assim, terá de se preocupar em satisfazer as necessidades: dos alunos que pertencem à instituição por forma a exercer o seu pleno direito de cidadania; da sociedade, sua financiadora, que pretende no futuro receber pessoas com plenas capacidades pessoais e profissionais e que colaborem para o seu desenvolvimento próprio e da sociedade; dos professores, técnicos e funcionários que exercem a sua atividade no sentido da realização da verdadeira missão institucional (Müller, 2001).

2.6.1. Agrupamento de Escolas Professor Agostinho da Silva

O Agrupamento de Escolas Professor Agostinho da Silva implementou a metodologia BSC, de forma a cumprir os seguintes propósitos do seu Projeto Educativo:

“[...] -Servir de elemento de referência para a gestão e a tomada de decisões dos órgãos do agrupamento e dos agentes educativos;
-Assegurar a unidade de ação a nível do agrupamento nas suas diversas dimensões;
-Constituir o eixo central para a contextualização curricular do agrupamento, procurando a adequação das estratégias de ensino-aprendizagem às características, interesses e motivações dos alunos;
-Garantir a adequação dos aspetos organizacionais e administrativos com o papel educativo do agrupamento [...]”¹⁰.

O Projeto Educativo desta instituição escolar procura dar continuidade aos esforços de toda uma comunidade educativa no que concerne à promoção do sucesso educativo e escolar dos alunos e no formular de outros objetivos que, no momento atual, se revelem prioritários para o alcançar deste objetivo primeiro. No período de vigência deste Projeto Educativo a sua liderança de gestão pretende: melhorar os resultados escolares dos alunos, nomeadamente, ao nível do Português e da Matemática; reduzir o número e gravidade das situações de indisciplina e violência; promover uma cidadania esclarecida e participativa nas escolas do Agrupamento e no meio envolvente; promover uma educação ambiental e ecológica.

Os objetivos estratégicos estão distribuídos pelas quatro perspetivas/áreas patenteadas na metodologia BSC: (Cliente/Comunidade Educativa; Processos; Qualidade e Desenvolvimento e Financeira). A figura 12 elucida bem o mapa estratégico do agrupamento de escolas com os objetivos estratégicos e respetivas correlações entre si.

A equipa de avaliação externa da Inspeção Geral de Educação, no seu relatório de avaliação, realça os seguintes pontos fortes no desempenho do Agrupamento:

“[...] -A diversidade da oferta educativa/formativa, com consequências na diminuição efetiva do abandono escolar;
-A cultura de solidariedade presente no quotidiano escolar, com impacto na promoção dos valores da cidadania;
-A existência de uma liderança interventiva e proactiva, mobilizadora da comunidade educativa para o cumprimento das prioridades definidas;
-O exercício do trabalho em rede na união de esforços para a solução dos problemas, com repercussões nos resultados educativos;
-A promoção de um trabalho integrado e eficaz com a rede social local na união de esforços para a solução dos problemas, concretizado no estabelecimento de numerosas parcerias, com impacto, bastante positivo, no serviço educativo;
-É de destacar a pertinência das iniciativas mobilizadoras da comunidade e que contribuem para o desenvolvimento do sentido de identificação com o Agrupamento (Semana do Agrupamento, sessões no âmbito do Quadro de Mérito, Praça das Bandeiras, símbolos do Agrupamento) [...]”¹¹.

¹⁰ <http://www.aepas.net/ficheiros/Documentos/ProjetoEducativo2012-15.pdf>.

¹¹ http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2012_Lisboa/AEE_2012_Ag_Agostinho_Silva_R.pdf.

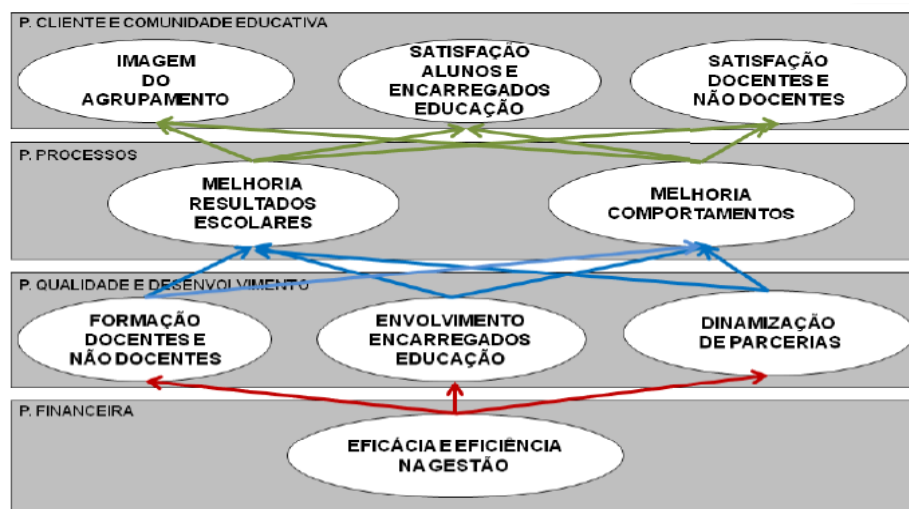


Figura 12- Mapa Estratégico do Agrupamento Professor Agostinho da Silva

Como se constata na figura acima mencionada, no mapa estratégico desenvolvido pela instituição estão expressos os objetivos estratégicos pelas várias perspetivas, bem como as relações causa-efeito, sempre numa perspetiva ascendente.

2.6.2. Agrupamento de Escolas de Canedo

Esta instituição escolar da Administração Pública, ao construir o seu projeto educativo para o quadriénio 2012-2015, optou como eixo primordial e estruturante o modelo de gestão estratégica BSC. Ao optar por esta via, tendo como base modelos de gestão estratégica/pedagógica com base científica, com fundamentação teórica, mas com larga aplicação prática em organismos públicos, pretendeu dar resposta a um dos principais problemas apontados no relatório da IGE, de 2010, no qual foi referido que “O Agrupamento está ainda muito limitado na sua visão estratégica...” e que “os órgãos de direção, gestão e administração e os documentos estruturantes não expressam uma visão estratégica do Agrupamento”¹².

Na sua elaboração, ao identificarem as oportunidades e ameaças (olhar para fora da organização), bem como os recursos, competências e práticas (olhar para dentro da organização) construíram a missão e visão assente no princípio de que

“[...] o Agrupamento de Escolas de Canedo é uma organização cuja finalidade é proporcionar um ensino de qualidade, que pretende

¹² http://www.ige.min-edu.pt/upload/ae_2010_drn/ae_10_ag_canedo_r.pdf Consultado em 12 de setembro de 2013

contribuir, em conjunto com as famílias, para a formação integral dos alunos, transmitindo conhecimentos e fomentando valores que promovam, no futuro, a sua integração na sociedade e no mundo do trabalho.

Para isso, assumem-se como vetores principais de atuação o desenvolvimento de uma cultura interna reflexiva e aprendente, melhorando processos que conduzam a uma melhoria dos resultados. Queremos ser uma Escola de excelência, em permanente aperfeiçoamento profissional, capaz de lograr um alto grau de satisfação dos agentes sociais, dos profissionais que nela trabalham e, especialmente, dos alunos. O respeito pelo princípio da equidade, o respeito para com as escolhas, o espírito democrático e pluralista, o respeito pelos outros e pelas suas ideias estarão sempre consagrados no espírito de todos. [...]”¹³

Esta instituição escolar desenvolveu mapas estratégicos com as quatro perspetivas (clientes, processos, aprendizagem e financeira) com os respetivos objetivos estratégicos, como consta na figura 13. Não definiram inicialmente as relações causa-efeito mas definiram indicadores e metas nas diferentes áreas, dando o exemplo da perspetiva de topo: clientes (como se pode visualizar na figura 14).

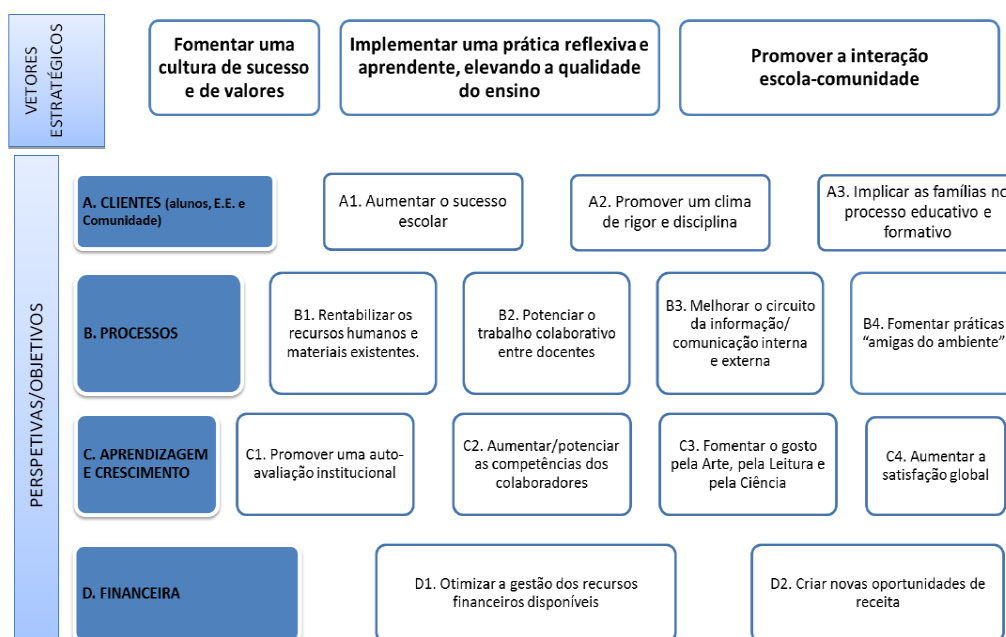


Figura 13- Mapa estratégico: visão macro da instituição

¹³ <http://www.aecanedo.pt/portal/index.php/agrupamento/documentos-orientadores>, Consultado em 16 de setembro de 2013

A.PERSPETIVA CLIENTES (Alunos, E. Educação, Comunidade...)		
OBJETIVOS	INDICADORES	METAS
A. 1. Aumentar o sucesso escolar	A.1.a. Taxa de repetência por ano de escolaridade.	– Ver metas por ano letivo e por ano de escolaridade.
	A.1.b. Taxa de sucesso pleno	– Aumentar, relativamente a 2011/2012, a taxa de transição dos alunos com sucesso a todas as disciplinas: a) 10% no 3º ciclo; 5% no 2º ciclo; 1% no 1º ciclo
	A.1.c. Nº de alunos no Quadro de Excelência	– No mínimo, 5 % dos alunos pertencerem ao quadro de excelência, por ano letivo.
	A.1.d. Classificações internas por disciplina/ano de escolaridade	– Ver metas por disciplina/ano de escolaridade.
	A.1.e. Nº de alunos do pré-escolar que revelam "adquirido"	– Ver metas por áreas/idades.
	A.1.f. Resultados dos exames nacionais	– Resultados dos exames nacionais serem superiores em 10 % e 5 %, no mínimo, aos valores nacionais, a Língua Portuguesa e Matemática, respetivamente.
	A.1.g. Taxa de abandono escolar	– Manter o abandono escolar em zero por cento
A. 2. Impor clima de rigor e disciplina	A.2.a. Nº de Faltas disciplinares/nº alunos	– Diminuição dos indicadores A.2. para valores residuais (taxa inferior a 5%/ano letivo). – Nº médio de dias de suspensão ser inferior a cinco dias.
	A.2.b. Nº de medidas corretivas/nº alunos	
	A.2.c. Nº de alunos suspensos/nº alunos	– Percentagem nula de apreciação global "Não satisfaz". – No mínimo, 20% do nº de turmas, registar "Satisfaz Bastante".
	A.2.d. Apreciação Global do comportamento das turmas, registado nas atas.	
A. 3. Implicar as famílias no processo educativo e formativo	A.3.a. Recolha de dados estatísticos sobre a participação dos Encarregados de Educação.	– A totalidade dos EE deve comparecer na escola três vezes por ano, no mínimo, para contacto com o Diretor de Turma.
	A.3.b. Nº de alunos excluídos dos Apoios, por excesso de faltas.	– Os EE dos alunos com Planos de Acompanhamento e NEE devem comparecer duas vezes por período, no mínimo. – O nº máximo de alunos excluídos por excesso de faltas aos Apoios, não deve exceder os 10 % do total de alunos propostos.

Figura 14 - Mapa estratégico- Indicadores e Metas para 2012-2015

Esta instituição pretende que o seu Projeto Educativo deva basear-se numa visão prospetiva e estratégica do que se pretende para a escola, uma visão interpretativa da sua missão, alicerçada nos valores assumidos pelo coletivo dos atores sociais presentes na vida da escola.

Parte III

PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

1.METODOLOGIA

Pode definir-se metodologia como um conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica ou como “opções científicas e metodológicas que devem pautar-se por critérios de coerência e de pertinência, em relação ao objecto de estudo, e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação” (Nóvoa, 1995, p. 30).

Segundo Fortin (2003), a fase metodológica de uma investigação diz respeito aos métodos utilizados “para obter as respostas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas” (p.40).

O presente trabalho de projeto pode inserir-se no âmbito da investigação-ação, pois visa uma reflexão profunda sobre os documentos de gestão inerentes à *praxis* da escola, no sentido de definir processos e indicadores que sustentem a construção de um Projeto Educativo, sustentado na metodologia *Balanced Scorecard*..

Segundo os autores Cohen e Manion, citados por Bell (2004), uma abordagem da investigação-ação é um

“[...] procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de caso, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso”. (pp. 20-21)

Elliot (1991), referenciado por Bell (2004), vai ainda um pouco mais longe na definição da pesquisa-ação, definição que passo a transcrever por refletir muito bem a minha postura em relação ao projeto que me proponho desenvolver:

“A sua finalidade é estimular a capacidade de ajuizar de forma prática em situações concretas, e a validade das «teorias» ou hipóteses que gera depende não tanto de testes «científicos» de veracidade, como da sua utilidade na tarefa de ajudar as pessoas a agir de forma mais inteligente e hábil. Na investigação-ação, as «teorias» não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática.” (Bell, 2004, p. 21)

Coloca-se, portanto, a ênfase prática na resolução de problemas, pelo que uma investigação-ação acaba por ser uma abordagem interessante, sobretudo para os profissionais da educação que frequentemente identificam problemas no decurso do seu trabalho e se propõem investigá-los a fim de, se possível, aperfeiçoarem a sua ação.

A investigação-ação é, pois, a abordagem que utilizo neste trabalho de projeto, por ser aquela que melhor responde a situações-problema que carecem de resolução, preferencialmente, eficaz.

Esta investigação enquadra-se num estudo de caso qualitativo, em que se pretende “responder a questões de *como* ou *porquê*; o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno actual no seu próprio contexto” (Carmo & Ferreira, 1998, p.216).

Uma investigação como aquela que se desenvolve tem significado na medida em que permite conhecer melhor uma realidade concreta, descrevendo as percepções de alguns dos seus intervenientes face a uma mudança recente. Tem um carácter predominantemente exploratório e descritivo e restringe-se a um caso concreto, pelo que as suas conclusões não serão generalizáveis, nem aplicáveis noutros contextos.

Apesar de se optar por um estudo de caso, o que poderia ser assumido com uma limitação à validade e interesse da investigação, tal não acontece, uma vez que, como refere Bell (1994)

“[...] se os estudos de casos forem prosseguidos sistemática e criticamente, se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, então podem ser consideradas formas válidas de pesquisa educacional [...]” (p.24).

Carmo e Ferreira (1998) resumem da seguinte forma as características de um estudo de caso de natureza qualitativa:

“[...] **particular** – porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno; **descritivo** – porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado; **heurístico** – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado; **indutivo** – porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo; **holístico** – porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e interpretação [...]” (p.217).

Este raciocínio holístico permite adquirir uma visão integrada das dimensões implícitas nas percepções reveladas pelos intervenientes da organização escolar. O seu carácter naturalista permite percecionar a verdadeira essência do problema, pois ao não serem criadas limitações para a compreensão do que se pretende estudar, consegue-se explorar verdadeiramente uma determinada realidade.

Este tipo de pesquisa baseia-se na premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida pelos seus próprios atores.

Na investigação qualitativa o investigador usa estratégias de raciocínio indutivo, partindo da análise dos dados para a formulação de hipóteses e definição de teorias.

Assim, tendo em conta que se pretende determinar as perceções e respetivas visões dos líderes escolares, só através de uma explicação dos próprios, relativa à temática, se podem obter conhecimentos válidos para uma questão centrada nas suas experiências e visões pessoais.

Neste caso, uma abordagem quantitativa não seria adequada, devido à sua “incapacidade de descrever plenamente os aspectos dos valores, cultura e relações humanas.” (Streubert & Carpenter, 2002, p.1)

Bogdan e Biklen (1994) referem ainda que “os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos da investigação” (p.51), considerando que esta é uma forma de tentar entender as suas experiências sob o seu exato ponto de vista.

Na verdade, todos estes considerandos prendem-se com a metodologia de trabalho de projeto, uma vez que respondem a objetivos centrais da escola como organização, ajudando à identificação e à capacidade de resolução de problemas.

O projeto tem origem no movimento da educação humanista, indissociável ao pensamento pedagógico de John Dewey (1859-1952). Este investigador identificava a liberdade com o poder de cada um elaborar projetos e de os concretizar através da ação. A construção de um projeto mobiliza, além de conhecimentos e de reflexão, a própria afetividade. O projeto implica a antevisão de uma finalidade. Para atingir essa finalidade cada um analisa as condições, busca os meios e ensaia as soluções mais adequadas e exequíveis. Trata-se, portanto, de um conjunto de atividades planificadas com vista a alcançar um determinado objetivo através da utilização de recursos disponíveis.

É um método de trabalho, orientado para a resolução de um problema, baseado na participação dos membros de um grupo, com o objetivo de realizar um trabalho planificado e organizado de comum acordo. O projeto é um plano a realizar para responder a um problema, estudar um tema, concretizar uma ação. Sabemos que trabalho de projeto

“é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p.140).

Face à realidade encontrada e à problemática suscitada que me proponho estudar, procederei à análise dos dados usando o modelo de análise proposto por Bardin (2009).

Indubitavelmente, no campo da educação, a metodologia adotada para a resposta ao problema colocado inicialmente e analisado à luz dos princípios da investigação-ação, é a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2009), se baseia num conjunto de técnicas de análise das comunicações e utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens – “Isto porque a análise de conteúdo se faz pela prática” (Bardin, 2009, p. 51) – tendo uma organização como ponto de partida.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a técnica de recolha de dados que mais frequentemente se utiliza na investigação qualitativa são as entrevistas com os participantes. Num estudo de cariz qualitativo, a entrevista pode ser utilizada como estratégia essencial na recolha de dados, ou pode ser integrada num conjunto de instrumentos como a observação participante, análise de documentos ou outras técnicas, como forma de complementar a informação recolhida.

A análise de documentos, em projetos como este de investigação educacional, pode ser utilizada segundo duas perspetivas:

- servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objeto em estudo;
- ser um método de pesquisa fulcral, ou mesmo exclusivo, de um projeto e, neste caso, os documentos são o alvo de estudo por si próprios (Bell, 2004).

Para Flores (1994), os documentos são fontes de dados em bruto para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Respeitante à outra técnica de recolha de dados - a entrevista - Carmo e Ferreira (1998) afirmam que ela surge quando

“[...] ocorre a interação directa entre o entrevistador e o entrevistado. Para a entrevista poder ser mais eficaz, o entrevistador deve reduzir a sua área secreta através da apresentação adequada da sua pessoa, do problema que está na base da pesquisa e do papel que se espera que o entrevistado assuma. Desta forma, aumentará a tendência para que este colabore e partilhe voluntariamente informação relevante para a investigação [...]” (pp.125-126).

Bogdan e Biklen (1994) classificam as entrevistas qualitativas consoante o seu grau de estruturação: não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas. A entrevista não estruturada é uma entrevista aberta em que o entrevistador, partindo de tópicos

pré-definidos, leva o entrevistado a falar sobre aquilo que pretende, cabendo ao investigador promover, encorajar e orientar a participação do entrevistado. Na entrevista semiestruturada, que vários autores (Quivy, 2005; Tuckman, 2000) enumeram como semi diretiva, o entrevistador elabora perguntas-guia que se destinam a orientar o desenvolvimento da entrevista, que se vai adaptando às características do entrevistado e permite que vários entrevistados respondam às mesmas questões, fornecendo neste sentido a possibilidade de obter dados comparáveis.

Ao apropriar-me destas conceções, optei pela realização de entrevistas semi diretivas, sustentadas num guião que permitiu que todos os entrevistados respondessem às mesmas questões, mas com alguma liberdade nas suas respostas (apêndice 1). As entrevistas incidiram sobre elementos que têm assento e competências em estruturas vitais da organização do Agrupamento (CAP, CGT, Parceria Externa) e foi organizada de acordo com os temas que se pretendiam analisar.

1.1. Caracterização do contexto

O trabalho projeto, a que este trabalho se refere, realiza-se num agrupamento de Escolas do distrito de Lisboa, concelho de Lisboa. Este Agrupamento foi homologado pela última vez em 2012, é constituído por nove escolas: cinco escolas de primeiro ciclo, possuindo três delas jardim-de-infância, uma escola básica de segundo e terceiros ciclos, uma escola básica integrada com valências desde o jardim-de-infância até ao terceiro ciclo, uma escola secundária com terceiro ciclo duas escolas só com valência de jardim-de-infância. A população é de 4092 alunos, sendo 51% de alunos do sexo masculino e 49% do sexo feminino, distribuídos por 156 turmas, 16 de pré-escolar, 40 de 1ºciclo, 53 de 2º e 3ª ciclo e 47 de secundário.

Duas das escolas sofreram intervenção do Parque Escolar entre 2009 e 2012. Destas escolas salientam-se os polidesportivos e ginásios, bem como os auditórios que albergam 250 pessoas. Uma das escolas com valência de 2º e 3º ciclo celebrou em 2010 uma parceria de mecenato na requalificação das infraestruturas desportivas. Esta nova unidade orgânica tem 5 escolas referenciadas para alunos com deficiência com unidades especializadas (3 unidades de multideficiência e 2 unidades de autismo).

Observando o contexto físico em que o agrupamento se insere e a distância geográfica entre os estabelecimentos de ensino (máximo 2 quilómetros de distância), verifica-se alguma heterogeneidade na população discente, com alunos a

evidenciarem sinais de estabilidade e capacidade financeiras e 18,3% a necessitarem de auxílios económicos por parte da Ação Social Escolar, sendo 35,81% no escalão A e 64,19% no escalão B. De um modo geral, não há falta de assiduidade relevante, tal como não há abandono escolar significativo (menos de 1%).

O corpo docente é constituído por um total de 311 docentes, sendo 145 do Quadro de Agrupamento, 76 do Quadro de Zona Pedagógico e 90 contratados, o que demonstra uma grande estabilidade do corpo docente neste agrupamento.

O pessoal não docente do Agrupamento é composto por 15 assistentes técnicos e 82 assistentes operacionais, distribuídos pelos diferentes estabelecimentos de ensino que compõem esta nova unidade orgânica.

No que respeita à taxa do sucesso escolar, no 1º ciclo situa-se nos 91,5%, no 2º ciclo 76%, no 3º ciclo 80% e no secundário 81,6%.

1.2.Plano de Resolução

1.2.1.Áreas

O plano de resolução do problema da valência do Projeto Educativo, como verdadeiro instrumento de gestão, é uma questão central da organização escolar, pois sendo um documento inerente à gestão escolar, constitui uma preocupação para as escolas no desenvolvimento do processo de construção da sua autonomia. A construção do Projeto Educativo é vista por uns como mais uma tarefa a cumprir por imposição normativa e por outros como uma oportunidade de cada escola se pensar e tomar parte na transformação do serviço público de educação que presta à comunidade em que se insere. Neste sentido, pretendo definir um conjunto de processos e de indicadores que sustentem a construção de um Projeto Educativo com a validade de um instrumento de gestão estratégica, segundo a metodologia BSC.

Esta construção permite à escola refletir acerca dos seus objetivos máximos e acerca do modo como a escola se estrutura em torno das suas novas dinâmicas de educação. Para além disso, pretende-se a obtenção de clareza e consenso relativamente à estratégia e fases a seguir, a aprendizagem que todos os elementos da organização fazem sobre os mecanismos de gestão estratégica, a tomada de consciência da sua quota-parte de responsabilidade no sucesso da organização. A intervenção estratégica nas diferentes áreas da nova organização e o sistema de *feedback* criado, permitirá concluir que o uso do BSC também servirá para gerir de forma criativa a tomada de decisão na resolução dos problemas específicos da organização escolar.

Para o sucesso na implementação deste projeto, e no que concerne ao papel da metodologia do BSC pretendo mobilizar toda a comunidade educativa, de forma a gerar a motivação e o empenho de todos no cumprimento das suas funções. É, por isso, fundamental desenvolver e fomentar ações como sendo a constituição de uma equipa de avaliação interna, participação colaborativa e proactiva de todas as estruturas educativas da escola, na edificação de um verdadeiro instrumento estratégico que é o Projeto Educativo, o envolvimento de toda a comunidade educativa de forma a fortalecer a identidade e sentimento de pertença, sendo indispensável manter e reforçar o bom relacionamento entre os membros da comunidade escolar e educativa.

A participação democrática dos membros da comunidade escolar deve basear-se no envolvimento ativo na planificação, execução, avaliação e mudança na escola.

Concordo com Guerra (2002) quando defende que “a participação não deve ser um simulacro, mas sim uma realidade” (p. 67). Participar é assumir um compromisso com a escola. Participar é viver a escola não como espetador, mas como protagonista. É lutar por uma escola melhor.

É este o ambiente em que se prevê o contributo de todos para a definição dos processos e indicadores com vista à construção de um Projeto Educativo para a apropriação, implementação e institucionalização progressiva de boas práticas e para a consciencialização do contributo individual no cumprimento de objetivos comuns.

Enquanto ator educativo, consciente das potencialidades do Agrupamento no qual se irá implementar a construção de um Projeto Educativo que agora se apresenta, pretendo inovar sem descaracterizar o que já é considerado positivo e diagnosticado como ponto forte na análise de conteúdo extraída da análise documental e das entrevistas.

1.2.2 Objetivos Específicos do Projeto

- Proceder a uma análise estratégica respeitante aos ambientes internos e externos dos diversos estabelecimentos de ensino que compõem esta nova agregação de escolas;
- Refletir acerca da agregação das escolas e das suas organizações, considerando que o instrumento de avaliação sistemático que se pretende construir permitirá uma focalização no que se pretende, como se pretende e com que fim;

- Constituir a equipa de trabalho com vista à construção de um novo Projeto Educativo com valência de um verdadeiro instrumento de gestão;
- Capacitar a equipa com a representatividade de todas as estruturas organizativas da nova Unidade Orgânica;
- Construir um mapa estratégico, um guia da execução da estratégia da organização escolar.

1.2.3. Ações a desenvolver

A primeira etapa compreenderá o trabalho de análise documental dos Projetos Educativos de Escola/Agrupamentos, bem como dos Relatórios de Avaliação Externa realizados pela IGE, de acordo com o relatório síntese explanado mais à frente. Essa análise será complementada com entrevistas efetuadas aos diversos atores educativos (Presidente da CAP e ex-diretores - agora vogais da CAP, representante de uma parceria da comunidade educativa, presidente do CGT, representante dos Pais e Encarregados de Educação com assento no CGT, representante dos alunos no CGT) de modo a aferir as suas perspetivas sobre o diagnóstico que fazem sobre o ambiente externo e ambiente interno, a sua fundamentação estratégica acerca da missão, valores e visão, bem como a sua fundamentação estratégica suportada nas diferentes perspetivas: alunos/comunidade, processos, crescimento/desenvolvimento e recursos, estando especificado na análise documental das entrevistas. Com base na informação assim produzida, proceder-se-á a uma análise SWOT identificando os pontos fortes, fracos, oportunidades, constrangimentos das escolas e agrupamentos de Escola, constituintes da nova Unidade Orgânica (anexo 4).

A segunda etapa passará pela construção de um mapa estratégico com os objetivos estratégicos distribuídos pelas diferentes perspetivas (quadro 3).

As perspetivas serão idênticas às mesmas que foram elencadas nas dimensões da análise documental e análise de entrevista: Alunos/Comunidade; Processos; Crescimento/Desenvolvimento e Recursos.

Os objetivos estratégicos estarão associados a vários indicadores e a sua consecução dependerá do sucesso das iniciativas inicialmente propostas.

O mapa estratégico espelha também todas as relações causa-efeito (quadro 4) entre os diversos objetivos e obedecem às regras primordiais da operacionalização e sucesso de um mapa estratégico: simples e eficaz, para que o princípio de

simplificação seja importante, de forma a garantir a eficácia da transmissão da estratégia a todos os colaboradores.

Quadro 3- Mapa estratégico desenvolvido através da análise documental e análise de entrevistas

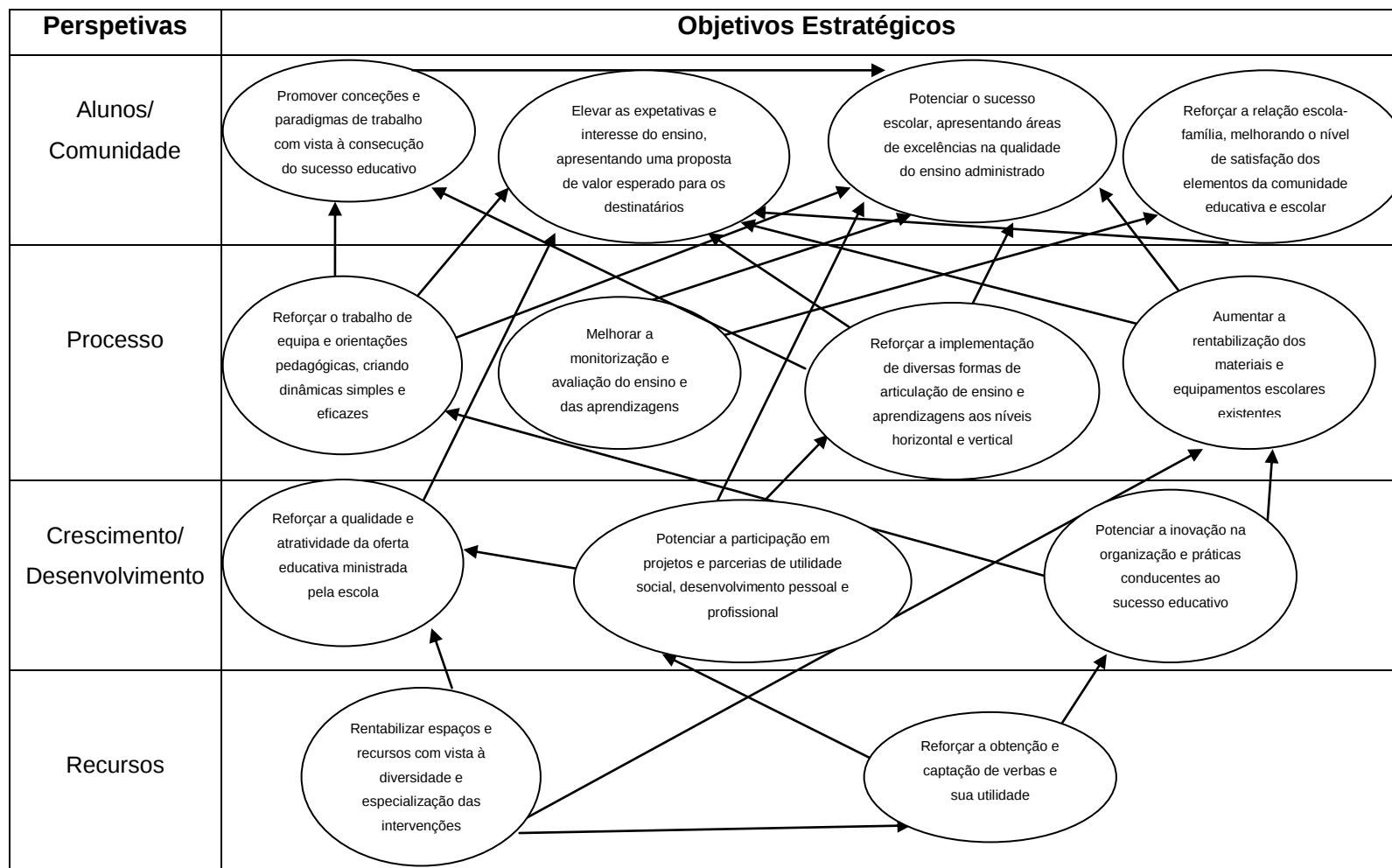
Áreas	Objetivos estratégicos	Indicadores	Iniciativas
Alunos/ Comunidade	1-Promover conceções e paradigmas de trabalho com vista à consecução do sucesso educativo	Taxa de sucesso de alunos integrados em grupos nível	Constituição de grupos nível para alunos referenciados
		Taxa de sucesso de turmas com coadjuvação de professores	Criação de turmas com aulas coadjuvadas
		Número de ofertas educativas de acordo com as necessidades do mercado de trabalho	Criação de um grupo de trabalho com vista ao apuramento e balanço das necessidades
	2-Elevar as expetativas e interesse do ensino, apresentando uma proposta de valor esperado para os destinatários	Número de participações em encontros nacionais e internacionais com instituições de atividades de cooperação,	Constituição de equipa de projetos
		Número de atividades celebradas em conjunto com a comunidade escolar e educativa (por exemplo a semana do agrupamento, semana da cultura, dia da família,...)	Realização de atividades abertas à comunidade
		Número de atividade divulgadas nos meios de informações e comunicação internas e externa	Criação de blogue e disciplinas no <i>moodle</i> da escola
	3-Potenciar o sucesso escolar, apresentando áreas de excelências na qualidade do ensino administrado	Taxa de sucesso dos alunos das diferentes unidades especializadas (unidade de surdos, unidade de alunos com multideficiência,...)	Realização e divulgação de atividades inclusivas com os alunos das unidades especializadas
		Taxa de bons alunos que se evidenciaram durante cada ano letivo (com notas superiores, comportamento exemplar e destacado)	Atribuição de prémios meritórios e Colocação em sítio visível nas escolas das listagens dos bons alunos
		Número de alunos que participam e se evidenciam em encontros internos e externos	Entrega formal de um certificado
		Taxa de transição	Constituição de um grupo de trabalho

		Resultado da avaliação interna e resultados da avaliação externa e suas comparações	para tratamento da estatística de dados (pode-se englobar na equipa de avaliação interna)
		Taxa de abandono	Reforçar as tutorias/SPO e apoios educativos
		Taxa de retenção repetida	
	4-Reforçar a relação escola- família, melhorando o nível de satisfação dos elementos da comunidade educativa e escolar	- Grau de satisfação de todos os colaboradores da organização escolar (PD, PND, pais e EE e alunos)	Aplicação de Questionário de Satisfação
		- Número de plenários abertos à comunidade para apresentação dos resultados e prestação de contas	Realização periódica de plenários
		- Número de reuniões do Conselho Geral onde estão representados as diversas estruturas da escola	Realização periódica de reuniões
Processos	5-Reforçar o trabalho de equipa e orientações pedagógicas, criando dinâmicas simples e eficazes	Número de <i>workshops</i> sobre dinâmicas eficazes com vista ao trabalho colaborativo	Realização de <i>workshops</i> com grupos de trabalho
		Número de reuniões de grupo de recrutamento dos vários níveis de ensino das diversas escolas da nova Unidade Orgânica	Realização trimestral de reuniões para desenvolvimento de matrizes curriculares
	6-Melhorar a monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens	Número reuniões da equipa de avaliação interna	Reuniões da equipa de autoavaliação
		Índice de apreciação de desempenho da organização escolar	Aplicação de Questionário de satisfação
		Número de plenários com a comunidade escolar para apresentação de resultados	Realização de plenário com a comunidade
		Número de reuniões e observações de aula entre coordenadores e docentes	Reuniões/observações de aula
		Número de reuniões entre vários níveis e intradepartamental	Reuniões de articulação curricular

	7-Reforçar a implementação de diversas formas de articulação de ensino e aprendizagens aos níveis horizontal e vertical	Número de atividades de articulação vertical/horizontal com vista ao enriquecimento experimental	Realização de atividades experimentais com alunos de diferentes níveis de ensino
		Número de projetos interciclos que visem práticas pedagógicas inovadoras	Criação de projetos
	8-Aumentar a rentabilização dos materiais e equipamentos escolares existentes	Taxa de utilização da plataforma do <i>moodle</i>	Formação contínua de professores
		Taxa de utilização dos materiais da biblioteca e outros requisitáveis	Apuramento e estatística de dados a partir da Biblioteca e centro de recursos
		Taxa de utilização das ferramentas informáticas ao dispor da comunidade escolar e educativa	Apuramento e estatística de dados pelo domínio web utilizado (Google-mail, Inovar-programa de alunos, Gare-programa de PAA,...)
	Crescimento/ Desenvolvimento	9- Reforçar a qualidade e atratividade da oferta educativa ministrada pela escola	Número de alunos encaminhados para o Gabinete de Orientação Vocacional na mudança de ciclos
Taxa de sucesso escolar de alunos com Currículo Específicos Individuais			Apuramento de estatística de dados relativos ao sucesso de alunos com CEI
10- Potenciar a participação em projetos e parcerias de utilidade social, desenvolvimento pessoal e profissional		Número de participação em projetos e parcerias nacional/ internacional de valência social	Constituição de equipa de projetos
		Número de protocolos com centros de formação, universidades, outras instituições de forma a desenvolver o programa de formação da organização escolar	Estabelecimento de protocolos para o desenvolvimento pessoal e profissional
11-Potenciar a inovação na organização e práticas conducentes ao sucesso educativo		Número de utilização de equipamento tecnológico nas práticas educativas	Formação contínua de professores e planeamento no PAA
		Número de atividades e disciplinas utilizadas na plataforma <i>moodle</i>	

Recursos	12- Rentabilizar espaços e recursos com vista à diversidade e especialização das intervenções	Número de atividades realizadas nos diversos espaços das diferentes escolas da nova Unidade orgânica em intervenções específicas (Natal, Semana Cultural, Carnaval, Final de Ano)	Planeamento no PAA de atividades específicas
		Receita gerada com aluguer à comunidade dos diferentes espaços das escolas da nova Unidade Orgânica	Utilização de espaços
	13-Reforçar a obtenção e captação de verbas e sua utilidade	Excedente de exploração do Bufete, Donativos	Gestão de recursos
		Número e valor dos patrocínios e acordos de mecenato, angariados	Convite e Estabelecimento de protocolo
		Quantidade e valor de equipamentos e materiais obtidos pela parceria com empresas ou instituições de índole social	Negociação com parcerias

Quadro 4- Mapa estratégico com as relações causa efeito



O passo seguinte será a constituição de uma equipa de trabalho com vista à elaboração do Projeto Educativo da nova Unidade Orgânica. Para tal, será definido com a Presidente da CAP uma lista de contactos e onde se encetará convites para uma apresentação formal do projeto que pretenderei implementar.

Este passo será de extrema importância para consolidar o apoio e comprometimento da liderança de topo e da gestão intermédia, visto serem para Kaplan e Norton (1996a) “ factores críticos de sucesso do BSC” (p.294).

Os convites serão feitos a um elemento da CAP (qualquer um dos vogais que constituem a Comissão de Administração Provisória), um elemento docente de cada ciclo de ensino, um elemento do pessoal não docente, um elemento da Associação de Pais, um elemento do CGT, um elemento representativo dos alunos (dos 2º, 3º ciclos e Secundário), um elemento externo, pertencente ao partenariado do Agrupamento.

Esta escolha é realizada de forma a conseguir uma maior participação de cada estrutura, aumentar a diversidade de perfis, a representatividade e a eficiência do grupo, garantindo as condições mínimas de trabalho em caso de ausência de algum elemento.

Numa primeira sessão será a apresentação do projeto e apresentação da equipa do BSC. Nesta sessão, os elementos que lideram a instituição escolar determinam quais os principais motivos que levam para a adoção do BSC (figura 15).

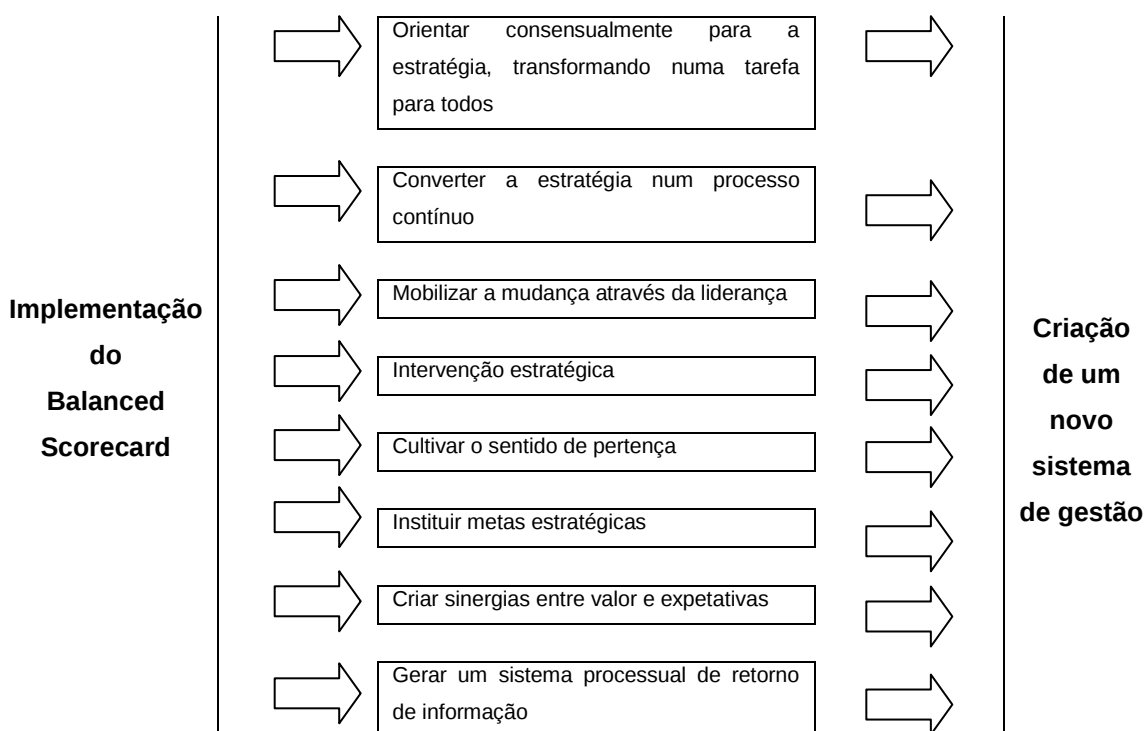


Figura 15 -Razões para a adoção BSC

Os papéis e responsabilidades de cada elemento da equipa estão obviamente inerentes à metodologia em causa, obedecendo a diversos trâmites:

Papel	Responsabilidade
Responsável Executivo	• Assume a propriedade do projecto BSC; • Fornece informação à equipa acerca da missão, estratégia e metodologia; • Mantém a comunicação entre os diferentes grupos constituintes (internos e externos); • Garante recursos à equipa (humanos e financeiros); • Fornece suporte e entusiasmo ao BSC manifestando-o à organização.
Líder da Equipa	• Coordena reuniões, planos, pistas, relata resultados da equipa a todas as audiências; • Através da sua liderança, introduz a metodologia do BSC à equipa; • Assegura que todo o material de suporte relevante está disponível para a equipa; • Fornece informação de feedback ao responsável executivo e à gestão; • Facilita o desenvolvimento da eficiência da equipa através do seu treino e apoio.
Membros da Equipa	• Fornece conhecimento especializado das áreas funcionais; • Informa e influencia os seus respectivos líderes; • Age como um embaixador do BSC na sua unidade ou departamento; • Age no interesse da sua organização como um todo.
Especialista em Mudança Organizacional	• Aumenta a consciência da produção de mudança organizacional; • Investiga de que modo as mudanças produzidas afectam o projecto BSC; • Trabalha com a equipa na produção de soluções para reduzir riscos relacionados com a mudança.

Figura 16- Papel e responsabilidade da equipa BSC (Niven, 2003)

Ao responsável executivo (presidente da CAP do Agrupamento de Escolas), enquanto elo de ligação entre os elementos do grupo de trabalho e o líder da equipa, está reservada a propriedade do BSC garantindo recursos, documentação, material e informações necessárias para o desenvolvimento do projeto. Para além disso, durante a conceção do modelo, a sua posição privilegiada na comunicação entre os diferentes grupos constituintes da comunidade educativa e aplicando uma liderança executiva, permitiria o fornecimento de suporte e entusiasmo à equipa e à organização. Os restantes membros da equipa BSC serão convidados a agir no interesse da escola, proporcionando conhecimento especializado e a intervirem com influência e informação junto da sua área funcional.

Todas as sessões desta equipa obedecerão a uma matriz metodológica no que respeita à sua preparação, apresentação, condução e reflexão. A definição desta matriz basear-se-á em diferentes critérios, apontados por Kaplan & Norton (1996a), e por Niven (2003) sobre materiais e auxiliares de aprendizagem e a dinâmica de suporte às sessões do BSC. (ver figura 17).

O material para os participantes pode incluir qualquer das seguintes combinações:	•Trabalho relevante concebido previamente: declarações de missão, valores, visão, planos estratégicos; estudos de consultadoria; regulamentos; planos anuais; monografia e outros estudos publicados. •Material de leitura: livros, revistas, artigos, etc; •Material de trabalho dos participantes; (workbooks) •Folhas de trabalho; •Estudos de caso; •Normas; •Folhas para tirar notas; •Auxiliares de trabalho; •Bibliografias.
O material apresentado deve ter em conta os seguintes aspectos:	•Cultura da organização; •Diferentes estilos de aprendizagem; •Consistência na quantidade de material escrito apresentado.
Podem ser utilizados os seguintes auxiliares de aprendizagem:	•Mapas de parede; •Conferencistas convidados; •Apresentações; •Vídeos; •Registos áudio; •Imagens.

Figura 17- Materiais e auxiliares de aprendizagem (Niven, 2003)

Para que os elementos da equipa se apropriem desta nova ferramenta de gestão, será realizado um seminário e convidado um elemento externo com que a escola tem estabelecido um protocolo de colaboração (parceria externa), com o intuito de os vários colaboradores da escola que pertencem à equipa, se apropriarem dos vários conceitos e terminologias que sustentam a metodologia de gestão estratégica BSC e melhorem a sua prática na consecução do novo Projeto Educativo com valência de um verdadeiro instrumento de gestão.

Seminário: **Balanced Scorecard com aplicabilidade à gestão das escolas**

Data de realização: março de 2014

De acordo com o quadro 5, este seminário será realizado nas interrupções letivas intercalares do 2º período e terá uma duração de 6 horas. Esta atividade terá como principais objetivos conhecer, de forma muito sintética, conceitos e terminologias do BSC, compreender o processo de planeamento e desenvolver o mapeamento da estratégia da organização bem como dos objetivos e indicadores, definindo metas que quantifiquem o nível de desempenho dos objetivos estratégicos. Constituirá o início de um percurso de desenvolvimento profissional e assumir-se-á como um verdadeiro contributo para a promoção de uma metodologia de gestão estratégica com incursão na organização escolar.

Quadro 5-Contacto com uma ferramenta de gestão estratégica com aplicabilidade à organização escolar

Área	Objetivos específicos	Ações a desenvolver
Conceitos e terminologias	Apropriar os colaboradores dos vários conceitos, definições e terminologias que revestem a metodologia BSC	Os colaboradores apropriar-se-ão de definições, conceitos e terminologias específicas deste modelo de gestão tais como: definição BSC, análise SWOT, indicador, mapa estratégico, objetivo estratégico e indutor, iniciativas, perspetivas, metas estratégicas, relações causa-efeito.
Processo de planeamento	Compreender o processo de planeamento numa perspetiva estratégica e operacional	Os colaboradores verão, com vários exemplos, a dicotomia entre planeamento estratégico (missão, objetivos globais, caracterização da situação atual da organização e a estratégia) e planeamento operacional (políticas na diversas vertentes, programas, planos, orçamentos).
Objetivos e indicadores de um mapa estratégico	Desenvolver um mapa estratégico	Os colaboradores farão pequenos grupos de trabalho, em que cada grupo terá um caso de uma qualquer organização e que através das suas especificidades terão de construir um mapa estratégico com os

		objetivos e indicadores sequenciados pelas diferentes perspetivas.
Metas e suas performances	Definir metas para os mapas estratégicos construídos	Os colaboradores irão estabelecer metas que consideram ajustadas aos objetivos delineados nos mapas estratégicos anteriormente construídos. No final os grupos apresentarão os trabalhos e haverá espaço para discussão e debate.

Com a apropriação da finalidade primordial da metodologia BSC e com o mapa estratégico a servir de um verdadeiro guião de processos, os colaboradores da escola pertencentes à equipa terão, depois da realização do seminário, de definir metas para o mapa estratégico apresentado. Para este trabalho, a equipa terá que compilar informações primordiais do Conselho Pedagógico, Conselho Geral e outras estruturas pertencentes à organização escolar (taxas, percentagens, resultados, estatísticas, rankings) de forma a construir metas que sejam alcançáveis, não descurando a ambição e o patamar em que a nova unidade orgânica se encontra.

Posteriormente, numa outra fase, esta equipa de trabalho terá como objetivo principal a definição da missão da escola. Os objetivos propostos para o trabalho de grupo sustentar-se-ão na análise, reflexão e discussão acerca do tema bem como a definição da missão da escola.

Nesta sessão far-se-á um breve enquadramento geral sobre o tema a tratar e, com o objetivo de promover a discussão, apresentar-se-ão algumas definições acerca do que deve ser a missão de uma organização, realçando-se o facto de esse ser o ponto de partida que esclarece a razão da sua existência (Kaplan & Norton, 2001).

Neste sentido, distribuir-se-á um documento (ver Anexo1) com a recolha da missão de várias organizações e instituições, onde estarão também as missões das diferentes Escolas e Agrupamentos que sofreram agregação, bem como as propostas destacadas pelos entrevistados, para que se chegue a um entendimento sobre qual a verdadeira missão desta nova Unidade Orgânica.

A segunda sessão deverá incidir como objetivo primordial na discussão e definição da visão da escola.

Tendo em conta a declaração de missão que sairá da sessão anterior, começar-se-á por uma apresentação de referências teóricas que, pela sua pertinência, deverão ser consideradas na definição da visão de qualquer organização. No entender de Kaplan e Norton (2001), a visão de qualquer organização deve permitir desenhar um quadro de futuro, necessário para atingir a missão; que a mesma deve permitir compreender o tipo de organização que se pretende para o futuro e, por último, o facto de a visão representar a base do dinamismo estratégico da organização.

Nesta sessão será feita uma análise do documento que será distribuído (ver Anexo 2), com a recolha da visão de várias organizações e as visões dos diversos colaboradores entrevistados, cuja missão tinha já sido analisada na sessão anterior.

Na terceira sessão, os objetivos propostos para o trabalho de grupo sustentar-se-ão na análise, reflexão e discussão acerca do conceito de estratégia, a sua evolução e ligação ao BSC; a definição dos valores essenciais; a definição dos serviços prestados; a identificação dos *stakeholders* e o estabelecimento dos temas estratégicos.

Inicialmente proceder-se-á à apresentação do conceito de estratégia salientando que, enquanto conceito importado da esfera militar com cerca de 2300 anos, a sua evolução e utilização nas mais diversas áreas conduz a uma dificuldade de definição universalmente aceite. O mesmo será dizer que estratégia significa coisas diferentes para pessoas e organizações diferentes. Considerando esta evolução nas diversas áreas, procurar-se-á demonstrar que este conceito é basilar no modelo BSC.

Neste sentido, salientar-se-á o facto de que a estratégia representa as principais prioridades da organização, tendo em conta o seu ambiente organizacional e a realização da sua missão.

Indicada como a parte central de todo o modelo, já que representa as prioridades da organização, enumerar-se-ão os aspetos a ter em conta para a definição da estratégia da organização, nomeadamente a missão, a visão e os valores que lhes estão subjacentes (Kaplan & Norton, 2001).

A este propósito citar-se-á Silva (2000) resumindo e relacionando os conceitos que serão abordados:

“[...] a existência de uma estratégia gera uma compreensão da natureza, da missão e dos valores da organização e mobiliza os actores organizacionais para uma acção que visa a mudança implicando um olhar global sobre o estado actual da organização e uma perspetivação do seu estado futuro[...]”(p.220)

Neste sentido, reforçar-se-á a importância que o Projeto Educativo assume no processo de planeamento e gestão estratégica da escola, de acordo com o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação.

Para abordagem e discussão dos temas propostos, entregar-se-á um documento (Anexo 3) onde estão expressos alguns exemplos de valores essenciais e temas estratégicos para a instituição escolar.

1.2.4 Espaços

Este trabalho projeto desenvolver-se-á numa enorme multiplicidade de espaços escolares da Nova Unidade Orgânica. Serão contemplados todos os espaços onde o Projeto será operacionalizado/ posto em ação: Conselho Pedagógico, Conselho Geral, Reuniões de Departamento, Reuniões Gerais, Reuniões da equipa de trabalho que desenvolverá a construção do Projeto Educativo, Anfiteatro onde decorrerá o seminário.

1.2.5 Recursos

Os recursos necessários à implementação e ao cumprimento do projeto são essencialmente materiais e humanos.

Materiais

Em cada uma das sessões, serão utilizados documentos que introduzem as temáticas a serem abordadas em cada sessão, como é o caso da missão, visão e valores. Nestes documentos estarão elencados alguns desígnios dos pilares da estratégia do BSC, incluindo os dos anteriores agrupamentos/escolas não agrupadas desta nova Unidade Orgânica.

Na realização do seminário serão utilizados textos com casos de organizações, como orientação para a construção do mapa estratégico. O formador fará grande parte do seminário com recurso a exposição de diapositivos, de forma a ser mais perceptível a temática a abordar. A exposição e discussão dos trabalhos realizados pelos grupos constituintes no seminário será efetuada em suporte informático para melhor compreensão e apresentação, na parte da discussão de grupos.

Os documentos de gestão dos Agrupamentos/Escolas não Agrupadas para a análise documental são recursos de extrema importância. Estes documentos tornaram-se um dos pilares da conceção deste projeto.

Na formulação do guião das entrevistas, foram tido em conta os documentos de gestão das escolas, bem como os materiais de recolha de informação (gravador áudio) e instrumento e processamento de dados (computador).

Durante a aplicabilidade do mapa estratégico, com as iniciativas em cursos, serão necessários materiais tais como: prémios de mérito (certificados, medalhas comemorativas); questionários de satisfação realizados à comunidade escolar e educativa; diversos programas de tratamento de estatística e dados. Para melhor divulgação dos plenários e sessões abertas às comunidades, haverá também a necessidade do recurso a cartazes que serão espalhados em locais visíveis e adequados.

Para todas as atividades e sessões será necessário o uso do computador, retroprojektor e ligação à *internet*.

Como forma expedita e simplificada, sempre que necessário, toda a informação e comunicação dos intervenientes e colaboradores do processo será efetuada pelas técnicas de informação e comunicação existentes na escola.

Humanos

Estes recursos estão sempre patentes ao longo do projeto. Numa fase inicial, os colaboradores entrevistados são parte fulcral no processo e desenvolvimento deste projeto.

O contato com a Presidente da CAP para apresentação do projeto e para encetar os convites para a constituição da equipa de trabalho é de extrema importância, em virtude de este recurso ser um elemento de topo da organização escolar onde se desenvolve o projeto de trabalho.

Serão convidados vários colaboradores da escola para a constituição da equipa de trabalho e desenvolvimento do projeto.

Durante a implementação do projeto, será convidado um formador externo de uma instituição de ensino superior, com que a Unidade Orgânica possui parceria, para a orientação do seminário sobre a aplicabilidade do instrumento BSC numa instituição escolar.

Os elementos que constituem as lideranças de topo e intermédias são recursos sempre presentes na implementação deste projeto, pois encontram-se presentes nas

reuniões dos órgãos que constituem a nova Unidade Orgânica: reunião Conselho Geral, reunião de Conselho Pedagógico, reuniões de Departamentos, Reuniões Conselho de Docentes, Reuniões de Conselho de Turma. Nestas reuniões será necessário abordar temáticas de forma a extrair dados importantes, para que a equipa de trabalho tenha elementos na construção das metas do mapa estratégico.

Financeiros

Para além dos custos ao tempo despendido e do desgaste de material e material usado na elaboração e implementação do trabalho, os quais não apresenta despesa efetiva, o projeto não implicará quaisquer recursos de ordem financeira, já que a presença do formador será protocolada na parceria externa que a escola possui com uma instituição de ensino superior, pertencente à comunidade envolvente.

1.2.6 Calendarização

Quadro 6 - Calendarização do projeto

Fases	Trabalho / Sessão	Objetivo Específicos	Ações	Recursos	Calendarização	Produto	Estado
1ª Fase	Trabalho prévio de análise e diagnóstico	Analisar os documentos inerentes à gestão e administração da escola	Desconstrução do PE das várias unidades Orgânicas recentemente agregadas e análise dos relatórios da IGE das diferentes instituições	Documentos Inerentes à Gestão e Administração da Escola: PE e relatório da IGE	novembro de 2012 a junho de 2013 (1 semestre)	Relatório Síntese da Análise Documental	Efetuada
		Identificar os pontos fortes, fracos, constrangimentos, oportunidades das Escolas/Agrupamentos de Escolas que sofreram agregação	Elaboração inicial de uma Diagnóstico/Análise SWOT, partindo de entrevistas sustentadas pelos documentos inerentes à gestão e elaboradas a vários intervenientes da escola	Presidente CAP Ex- diretores (atuais vogais da CAP) Presidente do CGT Representante de Pais com assento no CGT Representante dos alunos no CGT Parceria externa da Escola pertencente à comunidade envolvente		Análise de conteúdo das entrevistas	Efetuada
	Elaboração do Guia de processos com vista à construção	Construir um mapa estratégico enquanto Guia de processos para a	Elaboração de um mapa estratégico	Relatório Síntese da análise documental e análise de	setembro de 2013 a novembro de	Mapa Estratégico	Efetuada

	do Projeto Educativo	construção do Projeto Educativo		conteúdo das entrevistas	2013		
2ª fase	Constituição de uma equipa de trabalho	Constituir uma equipa de trabalho com vista à construção do Projeto Educativo	Encetar convites a diferentes colaboradores das diversas estruturas da nova Unidade Orgânica	Presidente da CAP Colaboradores	novembro/ dezembro de 2013	Equipa de trabalho	Em curso
	Seminário	Apropriar os elementos da equipa de trabalho dos conceitos e terminologias do BSC	Realizar um seminário para a equipa de trabalho com o convite de um formador pertencente a uma instituição de ensino superior	Formador Equipa de trabalho	março de 2014	Seminário	A efetuar
	Sessão	Definição das metas estratégicas	Definir metas estratégicas para o mapa estratégico	Equipa de Trabalho Mapa Estratégico	Durante o 1º trimestre de 2014	Apresentação de metas no mapa estratégico	A efetuar
	Sessão	Definir a missão	Nesta sessão a equipa, com base em documentação apropriada sobre a temática, definirá a missão do novo Agrupamento de Escolas que sofreram recentemente agregação.	Equipa de trabalho Documentação de suporte	Durante o 1º trimestre de 2014	Missão do PEE	A efetuar

	Sessão	Definir a visão	Com base em documentação apropriada sobre a temática, definirá a visão do novo Agrupamento de Escolas que sofreram recentemente agregação.	Equipa de trabalho Documentação de suporte	Ao longo do ano 2014	Visão do PEE	A efetuar
	Sessão	Definir valores	Nesta sessão a equipa, com base em documentação apropriada sobre a temática, definirá os valores em que assentará todo o trabalho da nova Unidade Orgânica.	Equipa de trabalho Documentação de suporte	Ao longo do ano 2014	Valores do PEE	A efetuar

1.2.7.Relatório Síntese da Análise Documental

Numa primeira fase, foi feita a análise de documentos contemplando duas etapas: uma primeira que compreendeu a recolha e seleção dos documentos e uma segunda de análise, com relevância para a análise de conteúdo. Os documentos eleitos foram os Projetos Educativos dos vários Agrupamentos e Escolas não Agrupadas (PEE) e os Relatórios de Avaliação Externa (RAE), elaborados pela IGE. Para a análise dos documentos (apêndice 2), foram considerados os seguintes domínios: diagnóstico com as categorias pontos fortes, pontos fracos, constrangimentos e oportunidades, formulação estratégica assente nas diferentes perspetivas /áreas sustentadas pela metodologia BSC: alunos/clientes, estratégia/processo, crescimento/desenvolvimento e recursos. Os temas apresentados no decurso da análise documental foram organizados de acordo com os seguintes objetivos:

- Compreender as perspetivas de diagnóstico dos Agrupamentos/Escolas não Agrupadas, no que respeita ao ambiente interno e ambiente externo das suas organizações escolares;

- Indagar as fundamentações das diversas instituições escolares nas diferentes perspetivas/áreas, nomeadamente: clientes/destinatários, estratégia/processos, crescimento/desenvolvimento e recursos.

Nesta análise ficaram patentes as diferenças, com alguma relevância, entre os estabelecimentos de ensino da nova Unidade Orgânica. Por um lado, no tema diagnóstico, categoria ponto forte, unidade de registo resultados académicos, duas instituições escolares destacam-se em virtude de os “resultados se encontrarem dentro do valor esperado, (...) foi atingido um patamar de desempenho elevado, acima dos 90% de sucesso” (RAE2, p.3) e “os resultados académicos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Português e Matemática são bons” (RAE1, p.12). Por outro lado, surge outra instituição escolar desta Unidade Orgânica, com categoria ponto fraco, na mesma unidade de registo em que “os resultados obtidos (...) foram inferiores às médias nacionais” (RAE3, p.3).

As unidades de registo resultados académicos, sociais, planeamento, articulação e rentabilização de recursos destacam-se na categoria pontos fortes em duas das instituições escolares que compõem esta nova agregação. É notório que existe uma estreita ligação entre a escola e as famílias e que o ensino ministrado é de qualidade, indo ao encontro das expectativas da comunidade educativa, em virtude de

existir uma “ligação estreita entre a escola e as famílias, revelada no envolvimento dos pais e encarregados de educação, nas actividades educativas” (PEE2, p.16).

As duas escolas mantinham nas suas estruturas uma articulação inter e intradepartamental onde existia um trabalho colaborativo entre os professores, o que potenciava uma “melhoria significativa na intensificação da articulação curricular entre os diferentes níveis e ciclos de educação e ensino”(RAE2, p.6).

Numa outra perspetiva está patente uma eficaz e eficiente gestão de recursos, uma vez que “gestão dos recursos tem em conta as competências pessoais e profissionais do PD e PND” (RAE1, p.9) e a sua rentabilização vai “propiciando recursos que facilitam a ligação com a comunidade” (RAE3, p.10).

Os constrangimentos ao nível dos recursos humanos são transversais às instituições escolares que doravante pertencem à nova unidade orgânica, pois existe “a falta de auxiliares de acção educativa, face ao elevado número de alunos” (RAE1, p.12) e “o número de técnicos especializados em linguagem gestual é insuficiente”.(RAE1, p.12).

No que concerne à categoria oportunidades, realçam-se o desenvolvimento de parcerias e de outras colaborações externas para a formação do pessoal docente e não docente, de forma a serem facilitadoras da tarefa educativa.

No tema alunos/comunidades, unidade de registo proposta de valor, prescreve-se que o recurso a estratégias pedagógicas rigorosas e de exigência proporcionará um ensino de qualidade, adaptado às mudanças e às novas necessidades educativas, nas suas múltiplas vertentes.

Na categoria liderança, a unidade de registo monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens torna-se imperioso, na medida em que “a monitorização da gestão dos programas de cada disciplina é rigorosamente acompanhada por mecanismos de registo, quer nas reuniões de coordenação de ano/disciplina quer no conselho pedagógico” (RAE2, p.8).

O envolvimento da comunidade é proactiva e empenhada nos assuntos da escola, tanto ao nível da promoção de eventos, formação ao nível pessoal e profissional dos diversos atores da escola, de forma a criar uma aprendizagem organizacional e pedagógica.

A unidade registo exercício de lideranças sustenta que a mobilização, delegação de competências, liderança partilhada e colaborativa são práticas que potenciam a qualidade e diversidade de respostas educativas.

Nos diversos documentos está patente que se deverá desenvolver a comunicação entre os diferentes setores da comunidade escolar, utilizando para tal a

panóplia de novas tecnologias que as instituições escolares têm ao seu dispor: “a valorização da plataforma *moodle* e das tecnologias de informação e comunicação” (RAE2, p.7); “a página na *net* que já é um canal de divulgações de orientações (...)” (RAE1, p.11).

No tema crescimento/desenvolvimento, categoria recursos, a unidade de registo é a qualidade e diversidade de oferta que as escolas dispõem, visto que “vão ao encontro das características e das necessidades da população escolar” (RAE1 p.12). Nesta mesma categoria, surge a unidade de registo formação pessoal e profissional, como tema central das políticas educativas, devido à “criação de um plano global e interdisciplinar no âmbito da formação contínua dos docentes que permita a satisfação com qualidade das novas necessidades educativas” (RAE1, p.18). Na mesma categoria de recursos surgem como unidade de registo as parcerias como uma das formas de criar uma forte ligação e abertura com a comunidade educativa.

No tema recursos, categoria processos salienta-se a unidade registo práticas inovadoras, como promotoras e potenciadoras do sucesso educativo, em virtude das “práticas de trabalho colaborativo entre os docentes possibilitou a realização de planificações conjuntas, a reflexão sobre as metodologias de trabalho, a partilha de experiências pedagógicas e a articulação entre os diferentes níveis de educação e ensino” (RAE2, p.6). Neste mesmo tema, destaca-se a unidade de registo rentabilização dos recursos em que se deverá “rentabilizar os recursos didáticos existentes, promovendo formação específica sobre a utilização destes recursos, com vista a uma mais adequada e responsável utilização dos mesmos” (PEE3, p.34).

Salienta-se o facto de no tema recursos, categoria financeiros, só um documento de análise é que surge como unidade de registo utilização de verbas e captação de verbas, visto que “ em termos financeiros, a escola consegue captar receitas, através do aluguer do espaço desportivo e em projetos que participa” (RAE1, p.10).

1.2.8. Análise do conteúdo das entrevistas

Após a análise documental, tornou-se imperiosa a realização de entrevistas de forma a auscultar os pareceres e visões de diversos atores educativos pertencentes à nova Unidade Orgânica. A entrevista realizada teve um cariz semi diretivo. A primeira abordagem a estes colaboradores destinou-se a legitimar a entrevista e a motivá-los para que se envolvessem no projeto de trabalho que então se apresenta. Verificou-se

que a maioria dos colaboradores demonstrou receptividade e aceitação do desafio, acreditando que o Projeto Educativo poderá ser um documento orientador da escola com validade de instrumento de gestão estratégica. Os temas abordados nas entrevistas foram organizados de acordo com os seguintes objetivos:

- Compreender as perspetivas de diagnóstico dos entrevistados no que respeita ao ambiente interno e ambiente externo da organização escolar;
- Conhecer a fundamentação estratégica que cada um dos colaboradores idealiza para a nova Unidade Orgânica, no que respeita à missão, visão e valores;
- Indagar quais as fundamentações que os colaboradores têm das diferentes perspetivas/áreas, nomeadamente: clientes/destinatários, estratégia/processos, crescimento/desenvolvimento e recursos.

A análise dos dados recolhidos através da entrevista seguiu o processo de análise de conteúdo (apêndice 3) defendido por Bardin (2009). Para a autora, a análise de conteúdo enquanto método é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (Bardin, 2009, p. 40).

Uma análise de conteúdo oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um grau de profundidade e de complexidade e permite, quando incide sobre um material rico e pertinente, satisfazer as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis (Quivy, 2005). No que respeita à categorização, o autor Bardin (2009) valoriza a partir de um processo classificatório em toda e qualquer atividade científica. Segundo o referido autor, a categorização tem como principal objetivo fornecer uma representação simplificada dos dados “brutos” e o seu carácter vantajoso, nomeadamente no que respeita à redução da subjetividade, alicerça-se em certas condições de que o próprio processo se deve revestir, a fim de que não se verifiquem alterações (por excesso ou defeito) no conjunto dos dados: cada resposta não poderá constar em dois grupos, simultaneamente (exclusão mútua); cada categoria é feita com base num único princípio de classificação (homogeneidade); cada um dos grupos é adaptado à (s) finalidade (s) do estudo dado que o sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação (pertinência); as variáveis e os índices, que determinam a entrada de um elemento numa categoria, devem ser definidos com precisão para não se correr o risco da subjetividade, inerente a qualquer investigador, objetividade e fidelidade); as diversas categorias formadas tornam-se produtivas em índices de inferências e em hipóteses (produtividade).

Neste sentido, as grelhas de análise construídas integram categorias de análise de conteúdo que procuram ser homogêneas, exaustivas, objetivas e adequadas ou pertinentes (Bardin, 2009). A definição das categorias só teve lugar após a *leitura flutuante*¹⁴ do texto das entrevistas, através da qual procurei isolar os elementos a classificar nas categorias que foram sendo identificadas para integrar as grelhas de análise.

Neste projeto, cada um dos colaboradores entrevistados são representados por P (professores), A (alunos), C (parceria externa).

Após a leitura das 7 entrevistas realizadas, emergiram vários temas com correspondência aos que tinham sido assinalados no guião da entrevista, as respetivas dimensões, categorias e subcategorias, permitindo avaliar a importância e pertinência que os diversos colaboradores entrevistados atribuem a cada um deles.

Assim, na dimensão diagnóstico, categoria pontos fortes, é possível verificar que na generalidade os colaboradores reconhecem a modernização dos equipamentos escolares, estabilidade do corpo docente, resultados académicos, relação da escola com a comunidade escolar como fatores importantes do ambiente interno da organização escolar. Dois colaboradores referem que a liderança democrática, sustentada na coesão e empenho, transmite aos professores acompanhamento e compreensão no seu trabalho. Esta opinião está em sintonia com o que Peters (2002, p. 87) afirma sobre a temática da liderança: “é um processo de estímulo mútuo, pelo qual, por meio de ações recíprocas bem-sucedidas, as diferenças individuais são controladas e a energia humana delas deriva encaminhada em benefício de uma causa comum”. Destaca-se também a participação ativa e construtiva dos diversos intervenientes para a elaboração dos documentos de gestão (P2). Esta unidade de contexto está em conformidade com o autor Luck (2000,p.15), quando afirma que “o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva”.

No que concerne à categoria relacionada com os pontos fracos, os colaboradores inquiridos revelam unanimidade na referência a desigualdade entre estabelecimentos e a gestão de recursos como os maiores *handicaps* no ambiente interno, devido às características e especificidades dos alunos que vêm da periferia geográfica da escola e à falta de disponibilidade dos intervenientes na dinâmica da reestruturação da nova unidade orgânica.

¹⁴ Segundo Bardin (2009) é a leitura em que surgem hipóteses ou questões norteadoras, em função do enquadramento teórico realizado.

No que respeita ao ambiente externo da escola, os colaboradores destacam como constrangimentos a agregação de vários agrupamentos e escolas numa nova unidade orgânica que, na sua opinião, vai “pôr em causa a humanização da gestão anterior” (P4).

No que respeita à categoria das oportunidades, destaca-se o alargamento da oferta educativa elevando “a qualidade da oferta em algumas escolas da nova unidade orgânica” (P1), a continuidade escolar dos alunos desde o pré escolar até ao 12.º ano de escolaridade, bem como “as agregações permitem reforçar o projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas com mais problemas, através da articulação dos diversos níveis de ensino”.

No entender dos inquiridos, a maior ameaça com que se debate esta nova Unidade Orgânica é essencialmente na articulação e coesão interna, na medida em que, “o número elevado de elementos que constituem esta nova agregação” (P1) poderá dificultar a “articulação entre os vários órgãos de gestão” (P3).

Na categoria relacionada com a missão, existe uma aproximação de todos os colaboradores em que a unidade de registo é o desígnio transformado num lema do Agrupamento. Destaca-se “prestar aos alunos uma educação de qualidade, transformando-os em cidadãos conscientes dos seus plenos direitos e deveres na sociedade” (A1) e “Uma escola não existe, faz-se e cresce connosco” (P2). Estes desígnios são sustentados pelo autor Guerra (2000, p.27), quando afirma que “a escola que aprende sabe (deve saber) onde está inserida, qual a sua missão e quais as causas que serve. Não há neutralidade possível, embora alguns a considerem (falsamente) almejável, atingível ou possuída”.

No que concerne à categoria visão, a unidade de registo patenteada na análise é a projeção e qualidade do serviço e ensino, visto que os colaboradores destacam a “imagem de segurança, de humanização” (P4); “a qualidade do serviço prestado aos utentes/clientes” (P3) e o “caso de sucesso, com notoriedade pública, pela qualidade do seu trabalho educativo e pelos bons resultados académicos obtidos” (P1), que a escola deverá apresentar.

Na categoria valores, a unidade de registo são os valores cívicos e morais que norteiam a sociedade moderna: competência, responsabilidade, tolerância, justiça, solidariedade, excelência, igualdade de oportunidades para todos, primado da equidade e empreendedorismo.

No que diz respeito à dimensão da formulação estratégica, os colaboradores dão enfoque às subcategorias de proposta de valor dada aos destinatários e clientes, os entrevistados convergem para o desenvolvimento de estratégias e paradigmas de

trabalho que reflitam no aluno aprendizagens significativas e no sentido do sucesso escolar. Destacam-se como estratégias a "coadjuvação, constituição de grupos nível, aula com planos de desenvolvimento" (P1)" e a "transmissão de saberes, consolidação de valores e desenvolvimento de competências para o futuro".

No que respeita à categoria ensino/aprendizagem, subcategoria planeamento e articulação, dois colaboradores apontam que o planeamento tem que passar por um trabalho de equipa e colaborativo (C1) e por um nível cooperativo (Cooperação Escolas/Jardins de Infância/Famílias e Cooperação Agrupamento/Parceiros) (P2).

Na categoria liderança, subcategoria lideranças partilhadas, alguns colaboradores (C1, P1, P2) apontam para que a liderança (topo, intermédia) seja promotora do diálogo, disposta a buscar novos caminhos, novas respostas, ter espírito crítico, empreendedor, selecionar as informações e relativizar as situações dependendo do contexto, ser capazes de comunicar, de ouvir e fazer chegar a informação adequadamente e atempadamente. Ainda nesta categoria, em que a subcategoria é o envolvimento da comunidade escolar e educativa, a unidade de registo é a participação da comunidade e alguns apontam para o encaixar de pessoas com o perfil certo para as atividades certas e corretas, promovendo desta forma a participação, auscultando as pessoas para o desempenho correto das funções.

Respeitante à subcategoria monitorização e avaliação do ensino e aprendizagem é de realçar que só um colaborador (P1) apela à existência de uma avaliação interna, com carácter formal, junto dos atores do processo ensino aprendizagem. A autoavaliação da escola consiste numa atividade realizada na escola, pela escola e para a escola, através da participação alargada dos diferentes grupos de atores. A autoavaliação da escola é um processo que tem como finalidade a melhoria da escola através da utilização dos resultados desse mesmo processo. Os restantes abordam mais a supervisão para a monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens.

Na dimensão estratégia/processo, subcategoria adequação e eficácia dos circuitos de informação, a unidade de registo são meios de comunicação e informação como instrumentos fundamentais e facilitadores da veiculação da informação na organização escolar. Quase a totalidade dos colaboradores insistem que tanto a plataforma *moodle*, como toda a panóplia de técnicas de informação e comunicação existentes na organização escolar potenciam e ajudam na passagem de informação e sucesso educativo. Estas tecnologias devem estar plenamente integradas nas instituições educativas, dispondo todos os colaboradores de condições de acesso facilitado e de frequentes oportunidades de formação.

Na dimensão crescimento/desenvolvimento, categoria oferta, subcategoria qualidade, diversificação e complementaridade, constata-se que a unidade de registo é a utilidade social e a adequação das repostas formativas. Aqui os colaboradores destacam as parcerias promotoras de experiências e apoio cultural e social, bem como melhorar a qualidade das decisões, a eficácia e a qualidade dos serviços prestados.

No que concerne à categoria processos, subcategoria inovação na organização e práticas, tem-se como unidade de contexto práticas inovadoras. Os colaboradores entendem que estas práticas passarão pela introdução de “novas tecnologias e práticas experimentais” (P1), “ grupos de inovação” (E1) e torna-se “ necessário apostar na reflexão, objetivos, metas, recursos, persistência, trabalho, avaliação e reflexão, que podem facilitar os passos que é preciso dar, em cada escola, para que mais alunos e todos os alunos atinjam bons resultados escolares”. As práticas inovadoras poderão passar por conjunto de intervenções, decisões e processos que, com certo grau de intencionalidade e sistematização, poderão alterar atitudes, culturas, ideias, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas.

Na categoria espaços e equipamentos, os colaboradores incidem na rentabilização eficaz dos recursos e partilha dos diversos recursos existentes na nova unidade orgânica, bem como na “maior partilha de públicos, de instalações e de equipamentos disponíveis nos diferentes territórios, num quadro de maior racionalidade, diversidade e especialização das intervenções”(P2).

Na categoria recursos financeiros, os colaboradores incidem nas unidades de registo captação de verbas e aquisição de material, a sua aplicação e rentabilização. Alguns colaboradores acham que se deverá ter em conta a manutenção, conservação das instalações e aquisição permanente do material necessário ao regular funcionamento da escola. Noutra perspetiva mais abrangente e com outra visão, alguns colaboradores apontam para “alugueres, donativos, parcerias de mecenato como formas de captar financiamento.

Em síntese e tendo como base a análise que se fez, é possível verificar que diversos colaboradores das várias estruturas que compõem uma nova unidade orgânica têm perspetivas claras e concisas no que respeita a um diagnóstico, quer no ambiente interno, quer externo da escola (traduzido numa análise SWOT), bem como nas diferentes perspetivas que sustentam a metodologia BSC. Os resultados provenientes da análise das entrevistas, proporcionaram informações que, convertidas em categorias, permitem confrontar os dados obtidos na análise documental e confirmam que a construção do novo projeto educativo deverá ter uma verdadeira valência de um instrumento de gestão estratégica, em virtude dos colaboradores

abordarem nas entrevistas temáticas como: participação efetiva da comunidade envolvente, trabalho colaborativo, práticas inovadoras, lideranças partilhadas e efetivas, autoavaliação formal, supervisão, estabelecimento de parcerias.

1.2.9 Avaliação

A avaliação será feita de forma contínua e sistemática ao longo do projeto, ou seja, a avaliação do projeto assenta na própria consolidação do projeto educativo, construído com base num mapa estratégico (metodologia BSC) edificado pela análise documental de documentos inerentes à gestão das escolas e agrupamentos de escolas pertencentes à nova Unidade Orgânica e à análise dos conteúdos das entrevistas realizados a vários colaboradores pertencentes a diversas estruturas da nova organização escolar.

Sendo esta nova Unidade Orgânica uma instituição de cariz organizacional, precisará de ferramentas para comunicar a estratégia, os processos e sistemas que ajudarão a implementar a estratégia. O mapa estratégico, como produto deste trabalho projeto, fornece essa ferramenta explanado sob quatro perspetivas amplas: aluno/comunidade; estratégia/processo; crescimento/desenvolvimento e recursos.

Este instrumento tem validade e utilidade pois reflete uma perceção clara da definição dos objetivos estratégicos e dos seus indicadores aliados às suas iniciativas e recursos. Caberá à equipa de trabalho estabelecer as metas a atingir, bem como a monitorização e avaliação dos resultados expressos no mapa estratégico. Pretende-se que a construção do novo Projeto Educativo da nova Unidade Orgânica vá ao encontro da construção de valor, alicerçado num verdadeiro desígnio com valores cívicos e morais, na medida que o mapa estratégico sustentado no recurso à utilização de financiamento e captação de verbas, de forma a rentabilizar recursos e processos de práticas inovadoras e pedagógicas (perspetiva dos recursos), indique os conhecimentos, práticas, planeamentos e sistemas que os colaboradores necessitarão (perspetiva crescimento/desenvolvimento), para inovar e desenvolver as capacidades e eficiências estratégicas certas (perspetiva estratégia/processo), capazes de fornecer proposta de valor aos seus destinatários (perspetiva alunos/comunidade).

Destaca-se também o facto de o mapa estratégico conter as correlações causa-efeito entre os objetivos estratégicos, o que permite avaliar a estratégia da Unidade Orgânica, identificando detalhadamente como cada objetivo pode ajudar na concretização de outros objetivos.

Toda a avaliação e validação dos instrumentos estratégicos terá o suporte legal dos decretos e despachos em vigor destacando os seguintes: Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e mais recentemente o normativo legal 137/2012, de 2 de julho, em que o governo pretende promover a revisão da LBSE, com vista a dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço, de forma progressiva, da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das instituições escolares, condições essenciais para a melhoria do sistema educativo.

2. SÍNTESE REFLEXIVA

Cada vez mais, as escolas têm de definir estratégias eficazes, para conseguirem responder aos desafios que os alunos, os pais e a comunidade envolvente lhes colocam.

O Projeto Educativo é um documento com forte dimensão pedagógica que, elaborado com a participação da comunidade educativa, determina a identidade própria de cada escola, através da adequação do normativo legal em vigor à sua especificidade organizacional. Esse Projeto apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição escolar e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador, facilitando a coerência e a unidade da ação educativa. Deve ser um documento simples que possa, na sua plenitude, vincular a prática educativa e dar orientações concisas para o desenvolvimento das atividades e organização da escola.

O Projeto Educativo é o instrumento organizacional de expressão da vontade coletiva da comunidade educativa, é um documento que dá um sentido útil à participação dessa comunidade, é a corporização operativa da autonomia da escola enquanto comunidade. Assim, projeto educativo, comunidade educativa, direção, participação, autonomia, são conceitos que se relacionam intimamente e são a arquitetura conceptual de uma conceção de escola (Formosinho, 1991).

Este instrumento de gestão deve constituir uma referência para a construção contínua da mudança, para a instituição escolar, para evidenciar as intencionalidades educativas e para a eficaz articulação das participações dos diversos protagonistas.

Tal como Antúnez (1991), considero que o Projeto Educativo deverá ser um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum, sendo o resultado de uma anuência a que se chega depois de uma análise de dados, de necessidades e de expectativas e que, por isso, dê um ensejo a um enquadramento e um sentido coerente para as ações. Para que a organização escolar meça a congruência destas ações, deverá sistematizar mecanismos de diagnóstico que analisem se as ações desenvolvidas concretizam os fins preconizados, ou seja, trata-se de mecanismos de autorregulação da própria escola.

Presume-se que a escola tem um sustentado grau de autonomia para definir e implementar o seu próprio Projeto Educativo, instrumento de planificação que procura contribuir para que a instituição escolar atinja, com eficácia, os objetivos a que se propõe, enquanto organização. Para Dias e Melão (2009, p. 201), nos tempos que correm, mais do que nunca “as escolas devem procurar demonstrar que têm

qualidade” e, complementando esta ideia, Morgado (2004) refere que uma das marcas da qualidade das escolas é a existência de uma estreita relação entre a escola e a comunidade, a qual deverá estar bem visível no seu Projeto Educativo. Para a construção deste documento central da vida das escolas, apostou-se no presente trabalho, na metodologia de *Balanced Scorecard*, no sentido de conferir ao PE a valência de um autêntico instrumento de gestão estratégica. Esta ferramenta de gestão possibilita uma rápida compreensão dos objetivos e estratégias delineadas da organização escolar e permite a total disseminação da estratégia na organização. A estratégia deixa de ser um assunto do topo da instituição e o seu conteúdo e conceitos passam a fazer parte da linguagem comum da organização, ou seja, todos os colaboradores podem e devem conhecê-la bem, participando na sua operacionalização e responsabilizando-se pelo seu acompanhamento.

Abordaram-se questões como a orientação estratégica, com ênfase na organização escolar, ficando evidente que esta deve ser uma tarefa de todos e para todos, em que a cooperação recíproca entre os colaboradores potencia uma clara dinâmica autónoma e permanente de mudança, criando deste modo um verdadeiro projeto educativo adequado à imagem organizacional da escola.

Pretende-se que a estratégia exija mudanças em praticamente todas as partes da organização escolar e que oriente o trabalho em equipa para a coordenação dessas mesmas mudanças. A implementação da estratégia requer muita atenção e concentração nas iniciativas e na execução de mudanças, monitorizando constantemente os resultados alcançados. Constata-se que, se os gestores de topo não atuarem como verdadeiros líderes do processo, as necessárias mudanças não ocorrerão por força da inércia e da resistência à mudança, não se conseguindo implementar a estratégia, o que implica perder a oportunidade para atingir um desempenho superior. Neste sentido um Projeto Educativo assente na metodologia BSC bem-sucedida, começa com o reconhecimento da gestão executiva que não se trata de um simples projeto de medição ou avaliação, mas sim de um programa de gestão da mudança organizacional. Este programa de gestão da mudança organizacional é uma metodologia contínua, de alinhamento e mudança persistentes, baseada no chamado ciclo estratégico que é tal e qual um aparelho bocal para alinhar os dentes, força continuamente os processos a encaixarem-se na cadeia de valor da organização de uma forma otimizada. Esta otimização é irrefutável, pois é comprovada pelas medições dos indicadores, quando atingem as metas definidas.

Deseja-se que a construção do Projeto Educativo ganhe significado no contexto da implementação de um verdadeiro instrumento de gestão, no qual a escola

passa a assumir uma grande parte da responsabilidade na definição e produção de políticas educativas locais e na gestão dessas políticas. O Projeto educativo deve, portanto, ser encarado como instrumento de uma gestão estratégica da escola, apelando a participação dos atores escolares nessa gestão. Pretende-se logicamente que este projeto seja resultado de uma participação intensa dos professores (alem de outros colaboradores), desdobrada em ações de reflexão, diagnóstico, projeção e avaliação da situação atual e futura da escola, as quais fundamentem e legitimem o Projeto Educativo, do mesmo modo que seja complacente com uma liderança eficaz de forma a viabilizar os complexos processos de participação.

Concordo com os autores Estevão *et al.* (2001) quando sustentam que o Projeto Educativo é um instrumento de mudança, ou seja, relaciona-se com a ideia de que algo pode mudar no contexto escolar e que este projeto pode representar um verdadeiro fator de introdução de mudanças sendo, portanto, necessário pensá-las e operacionalizá-las. Nesta perspetiva, o Projeto deve surgir como uma oportunidade para refletir sobre os problemas, para gerar debates e fazer opções, promovendo uma dinâmica entre os diferentes colaboradores implicados no processo.

Como se constata, esta é uma missão partilhada por vários agentes colaborativos. Urge o envolvimento de todos: alunos, pais e encarregados de educação, pessoal docente e não docente, autarquia, entidades, empresas e outras organizações, pois juntos formam um potencial humano que será a chave para o crescimento e desenvolvimento sustentado da organização escolar.

São consideradas como estratégias privilegiadas todas aquelas que contribuem para potencializar a escola como unidade básica: o trabalho de equipa em torno de objetivos comuns, as oportunidades de desenvolvimento e mudança organizativa em torno da instituição escolar, o envolvimento da comunidade escolar e educativa, como elementos ativos e participativos nas decisões primordiais da escola, o estabelecimento de parcerias que facilitem a aprendizagem da organização e o sucesso educativo.

Este trabalho projeto, objetivo e exequível, é um contributo que permitirá à organização escolar nortear a sua ação, implicando uma participação ativa e um envolvimento responsável por parte dos seus atores.

Um Projeto Educativo, com uma base sustentada por processos fiáveis, mensuráveis, objetivos, instrumentalizados pelo BSC, será sempre visto como “um instrumento de planificação de longo prazo que enquadra a definição e a formulação de estratégias de gestão e do qual decorrem os planos operacionais de médio e curto

prazo" (Barroso, 2000, p.30), por ter uma dimensão estratégica e uma relação dialógica entre as intenções e os planos de realização.

Como afirma Fullan (2000), "é por isto que vale a pena lutar" (p.7). A solução para a construção de um Projeto Educativo com a valência de um instrumento de gestão, sustentado pelo BSC, está nas mãos dos colaboradores e líderes das organizações escolares.

FONTES DE CONSULTA

1. BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2000). Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas. In: Catani, A. & Oliveira, R. (Org.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Afonso, N. (1988). Administração Escolar e Democracia. *Aprender*. Nº. 6, pp. 5-11.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª edição, Coimbra: Almedina.
- Antunez, S. (1991). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelo: Editorial Graú.
- Azevedo, M. & Costa, H. (2001). Métodos para avaliação da postura estratégica. *Caderno de pesquisa em Administração*, São Paulo, vol. 8. Nº 02, pp. 1-18.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, nº2, pp. 215-228.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In: Costa, J.; Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Portugal: Aveiro Universidade.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bass, B. (1999). On the taming of charisma: a reply to Janice Beyer. *Leadership Quarterly*, nº10, pp.5-20.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. 3ª Ed., Lisboa: Gradiva.
- Bilhim, J. (2008). *Teoria Organizacional, Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (2002). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru, São Paulo: EDUSC.
- Boudon, R. (1995) Valeurs universelles et relativisme culturel. In: *Planète Incertaine*, 35 Rencontres Internationales de Genève, La Baconnière, pp. 240-277.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.

- Butler, A., Steve, L. & Bill, N. (1997). Linking the Balanced Scorecard to Strategy, *Long Range Planning*, 30º vol., Nº 2, pp. 242-253.
- Caldeira, J. (2009). *Implementação do Balanced Scorecard no Estado*. Coimbra: Edições Almedina SA.
- Carmo, H. (2000). *Intervenção social com grupos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro – Roberto Carneiro entrevistado por Joaquim Azevedo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão..
- Carvalho, A. (1992). *A educação como projecto antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (2001) *Projecto educativo*. Porto: edições Afrontamento.
- Carvalho, C. & Azevedo, G.(2001).Balanced Scorecard - Sistema de Informação Vs Sistema de Gestão, *Revista Estudos do I.S.C.A.A.*, IIª Série, 6/7, pp. 56-78.
- Chiavenato, I. & Sapiro, A. (2003). *Planejamento Estratégico*. 7ª edição, Rio de Janeiro: Elsevier.
- Clímaco, M.(1992). *Observatório da Qualidade da Escola, Guião Organizativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cooper, M. (1982). *The study of professionalism in teaching* .New York: American Educational Research Association.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. 2ª Edição, Porto: Edições Asa.
- Costa, J. (2003). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. (2004).Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, nº 17, pp. 5-35.
- Costa, J. (2007). *Projectos em educação – contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dávila, A. (1999). Nuevas herramientas de control: El Cuadro de Mando Integral, *Revista de Antiguos Alumnos, IESE*: Universidad de Navarra.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Daychouw, M. (2007). *40 Ferramentas e Técnicas de Gerenciamento*.1ª Edição, Rio de Janeiro: Editora Brasport.
- Dias, N. & Melão, N. (2009).Avaliação e Qualidade: Dois Conceitos Indissociáveis na Gestão Escolar, *Tékhne*, 12 (2), pp.193-214.

- Diogo, J. (2004). Liderança das Escolas: sinfonia ou jazz? In: Costa, J.; Neto, A. & Ventura, A. (Org.). *Políticas e gestão local da educação: Actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 267-277.
- Donnelly, J., Gibson, J. & Ivancevich, J. (2000). *Administração: princípios de gestão empresarial*, 10.^a ed., Lisboa: MacGraw-Hill.
- Epstein, M. & Manzoni, J. (1998). Implementing Corporate Strategy: From Tableaux de Bord to Balanced Scorecards, *European Management Journal*, vol. 16, Nº 2, pp. 190-203.
- Estevão, C., Afonso, A., Lima, L. (2001). Política e administração da educação: investigação, formação e práticas. *Congresso Luso-Brasileiro*, 2^a edição, Braga: CIED.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noésis*, pp. 64-66.
- Fernandez, G. & Guitérrez, E. (1996). La evaluación del funcionamiento de un centro a través del análisis de su cultura organizativa como un instrumento para la mejora y la innovación. In: Fernandez, G. & J. López (Org.). *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española..
- Ferreira, A. (2009). Sistemas de Medição do Desempenho e o Balanced Scorecard. In: Major, M. & Vieira, R. (Org.). *Contabilidade e Controlo de Gestão – Teoria, Metodologia e Prática*, Escolar Editora, pp. 299-331.
- Ferreira, J., Neves, J. & Caetano, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones à investigación educativa*. Barcelona: PPU
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In :Campos, B. (Org.), *Formação profissional de professores no ensino*, vol. 1. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. 3^a edição, Loures: Lusociência.
- Fullan, M. (2000). *The Jossey-Bass reader on educational leadership*. San Francisco: Jossey, Bass Publishers.
- Garcia, M. (1994). *A Didática no ensino superior*. Campinas: Edições Papyrus.
- Geada, F., Cruz, L. & Silva, T. (2012) *Value Balanced Scorecard: ferramenta para atingir a excelência*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Giddens, A. (2001). *Capitalismo e moderna teoria social*. Lisboa: Editorial Presença.

- Giollo, P. (2002). Modelo de Avaliação de Desempenho Fundamentado no Balanced Scorecard - Um Estudo de Caso da URI - Campus Erechim. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Godet, M.(1993) .*Manual de prospectiva estratégica : da antecipação à acção*. Lisboa : Publicações Dom Quixote.
- Grade, L. (2008).*A centralidade do projeto educativo na administração escolar*. Lisboa: Edições Colibri.
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Guerra, S. (2000). *A Escola que Aprende*. Porto: Edições Asa.
- Hampton, D. (1991). *Administração: processos administrativos*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentada*. Porto: Porto Editora.
- Hooper, A., & Potter, J. (2010). *Liderança inteligente. Criar a paixão pela mudança*. 8ª ed, Lisboa: Actual Editora.
- Horváth & Partners (2003). *Dominar el Cuadro de Mando Integral - Manual práctico basado en más de 100 experiencias*. Barcelona: Ediciones Gestión.
- Huberman, M.(1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Irwin, D. (2002). Strategy mapping in the public sector, *Long Range Planning*, N.º 35, pp. 637-647.
- Kaplan, R. & Norton, D.(1992). The balanced scorecard: measures that drive performance. *Harvard Business Review*, vol. 70, n.º 1, jan.-feb. pp. 71-79.
- Kaplan, R. & Norton, D.(1993). Putting the balanced scorecard to work. *Harvard Business Review*, vol. 71, N.º 5, sep.-oct., pp. 134-147.
- Kaplan, R. & Norton, D.(1996a). Linking the balanced Scorecard to strategy, *California Management Review*, Nº4, pp. 53-79.
- Kaplan, R. & Norton, D. (1996b). Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System, *Harvard Business Review*. 74º vol., n.º 1.
- Kaplan, R & Norton, D.(2001). Transforming the balanced scorecard from performance measurement to strategic management: Part I, *Accounting Horizons*, Sarasota, march, pp. 87-104.
- Kaplan, R. & Norton, D.(2004). *Strategy Maps: Converting intangible assets into tangible outcomes*. Boston: Harvard Business School Press.
- Karling, A. (1991). *A didáctica necessária*. São Paulo: Ibrasa.

- Kouzes, J. & Posner, B. (2007). *Inventário das práticas de liderança. Planejador do desenvolvimento da liderança*. San Francisco: Pfeiffer.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, E.; Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. (1991). *A escola como organização e a participação na organização escolar*, Instituto de Educação e Psicologia. 2ª ed., Centro de Estudos em Educação e Psicologia: Universidade do Minho
- Llamas, J., Yañez, J. & Moreno, M. (1994). *Para Comprender las Organizaciones Escolares - ocho temas basicos*. Sevilha: Biblioteca Universitaria.
- Lopez, Y. & Moreno, M. (1994). *Para Comprender las Organizaciones Escolares*. Sevilla: Repiso.
- Luck, H. (2000). *A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar*. 4ª Edição, Rio de Janeiro: DP&A.
- Macedo, B. (1991). Projecto educativo de escola: do porquê construí-lo à génese da construção. In: *Inovação*, Nº 4, pp. 127-139.
- Madeira, A. (1995). A importância do diagnóstico da situação na elaboração do projecto educativo de escola. In: *Inovação*. Nº8 , pp.167-190.
- Marcelo, C. (1998). Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 9.
- Montana, P. & Charnov, B. (2005). *Administração*. São Paulo: Saraiva.
- Morgado, J. (2004). Liderança e autonomia: impacto na mudança das práticas curriculares. *Revista Educação da Universidade do Vale do Itajaí*, vol.4, nº 3, pp.425-438.
- Müller, J. (2001). *Desenvolvimento de Modelo de Gestão Aplicado à Universidade, Tendo por Base o Balanced Scorecard*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Neves, J. (2001). *Cultura/clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: Editora RH.
- Niven, P. (2003). *Balanced Scorecard step-by-step for government and nonprofit agencies*. John Wiley & Sons, Inc.
- Niven, P. (2007). *Balanced Scorecard passo a passo: elevando o desempenho e mantendo os resultados*. (Trad. Nilza Freire). Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

- Olve, N., Roy, J. & Wetter, M.(1999). *Performance Drivers: A practical guide to using the Balanced Scorecard*. London: John Wiley & Sons.
- Palomares, L. (2003). *Organización escolares. Bases Científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Peters, T. (2002). *50 lições de liderança*. 32ª Edição. São Paulo: Vozes S.A.
- Pinto, F. (2007). *Balanced Scorecard - Alinhar Mudança, Estratégia e Performance nos Serviços Públicos*. Porto: Edições Sílabo.
- Prieto, V.(2006). *Fatores críticos na implementação do Balanced Scorecard*. São Paulo: Gestão & Produção.
- Quesado, P. & Rodrigues, L. (2007). Aspectos Relevantes na implementação do Balanced Scorecard em Grandes Empresas Portuguesas, XVIII Encontro Nacional de Docentes de Contabilidade do Ensino Superior (ADCES), *Professores de Contabilidade: Que Futuro no Ensino Superior?*, March 16-17, Idanha-a-Nova.
- Quivy, R. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 4ª Edição., Lisboa: Gradiva.
- Rampersad, H. (2004). *Scorecard para performance total: alinhando o capital humano com estratégia e ética empresarial*. Rio de Janeiro: Campus.
- Rocha, C. (2007). Racionalidades Organizacionais e Relações de Poder na Escola Pública Portuguesa: Construindo uma Gestão mais Democrática. In: *Educação em Revista da Educação VIII* (1), pp.105 - 120.
- Rocha, J. & Selig, P. (2001). *O sistema de gestão Balanced Scorecard e os seus impactos sobre a teoria de custos*, VII Congreso del Instituto International de Costos, 4-6 julio, León, España.
- Rocher, G. (1982). *Sociologia Geral*. Lisboa: Editorial Presença
- Russo, J. (2006). *Balanced Scorecard para PME*. Lisboa: Edições Técnicas, Biblioteca Indústria & Serviços.
- Salas, O., Hernández, J. Fontrodona, J. & Fontana, I. (2001). *El Cuadro de Mando Integral y los Inductores del Crecimiento Empresarial*, XI Congreso AECA, Madrid - España.
- Sallán, G. (1996). *A organização escolar: contexto e texto de atuação*. (tradução) Madrid: Editorial La Muralla.
- Santos, A. (2008). *Gestão Estratégica: Conceitos, Modelos e Instrumentos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Sanches, M. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. In: *Revista de Educação*, VII (1), pp.49-63.

- Santos, L. (1998). Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. *Revista Tessituras*, nº1, fev., Belo Horizonte.
- Savianni, D. (2008). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 11ª ed. Campinas: Autores Associados.
- Sebarroja, J. (2001). *A Aventura de Inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Senge, P. (2006). *A quinta disciplina – caderno de campo: estratégias para construir uma organização que aprende*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições Asa.
- Silva, E. (2000). Gestão estratégica e projecto educativo, Trabalho apresentado em 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. In: *Liderança e estratégia nas organizações escolares*, Aveiro.
- Silva, J. (2010). *Líderes e Lideranças Em Escolas Portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Stoleroff, A. & Pereira, I. (2009) *Mudança Organizacional e Relações de Emprego na Administração Pública em Portugal: o papel dos sindicatos e dos trabalhadores*. Relatório.
- Stoner, J.& Freeman, M. (1985). *Administração*. 5ª Edição, Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.
- Streubert, J. & Carpenter, D.(2002). *Investigação Qualitativa em Enfermagem: Avançando o Imperativo Humanista*. Camarate: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas.
- Teixeira, S. (1995). *Gestão das Organizações*. 2ª Edição, Lisboa: McGraw-Hill.
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das Organizações*. Alfragide, Editora McGraw Hill.
- Thompson, A.; Strickt, A.& Gamble, J. (2008). *Administração estratégica*. (Tradução Roberto Galman, Katia Aparecida Roque). 15ª. ed., São Paulo: McGraw-Hill.
- Thurler, M. (1994). *A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive*. Brasil, São Paulo: Ideias.
- Treacy, M. & Wiersema, F. (1995). *The discipline of market leaders*. Addison Wesley.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. (Trad.Portuguesa). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vilar, A. (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições Asa.
- Zainko, M. (2003). *Educação superior, democracia e desenvolvimento humano sustentável*. Curitiba: Champagnat/ Insular.

2.ELETRÓNICAS

- António, N. (2006). *Balanced scorecard e mapas estratégicos*. Acedido em 19 de julho de 2013 em <http://ee.dcg.eq.iscte.pt/bsc.pdf>.
- Cardoso, W. (2006). *O impacto do plano de desenvolvimento institucional na profissionalização das instituições privadas de ensino superior*. Belo Horizonte: Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo. Acedido em 23 de julho de 2013 em: <http://www.dominiopublico.gov.br>.
- Lawrie, G. & Cobbold, I. (2004). Third-generation Balanced Scorecard: Evolution of an Effective Strategic Control Tool. *International Journal of Productivity and Performance Management*, v. 53 nº 7, pp. 611-623. Acedido em 27 de maio de 2013 em <http://dx.doi.org/10.1108/17410400410561231>.
- Ottoboni, C., Fernandes, C., Pamplona, E. & Pagni, T. (2002). *Algumas Razões para Ocorrência de Falhas no Balanced Scorecard (BSC)*, XXII ENEGEP, out. Acedido em 17 de junho de 2013 em <http://www.iem.efei.br/edson/download/artceliaenegep02.doc>.
- Oyon, D. & Mooraj, S.(2001). *Le “Balanced Scorecard” - mode ou creation de valeur?*. Acedido em 12 de maio de 2013 em <http://www1.treuhaender.ch/67-98/Rechnungswesen/11foyonm/11foyonm.html>.
- Prado, L. (2002). Guia Balanced Scorecard. *Série Empresarial – Guia LJP e-ZINE para Balanced Scorecard*. 1ª Edição. Paraná: LJP e-ZINE. Acedido em 15 de julho de 2013 em http://pessoas.feb.unesp.br/vagner/files/2009/02/Aula-8_2010_Guia-BSC.pdf.
- Reis, M. (2010). A Contribuição da Sociologia da Educação para a compreensão da Educação Escolar. In *Caderno de Formação de Professores Educação, Cultura e Desenvolvimento*, vol. 3, pp. 53-68. Acedido em 10 de novembro de 2013 em <http://www.acervodigital.unesp.br>.
- Simões, G. (2011). Autoavaliação das escolas: Regulação de conformidade e regulação de emancipação. In: *Indagatio Didactica*, v.3, nº1, pp. 165 – 179. Acedido em 3 de setembro de 2013 em www.portal.doc.ua.pt/journals/index.php/ID/article/view/919/853.

3. LEGISLAÇÃO

Decretos-Lei

Decreto-Lei n.º 553/1980, de 21 de novembro. Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

Decreto-Lei n.º 43/1989, de 3 de fevereiro. Este diploma estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico até ao ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 172/1991, de 10 de maio, define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 189/1991 de 17 de maio, O presente diploma regula a criação, a competência e o funcionamento das comissões de proteção de menores, designadas Comissões de Protecção.

Decreto-Lei n.º 27/1997, de 2 de junho. Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário no novo regime de autonomia e gestão das escolas.

Decreto-Lei n.º 115-A/1998 de 4 de maio. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro, decreto-lei altera o regime jurídico da formação contínua de professores.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, o presente decreto -lei aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Procede à segunda alteração ao Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto -Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despachos Normativos

Despacho n.º 113/ME/1993, de 23 de junho. Criação do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação

Decretos Regulamentares

Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de agosto. Fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento

Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro. Determina as linhas gerais do Plano de Redução e Melhoria da Administração Central

Leis

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 147/1999, de 1 de setembro. Aprova a lei de proteção de crianças e jovens em perigo.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Segunda alteração à lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases de Financiamento do Ensino Superior.

ANEXOS

Anexo 1- Exemplo de Missão de Instituições Escolares Públicas:

“Prestar à comunidade um serviço educativo de excelência contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente participativo, aberto e integrador...”

http://ebspinheiro.net/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=503&Itemid=100047

“Assegurar a todos uma escolaridade qualificante e prolongada, respondendo aos seus projetos individuais e contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento e bem-estar social”.

<http://eb23-pde-americo.com/home/index.php/widgetkit/69-agrupamento/apresentacao>

“Contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres, capazes de atuar como agentes de transformação na realidade onde está inserido, garantindo uma base de conhecimento que proporcione ao aluno uma maior consciencialização no desenvolvimento do processo educacional”

<http://vivenciandoeensinando.blogspot.pt/2013/01/missao-da-escola-contribuir-para.html>

“Proporcionar um serviço educativo de Qualidade, num quadro de articulação entre os ciclos de ensino, tendo como objetivos principais o sucesso e a integração plena dos alunos, num clima de tolerância e solidariedade.”

<http://www.vilanovadefamalicao.org/orcamento2013/1.htm>

“À Escola cabe, não perdendo de vista as finalidades gerais da educação e ensino e os objetivos dos programas disciplinares, acrescentar conhecimento e competências a todos os seus alunos, qualquer que seja o seu patamar de desenvolvimento (aos bons a excelência, aos menos bons a superação das suas limitações”

“Formar jovens cidadãos, transmitindo conhecimentos e saberes facilitadores da sua inserção na sociedade, de maneira ativa, visando a competitividade do país e o bem-estar dos cidadãos.”

http://www.aemiraflores.edu.pt/joomla2/docs/candidatura_projeto_diretora.pdf

“A Escola, embora atenta às transformações ocorridas e esforçando-se pela adaptação à mudança, deve-se manter fiel à sua orientação educativa, constituindo a preparação dos alunos “para a vida e para uma cidadania consciente, livre, responsável e interveniente”.

http://www.esec-vergilio-ferreira.rcts.pt/projecto/projecto_educativo.pdf

“Desenvolver a educação artística no ensino, através da Educação, promover a cultura e o desporto”

<http://www.aesvt.net/index.php/escola-basica-sao-vicente-telheiras>

“...educar as crianças e jovens da sua área de influência no sentido de os tornar, no presente e para o futuro, através de um sistema de ensino de qualidade e eficiência elevada, promotor de uma cultura de rigor, trabalho, empenho/esforço e reconhecimento do mérito, cidadãos mais sérios, responsáveis, autónomos, cultos, solidários e democrática e civicamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano, visando assim a formação integral dos indivíduos preparando-os para a aprendizagem ao longo da vida e para o exercício de uma cidadania responsável e empreendedora”

<http://agabrigada.ccems.pt/files/PROJEDUCATIAGBRIGADA.pdf>

Anexo 2- Exemplo de Visão de Instituições Escolares Públicas:

“Ser uma Escola de referência a nível local e nacional pelo sucesso académico e profissional dos seus alunos, pela qualidade do seu ambiente interno e relações externas e pelo elevado grau de satisfação das famílias.”

http://ebspinheiro.net/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=503&Itemid=100047

“Reforço da identidade do Agrupamento como instituição educativa pública de referência no concelho”

<http://eb23-pde-americo.com/home/index.php/widgetkit/apresentacao/missao-e-visao>

“Desenvolver o senso crítico, moral, cooperativo, incentivando os alunos na construção de uma sociedade igualitária com ênfase na colaboração mútua e solidária”

http://ceteliobarreto.blogspot.pt/2013_10_01_archive.html

“Promover a Qualidade para a construção de uma Escola de Excelência”.

http://www.esec-vergilio-ferreira.rcts.pt/projecto/projecto_educativo.pdf

“Ser uma escola de qualidade onde o aluno aprende a ser, a conviver, a comunicar, a trabalhar e a valorizar a diversidade. Uma escola, onde se estimula a autonomia, a criatividade, a aquisição de estratégias inovadoras para explorar, descobrir e resolver problemas, integrando equipas de trabalho. Uma escola onde os valores sociais, humanos e ambientais constituem o eixo transversal das aprendizagens”

<http://www.aebarreiro.pt/docs/AL%202011-2012/ProjetoEducativo20112014.pdf>

Visão :

a) que seja agente de transformação do meio, com projectos, variedade de ofertas educativas, que detecta a tempo as dificuldades ou os diferentes ritmos de

aprendizagem dos alunos, que tenta compensá-los através de percursos pedagógicos diferenciados, capaz de prevenir situações de alunos em risco de abandono escolar;

b) que não seja indiferente às diferenças e que promova acções de intervenção social e económica junto dos alunos e das famílias mais carenciadas;

c) que seja atenta, valorize e desenvolva diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão através da implicação do aluno na sua própria aprendizagem;

d) que proporcione a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos responsáveis e democraticamente intervenientes no meio, no país e no mundo;

e) que valorize o seu papel na sociedade e a sua importância a nível local;

f) que se preocupe com a melhoria da vida escolar, em particular no que se refere às condições de trabalho e de lazer;

g) que promova e aprofunde a articulação vertical das componentes do currículo nacional, de forma a tornar o ensino básico numa sequência de continuidade e de articulação das aprendizagens;

h) que procure a concretização de saberes através da promoção de aprendizagens significativas e que desenvolva no aluno a curiosidade intelectual, inter-relacionando o saber e o saber fazer, a cultura escolar e o gosto pelo saber, numa perspectiva de educação ao longo da vida;

i) promotora de saúde e de qualidade de vida, que potencia o desenvolvimento físico e motor e fomenta a inclusão através da dinamização de actividades físicas e desportivas adaptadas.

<http://www.eb23-telheiras-n1.rcts.pt/>

Anexo 3 - Exemplos de Valores de Instituições Escolares Públicas:

- Competência,
- Responsabilidade
- Profissionalismo
- Empenhamento
- Disponibilidade
- Tolerância
- Humanismo
- Justiça
- Solidariedade
- Disciplina
- Cooperação
- Inclusão
- Ética
- Paz
- Solidariedade
- Criatividade
- Qualidade
- Amizade,
- Transparência,
- Honestidade
- Compromisso com o meio ambiente
- Igualdade
- Democracia,
- Autonomia
- Disciplina
- Rigor
- Trabalho
- Justiça
- Liberdade
- Equidade
- Formação Integral

Anexo 4- Análise SWOT retirada da análise conteúdo documental e das entrevistas

Análise SWOT

Ambiente Interno	Forças	-Oferta educativa e qualidade de ensino -Modernização dos equipamentos escolares -Estabilidade do corpo docente -Liderança Democrática -Resultados académicos -Envolvimento dos diversos intervenientes da escola na elaboração dos documentos de gestão -Instalação e condições de trabalho -Relação Escola-Família -Áreas de Excelência -Relação da escola com a comunidade escolar Potencializar	-Desigualdade entre estabelecimentos de ensino -Gestão de recursos Melhorar
	Fraquezas	-Alargamento e qualidade de oferta e seu reforço -Continuidade escolar (escolaridade obrigatória) Acompanhar	-Falta de humanização - Articulação e coesão interna -Gestão burocrática Eliminar
		Oportunidades	Ameaças
Ambiente Externo			

APÊNDICES

Apêndice 1- Guião das Entrevistas

Estimado(a) Colaborador(a):

A presente entrevista faz parte de um trabalho de projeto sobre o tema: “Projeto Educativo com valência de um instrumento de gestão segundo a metodologia *Balanced Scorecard*”, inserido no Mestrado em Administração e Gestão Escolar, que tem por finalidade definir um conjunto de processos e indicadores que sustentem a construção de um Projeto Educativo com a validade de um verdadeiro instrumento de gestão estratégica, segundo a metodologia BSC. Todos os dados desta entrevista são confidenciais e apenas serão utilizados no âmbito deste trabalho. Neste sentido, pede-se a sua colaboração para ceder esta entrevista.

Agradecemos antecipadamente a sua disponibilidade e colaboração.

Guião da Entrevista

Título do Projeto	Projeto Educativo com valência de um instrumento de gestão segundo a metodologia <i>Balanced Scorecard</i>
Entrevistador	Anselmo Jorge
Entrevistados	7 colaboradores pertencentes a diferentes estruturas da escola
Período de realização das entrevistas	3 de outubro a 23 de outubro de 2013
Ferramentas/materiais utilizados	Guião da entrevista/Gravador áudio
Objetivos da entrevista	- Conhecer as perspetivas dos entrevistados no que respeita aos pontos fortes, fracos, constrangimentos e oportunidades da nova Unidade Orgânica. - Conhecer os pontos de vista relativamente à missão, visão, valores da nova Unidade Orgânica. - Indagar junto dos entrevistados qual a proposta de valor que revê na escola. - Conhecer quais as estratégias/processos que o entrevistado perspetiva para a nova organização escolar. - Conhecer nas áreas do crescimento/desenvolvimento, a utilidade social e a adequação das respostas formativas, bem como os procedimentos e parcerias, que o entrevistado pretende para a nova Unidade Orgânica. - Indagar junto do entrevistado, que gestão eficaz de recursos considera pertinente para a nova agregação de escolas.

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Questões
Diagnóstico	Pontos Fortes		1. Num cenário de livre escolha das Escolas pelos Encarregados de Educação, que argumentos apresentaria em prol do Agrupamento?
	Pontos Fracos		2. Como definiria a qualidade do ensino ministrado do Agrupamento? Que aspetos concorrem para o nível de qualidade referido?
	Constrangimentos		3. Com a sua experiência numa escola hoje integrada nesta nova Unidade Orgânica, como avalia os resultados académicos alcançados pelos alunos?
	Oportunidades		4. Como caracteriza o atual nível de envolvimento dos diversos intervenientes da Escola (PD, PND, alunos pais e EE) na elaboração dos documentos orientadores da nova Unidade Orgânica?
Fundamentação Estratégica		Ativos intangíveis	5. No caso desta nova Unidade Orgânica, existem diferenças relevantes entre cada um dos diversos estabelecimentos de ensino que o constituem? Em que aspetos?
			6. Acha que nesta nova Unidade Orgânica, existem áreas de excelência, reconhecidas interna e externamente? Se sim, quais?
			7. Os recursos disponíveis nesta nova agregação, suportam o nível de segurança e a qualidade dos serviços prestados pela escola? Se não, que estratégias ou medidas apresentaria para minimizar?
			8. Como classifica o relacionamento do Agrupamento com os encarregados de educação? E com os outros interessados na ação do Agrupamento (autarquias, empresas, etc.)?
			9. Como classifica a qualidade das instalações e condições de trabalho nas escolas desta nova Unidade Orgânica?
			10. Na sua opinião, com que novas oportunidades e constrangimentos se depara esta Unidade Orgânica, resultante desta nova agregação de escolas?
	Missão		11. No contexto do novo agrupamento resultante da agregação recentemente efetuada, que desígnio apontaria para a nova Unidade Orgânica? Como sintetizaria tal desígnio num lema do agrupamento?
	Visão		12. Pensando num prazo alargado, entre cinco a dez anos, qual a imagem que gostaria de ver projetada pelo agrupamento?
	Valores		13. Na sua perspetiva, que valores assumirão o papel de nortear os membros da comunidade escolar nos diversos papéis que a compõem?

Fundamentação Estratégica Alunos/ Comunidades	Clientes/Destinatários	Proposta de valor	14.No plano pedagógico, quais as opções que melhor poderão responder aos objetivos de integração e sucesso dos estudantes que a nova realidade escolar acolhe? 15. Que iniciativas poderiam ser implementadas para alinhar a ação do agrupamento, com as expetativas/interesses das comunidades (escolar e educativa)?
Fundamentação Estratégica Processos	Ensino/Aprendizagem	Planeamento e articulação	16.A que níveis acharia conveniente efetuar o planeamento da nova Unida Orgânica? 17.De que forma poderia ser concebida a articulação vertical (níveis de ensino) e horizontal (interdisciplinaridade) no agrupamento?
		Práticas de ensino	18. Que orientações pedagógicas se afiguram pertinentes para a generalização de práticas de ensino conducentes ao sucesso académico?
		Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens	19. Qual a melhor forma de operacionalizar a monitorização e do grau de consecução do cumprimento dos objetivos ao nível do ensino e aprendizagens?
	Liderança	Envolvimento da comunidade escolar e educativa	20.De que forma poderá ser promovida a participação da comunidade escolar e educativa, bem como nos órgãos de administração e gestão em que têm assento, e em geral, nas atividades da escola?
		Lideranças Partilhadas	21. Quais as competências e que estrutura organizativa, serão adequadas ao exercício das lideranças da nova Unidade Orgânica?
		Motivação das pessoas e gestão de conflitos	22. Em que pressupostos deverá assentar a gestão da nova Unidade Orgânica, para que haja um bom ambiente de trabalho, potenciador da mobilização dos diferentes elementos da comunidade escolar e educativa?

	Gestão	Desempenho dos colaboradores e eficácia dos circuitos de informação	23. Que opções gestionárias, serão mais adequadas para alinhar competências, cargos e desempenho dos colaboradores? 24. No seu entender, de que meios de informação e comunicação o agrupamento deverá dispor para garantir o permanente envolvimento da comunidade escolar?
Fundamentação Estratégica Crescimento/ Desenvolvimento	Oferta	Qualidade, diversificação e complementaridade da oferta	25. Qual a melhor forma de maximizar a utilidade social e a adequação das respostas formativas da nova Unidade Orgânica, no sentido da formação integral dos alunos?
	Recursos	Desenvolvimento pessoal e profissional	26. Que procedimentos/ parcerias poderão ser promovidas no que respeita ao desenvolvimento pessoal e profissional dos recursos humanos do Agrupamento?
Fundamentação Estratégica Recursos	Processos	Inovação na organização e práticas	27. Na sua perspetiva quais os pressupostos que deverá ter em conta, com vista à inovação organizacional e implementação de práticas inovadoras que melhorem o sucesso educativo?
		Resultados académicos e sociais dos alunos	28. Que opções pedagógicas deverão ser equacionadas para assegurar o sucesso dos alunos no plano académico e social?
	Materiais	Espaços e equipamentos	29. No contexto do novo agrupamento, como poderão ser rentabilizados os recursos disponíveis?

	Financeiros		30. Que linhas orientadoras deverão presidir às opções do orçamento da escola?
--	-------------	--	--

Apêndice 2- Análise de Conteúdo dos PEE e Relatórios de Avaliação Externa

Análise de conteúdo dos PEE dos Agrupamentos/ Escolas não Agrupadas (PEE) e Relatórios de Avaliação Externa (RAE)				
Temas	Categorias/Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de Enumeração
Diagnóstico	Pontos fortes	Resultados académicos	“De relevar que, embora os resultados se encontrem dentro do valor esperado, foi atingido um patamar de desempenho elevado, acima dos 90% de sucesso”	RAE2, p.3
			“Evolução dos resultados escolares dos alunos, nos vários níveis de ensino”	PEE2, p.15
			Os resultados académicos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Português e Matemática são bons”.	RAE1, p.12
		Resultados sociais Participação na vida da escola	“Ligação estreita entre a escola e as famílias, revelada no envolvimento dos pais e encarregados de educação, nas actividades educativas”	PEE2, p.16
			“A promoção de uma maior participação e responsabilização dos alunos na vida escolar é das principais apostas da atual direção”	RAE2, p.4
			“O grande investimento que Pais e Encarregados de Educação fazem ao nível do acompanhamento, (...) e participação na vida escolar”	RAE1, p.12
			“(…) a participação na vida escolar e acompanhamento dos seus educandos.”	PEE1, p.16
		Resultados sociais	“(…) promover a disciplina”.	PEE2, p.19
			“(…) apresentam um comportamento ético exemplar”.	RAE2, p.6

		Cumprimento das regras e disciplina	“(…) atitudes e comportamentos saudáveis no espaço escolar”.	PEE1, p.15
			“(…)comportamento disciplinado, conhecendo e cumprindo as regras de funcionamento da escola.”	RAE1, p.6
		Reconhecimento da comunidade	“O reconhecimento do trabalho do Agrupamento manifesta-se, claramente, (…) pelas respostas positivas dadas pela comunidade educativa”.	RAE2, p.6
			“ a escola seja reconhecida pela comunidade onde se insere como uma escola de qualidade...”.	RAE1, p.6
		Planeamento e articulação	“(…) melhoria significativa na intensificação da articulação curricular entre os diferentes níveis e ciclos de educação e ensino”.	RAE2, p.6
			“Proceder à articulação horizontal e vertical através da identificação concreta das competências e aprendizagens comuns tendo como referência as Orientações Curriculares (OCEPE)/Currículo Nacional do Ensino Básico e metas de aprendizagem”.	PEE2, p.21
		Articulação	“A articulação interdisciplinar e interdepartamental ocorre com regularidade.”	RAE1, p. 4
			“São propiciadas aos alunos diversas práticas de diferenciação pedagógica, assim como as condições de acesso a experiências escolares enriquecedoras”.	RAE2, p.7
		Planeamento e articulação	“O acompanhamento prestado aos alunos com necessidades educativas especiais e com problemáticas complexas é	

		Práticas de ensino	bastante próximo nesta organização”.	
			“O recurso a estratégias pedagógicas rigorosas e de exigência, tais como a utilização de múltiplas e diversificadas fichas adaptadas”.	
			“Aposta no alargamento do parque informático”	
			“Práticas laboratoriais realizadas com regularidade”	
			“ A qualidade das práticas implementadas, no planeamento e na execução das atividades”.	
			“(…)valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças”.	
		Rentabilização dos recursos	“A efetiva rentabilização da biblioteca escolar/ centro de recursos da escola”.	RAE2, p.10
			“O Agrupamento realiza uma gestão muito eficaz dos recursos materiais”.	RAE2, p.9
			“(…) na gestão dos recursos, tem em conta as competências pessoais e profissionais do PD e PND”.	RAE1, p.9
			“(…) propiciando recursos, que facilitam a ligação com a comunidade”.	RAE3, p.10
	Pontos fracos	Resultados Académicos	“os resultados obtidos (...) foram inferiores às médias nacionais”.	RAE3, p.3

			"A inexistência de estratégias claras com vista aos fracos resultados escolares".	PEE3, p.24
		Resultados Sociais Participação da comunidade na escola	"(...)não existe uma estratégia concertada na intensificação da participação dos pais e encarregados de educação".	RAE3, p.9
			"O decréscimo da participação dos pais e EE nas atividades da escola".	PEE3, p.24
		Planeamento e articulação	" A fraca articulação inter e intradepartamental, o que compromete a gestão curricular conjunta e articulada"	RAE3, p.13
			" A reduzida articulação vertical, ao nível do currículo, entre os três ciclos do ensino básico"	PEE3, p.24
		Monitorização e avaliação	" O PEE de 203-2006 ainda está em vigência..."	RAE1, p.12
			" A falta de um processo global e sistemático de auto-avaliação, que potencie uma evolução sustentada do agrupamento".	RAE3, p.13
	Constrangimentos	Gestão de recursos	"(...)a falta de dos auxiliares de acção educativa, face ao elevado número de alunos"	RAE1, p.12
			"Inexistência do Serviço Psicologia e Orientação"	RAE3, p.13
			"O número de técnicos especializados em linguagem gestual é insuficiente".	RAE1, p.12
			"Insuficiência de auxiliares de acção educativa".	PEE2, p.17
	Oportunidades	Parceria	"Desenvolvimento de parcerias e de outras colaborações externas para a formação do pessoal docente e não docente".	PEE2, p.16

			“Parcerias com instituições privadas e públicas facilitadoras da tarefa educativa”.	PEE3, p.25
Alunos/ Comunidade	Clientes/Destinatários	Proposta de valor	“O recurso a estratégias pedagógicas rigorosas e de exigência”.	RAE2, p.7
			“As metodologias ativas e as atividades experimentais utilizadas em atividades letivas e não letivas estimulam”.	RAE2, p.7
			“As dimensões culturais, artísticas e desportivas estão patentes na oferta formativa da escola”.	RAE1, p.8
			Proporcionar um ensino de qualidade, adaptado às mudanças e às novas necessidades educativas, nas suas múltiplas vertentes -científica, histórica, artística, humanística, tecnológica e desportiva	PEE1, p.15
Estratégia/ Processo	Ensino/Aprendizagem	Planeamento e articulação	“(…)planificações concebidas com base o trabalho de articulação vertical dos currículos”.	RAE2,p.7
			“a promoção da articulação de projectos entre diferentes níveis de educação e ensino”	PEE2, p.20
			“ a articulação entre os professores do ensino especial e os professores titulares, na avaliação e acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais”.	RAE3, p.12
	Liderança	Monitorização e avaliação do ensino e das práticas	“O Agrupamento valoriza as diversas modalidades de avaliação, assumindo-as como um requisito necessário para o efetivo progresso das aprendizagens”.	RAE2, p.8
			“A monitorização da gestão dos programas de cada disciplina é rigorosamente acompanhada por mecanismos de	RAE2, p.8

			registo, quer nas reuniões de coordenação de ano/disciplina quer no conselho pedagógico”.	
			“A monitorização do ensino e aprendizagem é feita, designadamente pelos coordenadores das áreas disciplinares e conselhos de turma.”	RAE1, p.7
			“Constituir uma equipa de auto-avaliação em que intervenham os diferentes elementos da comunidade educativa do Agrupamento”.	PEE2, p.21
			“Criar um Observatório de Qualidade, com vista à recolha e tratamento de informação em várias áreas da organização escolar”.	PEE3, p.32
		Envolvimento da comunidade escolar	“A direção é proativa e mobilizadora da comunidade educativa, numa perspetiva transformacional”.	RAE2, p.9
			“os pais disponibilizam-se, de acordo com as suas habilitações literárias, para desenvolverem ações nas turmas dos seus educandos”.	RAE1, p.10
			“ (...) participação de forma empenhada na vida da escola”.	PEE1, p.13
			“(…)participação dos diferentes elementos da Comunidade Educativa, têm gerado nos diferentes contextos de intervenção a emergência de processos colectivos de aprendizagem organizacional e pedagógica”.	PEE2, p.4

			“(…)envolvimento dos pais e encarregados de educação através da promoção de eventos, formação para pais, definição de código de conduta e de estratégias”.	PEE3, p.32
		Exercício de lideranças	“A delegação de competências, especificamente ao nível das lideranças intermédias, mediante a valorização das ideias e do reconhecimento dos projetos propostos pelos pares”.	RAE2, p.9
			“A liderança de topo, mobilizadora da comunidade educativa numa perspetiva transformacional, com a assunção de responsabilidades conducentes à melhoria organizacional e das práticas pedagógicas.”	RAE2, p.9
			“(…) modelo desconcentrado e responsabilizador, envolvendo os diferentes órgãos e estruturas de orientação educativa”.	RAE1, p.10
			“(…)liderança partilhada e eficaz, cujo objectivo fundamental é o aumento da qualidade e diversidade de respostas educativas que contribuam para o sucesso educativo, pessoal e social de todas as crianças e jovens do Agrupamento”.	PEE2, p.14
	Gestão	Motivação e Gestão de conflitos	“boa liderança e a forma como a direção gere os conflitos e partilha responsabilidades”.	RAE2, p.5
			“A diretora e a sua equipa conhecem bem as características do pessoal docente e não docente, o que contribui para a motivação e envolvimento de todos”.	RAE2, 9
			“Prática do diálogo na gestão dos conflitos deverá se necessário contar com intervenção do Núcleo de Mediação e Acolhimento.”	PEE1, p.17

			“(…)criar um ambiente de trabalho cooperativo”.	PEE3, p.36
		Meios de informação e comunicação	“A valorização da plataforma <i>moodle</i> e das tecnologias de informação e comunicação nas aprendizagens dos alunos”.	RAE2, p. 7
			“desenvolver a comunicação entre os diferentes setores da comunidade escolar, utilizando as novas tecnologias, como por exemplo a plataforma <i>moodle</i> , os quadros interactivos e a página na <i>net</i> que já é um canal de divulgações de orientações”.	RAE1, p.11
			“Criar, no servidor de e-mail da escola, uma caixa de correio eletrónico para cada Encarregado de Educação, com vista a facilitar a comunicação entre a Escola e a família, promovendo a formação adequada e incentivando o uso desta ferramenta”.	PEE3, p.31
Crescimento/ Desenvolvimento	Recursos	Qualidade de oferta	“A oferta educativa da escola e a valorização que a escola faz dos diferentes saberes, vão ao encontro das características e das necessidades da população escolar”.	RAE1, p.12
			“agente de transformação do meio, com projectos, variedade de ofertas educativas, que detecta a tempo as dificuldades ou os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, que tenta compensá-los através de percursos pedagógicos diferenciados, capaz de prevenir situações de alunos em risco de abandono escolar”.	PEE2, p.14

			“Promover e criar novas ofertas educativas (turmas de PIEF e Cursos de Educação e Formação direcionados aos interesses e ambições dos alunos), no sentido de se diminuir o insucesso e o abandono escolar”	PEE3, p.28
		Desenvolvimento pessoal e profissional	“A promoção do desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes é feita de acordo com os objetivos do projeto educativo, em colaboração com o Centro de Formação e com outras instituições.”	PEE2, p.10
			“As necessidades de formação contínua consubstanciam-se num plano estruturado que decorre da auscultação realizada junto dos diferentes setores profissionais e cuja resposta, ao nível interno ou externo, se tem revelado consequente nas suas práticas.”	PEE2, p.10
			“Criado um Núcleo de Estudos e Formação, que promove sessões de formação sobre temáticas diferentes”	RAE1, p.4
			“Criação de um plano global e interdisciplinar no âmbito da formação contínua dos docentes que permita a satisfação com qualidade das novas necessidades educativas”.	PEE1, p.18
		Parcerias	“(…)desenvolvimento de parcerias, projetos e protocolos formalizados com múltiplas entidades e instituições nacionais”.	RAE2, p.11
			“Parceria entre a escola e as diversas instituições do meio para o desenvolvimento de projectos conjuntos.”	PEE1, p.18
			“Desenvolvimento de parcerias e de outras colaborações externas para a formação do pessoal docente e não	PEE2, p.17

Recursos	Processos	Práticas inovadoras e pedagógicas	docente”.	
			“Estabelecer protocolos e parcerias com instituições de ensino superior (realização de colóquios, formação e estágios em todas as áreas curriculares disciplinares, psicologia, assistente social, animação cultural e em supervisão pedagógica”.	PEE3, p.34
			“(…)práticas de trabalho colaborativo entre os docentes, o que possibilitou, igualmente, a realização de planificações conjuntas, a reflexão sobre as metodologias de trabalho, a partilha de experiências pedagógicas e a articulação entre os diferentes níveis de educação e ensino”.	RAE2, p.6
			“Práticas laborais (...), são acções que têm em conta as componentes activas ou experimentais que contribuem para a valorização do conhecimento científico, bem como para o desenvolvimento científico e atitudes positivas em relação à ciência”.	RAE1, p.8
			“inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos “.	PEE3, p.37
	Materiais	Rentabilização dos recursos	“gestão muito eficaz dos recursos materiais, assente numa lógica de manutenção e de otimização de espaços, estabelece parcerias e protocolos com entidades externas”	RAE1, p.9
			“Rentabilizar os recursos didáticos existentes, promovendo	PEE3, p.34

			formação específica sobre a utilização destes recursos, com vista a uma mais adequada e responsável utilização dos mesmos.”	
	Financeiros	Utilização de financiamento e captação de verbas	“ Em termos financeiros, a escola consegue captar receitas, através do aluguer do espaço desportivo e em projetos que participa.”	RAE1, p.10

Apêndice 3- Análise de conteúdo das entrevistas

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidade de Registo	Unidade de Contexto	Unidade de enumeração
			Oferta educativa	“oferta de várias opções para prosseguimento de estudos”	P4
				“vocação do agrupamento para alunos com necessidades específicas de acompanhamento”	P4
				“ a existência (embora reduzida) de um curso profissional”	P4
			Modernização dos equipamentos escolares	“algumas das escolas neste momento já possuem ginásios, laboratórios e diversos materiais para as atividades experimentais”	P4
				“ a escola está bem apetrechada ao nível de computadores e ginásio para a prática de desportos”	A1
			Estabilidade do corpo docente	“a estabilidade relativa da maior parte dos seus professores, assim como os anos de experiência adquiridos”	C1
				“ o corpo docente e não docente ser, a alguns anos a esta parte, o mesmo” “Tenho os mesmos professores durante vários anos, o que facilita as minhas aprendizagens”	P4 A1
			Liderança Democrática	“ a coesão e o empenhamento da direção da escola demonstra bem o sucesso educativo das escolas do agrupamento”	C1
				“professores se sentirem acompanhados e geridos por uma direção interessada no sucesso dos alunos”	P4
			Resultados académicos	“ resultados dos alunos são bons”	A1
				“pode-se constatar que os resultados são muito bons pois no ranking estão sempre bem posicionados”	C1
				“bons resultados académicos, como prova temos os	E1

Diagnóstico	Pontos fortes			rankings das escolas” “escolas bem-sucedidas, pois tinham uma tradução de resultados a nível nacional com leituras nacionais.	P1
		Envolvimentos dos diversos intervenientes da escola na elaboração dos documentos de gestão		“têm dado um contributo muito importante na escola, incluindo obviamente a construção dos documentos organizativos da escola.	C1
				“ envolvimento vital e dinamizador de todos os intervenientes”	P4
				“contributo na elaboração dos documentos que norteiam a nova Unidade orgânica”	P1
				“maioria dos intervenientes está interessada numa participação ativa e construtiva.”	P2
				“ os alunos estão representados nas diferentes estruturas da escola (CG, CP)	A1
		Áreas de excelência		“bom clima de tranquilidade nas aquisições de aprendizagens”	C1
				“áreas de necessidades especiais como por exemplo: ensino dos alunos surdos, ensino estruturado no 1º ciclo, unidade de multideficiência”	P4
				“A qualidade do corpo docente e a capacidade de liderança da Presidente da CAP”	P2
				“ a qualidade do ensino praticado na escola é muito bom”	A1
		Relação da escola com a comunidade escolar		“ o relacionamento com os pais, autarquia e outros parceiros é bom...”	P3
				“os pais estão muito atentos e têm participado espontaneamente em todas as iniciativas”	P4
				“ os encarregados de educação sentem-se ouvidos, e a	E1

				restantes membros da comunidade escolar, parecem-me bastante interventivos” “ ao nível das autarquias existe abertura, apesar de termos escolas em vários espaços de juntas de freguesia diferentes” “Há também um bom relacionamento com as outras entidades que colaboram com o Agrupamento” “Penso que os pais e encarregados de educação participam ativamente na escola”	P1 P2 A1
			Instalações e condições de trabalho	“ melhoria significativa a existência de espaços próprios para trabalho na escola e o acesso a equipamento técnico e tecnológico próprio para diversificação de materiais e rapidez na informação” “A maioria das escolas desta nova Unidade Orgânica tem boas instalações e boas condições de trabalho” “Os alunos têm boas condições de trabalho, com salas de trabalho, biblioteca e centro de recursos”	P4 P2 A1
			Qualidade de ensino	“De uma maneira geral existe uma boa qualidade de ensino, ao nível de um colégio particular” “A qualidade de ensino é globalmente boa porque existe uma enorme preocupação dos profissionais desta escola” “ Qualidade de ensino com exigência, participação e qualidade”	E1 P1 P2
	Pontos Fracos		Desigualdade entre	“ essa escola é diferente de acordo com a população que serve e que mereceria toda a atenção por parte das outras escolas” “ a escola que se juntou agora tem, a meu ver, alguns	P4 C1

			estabelecimentos de ensino	problemas e características específicas porque tem muito alunos da periferia, não se enquadrando nos parâmetros académicos e sociais das outras escolas” “ As diferenças existem, pois os alunos são de meios diferentes” “o contexto deste agrupamento é muito diferente das outras escolas.” “A principal, que é do conhecimento público, é o contexto social”	E1 P1 P1
			Gestão de recursos	“intervenientes na dinâmica da reestruturação deveriam estar mais disponíveis” “sinto que estamos a perder qualidades ao nível dos recursos do PND, pois as escolas desejariam de ter pessoas a vigiar e tratar da segurança dos próprios alunos” “ por vezes existem serviços da escola que não abrem pela falta de auxiliares”	P4 P1 A1
	Oportunidades		Aumento e heterogeneidade dos recursos	“Grande heterogeneidade dos elementos que compõem esta unidade orgânica ” “Melhor gestão de recursos, pois estão mais recursos disponíveis na nova unidade orgânica”	P3 E1
			Alargamento e qualidade da oferta	“elevar a qualidade da oferta educativa em algumas escolas da nova unidade orgânica” “as agregações permitem reforçar o projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas com mais problemas, através da articulação dos diversos níveis de ensino”	P1 P2
			Continuidade escolar	“Esta agregação de escolas fará com um aluno entre nestas	E1

				escolas desde o pré escolar até ao 12º ano"	
	Constrangimentos		Desumanização escolar	" vai certamente pôr em causa a humanização que caracterizava a gestão anterior" "falta de disponibilidade dos recursos humanos existentes é uma "nuvem" que começa a crescer. Não se pode chegar a todos os lados com os mesmos recursos."	P4 C1
			Articulação e coesão interna	"número elevado de elementos que constituem esta nova agregação o que provoca por vezes a falta de coesão"	P1
				"acentuar da centralização burocrática dentro do agrupamento"	P2
				"dificuldade de articulação entre os vários órgãos de gestão"	P3
			Gestão Burocrática	"acentuar da centralização burocrática dentro do agrupamento"	P2
	Missão		Desígnio	" instruir para realizar" "satisfação das expectativas dos nossos alunos e dos seus pais" "Conseguir a excelência nas aprendizagens académicas e preparação para a vida profissional, porque a excelência é o limite, e todos temos que contribuir para esta excelência com valor." "Uma escola não existe, faz-se e cresce connosco" "O sucesso constrói-se" "Prestar aos alunos uma educação de qualidade, transformando-os em cidadãos conscientes dos seus plenos direitos e deveres na sociedade"	C1 P4 P1 P2 E1 A1
				"imagem de segurança, de humanização dos comportamentos e da atitude em sociedade. Uma escola de	P4

Fundamentação estratégica	Visão		Projeção e qualidade do serviço e ensino	referência, em que os professores se sentissem acompanhados, assim como os seus alunos.” “Qualidade do serviço prestado aos utentes/clientes” “Qualidade de ensino e envolvimento de toda a comunidade escolar. Escola referência para o ensino profissionalizante.” “caso de sucesso, com notoriedade pública, pela qualidade do seu trabalho educativo e pelos bons resultados académicos obtidos.” “a formação integral dos seus alunos, a qualidade do ensino nele ministrado, a qualidade dos serviços prestados, assim como o direito a uma igualdade de oportunidades no sucesso educativo”.	P3 E1 P1 P2
	Valores		Valores Cívicos e Morais	“competência, responsabilidade, tolerância, justiça solidariedade e disciplina” “comprometimento, atualização, humanização, diversificação, qualidade e exigência, tolerância.” “Integridade; Humanismo; Competência; Eficiência; Exigência; Excelência.” “Igualdade de oportunidades para todos, solidariedade, quebrar as barreiras onde há mais heterogeneidade nas escolas” “lideranças partilhadas; primado da equidade e da justiça; primado pedagógico; primado humanista; primado do todo sobre as partes.” “ justiça, responsabilidade, ecologia e ambiente, tolerância e empreendedorismo”	C1 P4 P3 P1 P2 A1

Alunos/ comunidades	Clientes/ Destinatários	Proposta de valor	Conceções e paradigmas de trabalho	“estabilidade do corpo docente, a sua atualização/formação gratuita, a continuidade pedagógica das turmas, a redução do número de alunos por turma, o apetrechamento regular das bibliotecas e a disponibilização de verbas para os materiais necessários” “coadjuvação, aulas de reforço de aprendizagem, aulas de desenvolvimento de aprendizagem e a constituição de grupos de nível.” “articular a transmissão de saberes (aprender a conhecer), com o desenvolvimento de competências (aprender a fazer) e o confronto/consolidação de valores (aprender a ser e aprender a viver juntos), tornando toda a aprendizagem significativa” “diversificar as ofertas educativas alicerçadas no saber e conhecimento dos alunos” “divulgação dos cursos ministrados e balanço das necessidades do mercado de trabalho dentro do meio envolvente e/ou pretendido.”	P4 P1 P2 C1 P4
			Expetativas e interesses	“Ensino profissionalizante.” “Praticar um ensino intercultural num espírito democrático e participativo nas suas estruturas e métodos, envolvendo a comunidade educativa. Reforçar a participação do Agrupamento em atividades de cooperação com instituições nacionais e internacionais.” “Implementar um sistema de comunicação interno e externo que facilite a divulgação do trabalho realizado e aproxime as comunidades escolares e educativa.”	P1 P2 P4

Estratégia/ Processo	Ensino / Aprendizagem	Planeamento e articulação	Níveis de planeamento	“trabalho de equipa e colaborativo entre os professores” devem ser criadas dinâmicas simples mas eficazes entre as várias estruturas da escola”	C1
				“comunicação, gestão, regulamentos, projeto educativo, planos de atividades, metas curriculares”	P4
				“Penso que a nova rede escolar poderia ser repensada pois temos as mesmas ofertas em todas as escolas. Poderíamos ter uma sectorização de níveis por escolas.”	P1
				A nível Pedagógico (Aprendizagens/Competências dos Alunos e Prática Pedagógica), a nível organizacional, a nível cooperativo (Cooperação Escolas/Jardins de Infância/Famílias e Cooperação Agrupamento/Parceiros), a nível da valorização dos recursos humanos, a nível da otimização do Parque Escolar, a nível das relações interpessoais, a nível das atitudes e comportamentos e nível da área financeira.”	P2
			Articulação Vertical/Horizontal	“conselhos pedagógicos são essenciais para essa articulação”	P4
				“ professores dos diferentes níveis trabalharem em conjunto, fazendo as passagens e articulando de forma muito estrita e concisa”	C1
				“ debaterá o percurso (vertical) de cada área e a sua articulação em conselho de turma (interdisciplinaridade) com as outras áreas disciplinares.”	P4
				“ A estrutura funcional deveria ser em pirâmide, como uma empresa, existir apenas um conselho pedagógico e um responsável por cada área disciplinar, transversal a todo o	E1

				agrupamento.” “Articulação vertical implica muito trabalho de colaboração e encontro entre as pessoas. A comunicação interna (endereço electrónico da escola) é primordial para esta articulação.” “operacionalização de projetos inter-ciclos e do desenvolvimento de projetos que visem a melhoria das condições para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e diferenciadas	P1 P2
		Práticas de ensino	Orientações Pedagógicas	“ trabalho colaborativo e sequencial entre os vários níveis de ensino” “ partilha, comunicação, disponibilização entre os docentes” “promover o trabalho em conjunto e disponibilizar tempos de planificação e reajustamento dessa planificação em conjunto. Os resultados e/ou as dificuldades detetadas serão a mostra dessa monitorização.” “os professores reúnem entre si para uniformizar os processos, uniformizar estruturas de trabalhos e programações. Troca de experiências de material de trabalho. “ “Deverão ainda partilhar conhecimento através da colaboração entre pares. Considero ainda que a flexibilização curricular, a inovação de práticas de ensino e a existência de vários equipamentos e sua versatilidade contribuem também, para a generalização de práticas de ensino conducentes ao sucesso académico”	C1 P4 P4 P1 P2

	Liderança	Monitorização e avaliação do ensino e das práticas	Supervisão	“valorizar o papel dos representantes das áreas disciplinares, as lideranças intermédias têm um papel fundamental na monitorização dos objetivos a alcançar. Essas figuras são muito importantes para a supervisão de todos os processos e para a operacionalização. “negociações devem ser diretas, sem grandes intermediários para que seja eficaz” “uma supervisão nas suas estruturas de forma a melhorar e a refletir as suas práticas com vista sempre a um melhoramento do ensino aprendizagem” “Mudança de paradigmas de trabalho de sala de aula e efetiva supervisão pedagógica. “	P1 P4 C1 P3
			Autoavaliação	A existência de uma auto-avaliação interna, com carácter formal, junto dos atores “	P2
		Envolvimento da comunidade escolar e educativa	Participação da comunidade	“temos que encaixar as pessoas com o perfil certo para as atividades certas e corretas. Promovendo a participação auscultando as pessoas para o desempenho correto das funções”. “É muito importante instituir no Agrupamento uma cultura de participação e uma gestão participativa.” “orientar por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo”	P1 P2 P4
				“Deveria desempenhar em função do perfil, das competências que tem e não por imposição unicamente legal.”	P1

	Gestão	Lideranças partilhadas	Exercício das lideranças	“Idêntica a de uma empresa, em pirâmide, tanto funcional, como pedagógico” “necessário descentralizar poderes, reforçar a autonomia, ou seja instituir e desenvolver nas escolas, estruturas de gestão participativa, e reforçar as lideranças intermédias.	C1 P2
		Motivação das pessoas e gestão de conflitos	Fatores para um bom ambiente	“capacidade de decidir no momento certo, espírito crítico, empreendedores” “princípio primado das lideranças partilhadas” “princípio primado da equidade e da justiça” “princípio do primado pedagógico” “princípio do primado do todo sobre as partes”	E1 P2 P2 P2 P2
		Desempenho dos colaboradores	Opções gestionárias	“Participação efetiva, através de momentos de reflexão construtiva.” “ visão abrangente da escola em que a sua orientação deverá ser interativa com todos os colaboradores” “compromisso de uma gestão com rigor, imparcialidade, idoneidade, dinamismo e modernidade.”	P1 C1 P2
		Adequação e eficácia dos circuitos de informação	Meios de comunicação e informação	“ organizar e orientar da melhor maneira as pessoas certas para os lugares certos” “a facilitação da comunicação por meio eletrónico gratuito” “plataforma moodle para a comunidade escolar” “écrans televisivos que deveriam ser postos em funcionamento com pessoal responsável pela gestão da informação” “todas escolas tivessem dotadas de meios, redes,	C1 P4 P4 C1 C1

				equipamentos informáticos para que a informação chegasse a todos. “plataforma moodle atualizada para os alunos terem contato e esclarecimento de dúvidas com os seus professores” “página informativa e atrativa, jornal, uma revista ... “	P1 A1 P2
Crescimento /Desenvolvimento	Oferta	Qualidade, diversificação e complementaridade da oferta	Utilidade social e a adequação das respostas formativas	“reforçar a qualidade e atratividade da educação ministrada pela escola com uma oferta adequada às exigências das necessidades da comunidade envolvente à escola” “fazer um inquérito aos Encarregados de Educação sobre as suas expectativas em relação ao percurso escolar dos seus educandos” “Através de parceiros que prestem apoio social.” “clube com parceria internacional, intercâmbio nacional com outras escolas, projeto relacionado com as diferenças culturais e étnicas.” “penso que a escola deveria apostar em projetos culturais abertos á comunidade e parcerias com outras escolas para troca de experiências” “é necessário continuarmos a valorizar e enriquecer os CEI, numa perspetiva funcional e de preparação para a vida ativa.”	C1 P4 P3 P1 A1 P2
	Recursos	Desenvolvimento pessoal e profissional	Procedimentos e parcerias	“formação interna em virtude da escassa oferta do nosso centro de formação” “protocolos com centros de formação, universidades, sindicatos, autarquia, empresas de forma a desenvolver uma programação de formação” “Parcerias com a autarquia e trabalho de colaboração no	P1 C1 P3

				sentido de formação de pessoal docente e não docente com instituições públicas e privadas” “parceria com o Hospital da zona para a formação do pessoal não docente no que respeita aos primeiros socorros e cuidados com alunos com necessidades específicas de educação que estão nas nossas unidades de multideficiência.” “parcerias com instituições de ensino superior, com centros de formação e com diversas empresas, no sentido de angariar fundos, ao abrigo da lei do mecenato”	P1 P2
Recursos	Processos	Inovação na organização e práticas	Práticas inovadoras	“aproveitar o trabalho cooperativo e potenciar as experiências dos diversos professores” “participar em projeto nacionais e internacionais que potenciem a imagem e credibilidade da escola” “Práticas educativas com as novas tecnologias (quadros interativos, em rede com todas as escolas) uso da prática experimental na verticalidade dos níveis de ensino.” “ Acho que as aulas com material tecnológico (quadro Interativo ou apresentações em powerpoint) são muito mais interessantes e motivam os alunos para a aprendizagem de matérias” “ inovação assenta nos processos” “É necessário apostar na reflexão, objectivos, metas, recursos, persistência, trabalho, avaliação e reflexão, que podem facilitar os passos que é preciso dar, em cada escola, para que mais alunos e todos os alunos atinjam bons resultados escolares”	C1 C1 P1 A1 P2 P2

		Resultados académicos e sociais dos alunos	Opções pedagógicas	elaboração dos documentos de gestão, objetivos, metas e a sua concretização, deverão ser do conhecimento e envolvimento de todos os colaboradores” “rigor e definição clara de objetivos e métodos junto dos alunos e exigência da participação efetiva dos pais na vigilância do cumprimento das tarefas propostas aos seus educandos” “A meu ver deverá haver um trabalho participativo, colaborativo e planeado entre os demais elementos educativos com vista à consecução das metas a atingir e efetivamente do que a escola pretende para os alunos.”	P4 P1 P2
	Materiais	Espaços e equipamentos	Rentabilização dos recursos	“partilha de todos os equipamentos e/ou instalações, “boa gestão centralizada de todos os recursos disponíveis.” “espaços que melhor se adequem às necessidades das atividades do agrupamento” “maior partilha de públicos, de instalações e de equipamentos disponíveis nos diferentes territórios, num quadro de maior racionalidade, diversidade e especialização das intervenções,”	P4 P3 P2
	Financeiros		Utilização do financiamento	“Manutenção, conservação das instalações “ “Apetrechar as bibliotecas com material cultural para o uso dos alunos, canalizar as verbas do Orçamento privativo para a aquisição de material inovador para o ensino aprendizagem” “aquisição e permanente atualização de equipamentos e materiais necessários ao bem estar da comunidade escolar”	P4 P2 P1

				“Aumento da verba que contemple a necessidade real das comunicações entre as várias escolas”	C1
			Captação de verbas	“alugueres, lucros do bufete, donativos , gerando/alargando novas formas de financiamento , bancos, estabelecimento de parcerias de mecenato”	P2

Apêndice 4-Frequência das Unidades de Enumeração

Tema	Categoria/Subcategoria	Frequência
Diagnóstico	Pontos Fortes	3
	-Oferta Educativa	2
	-Modernização dos equipamentos escolares	3
	-Estabilidade do corpo docente	2
	-Liderança democrática	4
	-Resultados académicos	
	-Envolvimento dos diversos intervenientes da escola na elaboração dos documentos de gestão	5
	-Áreas de excelência	4
	-Relação da escola com a comunidade	6
	-Instalações e condições de trabalho	3
	-Qualidade de ensino	3
	Pontos Fracos	
	-Desigualdade entre os estabelecimentos de ensino	5
	-Gestão de recursos	3
	Oportunidades	
	-Heterogeneidade	2
	-Alargamento e qualidade da oferta	2
	-Continuidade escolar	1
	Constrangimentos	
	-Desumanização	1
	-Articulação e coesão interna	2
	-Gestão burocrática	1

Fundamentação Estratégica	Missão -Desígnio	6
	Visão -Projeção e qualidade do serviço e ensino	5
	Valores - Valores cívicos e morais	4
Alunos / Comunidades	Clientes /Destinatários - Proposta de Valor -Conceções e paradigmas de trabalho	5
	-Expetativas e interesse de ensino	2
Estratégia/ Processo	Ensino Aprendizagem - Planeamento, articulação e práticas de ensino -Níveis de planeamento	4
	-Articulação vertical/horizontal	6
	-Orientações pedagógicas	5
	Liderança- Monitorização e avaliação do ensino e das práticas -Supervisão	4
	-Avaliação	1
	Liderança- Envolvimento da comunidade escolar e educativa - Participação da comunidade	3
	Liderança - Lideranças Partilhadas -Exercício das lideranças	3
	Gestão- Motivação das pessoas e gestão de conflito - Fatores para um bom ambiente	5
	Gestão- Desempenho dos colaboradores	

	- Opções gestionárias Gestão- Adequação e eficácia dos meios de informação e comunicação - Meios de comunicação e informação	3 8
Crescimento/ Desenvolvimento	Oferta-Qualidade, diversificação e complementaridade da oferta - Utilidade social e a adequação das respostas formativas Recurso -Desenvolvimento pessoal e profissional - Procedimentos e parcerias	6 5
Recursos	Processos- Inovação na organização e nas práticas -Práticas inovadoras Processos- Resultados académicos e sociais dos alunos - Opções pedagógicas Materiais- Espaços e equipamentos - Rentabilização dos recursos Financeiros - Utilização do financiamento - Captação de verbas	6 3 3 4 1