

MARIA CLARA LOPES FERREIRA BOAVISTA

**NOVOS PARADIGMAS ORGANIZACIONAIS. O
DIRETOR DE TURMA: UM VETOR DE MUDANÇA
NO PUZZLE DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

Tese defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 22/10/2018, perante o júri, nomeado pelo Despacho Reitoral n.º 203/2018, de 21 de maio, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof.^a Doutora Rosa Serradas Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguentes:

Prof. Doutor João Pinhal

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Prof.^a Doutora Maria Irene Figueiredo

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Vogais:

Prof. Doutor António Costa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Prof.^a Doutora Elsa Estrela

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientador:

Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2018

Epígrafe

O papel do diretor de turma é fundamental, absolutamente estratégico, devendo ser a linha da frente do Projeto Educativo da Escola.

Não faz sentido os alunos terem como referência um conjunto de professores e esses professores não estarem alinhados em nenhum momento, a não ser em Conselhos de Turma no início do ano, no final de cada período e nas avaliações intercalares, desempenhando tarefas muito específicas, muito centrados numa avaliação sumativa e pouco formativa.

Mais importante do que ensinar conteúdos ou conceitos, é proporcionar condições para que o aluno construa o seu percurso de vida, reflita sobre ele e o vá corrigindo.

É urgente um esquema organizacional inovador, que complemente muito bem o papel do diretor de turma na sua tripla missão, isto é, relativamente à equipa de professores da turma, aos alunos e aos encarregados de educação.

Dedicatória

Aos meus filhos e ao meu marido, por serem parte de mim, dentro de mim.

À memória dos meus pais, que me destina.

Agradecimentos

Desejo expressar o meu profundo agradecimento ao Professor Doutor Óscar de Sousa, o meu orientador científico, pelo valioso apoio concedido e exemplar profissionalismo em todo o processo de orientação desta Tese. Durante este percurso, existiram momentos de cansaço e de alguma apreensão face ao projeto, mas sempre me foi concedido espaço e tempo para que eu pudesse refletir e mesmo o silêncio, em certas alturas, foi para mim esclarecedor do caminho a seguir.

Reconheço a imprescindível cooperação dos diretores de escolas privadas, aos quais expresso um sincero agradecimento pela simpatia e pelo valioso contributo que aceitaram disponibilizar para a concretização da presente investigação.

O meu agradecimento a todos os diretores de escolas públicas e diretores de turma do ensino público que acederam colaborar expressando as suas opiniões, sobejamente ricas e esclarecedoras, quanto à construção de uma Escola à medida dos seus desejos.

Ao Professor Doutor António Costa e ao Professor Doutor Joaquim Azevedo pelo apoio indispensável, bem como a todos os meus professores desta Universidade, pela tão nobre tarefa de partilha do conhecimento, permitindo que hoje eu tenha consciência de que pouco sei e que muito há para compreender, muito grata.

A todos os diretores de escolas privadas, com os quais, numa fase inicial desta pesquisa, pude escrutinar e compreender, através de entrevistas por estes concedidas, o caminho a percorrer durante este processo e a sua exequibilidade face aos meus objetivos.

Por fim, aos meus filhos e ao meu marido, por desculparem o que só o amor consegue perdoar, amo-vos.

A todos, muito obrigada. Um grande bem-haja!

Resumo

Esta investigação tem como objetivo procurar alternativas ao atual modelo organizativo das escolas públicas, quanto à coordenação e orientação educativa, que facilite a organização e a gestão da instituição Escola.

É pertinente refletir sobre os docentes responsáveis pela dinâmica do grupo de alunos da turma, sobre o sistema organizacional no qual o exercício do cargo de diretor de turma se insere e estudar um novo desenho organizacional de escola que permita a este docente atuar de forma assumida no processo de ensino-aprendizagem e na formação de cidadãos.

A metodologia a aplicar integra-se numa abordagem qualitativa, do tipo descritivo e interpretativo. Assim, procedeu-se à seleção de oito escolas privadas, selecionadas de acordo com o seu bom posicionamento no *ranking* de escolas a nível nacional, para construirmos um modelo alternativo de gestão. Recolheram-se as opiniões de vinte e dois diretores de escolas/agrupamento de escolas públicas e de vinte e dois diretores de turma sobre o modelo atual de gestão e o modelo alternativo.

Para ter acesso às informações dos diretores das escolas privadas foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e para recolher as opiniões dos inquiridos das escolas públicas foram elaborados questionários.

Neste enquadramento, pretendeu-se saber qual o paradigma organizacional escolar que, na opinião dos inquiridos, faculta o aumento da taxa de sucesso educativo dos alunos e o sucesso da instituição.

Palavras-chave: alunos; docentes; diretor de turma; diretor de escola; orientação educativa; paradigma organizacional; sucesso educativo.

Abstract

This work aims to find other alternatives for the current public school organizational model, concerning the coordination and the educational orientation in the way it makes school management easier.

It is most needed a reflection on the homeroom teacher's role within the current organization scenario and carry on with studies on which new organizational design should help him to act committed in the learning process and citizenship development.

The chosen methodology follows the qualitative model with descriptive and interpretive type. In this way, it was selected eight private schools, according to the top position in the national ranking so that an alternative management model could be built. It was also selected twenty two opinions of public school homeroom teachers as well as twenty two school principals' who have expressed their viewpoints about the current organizational and the alternative models.

To access to private school principals, semi-structured interviews were made; concerning those questioned of the public schools, it was carried out by means of inquiries, previously worked out.

It was aimed, in this scenario, to know which of the school organizational paradigms, according to those who were questioned, leads to an increase of school success among students and educational institution.

Key words: students; teachers; homeroom teacher; school principal; educational orientation; organizational paradigm; school success.

Abreviaturas e Siglas

AEEP – Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo

APA – American Psychological Association

CEF – Curso de Educação e Formação

CPES – Ciclo Preparatório do Ensino Secundário

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

DGEST – Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

DREL – Direção Regional de Educação de Lisboa

DT – Diretor de Turma

E/AE – Escola/Agrupamento de escolas

Ed. – Edição

EFA – Educação e Formação de Adultos

IDS – Índice de Desenvolvimento Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME/GEP – Ministério da Educação/Gabinete de Estudos e Planeamento

OIA – Objetivos Individuais por Aluno

p. – Página

pp. – Páginas

PE – Projeto Educativo

PEI – Plano Educativo Individual

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE GERAL	15
INTRODUÇÃO	21
PARTE I	27
1. REVISÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA RELATIVA À FIGURA DO DIRETOR DE TURMA	29
2. A ESCOLA – NOVOS TEMAS.....	39
2.1 A ESCOLA EM MUDANÇA	39
2.2 O EFEITO DA GLOBALIZAÇÃO – A ESCOLA ENTRE O GLOBAL E O LOCAL	44
2.3 A ESCOLA EFICAZ	48
3. ANÁLISE DAS ATUAIS TENDÊNCIAS DA POLÍTICA EDUCATIVA E DOS MODELOS DE GOVERNAÇÃO	57
4. A ADMINISTRAÇÃO E A GESTÃO DO SISTEMA ESCOLAR – VISÃO DIACRÓNICA	63
5. A ESCOLA – DIMENSÃO INSTITUCIONAL E ORGANIZACIONAL	89
5.1 FINALIDADES E FUNÇÕES QUE CARACTERIZAM A ESCOLA.....	95
5.2 O PODER E A AUTORIDADE – QUE RELAÇÃO?	97
5.3 ESTRUTURAS ORGÂNICAS E FUNCIONAIS	100
5.4 NÍVEIS ESTRUTURAIS DA ORGANIZAÇÃO	102
5.5 O CICLO ADMINISTRATIVO AOS DIFERENTES NÍVEIS DA ORGANIZAÇÃO	103
6. ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS	107
6.1 A ESTRUTURA DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS.....	107
6.2 LIDERANÇAS INTERMÉDIAS.....	113
6.3 O GRUPO – TURMA.....	115
6.4 A EMERGÊNCIA DA FIGURA DO DIRETOR DE TURMA E A <i>ESCOLA DE MASSAS</i>	116
6.4.1 O diretor de turma enquanto mediador do processo educativo: o papel regulador do aluno	126
6.4.2 O diretor de turma	127

6.4.3 Perfil e múltiplas valências do diretor de turma	138
6.4.4 A Direção de Turma à luz dos modelos formais	143
6.4.5 A Direção de Turma à luz de modelos institucionais	145
PARTE II	149
1. A PROBLEMÁTICA	151
A. DEFINIÇÃO DE UMA PERGUNTA DE INVESTIGAÇÃO	153
2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	153
A. OBJETIVO GLOBAL	153
B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS (OPERATIVOS)	153
3. METODOLOGIA.....	154
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	157
4. SUJEITOS DA PESQUISA.....	157
5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	158
6. PROCEDIMENTOS	159
7. ANÁLISE DE DADOS.....	160
7.1 TRATAMENTO DE DADOS RELATIVOS ÀS ENTREVISTAS DIRIGIDAS AOS DIRETORES DOS COLÉGIOS.....	161
7.1.1 Parte I.....	161
7.1.2 Parte II	164
7.1.2.1 Apresentação do Colégio A.....	164
7.1.2.1.1 Entrevista ao diretor do Colégio A	165
7.1.2.1.1.1 Sinopse da entrevista concedida pelo diretor do Colégio A	184
7.1.2.1.2 Modelo organizacional do Colégio A.....	187
7.1.2.2 Apresentação do Colégio B	190
7.1.2.2.1 Entrevista ao diretor do Colégio B (ver Apêndice 2)	190
7.1.2.2.1.1 Sinopse da entrevista concedida pelo diretor do Colégio B	190
7.1.2.2.2 Modelo organizacional do Colégio B.....	193
7.1.2.3 Apresentação do Colégio C	196

7.1.2.3.1	Entrevista ao diretor do Colégio C (ver Apêndice 2).....	196
7.1.2.3.1.1	7.1.2.3.1.1. Sinopse da entrevista concedida pelo diretor do Colégio C	196
7.1.2.3.2	Modelo organizacional do Colégio C.....	200
7.1.2.4	Apresentação do Colégio D.....	203
7.1.2.4.1	Entrevista ao diretor do Colégio D (ver Apêndice 2).....	203
7.1.2.4.1.1	7.1.2.4.1.1 Sinopse da entrevista concedida pelo diretor do Colégio D.....	203
7.1.2.4.2	Modelo organizacional do Colégio D.....	207
7.1.2.5	Apresentação do Colégio E.....	210
7.1.2.5.1	Entrevista ao diretor do Colégio E (ver Apêndice 2)	210
7.1.2.5.1.1	7.1.2.5.1.1 Sinopse da entrevista concedida pelo diretor do Colégio E	210
7.1.2.5.2	Modelo organizacional do Colégio E.....	213
7.1.2.6	Apresentação do Colégio F	217
7.1.2.6.1	Entrevista ao diretor do Colégio F (ver Apêndice 2)	218
7.1.2.6.1.1	7.1.2.6.1.1 Sinopse da entrevista concedida pelo diretor do Colégio F	218
7.1.2.6.2	Modelo organizacional do Colégio F	220
7.1.2.7	Apresentação do Colégio G.....	223
7.1.2.7.1	Entrevista à diretora do Colégio G (ver Apêndice 2).....	223
7.1.2.7.1.1	7.1.2.7.1.1 Sinopse da entrevista concedida pela diretora do Colégio G	223
7.1.2.7.2	Modelo organizacional do Colégio G.....	227
7.1.2.8	Apresentação do Colégio H.....	230
7.1.2.8.1	Entrevista ao diretor do Colégio H (ver Apêndice 2).....	230
7.1.2.8.1.1	7.1.2.8.1.1 Sinopse da entrevista concedida pelo diretor do Colégio H.....	230
7.1.2.8.2	Modelo organizacional do Colégio H.....	233
7.1.3	Parte III	237
7.1.3.1	Modelos organizacionais X, Y e Z.....	237
7.1.4	Parte IV	248
7.1.4.1	Modelo organizacional 1, vigente, e modelo organizacional 2, alternativo	248
7.1.4.1.1	7.1.4.1.1 Modelo organizacional 1, modelo vigente	248
7.1.4.1.2	7.1.4.1.2 Modelo organizacional 2, modelo alternativo	253
7.1.5	Parte V	259
7.1.5.1	Tratamento de dados relativos às escolhas dos diretores de escolas/agrupamento de escolas públicas.....	259

7.1.5.2	Tratamento de dados relativos às opiniões de diretores de escola/agrupamento de escolas públicas face aos modelos organizacionais 1 e 2	260
7.1.5.3	Tratamento de dados relativos às opiniões de diretores de turma do ensino público face aos modelos organizacionais 1 e 2	277
7.1.5.4	Triangulação de dados relativos às opiniões dos diretores de escola/agrupamento de escolas públicas e diretores de turma do ensino público	298
CONCLUSÕES FINAIS		314
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		329
ÍNDICE REMISSIVO		343
APÊNDICE 1		I
APÊNDICE 2		IX
APÊNDICE 3		CXXXVI
APÊNDICE 4		CXXXVIII
APÊNDICE 5		CLIII

Índice de Quadros

Quadro n.º 1 - Guião de entrevista dirigida a diretores. Blocos temáticos e respetivos objetivos	161
Quadro n.º 2 – Distribuição de alunos por colégios, tipos de colégios e respetivas localizações	162
Quadro n.º 3 – Questões do guião de entrevista semi – dirigida aos diretores dos colégios	162
Quadro n.º 4 – Localização das escolas/agrupamento de escolas públicas	259
Quadro n.º 5 – Justificações, por categorias, das preferências dos diretores de escola/agrupamento de escolas públicas face aos modelos organizacionais e respetivas incidências	270
Quadro n.º 6 – Justificações, por categorias, das preferências dos diretores de turma do ensino público face aos modelos organizacionais e respetivas incidências	290

Índice de Gráficos

Gráfico n.º 1 – Preferência dos diretores de escola/agrupamento de escolas públicas face aos modelos organizacionais 1 e 2	261
Gráfico n.º 2 – Incidências obtidas, em percentagem, para cada uma das categorias assinaladas	271
Gráfico n.º 3 – Preferência dos diretores de turma do ensino público face aos modelos organizacionais 1 e 2	278
Gráfico n.º 4 – Incidências obtidas, em percentagem, para cada uma das categorias assinaladas	291
Gráfico n.º 5 – Preferências da totalidade dos inquiridos, diretores de escola/agrupamento de escolas e diretores de turma, face aos modelos organizacionais 1 e 2	298
Gráfico n.º 6 – Incidências obtidas, em percentagem, para cada uma das categorias assinaladas, na opinião dos diretores de turma e diretores de escola/agrupamento de escolas do ensino público	299

Índice de Figuras

Figura n.º 1 – Os cinco componentes básicos de uma organização, segundo Mintzberg	108
--	-----

Introdução

Desde os anos oitenta que a escola pública tem sido alvo de uma panóplia de medidas e programas reformadores com várias implicações nos campos da “organização e administração, relações laborais e das identidades profissionais dos professores, do clima de trabalho e das metodologias pedagógicas, da reconfiguração das relações de poder e dos perfis de liderança¹, entre outras dimensões pertinentes” (Torres & Palhares, 2009, pp. 77-79). Houve um aumento de dimensão, complexidade e diferenciação, conduzindo os especialistas em Administração Educacional a reanalisar a escola, repensá-la e recriá-la nos mais diversos campos da sua identidade – política, social, organizacional, pedagógica e administrativa.

Ao longo desse período, tem vindo a processar-se uma profunda transformação social e assiste-se atualmente a uma redefinição de poderes e regulações no seio das escolas. A crise na Educação já não advém da forma imperfeita com que a mesma cumpre os objetivos sociais que lhes são conferidos, mas do facto de não se conhecer, exatamente, quais as suas finalidades e para onde esta deverá dirigir as suas ações. Presentemente, a maioria das certezas de outrora desapareceram e as respostas elementares do passado já não são satisfatórias para definirem uma orientação político-educacional, capaz de responder aos objetivos da democracia e equidade na distribuição do conhecimento. Assim, existe na Educação uma expressão específica da crise, sentida no conjunto das instâncias de estrutura social, designadamente do sistema político, da família, do sistema de valores e de crenças.

Vivemos numa sociedade pautada pelo conhecimento e caracterizada pela diversidade, em que o direito à Educação é, sobretudo, o direito à apropriação do saber e à aquisição de competências de cidadania, facto que apela à necessidade de uma Educação de elevada qualidade pedagógica e científica. A Educação, enquanto processo de socialização dos indivíduos, envolve a manutenção e a perpetuação dos modos culturais de *ser*, *estar* e *agir*, necessários à convivência e ao ajustamento de um indivíduo no seu grupo ou na sociedade. A Educação sofre mudanças, das mais simples às mais profundas, de acordo com o grupo ao qual ela se aplica, ajustando-se à forma considerada padrão na sociedade em que se insere.

A prática educativa formal ocorre em espaços escolarizados, as escolas, e é dada de forma intencional e com objetivos determinados. O processo educativo é concretizado numa

¹ A liderança é “principalmente a intenção explícita de promover a eficácia da ação coletiva” (Jesuino, 1987, p. 8).

série de habilidades e valores, originando mudanças intelectuais, emocionais e sociais no indivíduo, podendo, de acordo com o grau de sensibilização alcançado, durar toda a vida ou um período determinado de tempo. No caso dos jovens, a Educação visa estimular o processo de estruturação do pensamento e das formas de expressão, contribuindo para o processo de maturidade cognitiva e estimulando a integração e o convívio em grupo. A escola é um espaço de concretização da Educação formal que consiste na apresentação sistemática de ideias, factos e técnicas aos alunos. Trata-se de um exercício de influência ordenada e voluntária sobre outra pessoa com o intuito de a formar. Assim sendo, a escola é um meio formal, através do qual uma sociedade transmite e preserva a sua existência coletiva entre as novas gerações. A prática educativa informal ocorre no dia-a-dia, na informalidade, e se desenvolve através de experiências vividas no quotidiano e ao longo da vida do indivíduo.

É inquestionável que as pessoas constituem a maior riqueza de um país, razão pela qual a Educação deve proporcionar a cada indivíduo as condições necessárias para o desenvolvimento dos seus talentos e das suas habilidades. Em 2008, na Conferência Internacional da Educação da Unesco, foi reforçada a ideia do desenvolvimento da escola inclusiva e da necessidade de preparar as escolas e os sistemas educativos para lidarem com a diversidade, proporcionando a todos o acesso a aprendizagens de sucesso, independentemente da origem cultural e social (Bettencourt, 2012).

A escola possui em sua estrutura um corpo de princípios e de valores, provenientes do sistema educacional, através de leis e decretos, entre outros documentos formalmente constituídos, estabelecidos na cultura da organização escolar e dinamizadora da maioria das interações presentes nessa cultura. Segundo António Nóvoa, o conceito de cultura organizacional dá-nos a possibilidade do estudo das organizações escolares que transpõe a racionalidade técnica e organizacional, constituindo-se em uma racionalidade político-cultural (Nóvoa, 1995).

Apesar de se conhecer há muito tempo a organização escolar com os seus modos específicos de organização de espaços, tempos, agrupamentos de professores, modalidades de relação com o saber e estruturas, nomeadamente estruturas de gestão intermédia, na escola mantém-se a indiferenciação e a resistência à diversidade dos alunos quanto ao género, raça, cultura e meio socioeconómico, por exemplo.

Paralelamente, assiste-se a uma mudança que envolve a ênfase nas abordagens de *transformação*, que se traduzem em distribuição de *poder*², mais do que nas abordagens de *transação*, que se traduzem na manutenção dos conceitos tradicionais de hierarquia e de controlo (Sergiovanni, 1992). Salienta-se que a hierarquia situa-se num ponto em comum entre quem manda e quem obedece, cuja legitimidade³ ambos reconhecem (Arendt, 1972).

A análise da estrutura⁴ organizacional da Escola tem por objetivo identificar quais são as estruturas mais valorizadas e quais são as pessoas que as representam, verificando-se as relações funcionais entre elas. A escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada por questões de poder. Cabe à Direção da Escola gerir administrativa e pedagogicamente a Instituição, ligando-a ao meio que a envolve. A gestão democrática implica a socialização do poder que propicia o exercício da participação coletiva, da reciprocidade, da solidariedade e da autonomia, que anula ou diminui a dependência de órgãos centrais que elaboram políticas educacionais.

De um modo geral, a escola possui dois tipos basilares de estruturas: administrativa e pedagógica. As estruturas administrativas asseguram a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. As estruturas pedagógicas pautam a ação das administrativas e centram-se nas questões de ensino-aprendizagem e do currículo. Fazem parte das estruturas pedagógicas todos os setores essenciais ao desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola.

O diretor, responsável máximo a quem poderão ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos serviços públicos postos à sua disposição, deverá procurar estabelecer na escola um clima encorajador do reconhecimento da individualidade e do seu desenvolvimento como algo que deve ser respeitado e valorizado. Ora, para que seja respeitada e valorizada a diferença e a diversidade dos alunos, é fundamental que a estrutura da organização escolar esteja concentrada no aluno e não no

² *Poder* é a “probabilidade que um ator tem dentro de uma relação social de impor ou realizar a sua própria vontade” (Weber, 1979, p.43).

³ *Legitimidade* é o “motivo que explica por que um determinado número de pessoas obedece às ordens de alguém” (Weber, 1979, p. 43).

⁴ Segundo R. Mayntz, a *estrutura* de uma organização representa “a ordenação, relativamente estável, das partes de um todo” ou dito de uma outra maneira, “o conjunto ordenado de elementos ou partes de um sistema interrelacionados”. Neste contexto, a característica fundamental das estruturas formais é a relativa estabilidade das suas formas, representando, por isso, “o núcleo da organização” (Sedano & Pérez, 1989, p. 110).

saber. A organização da escola centrada em Departamentos Curriculares pode não ser a forma estrutural facilitadora para o cumprimento deste objetivo.

Assim, é pertinente refletir sobre os docentes que são responsabilizados pela dinâmica do grupo de alunos da turma e são os motores do desenvolvimento das aprendizagens dos jovens que a constituem. Sabemos que esta responsabilidade recai sobre o diretor de turma e, no plural, sobre os diretores de turma que desempenham este cargo de gestão intermédia na escola, fundamental para o bom funcionamento da Instituição. Contudo, os diretores de turma não têm representação direta no Conselho Pedagógico⁵.

O diretor de turma tem por base uma valiosa atividade, digna de profunda reflexão. Apesar da relevância da multiplicidade de funções que o diretor de turma desempenha, nem sempre existe, ao nível normativo, um critério rigoroso de lhe proporcionar todas as condições organizacionais e competências profissionais para o desempenho da sua tarefa. É de relevância primordial refletir sobre o sistema organizacional no qual o exercício do cargo de diretor de turma se insere, no quadro da atual *escola de massas*, e estudar um novo desenho organizacional de escola que permita a este docente atuar de uma forma assumida no processo de ensino-aprendizagem e na formação de cidadãos.

Deste modo, impõe-se a formulação da seguinte questão de investigação à qual nos propomos analisar: tendo em conta o papel desempenhado pelo diretor de turma no atual contexto escolar, que paradigma organizacional escolar inovador, alternativo ao modelo organizacional vigente na escola pública, pode ir ao encontro da promoção da qualidade educativa dos alunos?

Nesta investigação temos como objetivos globais, analisar as condições de funcionamento e a respetiva coordenação⁶ das estruturas de orientação educativa nas escolas, quer quanto às competências que em geral lhes são atribuídas quer quanto ao modo como a escola gere a sua organização, bem como investigar um modelo de organização escolar alternativo que esteja associado ao sucesso educativo do aluno.

O método a aplicar é do tipo descritivo, caracterizado por se suportar em uma análise dos resultados recolhidos e na observação dos factos, livre da interferência do investigador.

⁵ Organismo responsável pela coordenação e supervisão pedagógica, definindo a Direção Pedagógica da escola, ou agrupamento escolar, nomeadamente no domínio pedagógico-didático, orientação, acompanhamento dos alunos, bem como a supervisão da formação inicial contínua do pessoal docente.

⁶ Disposição metódica que estabelece relação recíproca ou sucessiva entre coisas em que ela se exerce.

A presente Tese de doutoramento teve como fonte de motivação a minha dissertação de mestrado, na qual analisei a figura do diretor de turma, nomeadamente as diferentes valências da atividade do diretor de turma, as suas limitações, os constrangimentos sentidos nas múltiplas vertentes da sua atuação, as suas inseguranças profissionais, o perfil desejado para este docente, na opinião dos alunos e diretores de escola, assim como o modo como o diretor de turma olha para si mesmo.

A Tese está organizada em duas partes, Parte I e Parte II. A Parte I, após uma revisão científica sobre a figura do diretor de turma, encerra uma abordagem teórica do tema em análise, identificando o conceito de escola e de escola eficaz, abordando o efeito da globalização e descrevendo a escola como uma organização. São referidos alguns modelos de gestão escolar e é elaborada uma análise histórica da administração e da gestão do sistema escolar português e respetivos normativos organizacionais. São estudadas as atuais tendências da política educativa e dos modelos de governação, bem como as organizações educativas, destacando-se o tema das lideranças intermédias e do grupo – turma. É preparada uma abordagem histórica sobre a emergência da figura do diretor de turma e a *escola de massas*, sendo contextualizado o docente que exerce o cargo de diretor de turma. Na presente Tese são, ainda, descritas as diversas valências da atividade dos diretores de turma no seio das escolas portuguesas, as limitações e os constrangimentos sentidos nas múltiplas vertentes da sua atuação, as inovações que os mesmos gostariam que fossem introduzidas, o perfil desejado para estes docentes, na opinião de alunos e de diretores de escola, assim como o modo como os próprios diretores de turma se olham para si próprios e as suas inseguranças profissionais. É também efetuada a análise da Direção de Turma, à luz dos modelos formais e institucionais. Na Parte II desta Tese são apresentadas e justificadas as decisões metodológicas que orientam esta investigação, definindo a problemática, a pergunta de investigação, os objetivos, o tipo de investigação, os sujeitos a estudar e os instrumentos de pesquisa a aplicar neste processo. Seguir-se-á o levantamento dos dados, sua análise e considerações finais.

Todas as citações e referências bibliográficas são escritas em Norma APA (orientações emanadas pela *American Psychological Association*).

PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Revisão da pesquisa científica relativa à figura do diretor de turma

A revisão da literatura é uma parte fundamental do processo de investigação, sendo indispensável na construção de uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos de um determinado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do saber. Cardoso, Alarcão e Celorico (2010) referem que a revisão da literatura tem por objetivo fornecer informação sobre determinado campo ou área temática, funcionando como ponto de partida para as investigações e como um corpo de reflexão com individualidade própria.

Assim, as apreciações desencadeadas pela revisão da literatura constituem ponto de chegada da compreensão de uma temática, depois de analisados e comparados os estudos que foram produzidos. É, pois, feito o mapeamento do campo de estudo e a delimitação do campo de análise, compreendendo a temática e descomplexando-a, através da focagem no corpo de conhecimentos já realizados.

Deste modo, foi elaborada uma análise pormenorizada dos estudos já existentes sobre a temática relacionada com a figura do diretor de turma. As reflexões daí advindas apontam para a existência de um leque abrangente de investigações nesta matéria. Contudo, é de salientar a existência de um conjunto significativo de investigações realizadas no âmbito de dissertações de mestrado, pese embora no que se refere a teses de doutoramento o mesmo não se verifique. Considerando os últimos vinte anos, há a registar uma tese de doutoramento que utiliza a figura do diretor de turma como objeto de investigação, designadamente no que se refere à aplicação de um projeto de gestão flexível do currículo em duas escolas básicas portuguesas.

Oliveira (2008), no âmbito da sua tese de doutoramento, tem como principal objetivo a descrição, a análise e a compreensão da atividade prática contextualizada de duas escolas do 2.º ciclo do ensino básico, no que se refere à gestão flexível do currículo. Nesta Tese foi formulado o seguinte problema de estudo: “que transformações pedagógicas se operam em duas turmas do 2.º ciclo do ensino básico, em escolas diferentes, após a aplicação de um projeto de gestão flexível do currículo?”. Visando a análise, o aprofundamento e a contextualização do referido problema, foram definidas algumas questões de investigação, nomeadamente qual o papel do diretor de turma na gestão curricular do projeto de flexibilidade, levando a autora, entre outros objetivos, a estudar o papel desempenhado pelo diretor de turma como gestor flexível do currículo no 2.º ciclo do ensino básico. Como

conclusões deste trabalho são enunciadas algumas preocupações, quanto à formação de professores na área da inclusão e da educação intercultural em contexto de gestão flexível de currículo e avançadas algumas recomendações (Oliveira, 2008).

Relativamente a estudos realizados, nomeadamente no âmbito de dissertações de mestrado e utilizando o mesmo período temporal, de 1993 a 2013, é possível verificar a existência de diversas investigações, pelo que passaremos a mencionar alguns dos estudos que nos mereceram maior atenção.

Clemente e Mendes (2013) caracterizam o diretor de turma pela sua função de mediação. Face a tal responsabilidade, entendem ser pertinente analisar as competências e o perfil que sustentam a sua função de mediação, pelo que a “liderança parece então consubstanciar-se como o elemento chave para o sucesso na ocupação dos cargos de coordenação, de forma a alcançar os objetivos que lhe são imputados” (Clemente & Mendes, 2013, p. 71). Este trabalho de investigação pretende problematizar o cargo de diretor de turma, relativamente à coordenação de pares e alunos, tentando analisar as formas de liderança que se coadunam com as necessidades inerentes ao exercício desta função. Como conclusão, os autores salientam que a figura do diretor de turma tornar-se-á tanto mais profícua e geradora de sucesso pedagógico quanto maior a sua capacidade de refletir sobre os seus processos de liderança e de coordenação entre pares. Para estes investigadores, é na liderança que reside um dos fatores mais importantes para o sucesso e conveniência do cargo. Assim sendo, a elegibilidade dos professores deverá ter por base uma seleção criteriosa, no sentido de nomear verdadeiros dínamos de ação pedagógica. Concluem, ainda, que o sucesso da intervenção do diretor de turma e, por consequência, o sucesso da ação pedagógica depende da figura eleita para o desempenho do cargo. Deste modo, um líder aceite carismático fará com que a projeção do cargo vá mais além do que a sua função meramente burocrática, norteador de forma consistente o processo de ensino, gerando objetivos comuns aos professores e promovendo a determinação uníssona de processos pedagógicos que resultem em efetiva aprendizagem, beneficiando a instauração de processos de ensino profícuos que derivem no sucesso de intervenção pedagógica (Clemente & Mendes, 2013).

Almeida (2012) analisa a ação do diretor de turma na promoção do trabalho colaborativo do Conselho de Turma, numa investigação caracterizada como um estudo de caso. O autor analisa as vantagens de um trabalho colaborativo do Conselho de Turma e as dificuldades sentidas por este órgão de gestão intermédia na procura da participação de todos

ao “serviço da qualidade do ensino e a formação de cidadãos em pleno direito” (Almeida, 2012, p. 4). Esta investigação permite concluir que a ação do diretor de turma não se limita ao cumprimento das tarefas legalmente definidas na legislação, sendo necessário desenvolver competências ao nível da comunicação das relações interpessoais, do espírito empreendedor e da capacidade de motivação. Apenas deste modo o diretor de turma poderá exercer verdadeiras funções de liderança e de supervisão, atuando como um agente de mudança. Estará, assim, apto a impelir todos os que consigam trabalhar com o intuito de implementar uma cultura de escola, tornando a escola uma organização com identidade própria, na qual todos se envolvam e respondam adequadamente aos desafios colocados pela sociedade atual (Almeida, 2012).

Favinha (2012) reflete sobre a ação interna do diretor de turma, enquanto gestor e líder intermédio na organização escolar e, a nível externo, enquanto mediador sócio - cultural, atuando como gestor de relacionamentos entre todos os atores educativos em articulação com a família. A autora considera que o diretor de turma tem um papel de charneira na escola, desempenhando diversas funções no exercício deste cargo de gestão pedagógica intermédia. Além disso, o diretor de turma é considerado um líder na gestão do currículo e de equipas pedagógicas, promovendo, “pela experiência que transporta”, mudanças e inovações nos outros professores e na comunidade educativa (Favinha, 2012, p. 20). A citada autora refere que o diretor de turma representa a chave das mudanças organizacionais da escola. Trata-se de um elemento fulcral na gestão de um currículo contextualizado, convocando o trabalho colaborativo e a mediação como ferramentas essenciais na formação de alunos e professores, pois contribui para a formação de cidadãos críticos e aptos no exercício de uma cidadania consciente. A liderança intermédia é fundamental para que a escola seja inclusiva e de excelência, pretendendo a qualidade na educação, em detrimento da já sedimentada educação para todos (Favinha, 2012).

Rodrigues (2011) elabora uma reflexão sobre o papel do diretor de turma face à autonomia, tendo como objeto de estudo uma escola secundária. Trata-se de uma pesquisa que relaciona o papel do diretor de turma com os contratos de autonomia e com as suas novas competências na gestão intermédia das escolas, em particular nas escolas secundárias. Segundo o autor, o enquadramento teórico da sua pesquisa o ajudou a identificar e a conhecer o papel do diretor de turma, assim como a sua representação no seio da comunidade educativa. De acordo com uma perspetiva sociológica, neste estudo de caso foi realizada uma análise teórica e empírica acerca da relevância do cargo do diretor de turma, considerado

ainda indefinido, fazendo emergir o que a *praxis* quotidiana já comprovou. Desta análise são extraídas as seguintes conclusões: o diretor de turma tem um perfil oculto que é necessário fazer emergir; o diretor de turma carece de formação específica, visando adquirir competências na área de gestão e de desenvolvimento interpessoal; as competências exercidas pelo diretor de turma extravasam em alguns aspetos as competências que lhe são legalmente atribuídas e os contratos de autonomia trazem novas competências e responsabilidades à Direção de Turma e às lideranças intermédias (Rodrigues, 2011).

Martins (2011) produz um projeto de investigação, visando caracterizar e refletir sobre as práticas na elaboração, implementação e avaliação do projeto curricular de turma, bem como estudar em que medida o projeto curricular de turma contribui para a igualdade de oportunidades, em suma, para a missão da escola. Este estudo tem como principal objetivo compreender como se produz um projeto curricular de turma, de modo a favorecer a sua efetiva implementação, conducente ao sucesso da aprendizagem dos alunos. Segundo a investigadora, a escola é um local repleto de fantasias, onde educandos, educadores, gestores, pais e outros segmentos sociais acreditam na sua importância para a construção, reconstrução e aperfeiçoamento de uma sociedade idealizada. É fundamental que a escola diversifique as suas ofertas e flexibilize as suas opções, nomeadamente através de projetos curriculares de turma, no sentido de envolver a variedade de situações que lhe são colocadas, pelo que estes deverão promover a emancipação das pessoas, das sociedades e dos povos (Martins, 2011).

Boavista (2011) pesquisa quais as conceções que os alunos e os diretores de turma do ensino básico possuem relativamente ao perfil e às funções de um diretor de turma e analisa as competências que os diretores de escola privilegiam num professor para desempenhar o cargo de diretor de turma. Entre outras conclusões, os resultados da investigação salientam que os principais fatores limitativos ao exercício deste cargo são: o tempo reduzido que estes docentes possuem, o excesso de burocracias com que são confrontados no exercício das suas tarefas, as dificuldades sentidas em contactar os encarregados de educação, o próprio perfil dos encarregados de educação, o contexto familiar no qual os alunos estão inseridos, o excesso de alunos por turmas e fatores de ordem social, nomeadamente a dificuldade que os diretores de turma sentem em exercer a autoridade⁷ que lhes é inerente, enquanto

⁷ Autoridade é a “probabilidade de que um mandato ou ordem específica seja obedecida, representando o poder institucionalizado – legitimado por um cargo, posição ou papel social” (Weber, 1979, p. 43).

coordenadores de um grupo de professores, e gerir a horizontalidade da relação com os seus pares. Nesta investigação fica claramente perceptível a ideia de que existem professores que não têm perfil adequado e não estão preparados para o desempenho deste importante cargo de gestão intermédia (Boavista, 2011).

Oliveira (2010) destaca que o cargo de diretor de turma assume particular relevância, no que diz respeito ao acompanhamento do processo educativo das crianças e dos adolescentes que frequentam as escolas portuguesas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. A autora reporta a sua fundamentação teórica na socialização escolar, nas representações sociais, na relação escola – família, nas competências legais atribuídas ao diretor de turma, bem como nas funções deste docente face a uma perspetiva sociológica. Considera o diretor de turma um líder pedagógico intermédio e foca a importância das lideranças educativas, na tentativa de traçar um perfil de competências básicas desejável para a figura do diretor de turma. Entre outras conclusões, as respostas obtidas apontam no sentido da maioria dos discentes assumir como muito ou muitíssimo importante as funções do diretor de turma e considerar que este professor se relaciona positivamente com os outros docentes da turma, com os pais/encarregados de educação, com a turma, com eles próprios e com os auxiliares da ação educativa. Trata-se de um docente que ajuda a resolver os problemas dos alunos com os professores da turma e que exerce uma liderança democrática, ouvindo os alunos e negociando diferentes soluções para os problemas que vão surgindo com o grupo.

Salgueiro (2010) aborda a implementação da gestão contextualizada do currículo nacional, tentando compreender se a organização do trabalho dos professores e a ação do diretor de turma, enquanto líder e gestor do projeto curricular, se adequam aos pressupostos da gestão curricular flexível. Neste estudo, foi possível concluir que os professores concebem o projeto curricular de turma como instrumento de contextualização do currículo nacional e resposta à diversidade dos estudantes e do contexto em que exercem a sua profissão, embora defendam a criação de condições efetivas para a sua conceção e implementação. Esta pesquisa permite ainda inferir a existência de algumas dificuldades dos diretores de turma em desempenhar o papel de líder pedagógico e de gestor do projeto curricular (Salgueiro, 2010).

Zenhas (2006) elabora um estudo centrado na compreensão dos processos utilizados por uma diretora de turma na relação com as famílias e na resposta aos problemas identificados, visando aprofundar o estudo que todos os atores – diretora de turma, encarregados de educação, alunos e professores da turma – deram aos acontecimentos e aos processos ocorridos, aquando a colaboração entre a escola e a família. Nesta pesquisa, a

autora estabelece a ligação entre esses significados e o contexto social em que os atores se encontram inseridos. A investigadora analisa em profundidade o projeto inovador de uma diretora de turma, relativamente aos encarregados de educação, aos alunos e à dinâmica de colaboração entre as famílias dos alunos e a escola, desenvolvida ao nível da turma, durante um ano. As conclusões do estudo apontam para a necessidade de o diretor de turma promover atividades frequentes e diversificadas de cooperação com a família, de modo a dar resposta às indispensabilidades de todas estas. É destacado o papel fundamental da qualidade da comunicação e das relações interpessoais entre o diretor de turma e os encarregados de educação em contextos presenciais. Os resultados indicam que a Direção de Turma pode constituir um espaço estratégico, promotor de delineação de estratégias, visando assegurar a cooperação entre a escola e a família, com vista à melhoria dos conhecimentos e das competências dos encarregados de educação, de modo a possibilitar um melhor acompanhamento dos seus educandos. Neste estudo é também realçado o papel determinante do aluno na relação escola – família que, de forma consciente ou inconsciente, é parte ativa e determinante na promoção de um clima facilitador da relação ou não, consoante os seus afetos e as suas perceções das diferentes situações, abrindo, deste modo, um novo campo de intervenção ao diretor de turma (Zenhais, 2006).

Lopes (2006) refere as múltiplas funções, atribuições e papéis do diretor de turma, bem como a articulação curricular no ensino das línguas no 3.º ciclo do ensino básico. O autor faz revelar, assim, a importância do diretor de turma, enquanto órgão de gestão intermédia, na promoção e no reforço da articulação curricular ao nível das Línguas. Foi possível concluir neste estudo que o diretor de turma é, efetivamente, a figura nuclear na promoção e na coordenação da articulação curricular, em estreita colaboração com o Conselho de Turma. Por outro lado, apesar da articulação curricular se encontrar definida nos documentos da escola onde a investigação se realiza, na prática, todavia, ela é ainda pouco visível (Lopes, 2006).

Na esteira do pensamento de Cruz (2006), os crescentes desafios relativos à gestão pedagógica e administrativa, lançados atualmente à escola, poderiam ser vencidos e as respostas a dar poderiam ser enriquecidas, atribuindo uma maior valorização à figura do diretor de turma, enquanto gestor intermédio de relevo na organização escolar. Para que tal aconteça é necessário que os demais atores educativos reconheçam a importância da missão do diretor de turma, dignificando-o e atribuindo-lhe as condições de trabalho necessárias ao desempenho das suas tarefas, no quadro das atribuições pedagógico-administrativas das

escolas, no relacionamento com as famílias e na promoção do sucesso escolar dos alunos. Foi pretensão deste estudo conhecer o papel do diretor de turma, face aos desafios da autonomia, numa escola básica integrada de S. Pedro do Sul. Entre as conclusões desta pesquisa, é de realçar o facto de na escola estudada a figura do diretor de turma ser muito valorizada. Trata-se de uma figura acarinhada pelos discentes, reconhecida como sendo capaz de intervir direta e objetivamente na resolução dos problemas pessoais e escolares dos alunos. Os restantes atores educativos reconhecem a importância da figura do diretor de turma, no quadro da definição de uma estratégia de intervenção global, quer ao nível das políticas da escola quer ao nível do funcionamento e organização das turmas, e adiantam que ainda não foram dados passos significativos quanto à definição de um perfil para o diretor de turma (Cruz, 2006).

Sá (1997) salienta que é importante refletir em torno da figura do diretor de turma, pertinência reforçada pelo facto de lhe ser frequentemente reconhecida uma grande relevância organizacional no quadro da atual escola de *massas*. Refere que este gestor pedagógico surge tradicionalmente associado a uma tríplice função: relação com os alunos da turma; relação com os pais/encarregados de educação; relação com os outros professores da turma. A reflexão do autor incide sobre a problematização da capacidade de intervenção do diretor de turma, questionando o grau de congruência entre esta exigência funcional e o conjunto de poderes suscetíveis de serem convocados para legitimar essa intervenção. Segundo este autor, identificar as expetativas dominantes, quanto às áreas e modos de intervenção legítima do diretor de turma, constitui um ponto de partida essencial para a compreensão das racionalidades que envolvem as práticas desta importante figura de gestão pedagógica intermédia. A legitimidade de intervenção do diretor de turma junto dos professores parece depender da sua capacidade de circunscrever essa intervenção, dentro das obrigações social e organizacionalmente reconhecidas como adequadas para o cargo. Considera que os limites para o exercício do poder não são apenas definidos pelo enquadramento formal/legal do cargo, mas também pelas representações subjetivas que cada um dos atores organizacionais tem do modo como um determinado papel deve ser exercido.

Biggart e Hamilton (1984) consideram que as ações administrativas são frequentemente julgadas com base em dois critérios fundamentais: competência e lealdade em relação às normas de autoridade, pelo que Virgínio de Sá aprecia que ao julgamento técnico se adiciona uma avaliação da moralidade da conduta que toma por referência modelos social e organizacionalmente construídos. Assim, a inabilidade para adequar os padrões de desempenho às expetativas intersubjetivas ou de ajustar essas expetativas aos padrões de

desempenho, deslegitima o ator organizacional, debilitando o seu poder pessoal, mesmo que a sua conduta organizacional esteja legal e tecnicamente respaldada (Sá, 1997). O autor salienta que conhecer as expectativas dos professores sobre os domínios legítimos de intervenção do diretor de turma e identificar os padrões de desempenho, considerados apropriados para as diferentes situações, constituem percursos exploratórios importantes para uma adequada leitura do significado dos diferentes textos narrativos e das respetivas racionalidades.

O citado autor refere ainda que a crescente ênfase na interdisciplinaridade e no desenvolvimento de projetos multidisciplinares, conferem particular relevância ao diretor de turma como coordenador de uma equipa docente. Todavia, enquanto as autoridades com responsabilidade em matéria de política educativa não se decidirem, de forma transparente e inequívoca, pela revalorização a todos os títulos da figura do diretor de turma, os discursos ideológico-pedagógicos, que em seu torno se desenvolveram e que o levam à categoria de “figura nuclear” na organização pedagógica da escola, não passarão de uma “retórica simbólica” ao serviço da legitimação da própria organização (Sá, 1997, p. 155).

Castro (1995) apresenta uma valiosa contribuição, desenvolvendo investigação sobre a Direção de Turma, segundo uma perspetiva de análise organizacional. Trata-se de um estudo em que a autora dá voz aos atores sem desprezar comprometimentos e envolvimento com princípios de ação educativa, firmados durante muitos anos. Nesta investigação, Castro (1995) encerra o potencial da Direção de Turma e considera que o mesmo é passível de ser transformado na mola impulsionadora da organização pedagógica das escolas. Ciente da polivalência que caracteriza a ação do diretor de turma e dos constrangimentos da sua operacionalização, a autora percorre um longo percurso descritivo-interpretativo que a conduz ao amadurecimento teórico-conceptual, permitindo-lhe clarificar o lugar do sujeito e seus pressupostos, compreender e interpretar os fenómenos organizacionais e educativos e selecionar os objetivos a perseguir. Tendo em atenção os objetivos prioritários da educação, nomeadamente a consolidação da democracia e a construção da autonomia das escolas, a investigadora entende que além da definição e da implementação de políticas educativas coerentes e consentâneas com a filosofia que lhes subjaz, é necessária uma aprendizagem lenta e interiorizada dos diferentes atores educativos. Sem esta aprendizagem não será possível desenvolver processos amplamente participados de interação e interdependência, conducentes à corresponsabilização e à desejável prestação de contas (Castro, 1995).

Marques (1989) estuda a figura do diretor de turma, desenvolvendo uma das atribuições que ele considera das mais importantes deste gestor pedagógico: o relacionamento com os encarregados de educação. Assim, ele analisa questões relativas à relação escola – família, investigando concepções sobre esta relação e elabora um guia que visa auxiliar o diretor de turma na planificação das suas tarefas diárias (Marques, 1990). Em 2001, o mesmo autor elabora um pequeno manual de formação, centrado em três atribuições do diretor de turma: integração escolar, desenvolvimento pessoal e social e ligação ao meio (Marques, 2001).

Deste modo, as reflexões desencadeadas pela revisão da pesquisa científica sobre esta matéria apontam para a existência de um conjunto de investigações que problematizam a figura do diretor de turma relativamente aos seguintes aspetos: coordenação de pares e alunos; ação na promoção do trabalho colaborativo do Conselho de Turma; papel face aos contratos de autonomia e as suas novas competências na gestão intermédia das escolas; práticas na elaboração, implementação e avaliação do projeto curricular de turma; implementação da gestão curricular; relacionamento com as famílias e resposta aos problemas identificados; múltiplas funções, atribuições e papéis; papel específico face aos desafios da autonomia e grau de congruência entre a sua capacidade de intervenção e o conjunto de poderes suscetíveis de serem convocados para legitimar essa intervenção e, por último, as suas competências e o seu perfil. Atendendo a este panorama, impõe-se como desafio alargar o conhecimento sobre esta importante figura de gestão pedagógica intermédia das escolas e compreender melhor qual a posição que o diretor de turma ocupa no seio da organização escolar.

2. A Escola – Novos Temas

2.1 A escola em mudança

A escola é um espaço de concretização do sistema de ensino e um local estratégico para a sua mudança. Atualmente, existem retóricas de reforma educativa em países europeus e além – Atlântico, com referências a “autonomia da escola”, “Projeto Educativo da escola”, “gestão centrada na escola”, “escolas eficazes” e “avaliação da escola” que propõem aumentar a eficácia do sistema de ensino e responder à crescente complexidade da sua administração.

As soluções para os problemas da escola são complexas, pelo muito que lhe é exigido em matéria de transmissão de conhecimentos, permanentemente em evolução, de organização das aprendizagens e trabalho dos alunos e de acompanhamento do seu desenvolvimento (Bettencourt, 2012), sendo imprescindível modernizar estratégias de organização das aprendizagens dos alunos. O cumprimento deste objetivo requer, necessariamente, a valorização dos profissionais de educação e a sua formação. Nos tempos difíceis em que vivemos, as exigências colocadas às escolas quanto às aprendizagens impõem novas práticas organizacionais e pedagógicas e colocam grandes desafios aos professores (Bettencourt, 2012), sendo indispensável desenvolver os talentos e as habilidades de todos os alunos.

Do ponto de vista sociológico, o estabelecimento de ensino, enquanto organização social dotada de autonomia⁸ e especificidades que lhe são próprias, surge como sendo um novo objeto científico na investigação educacional. Importa referir que a autonomia é o poder reconhecido à escola pela Administração Educativa Central com o desígnio de tomar decisões estratégicas, pedagógicas, administrativas, financeiras e organizacionais, no âmbito do seu Projeto Educativo⁹, que juntamente com o Regulamento Interno¹⁰ da escola, o Plano Anual de

⁸ Autonomia é a capacidade de elaboração e realização de um Projeto Educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo (decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro).

⁹ O *Projeto Educativo* (PE), regulamentado pelo decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e de acordo com o seu artigo 9.º, alínea a), é o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas, (...) 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 (...) se propõe cumprir na sua função educativa.

¹⁰ Documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógico, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar (artigo 9.º do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Atividades¹¹ e o Orçamento¹² constituem os pilares do processo de autonomia escolar. Impõe-se, então, um novo olhar sobre a escola, fazendo emergir o estabelecimento de ensino como uma construção social, cuja forma e funcionamento têm como linhas orientadoras a atuação e interação dos diferentes atores sociais.

O estudo da escola, enquanto organização, trouxe novas reformulações teóricas e metodológicas que ainda hoje constituem uma arena alargada de debate político (Barroso, 1996). Desenvolveram-se novas abordagens disciplinares, nomeadamente da sociologia das organizações educativas e da administração organizacional, aplicando-se à escola os saberes ao nível conceptual e metodológico das *organizações* em geral, no que se refere, por exemplo, ao domínio da gestão e da inovação¹³.

Simultaneamente desenvolveu-se uma *perspetiva crítica*, fragilizando os critérios de uma suposta *racionalidade científica*, no que diz respeito à definição de políticas e de processos de organização e administração da escola, contradizendo uma abordagem sociopolítica, ideológica e cultural dos mesmos (Barroso, 1996). Assim, a escola passa a ser estudada sob a influência de diferentes paradigmas de análise que observam as organizações como construções sociais, trazendo consigo a interpretação das ações, dos interesses e das estratégias dos sujeitos que dela fazem parte.

Neste novo modelo de escola, o estabelecimento de ensino é estudado como sendo a organização de onde parte o estudo das dinâmicas ‘interorganizacionais’ e redes de estabelecimentos, constituindo-se *ponto de entrada* que faculta, numa perspetiva nova, o estudo de políticas educativas ao nível local, modalidades alargadas de parceria educativo, bem como processos de mudança educativa a uma escala mais abrangente (Canário, 2005).

Licínio Lima refere que “o direito à pronúncia do mundo envolve a organização como *locus* de produção de discursos, de regras, de orientações e ações, em direção à autonomia e à substantividade democrática” (Lima, 2002, p. 37). Segundo o pensamento de Paulo Freire, o princípio da Escola Cidadã considera que a escola deve ser pública quanto à

¹¹ Documento que operacionaliza o Projeto Educativo da escola.

¹² Documento em que se preveem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada (artigo 9.º, alínea d), do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

¹³ *Inovação* associada à mudança (ideológica, mental, social, política, económica, científica técnica), à criatividade, à atividade e ao dinamismo. Uma filosofia de educação para a mudança está voltada para a *vivificação* da escola (Patrício, 1988).

destinação, comunitária e democrática quanto à gestão e estatal quanto ao financiamento. Licínio Lima discute os fundamentos e os pressupostos político-pedagógicos da obra de Paulo Freire, reforçando a ideia da defesa e da prática de uma escola que trabalha e luta para fortalecer a gestão democrática nas escolas.

Na esteira do pensamento do citado autor, a convivência e a organização dos ‘colegiados’ escolares, a avaliação dialógica continuada no contexto dos ciclos e o planeamento *socializado*, no qual todos têm direito à participação desde o início do processo e a partir da sala de aula, são pressupostos de uma escola que defende, assim como a construção coletiva e democrática do projeto político-pedagógico da escola, a reestruturação curricular assente nas relações interculturais e a defesa constante de uma educação para todos (Lima, 2002).

Licínio Lima salienta ainda que “a autonomia da escola e a autonomia da pedagogia (ou do campo pedagógico) não são concretizáveis à margem da mobilização organizacional dos sujeitos pedagógicos”, significando com isso que são “as ações e as decisões individuais e coletivas dos indivíduos, grupos e subgrupos concretos” que fazem a educação e que constituem a escola (Lima, 2002, p. 94).

A partir de 1980, a coexistência da expansão dos sistemas educativos e da permanência das desigualdades sociais no seu interior, concomitantemente com o aumento das taxas de insucesso e de abandono escolar, levaram à necessidade de ultrapassar tais constrangimentos, passando a existir um enquadramento tendente à descentralização¹⁴ da política educativa. A região onde a escola se insere passou a assumir uma maior relevância na procura de soluções para os problemas de âmbito educativo da comunidade.

No quadro do sistema educativo português, tem havido insistentemente retóricas discursivas que apontam para a descentralização e para a autonomia das políticas educativas e da gestão escolar. Porém, é de referir que o que se tem verificado é, sobretudo, a cedência de responsabilidades ao nível da gestão (Ferreira, 2005). Muitos dos municípios assumem, por via da legislação que lhes tem concedido um protagonismo cada vez maior, uma posição de membros ativos na definição e operacionalização da política educativa local (Fernandes, 2004), de tal modo que a consciência do carácter estratégico do seu papel, ao nível da promoção de serviços educativos de qualidade, leva a que pugnem por ultrapassar o nível do cumprimento da legislação e por localizar cada vez mais as políticas para a educação (Pinhal, 2004).

¹⁴ A descentralização baseia-se no conceito de autonomia local, face à Administração Central.

No que concerne à autonomia das escolas, é necessário considerá-la um valor instrumental, pelo que do seu reforço deveria resultar uma melhoria do serviço público da educação. Salienta-se que a esta retórica não têm correspondido propostas substantivas, designadamente quanto à identificação das competências da Administração Educativa que deveriam ser deslocadas para as escolas.

Efetivamente, devido ao caráter centralizador do sistema educativo português, existe falta de autonomia das escolas em diversos campos, nomeadamente no que concerne à gestão de recursos – humanos, materiais e financeiros –, aos currículos, à avaliação e ao recrutamento de professores e funcionários não docentes. Deste modo, o diretor tem dificuldade em tomar decisões estratégicas, promotoras de alterações significativas na escola que gere. De facto, o diretor possui uma autoridade muito exígua, no que se refere à gestão estratégica da escola, pois ele também se encontra subjugado às decisões emanadas pelo Ministério da Educação.

A autonomia deveria se exprimir, primeiramente, na capacidade de auto-organização da escola. É de salientar que o Regulamento Interno é um dos instrumentos do exercício de autonomia, reconhecida a todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. A autonomia também se consubstancia na elaboração de um Projeto Educativo próprio, concebido e executado de um modo participado, de acordo com os princípios da responsabilização dos diferentes intervenientes da vida escolar, da adequação das características e dos recursos da escola e das solicitações e apoios da comunidade em que esta se inclui.

As pesquisas de Whitty e Power (2003) evidenciam como a comunidade educativa, nomeadamente a família dos alunos, tem um poder muito restrito nas escolas, tendo apenas voz, em última instância, os profissionais de educação e/ou diretores e, em alguns casos, os encarregados de educação de classe média que possuem a mesma opinião dos primeiros.

Atualmente, particularmente a partir de finais do século XX, os debates sobre a Educação e a Escola têm vindo a acontecer frequentemente e a ocupar uma posição de destaque, verificando-se uma monopolização, não só por parte dos representantes do Ministério da Educação e dos Sindicatos dos Professores como até aqui se verificava, mas também por parte de outros representantes, nomeadamente pais, alunos, professores, autarquia, políticos, etc. Assim, falava-se do tema sob o ponto de vista endógeno, isto é, os

problemas do sistema educativo eram discutidos e analisados pelos próprios agentes educativos e consoante as suas possibilidades, mas, com a aproximação do final do século XX, verifica-se uma mudança substancial dos temas abordados, bem como dos seus participantes.

Licínio Lima destaca que nos derradeiros anos é possível constatar que a despolitização da organização escolar e das práticas da sua administração ocorrem com maior frequência em quase todos os países e sistemas escolares (Lima, 2009). Tal facto pode justificar a crescente complexificação das questões em torno da governação democrática da escola pública, particularmente quando os processos de democratização e de participação nas tomadas de decisão escolares passam a ser impedimentos a uma gestão mais moderna, racional e eficaz, antes tidos como política e condição de relevo social.

A escola tem o dever de incentivar e estimular o direito de cidadania dos indivíduos, função que é comum a qualquer organização de aprendizagem. Para Edgar Morin, este é o papel da educação que se pretende complexa, ética e solidária. Assim, a educação nasce da necessidade de investigar os novos paradigmas, face ao questionamento de padrões e modelos reducionistas e fragmentados. Segundo o referido autor, o sistema disciplinar e compartimentado da educação escolar em áreas, cursos e departamentos não tem em atenção a emergência de uma reforma de pensamento para a emancipação do sujeito. A escola deve incentivar as diferentes áreas do saber e estudar as relações entre os diversos campos do conhecimento, aluindo as fronteiras que inibem e reprimem a aprendizagem. Assim, Edgar Morin esclarece que a prática do que une e não separa o múltiplo e o diverso no processo de construção do conhecimento tem por nome *transdisciplinaridade*, conceito que abarca múltiplas linguagens (Morin, 1991).

Edgar Morin refere, ainda, a necessidade do desenvolvimento de uma democracia cognitiva organizada, a partir do ressurgimento do ser humano, da natureza, do Universo e da realidade, tratando-se de uma democracia cognitiva que concebe a diversidade e o pluralismo teórico, ausente de preconceitos e determinismo da certeza que, na complexidade, é entendida como relativa, efémera e ilusória (Morin, 1991). Os principais objetivos da escola deveriam ser repensados pelas autoridades educacionais e pelos cidadãos comuns, pois a escola deveria permitir ao aprendente a descoberta dos seus sonhos e os diversos modos de os concretizar.

Assim, é permitido ao indivíduo desenvolver a sua auto-ética para a construção de um planeta mais justo, igualitário e solidário para si e para os outros. Deste modo, a escola deveria constituir-se como um lugar onde fosse possível transmitir às gerações futuras a

perceção da condição do Homem e, através da reforma do pensamento, garantir o respeito pela liberdade dos outros sem ignorar a sua integridade e diversidade complexa.

As mudanças surgidas na Administração Escolar, fruto de alterações quanto aos contextos culturais e sociais do mundo contemporâneo, têm efeitos nas políticas educativas, quer ao nível macro quer ao nível micro, e apontam para a autonomia, para a democraticidade e para a eficácia de escola. Assim, a racionalidade da intervenção exclusiva do poder central na ação educativa é contestada, surgindo um leque de diversos atores reivindicativos de um papel proeminente e com legitimidade própria, desde os próprios sujeitos educativos aos agentes do poder local, que demandam mudanças significativas na Administração Educativa.

Todavia, para que as reformas alcancem sucesso, é fundamental que haja acompanhamento e suporte formativo das mudanças pretendidas, bem como o reconhecimento do esforço e do trabalho desenvolvido pelos professores. Só assim, poder-se-á delinear a construção de um futuro sustentável e dar resposta às exigências da globalização.

2.2 O efeito da globalização – a escola entre o global e o local

O termo globalização surge nos finais dos anos oitenta e sugere-nos que presentemente vive-se num mundo único. As nações perderam uma parte da soberania que detinham, podendo afirmar-se que acabou a era do estado – nação. Trata-se de uma rede complexa de processos, influenciada pelo progresso dos sistemas de comunicação, peculiarmente sentida a partir da década de setenta. Poder-se-á dizer que a globalização é algo de revolucionário e que consiste num conjunto de transformações, afetando a vida corrente das pessoas, uma vez que contribui para o ‘stress’ e para o aumento das tensões, com implicações várias no modo de vida tradicional e nas suas culturas, inclusivamente no que concerne à religião.

Para Daniel Bell (1987), perante a globalização os países tornaram-se demasiado pequenos para solucionarem os grandes problemas, mas demasiado grandes para solucionarem os problemas pequenos. Devido a este fenómeno complexo e ao enfraquecimento dos estados – nação, os nacionalismos locais germinaram, levando ao reaparecimento de identidades culturais em diversas partes do mundo.

A globalização cria um mundo de vencedores e vencidos, minorias que rapidamente enriquecem e maiorias destinadas ao desalento e à pobreza. O poder político, apoiado na ordem autoritária, já não tem lugar, pois a revolução das comunicações produziu cidadanias mais ativas e mais reflexivas. Todavia, este fenómeno é descentralizado, não sendo possível, em bom rigor, atribuir o seu controlo a nenhum grupo de nações, sentindo-se os seus efeitos em qualquer parte do planeta.

No entanto, há que questionar se a globalização é uma força promotora do bem-estar social. A questão surge como sendo de difícil resposta. Contudo, parece certo que ela contribui para o aprofundamento das desigualdades sociais. Também não é possível esquecer que a nação, a família, o trabalho, a tradição e a natureza passam a ser instituições que exteriormente se assemelham às mesmas de sempre mas, internamente, em nada são iguais, tendo sofrido profundas alterações (Giddens, 1992a). Deste modo, paulatinamente surge uma sociedade cosmopolita, modelada pela insegurança, transportadora de angústias e divisões muito profundas.

Atualmente, em virtude do conhecimento, seria previsível que a tradição fosse ditada ao esquecimento. Todavia, em muitas situações assim não acontece e também o próprio esquecimento se constituiu numa tradição. Paradoxos deste género são adotados pela sociedade, não se vislumbrando soluções espontâneas para o facto. Certo é que, ao vivermos numa era global, há que saber encarar os fatores de risco, no que concerne a todos os tipos de mudança, havendo necessidade de sermos, na maioria dos casos, mais audazes do que cautelosos (Giddens, 1992b).

Devido ao impacto da globalização e aos filósofos defensores do iluminismo, a quem pertencia anular a autoridade da tradição, as instituições públicas e as sociedades, ditas tradicionais, estão a libertar-se do peso das tradições. À medida que a tradição e o costume se afundam à escala mundial, a própria base da nossa identidade se altera, podendo diluir-se. Assim, a identidade própria tem de ser criada e recriada numa base mais viva do que outrora (Giddens, 1992a).

Ora, a escola também é um fenómeno global. O seu desenvolvimento tem sido fortemente influenciado pela localização dos países e das regiões no sistema mundial. A *escola de massas* é uma realidade comum a todos os países europeus, conduzindo à consolidação de modelos de organização escolar.

Na esteira da análise de Habermas sobre o capitalismo contemporâneo, poder-se-á dizer que a escola vive uma dupla crise: *regulação social* e *emancipação social*. Crise de

regulação social porque a escola não cumpre eficazmente o papel de integração social e crise de emancipação social porque a mesma não produz a mobilidade social aguardada por diversas camadas sociais, para quem a frequência de um curso escolar constituiria a melhor ferramenta de trabalho a dar aos seus filhos.

Na linguagem científica, o conceito de *regulação* é utilizado desde o século XIX e envolve três noções, nomeadamente a que se refere ao comparador, à relação de interação entre elementos instáveis e ao critério de referência, sendo o “ajustamento de acordo com determinada regra, de uma pluralidade de movimentos ou ações e dos seus efeitos ou produtos” (Caguilhem, 1990, p. 1797). Todavia, no “Dictionnaire de la Sociologie”, é possível ler-se a seguinte definição de *regulação*: “conjunto de pressões diretas ou indiretas, exercidas sobre os membros individuais ou coletivos de um grupo ou de uma sociedade, para corrigir os seus desvios de comportamento, de expressão ou de atitude face às regras e normas adaptadas pelo grupo social ou pela sociedade considerada” (Boudon et al., 1996, p. 191). Na Sociologia da Educação, o conceito de regulação está associado ao exercício de autoridade legítima, sendo o “conjunto das ações decididas e executadas por uma instância (Governo, hierarquia de uma instituição), a fim de orientar as ações e as interações dos atores sobre os quais ela tem uma certa autoridade” (Maroy et Dupriez, 2000, p. 74).

Assim, a proposta de uma educação escolar neste contexto de mudança seria aquela que se enquadrasse num paradigma holístico, levando o indivíduo/aluno a uma compreensão global da realidade, percebendo como várias áreas disciplinares se encontram imbricadas de forma a dar compreensibilidade à vida. Contudo, tal proposta requer alguns cuidados que garantam a defesa e a sua preservação. A educação deveria também acautelar a proteção da sua instrumentalização, de modo a garantir a sua expressividade original. Desta forma, a escola deve ser o lugar onde a criança ou o jovem experiencie uma vivência comum e onde aprenda a liberdade e a responsabilidade que essa vivência lhe exige.

Segundo o Relatório da Unesco, Jacques Delors, presidente da Comissão Internacional para a Educação no século XXI, refere algumas questões relacionadas com tensões fulcrais para os problemas do futuro. Salienta que uma das tensões é aquela que se situa entre o local e o global, afirmando que existe a necessidade de os indivíduos, gradualmente, se tornarem mais cidadãos do mundo, sem desprezarem as suas raízes e continuando a exercer um papel ativo na vida do seu país e da sua comunidade (Unesco, 1996).

Atendendo a vários olhares de diferentes países sobre alguns dos problemas da administração da educação, poder-se-á verificar que existe uma consonância generalizada de que as escolas necessitam de abandonar as suas *torres de marfim* e aproximarem-se das suas comunidades locais, bem como intensificar a sua perspetiva quanto à Europa e à sociedade global (Barroso, 1999).

Atualmente surgem em várias escolas portuguesas muitos alunos, provenientes dos mais variados pontos do mundo, pertencentes a famílias estrangeiras que imigraram com o intuito de encontrarem melhores perspetivas de vida e algum conforto económico. Esta situação vem fortalecer as experiências interculturais e transformar, muitas vezes, os conflitos em situações proveitosas, em benefício dos alunos, grupos e escolas, fazendo prevalecer a universalidade dos direitos do Homem, proclamados em 1948, na Direção Geral das Nações Unidas.

A maioria das escolas *tradicionais* – escolas geridas pela administração pública e onde, supostamente, são iguais nas suas estruturas educacionais, prosseguindo objetivos iguais nos seus esforços pedagógicos e curriculares, visa uma igualdade de oportunidades educativas como parte das condições de vida, tal como é consignado na Constituição Portuguesa.

Quanto ao poder central, a política educativa dá lugar a macroestruturas, espelhando e dando feições às intenções políticas. Assim, as estruturas nunca serão concordantes e, por conseguinte, nunca serão imparciais, uma vez que os conceitos e as formas de partilha de poderes imperantes numa sociedade irão condicionar as intenções da política central. Poder-se-á dizer que, ao nível do poder central, os conceitos são transformados em estruturas que irão dar forma a essas ideias políticas, pelo que a capacidade da escola agir, resistido a essas posições políticas, é um processo de difícil execução.

Deste modo, torna-se imprescindível que seja efetuada a monotorização das políticas educativas adotadas, devendo permitir, ao nível conceptual e metodológico das organizações, a reformulação da gestão e da inovação, consideradas fundamentais numa escola que se pretende em mudança e com novos traços organizacionais.

2.3 A escola eficaz

Para que uma escola seja considerada *eficaz*, ela própria deve ser considerada uma *escola boa*, pelo que este novo conceito de escola, tida como uma *organização que aprende*, conta com uma mudança de paradigma, no sentido de as qualidades fundamentais de uma escola depender do seu ‘ethos’, de uma liderança forte e inovadora, do profissionalismo dos seus docentes e do envolvimento dos pais, dos alunos e da comunidade educativa (Barroso, 1999). Porém, todas as mudanças de paradigma requerem o seu tempo de maturação para que possam assumir perfis com responsabilidade e trilhar caminhos futuros.

Em 1966 foi publicado por uma equipa liderada por James Coleman o primeiro estudo sobre o sucesso escolar, tendo-se transformado numa referência histórica na abordagem da igualdade de oportunidades face à educação. Neste estudo, embora houvesse o intuito de analisar em que medida o sucesso escolar dos alunos estaria relacionado com os seus antecedentes sociais e étnicos, a investigação também referiu uma possível influência do *fator escola* sobre o sucesso académico dos alunos (Lima, 2009).

Salientam-se, como conclusões importantes retiradas desta pesquisa, as diferenças quanto ao sucesso escolar entre alunos oriundos de diferentes grupos sociais. Assim, constata-se que estas desigualdades têm tendência a manter-se ou a acentuar-se, à medida que os alunos avançam nos níveis de escolaridade, e que existem maiores diferenças académicas entre alunos da mesma escola do que entre estudantes de diferentes instituições de ensino. A partir deste estudo, James Coleman concluiu que o sucesso dos alunos é independente da escola onde estudam (Pinto, 1995). Para Basil Bernstein (1970), a educação não pode compensar a sociedade, assim se inferindo que a educação por si só não é suficiente para reestruturar uma sociedade mais igualitária, sendo necessário atuar mais no exterior das escolas do que no seu interior.

Todavia, os resultados das pesquisas de James Coleman suscitaram muita polémica e curiosidade, relativamente às variáveis utilizadas na investigação, mesmo aos investigadores céticos destas conclusões, pelo que muitos destes pesquisadores se sentiram estimulados a estudar outros métodos de análise relativos ao sucesso escolar dos alunos.

Progressivamente, os estudos foram sendo cada vez mais complexos e rigorosos, do ponto de vista conceptual e metodológico, particularmente no que se refere ao modo como as escolas, enquanto organizações sociais, afetavam a realização académica dos alunos (Lee,

1995). As pesquisas de Rutter foram também valiosas no sentido de que ele “desenvolveu uma metodologia para avaliar a eficácia das escolas depois de se tomar em consideração as características dos alunos que ingressavam nas mesmas” (Mortimore et al., 1988, p. 2).

Assim, pretender-se-ia identificar os mecanismos de produção de sucesso ou de insucesso, através de indicadores de eficácia, tornando-os acessíveis e aproveitáveis pelos atores escolares. O contexto exclusivo de cada instituição escolar¹⁵ passou a ser o elemento central da análise e, consequentemente, a escola tornou-se o centro da pesquisa, identificando-se como o local onde o sucesso ou o insucesso é produzido (Lima, 2009, p. 29).

Importa agora referir o conceito de *eficácia*, para que possamos compreender melhor a terminologia do que vamos referindo. A noção de *eficácia* é “complexa e múltipla e para medi-la podemos escolher inúmeros indicadores alternativos: a taxa de passagem num determinado ano ou nível de ensino (por exemplo, no último ano do ensino secundário), o grau de aquisição de conhecimentos dos alunos, a taxa de passagem num ano relativamente à de outro, etc.” (Lima, 2009, p. 30).

A evolução do movimento das escolas eficazes, desde os finais dos anos sessenta, é fundamental para o reconhecimento das escolas como um novo objeto de estudo científico. A co-responsabilização dos diferentes atores educativos – professores, alunos, pais e comunidades – é determinante para a criação de escolas eficazes (Nóvoa, 1992). À avaliação da eficácia de uma escola é subjacente a ideia de uma escola *melhor* do que a outra, pelo que se impõe um estudo comparativo. Para tal, como refere Cousin, é necessário “harmonizar os critérios de julgamento e definir as modalidades de comparação” (Cousin, 1998, p. 4).

É de realçar que no passado se utilizava unicamente o critério dos resultados escolares para mensurar a eficácia das escolas, o que manifestamente era insuficiente, limitando-se, por exemplo, a calcular a proporção de alunos que transitavam do ensino primário para o ensino secundário ou as classificações obtidas em exames nacionais. Este facto ainda hoje se verifica, não avaliando em que medida as escolas contribuem para a educação dos alunos (Lima, 2009, p. 30).

Ora, determinar o grau de eficácia de uma escola envolve a comparação de instituições educativas com características semelhantes, no que se refere à população

¹⁵ *Instituição escolar* é “um sistema social integrado no subsistema educativo, composto por vários subsistemas internos ou unidades pessoais em estreita interação e interdependência, através das quais se processa a transformação dos objetivos socioeducativos definidos em resultados” (Bakke, 1969 & Griffiths, 1964, cit. Hoz & Medina, 1987, pp. 58-60).

estudantil. A noção de *eficácia* é, assim, subjetiva, constituindo um *conceito relativo*, cujo grau apenas pode ser calculado através da análise de um conjunto de dados empíricos relativos a cada escola. Assim, uma *escola eficaz* seria aquela que conseguisse para os seus alunos os melhores resultados escolares possíveis, ultrapassando todas as expectativas iniciais, tendo em atenção as características iniciais dos seus discentes aquando o ingresso dos mesmos na instituição educativa.

Segundo Ávila de Lima (2009), os primeiros estudos sobre a eficácia de escola tinham como objetivo a equidade na educação, embora, posteriormente, na Grã-Bretanha, o campo de investigação tenha sido afastado desta definição de eficácia.

Progressivamente, a noção de *eficácia de escola* tornou-se mais abrangente, particularmente no que se refere ao grupo-alvo e ao domínio da focalização. Assim, o grupo-alvo passou a envolver todos os alunos, não apenas os mais desfavorecidos, e no domínio da focalização foi considerado um maior número de resultados educativos, por exemplo, os aspetos sociais. Ainda, no domínio da focalização, foi motivo de análise o período durante o qual os alunos manifestaram o seu progresso nas aprendizagens. Mortimore define uma *escola eficaz* como uma instituição onde os alunos progridem mais do que seria esperado, tendo em atenção as suas características à entrada para o estabelecimento de ensino (Mortimore, et al., 1988).

Mais tarde, foi possível definir este conceito com a noção de *valor acrescentado*, segundo o qual uma *escola eficaz* é aquela que dá impulso ao sucesso dos seus alunos, além do sucesso de que já são detentores e das características de que são portadores quando ingressam na escola (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995). Para estes autores, este *valor acrescentado*, traduzido no progresso realizado pelos alunos, poder-se-á atribuir exclusivamente à organização escolar que frequentam.

Assim, a maioria dos pesquisadores desta matéria está de acordo com a noção de *valor acrescentado*, considerando que o critério mais adequado de medir a *eficácia* de uma escola é o “valor” que ela “acrescenta” aos atributos iniciais dos seus alunos (Lima, 2009). A consciência de que os alunos quando ingressam na escola já são portadores de conhecimento e competências adquiridas, através de ambientes familiares e de grupos de pares diversificados que lhes são subjacentes, é basilar para a compreensão desta conceção de *eficácia de escola*.

Para o cálculo do *valor acrescentado* são efetuados ajustamentos estatísticos, visando anular os efeitos exercidos por diferentes fatores a que os discentes estão sujeitos. Deste

modo, as escolas podem ser consideradas eficazes, mesmo que sirvam populações muito desfavorecidas, pelo que se torna indiferente o nível absoluto de vantagem ou desvantagem social que caracteriza o aluno.

Certo é que os próprios defensores deste conceito caracterizador de escola eficaz entendem que as técnicas de análise do *valor acrescentado* não legitimam separações e ordenações muito rigorosas entre as diferentes instituições, adaptando-se mais para a análise de grupos extremos de organizações que evidenciam desempenhos muito superiores ou inferiores ao que é esperado (Stoll & Fink, 1995).

Hoje, a eficácia de uma escola é avaliada através da comparação do seu desempenho com uma referência padrão a nível nacional, tendo em atenção o perfil dos alunos que nela estudam e determinando se a escola está a “melhorar”, ‘improving school’, a capacidade atrás referida ao longo do tempo (Gray et al., 1999, p. 39). Os mesmos autores referem quatro maneiras fundamentais para avaliar o grau de melhoria das escolas:

- Efetuando a análise da descrição de alguns membros da instituição educativa, nomeadamente do diretor ou de um dos membros da equipa diretiva, sobre a evolução da escola, tendo em consideração o contraste das realidades que sofreram mudanças desde o instante que se pretende estudar até ao momento em questão;
- Louis e Miles adotaram um critério mais sistemático e solicitaram aos diretores escolares, envolvidos em programas de eficácia de escola com o mínimo de três anos de estudo, que citassem as mudanças ocorridas nas suas instituições, fruto de uma determinada iniciativa. As diferentes perspetivas e a informação recolhida de forma independente pelos próprios investigadores eram depois analisadas de forma independente pelos próprios investigadores, no que se refere a outros fatores;
- Utilizando juízos emitidos por atores externos à escola, por exemplo, inspetores que a avaliaram relativamente ao grau de mudança ocorrido na instituição educativa;
- Por último, poder-se-ia efetuar a análise de medidas mais “duras”, tais como os resultados dos testes e dos exames dos alunos, tendência que tem vindo progressivamente a verificar-se pelas iniciativas governamentais, objetivando a utilização destes instrumentos de avaliação na avaliação das escolas (Gray et al., 1999, pp. 37-38).

Assim, Gray et al. definem uma *escola em melhoria* como sendo aquela que melhora a sua eficácia ao longo do tempo, isto é, uma escola que “assegura melhorias, ano após ano,

nos resultados de ‘coorte’¹⁶ sucessivas de alunos similares” (Gray et al., 1999, p. 41). Estes autores defendem que são necessários, pelo menos, três anos para ser possível a constatação de alguma tendência na evolução da instituição e de um mínimo de cinco anos para a confirmação da consistência desta tendência, não sendo possível avaliar quantas ‘coortes’ de alunos são necessárias para se poder afirmar se uma escola está *em melhoria*. Consideram, ainda, que esta definição concede especial importância às atividades que se concentram no sucesso escolar dos alunos e nas circunstâncias organizacionais e de sala de aula que contribuem para a sua promoção.

Seguindo o raciocínio destes autores, poder-se-á inferir que uma escola que já melhorou, e é considerada excelente, já nada consegue melhorar, pelo que deveria ser considerada uma escola não eficaz, tratando-se de um paradoxo sob o ponto de vista teórico. Contrapondo esta análise e porque o conceito de escola eficaz é um conceito relativo, uma escola que progrida pouco ou abaixo da média poderá ser considerada escola eficaz porque progrediu.

A visão paradoxal que encerra este conceito exigente de escola eficaz impõe às escolas um estudo continuado no tempo, pelo que se torna extremamente difícil a sua aplicabilidade. São necessários dados, resultantes da análise das ‘coortes’ sucessivas de alunos, com um mínimo de três recolhas de dados deste tipo, preferencialmente mais, que permitam calcular o valor acrescentado para poder avaliar a escola e concluir se nela houve *melhoria*. Por outro lado, estas análises são muito complexas, necessitando de análises estatísticas de níveis múltiplos que possibilitem determinar uma estimativa do desempenho aguardado de uma instituição educativa, tendo em atenção as características iniciais dos jovens que nela ingressam.

Deste modo, há que delimitar objetivamente o conceito de *escola eficaz* e, face aos recursos e conjecturas do momento, encontrar as orientações que uma escola deve tomar para que se consiga alcançar os melhores resultados possíveis, tendo em vista a prestação de um serviço público que agrade a um maior número de destinatários.

Stoll e Fink reúnem as conceções presentes nas diferentes aceções anteriormente referidas, colocando a ênfase na equidade e abrangendo a totalidade dos alunos, destacando a importância do conceito de *valor acrescentado*, mas afirmando a indispensabilidade de uma

¹⁶Trata-se de um termo utilizado no domínio da Demografia, que designa um conjunto de indivíduos com características semelhantes (usualmente, de idade) e que é seguido, para efeitos de observação, durante um determinado período de tempo.

melhoria contínua dos índices de eficácia ao longo do tempo em múltiplas áreas do desenvolvimento dos alunos (Lima, 2009, p. 40). Assim, Stoll e Fink (1995) propõem que se defina uma *escola eficaz* como sendo uma instituição educativa que:

- Promove o progresso de todos os seus alunos, para além do esperado;
- Assegura que cada aluno atinge os padrões mais elevados que lhe sejam possíveis;
- Melhora todos os aspetos de sucesso e do desenvolvimento dos estudantes;
- Continua a melhorar, ano após ano (Stoll & Fink, 1995, p. 28).

O Ministério da Educação português, em comunicado à imprensa, anunciou, a 16 de fevereiro de 2005, a disponibilização de um instrumento destinado à avaliação das escolas em um ‘subsite’ denominado *desempenho escolar dos alunos*. Este documento possibilita a cada instituição educativa o seu posicionamento relativamente às restantes escolas portuguesas, através de um estudo comparativo dos resultados académicos dos seus alunos com os obtidos com outros discentes em diferentes instituições educativas, localizadas em concelhos com índices de desenvolvimento social, IDS, semelhantes. Além do exposto, esta atividade tem como finalidade estimular o trabalho cooperativo entre professores, apostados em desenvolver melhorias organizacionais que facilitem o sucesso escolar dos seus estudantes. Para cada município, o IDS é determinado tendo em atenção três índices: esperança de vida à nascença e nível educacional, bem como conforto e saneamento (portaria n.º 200/2004, de 4 de fevereiro).

Segundo Sammons (1999, p. 28), todos os modelos têm as suas limitações, pelo que o *valor acrescentado* deverá ser utilizado apenas em situações de procura de instituições com posições extremas, não possuindo um grau de confiança estatística seguro quando se pretende uma constituição de ordenações detalhadas das escolas.

Relativamente ao aluno, são objeto de análise os dados que esclareçam sobre os seus antecedentes – pessoais, familiares, socioeconómicos e étnicos –, a sua língua e o seu desempenho escolar prévio, além dos seus resultados educativos posteriores à entrada para a instituição. Se os dados disponíveis forem dados agregados, estes contêm imprecisões e possibilitam o funcionamento da “falácia ecológica” (Sammons, 1999, p. 32), pois os padrões de associação, determinados com base no cálculo de correlações, entre dois fatores relacionados com a mesma área podem não existir. Porém, poder-se-á afirmar que “na ausência de informação ao nível individual, os dados agregados têm, mesmo assim, algum poder explicativo nas análises das variações do desempenho nos exames”, considerando a

mesma autora que “existe uma tendência para [estes dados] produzirem níveis de associação [estatística] mais elevados do que os que são identificados quando se utilizam dados recolhidos ao nível individual” (Sammons, 1999, p. 32).

Os teóricos têm avançado novas propostas de definições operacionais da eficácia de uma escola e insistido na ideia de que só é legítimo e justo comparar o que é comparável. Na inexistência de dados sobre o *valor acrescentado* pelas escolas, os sistemas educativos, nomeadamente o português, têm preferido estratégias mais simples, colocando as escolas em grupos, também denominados agrupamentos de escolas, tendo em atenção os indicadores sociais dos alunos. Estes indicadores são baseados em dados oficiais de recenseamento da população e possível área de recrutamento do estabelecimento de ensino. Todavia, os constrangimentos sentidos na atribuição de áreas de recrutamento potencial de uma escola têm inibido a sua atribuição de uma forma linear.

Fruto da necessidade crescente, por parte do público em geral e dos políticos, quanto à obtenção de informação organizada provida das escolas sobre os resultados escolares obtidos com os seus alunos, as instituições educativas têm disponibilizado várias informações a este respeito. Todavia, muitas vezes, a informação disponibilizada é inadequada para a formulação de um juízo de valor sobre o desempenho das escolas, devido à carência de material informativo apropriado. Assim, a informação relativa aos sistemas de prestações de contas das escolas, baseados em baterias de indicadores estatísticos *em bruto* ou baseados em dados relativos a espaços geográficos, cuja correspondência com a real população estudantil de uma escola não está a ser bem estabelecida, transformam gravemente a situação real de sucesso e de progresso dos alunos, o que é pior do que não dispor de quaisquer indicadores (Meyer & Allen, 1997).

Fica, então, claro que a aplicação de dados que ignorem o *valor acrescentado*, relativamente à instituição educativa, pode ser potenciadora de múltiplos efeitos indesejáveis e opostos à melhoria da qualidade educativa. Segundo Ávila de Lima, “as instituições que recrutam alunos com antecedentes sociais e académicos mais favoráveis podem ser injustamente premiadas, comparativamente com aquelas que, apesar de terem conseguido progressos maiores, o fizeram a partir de um patamar inicial muito inferior” (Lima, 2009, p. 55). Este princípio tem por base o reconhecimento de que as características e os antecedentes dos alunos influem as suas competências quando ingressam na escola, condicionando o seu

percurso académico, facto que contribui para a corroboração da teoria de que a escola acrescenta valor aos alunos, denominado *valor acrescentado*.

Deste modo, uma escola supostamente *melhor* do que outra pode atrair alunos que a podem tornar seletiva quanto à população discente, recusando jovens que tornar-se-ão sucessivamente enfeitados pelas instituições mais escolhidas e, progressivamente, encaminhados para as instituições frequentadas pelos alunos mais estigmatizados sob o ponto de vista social. Acrescenta-se a este quadro, o facto de os professores poderem ser mais atraídos para lecionarem em escolas *melhores*, com alunos menos estigmatizados sob o ponto de vista social, por sentirem que tal facto lhes poderá trazer maior ratificação do trabalho nelas efetuado ou algum outro benefício profissional.

Face às grandes mudanças já mencionadas, ocorridas no seio da escola, importa saber como concretizar ou dar respostas a todos os desafios com os quais ela é confrontada na contemporaneidade. Necessitamos, urgentemente, de dar um rumo diferente à educação. Tal como Wrigley (2007) afirma, não nos podemos limitar a tornar a escola mais eficaz, pelo que devemos ser mais radicais e repensar a educação para a atual era da globalização. Trata-se de considerar uma nova escola, mais democrática, derivada de intenções explícitas dos educadores em levar à prática as disposições e oportunidades que dão vida à democracia.

Para que tal aconteça, é necessário criar estruturas e processos democráticos, mediante os quais se configure a vida na escola, planeando e desenvolvendo um currículo que possa gerar experiências democráticas aos jovens (Apple & Beane, 2005). Esta linha de orientação tem por base a criação de estruturas e processos democráticos que devem orientar a vida escolar dos alunos e um currículo que promova efetivamente as experiências democráticas destes jovens.

3. Análise das atuais tendências da política educativa e dos modelos de governação

Em Portugal, após a mudança política ocorrida em abril de 1974, a autonomia e a abertura à comunidade educativa têm vindo a constituir palavras-chave de uma organização do sistema educativo que se ambiciona mais descentralizada, democrática e com melhores resultados educativos. Passou a existir um quadro de instabilidade na sociedade portuguesa e insegurança nas escolas devido à superlotação, impossibilitando um trabalho colaborativo entre os diversos atores e sobrecarregando os Conselhos Diretivos com questões burocratizadas. Tornou-se necessário agilizar as ações, no sentido de transformar a escola e facultar a participação alargada de todos os intervenientes na vida educativa, visando a consolidação da democracia no país.

Contudo, apesar dos apelos à democraticidade e à participação dos diversos atores no processo educativo, a alteração da lógica centralizadora revelou-se uma tarefa difícil, não tendo correspondido totalmente a um processo de descentralização e partilha de poderes que se considera necessário e amplamente justificado (Lima, 1998). Assim, o processo de abertura à comunidade ainda é caracterizado por inúmeras resistências, não traduzindo um verdadeiro processo de estabelecimento de parcerias entre as escolas e as comunidades locais onde as mesmas se inserem.

O modelo de gestão escolar que passou a vigorar após a Revolução de Abril, em 1974, obedecia aos princípios de “gestão democrática”, consagrados com este nome na Constituição da República, de 1976, sendo este modelo caracterizado pela existência de órgãos colegiais eleitos, reduzido poder dos encarregados de educação e forte influência dos professores, nomeadamente no Conselho Pedagógico.

A partir de 1980, foram implementadas reformas em matéria de autonomia, sublinhando-se a necessidade de as escolas se abrirem mais à comunidade local envolvente e valorizando práticas de participação democrática. Durante os anos noventa continuou em aberto a concessão de uma maior abertura aos participantes locais, havendo a preocupação centralizada na gestão dos fundos públicos. Poder-se-á dizer que a autonomia encerra em si própria uma dupla vertente, isto é, a necessidade de descentralização de responsabilidades para um nível mais próximo do campo de ação, apelando à participação da comunidade educativa e, por outro lado, a lógica de uma nova gestão pública que garanta uma melhor utilização dos recursos públicos (DGEC/CE, 2007).

Deste modo, a escola tida como organização social isolada, a qual se legitima e se justifica internamente, não faz sentido. A escola deve ser encarada como uma organização social que se enquadra numa dada comunidade, a qual tem de ser tida em conta na expressão dos seus objetivos e perante a qual se deve responsabilizar pelos resultados. Assim, uma perspetiva atomística da educação é substituída por uma perspetiva sistémica, na qual a escola passa a ser considerada como um sistema aberto, fruto da dissolução das fronteiras entre a escola e a comunidade envolvente (Branco, 2007).

O decreto – lei n.º 172/91, de 10 de maio, afirma que a gestão democrática dos estabelecimentos do ensino básico e do ensino secundário constitui uma referência muito importante na evolução da escola portuguesa. Os princípios de participação e de democraticidade que inspiram a escola alteraram profundamente as relações no interior da mesma, favoreceram a sua abertura à mudança e despertaram nos professores novas atitudes de responsabilidade. Este diploma define um modelo de gestão e de direção comum a todos os estabelecimentos de educação e ensino, embora se concretize em modalidades específicas. Consubstancia princípios de representatividade, democracia e integração comunitária, sendo a estabilidade e a eficiência da administração e da gestão garantidas por um órgão unipessoal, o Diretor Executivo, designado através de um concurso pelo Conselho de Área Escolar ou de Escola, perante quem é responsável. Os órgãos de direção, administração e gestão são ainda apoiados por órgãos consultivos e por serviços especializados de natureza técnico-pedagógica e administrativa.

Deste modo, o decreto – lei n.º 172/91, de 10 de maio, pretende assegurar à escola as condições que permitam a sua integração ao meio onde se encontre inserida, requerendo o apoio e a participação alargada da comunidade na vida escolar. Determina especificamente os vários níveis de responsabilização, face ao Conselho de Área Escolar ou de Escola e perante a Administração Educativa, garantindo a concretização de objetivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade, através do exercício da autonomia local, bem como a criação de projetos educativos específicos. O citado decreto concede estabilidade aos órgãos de gestão, segundo um equilibrado jogo de poderes, atestando a máxima democraticidade do sistema e a sua inequívoca representatividade local. A escola fica, assim, situada numa dimensão de liberdade e de responsabilidade, fundamental para a prossecução de uma reforma educativa.

O decreto – lei n.º 115 – A/98, de 4 de maio, em acordo com o artigo 77.º da Constituição da República Portuguesa, reitera esses princípios, estendendo a sua aplicação a

todos os intervenientes implicados no processo educativo. A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos essenciais de uma nova organização da educação, com o intuito de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação. A LBSE¹⁷ (Lei de Bases do Sistema Educativo) refere que a escola, enquanto centro de políticas educativas, tem de construir a sua autonomia a partir da comunidade onde se encontra inserida, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, o que facultará uma melhor resposta aos desafios da mudança. Deste modo, o Estado reconhece que, face a certas condições, as escolas podem gerir melhor os seus recursos educativos de forma consistente com o seu Projeto Educativo.

A autonomia das escolas é, assim, um modo de as instituições educativas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à Administração Educativa uma intervenção de apoio e regulação, em ordem a assegurar uma real igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades existentes. A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada por uma cultura de responsabilidade, partilhada por toda a comunidade educativa. É, pois, esperado que exista um processo gradual que favoreça o aperfeiçoamento das experiências e das aprendizagens do processo de autonomia, visando o favorecimento da liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício das funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.

O decreto – lei n.º 115 – A/98 contempla que “sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas. Prevê-se, igualmente, o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas, resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias” (preâmbulo, decreto – lei n.º 115 – A/98, de 4 de maio). Trata-se de uma política coerente e eficaz da rede educativa, numa lógica de ordenamento do território, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural, sustentado e equilibrado.

A valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, tais como professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local tem por objetivo o favorecimento da dimensão local das políticas educativas e a partilha de

¹⁷ A Lei de Bases do Sistema Educativo foi aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto.

responsabilidades. Deste modo, a ampla reflexão ajuda a construir em cada escola, de forma segura e consistente, o quadro organizativo que melhor responde e assegura as necessidades da sociedade da aprendizagem e do conhecimento, bem como a consolidação da vida democrática.

Em Portugal, o “Debate Nacional sobre Educação”, em 2006, fruto de uma iniciativa conjunta entre o Governo e o Parlamento, do qual resultou um Relatório Final, foi revelador de questões críticas – estrangulamentos, dificuldades crónicas, atrasos estruturais – que, segundo parecer dos seus autores, necessitam de uma rápida solução, com o objetivo de uma melhoria da educação no nosso país. De entre as questões assinaladas, destaca-se a “falência do modelo de ação do Estado e de atuação da Administração Educacional que segue o perfil ‘iluminista’, centralista, legalista/jurídico, que tudo determina ‘a priori’ e pouco cuida do acompanhamento, da avaliação e da qualidade” (Conselho Nacional de Educação, 2007, p. 150). Estes autores apresentam como solução:

“A descentralização deve ser inequívoca e deve apostar na autonomia das escolas e das comunidades educativas para levar por diante as responsabilidades de gestão estratégica e operacional das instituições escolares (...). A uma maior autonomia terá de corresponder uma maior responsabilidade local. A autonomia das escolas deve ser ampla, percorrendo áreas tão diversas como a pedagógica, a administrativa, os recursos físicos e humanos, devendo passar, para alguns, pela própria contratação dos docentes. (...) De pouco adiantará continuar a desencadear mudanças na administração da educação se estas seguirem o paradigma da autonomia decretada, isto é, se as mudanças continuarem a basear-se na mudança da norma jurídica, em vez de se sustentarem em dinâmicas escolares e sociais de assunção de responsabilidades da escola”.

(Conselho Nacional de Educação, 2007, p. 167)

Deste modo, é claro que a análise efetuada e as soluções apresentadas representam uma avaliação negativa dos resultados do processo legislativo nacional e dos efeitos das políticas públicas deliberadas no domínio da administração e da gestão das escolas, assim como da sua autonomia. É de salientar o facto de esta avaliação ser realizada por um órgão oficial de consulta do Governo, contando com a participação de diferentes intervenientes no processo educativo.

Através do decreto – lei n.º 115 – A/98, de 4 de maio, e do decreto – lei n.º 75/2008, de 22 de abril, é atestada a adoção de algumas políticas de compromisso ou de soluções híbridas na dinâmica de transformação da escola e na participação alargada dos diferentes atores na vida educativa, tendo existido, inicialmente, uma clivagem política entre os que desejavam preservar e os que almejavam mudar a gestão democrática. A forte carga política, subjacente à mudança do modelo de gestão democrática, explica a originalidade das soluções encontradas e o modo como os conhecimentos foram produzidos e utilizados durante este processo (Barroso & Menitra, 2009).

Presentemente, existe um forte predomínio da ação administrativa, ainda muito centralizada, atuando através de uma regulação burocrática, compreensível através do protagonismo da agenda política dos ministros da educação, nomeadamente no debate parlamentar, na dinâmica legislativa, nos sentidos das alterações introduzidas em vários diplomas analisados, na produção académica e no próprio desenvolvimento da área disciplinar da administração educacional. Salienta-se o facto de *o modo de regulação* no processo político e na mobilização do conhecimento ser dependente de muitas influências.

Para Barroso e Menitra (2009), de acordo com a opinião de alguns ministros entrevistados, as características da produção académica, quanto à área da administração educacional, não têm sido as mais adequadas para a resolução dos problemas que consideram existir. Segundo os autores, após uma primeira fase em que a elaboração da legislação era anterior à elaboração de estudos prévios por investigadores, assiste-se, ultimamente, à tentativa de criação no Ministério da Educação de uma *tecnoestrutura*, capaz de produzir um *conhecimento estatal* característico, conciliável com as necessidades do Ministério da Educação.

Paralelamente, assiste-se à emergência de novos atores, resultantes do crescente número de dirigentes escolares que têm realizado cursos de mestrado nesta área. Este saber prático que começa a ser *teorizado*, aproximando o *conhecimento dos atores* aos *conhecimentos dos autores*, é tanto mais evidente quanto o objeto é a escola, enquanto organização e unidade de gestão. Tendo em atenção que o conhecimento produzido nesta área é dependente da *aprendizagem organizacional*, a importância do conhecimento dos atores é decisória, tratando-se de uma tendência de *regulação burocrático-profissional* nas escolas portuguesas (Barroso & Menitra, 2009).

A educação viveu nas últimas três décadas um processo contínuo de reforma, concretizado em medidas e programas de ordem conceptual diferente, estimulados por fortes

investimentos financeiros provenientes da União Europeia, que se pautaram por uma elevada taxa de crescimento de alunos, professores e escolas. Neste contexto, é necessário analisar os múltiplos desafios colocados atualmente à organização e à administração do sistema educativo português, nomeadamente as elevadas taxas de abandono escolar e a ambiguidade estrutural, de entre os efeitos de uma herança centralizadora que marcou a administração da educação no século XX e de tentativas retoricamente ousadas e timidamente consagradas de devolução de competências e de recursos, quer às autarquias quer às escolas.

Assim sendo, o período assinalado tem sido sujeito a novas estratégias de governo da educação com o apelo à participação social, à autonomia das escolas, à descentralização e, mais recentemente, à promoção da escolha e à autoavaliação das escolas, a par de novos mecanismos de comando e de controlo dos professores (Barroso, Carvalho & Fontoura, 2007).

4. A administração e a gestão do sistema escolar – visão diacrónica

A administração ocupa-se principalmente da definição de políticas, de valores e de orientações gerais, enquanto a *gestão*, predominantemente técnica, exigindo sobretudo capacidade de organização e de implementação, baseia-se na execução dessas políticas e orientações, na organização dos elementos humanos e materiais, na coordenação e na avaliação, tendo em vista a concretização dos objetivos fixados pela Direção (CRSE, 1988).

Os modelos de gestão pedagógica foram sucessivamente instituídos, refletindo a estrutura administrativo-pedagógica vigente no país, cuja tendência predominante foi a de um modelo fortemente burocratizado, através de uma administração intensamente centralizada, e onde o Estado autocrático era o único detentor do poder, pese embora se tenha assistido uma tendência mais democratizante nos derradeiros anos (Castro, 1995).

Muito antes da Revolução de Abril, em 17 de setembro de 1947, foi promulgado o decreto – lei n.º 36508 que consagrou a reforma do ensino liceal, Estatuto do Ensino Liceal. O modelo de gestão dos estabelecimentos de ensino liceal assentava numa Direção, nomeada pelo Ministério da Educação, constituída por um reitor, um vice-reitor, um secretário, um Conselho Escolar, um Conselho Disciplinar e, ainda, um Conselho Administrativo, do qual faziam parte o vice-reitor, um diretor de ciclo, o secretário e o chefe de Secretaria. Salienta-se que o Ministério da Educação nomeava os órgãos de gestão, numa tentativa de assegurar o controlo político-ideológico das escolas, sendo o reitor/diretor o representante de um estilo administrativo de características autocráticas.

O Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário foi publicado em 9 de setembro de 1968 (decreto – lei n.º 48572). A gestão das escolas assentava num diretor nomeado, coadjuvado por um subdiretor e por um Conselho Escolar, formado por professores efetivos da escola em comissão de serviço e diretores de turma. O Conselho Administrativo era constituído pelo diretor, subdiretor, secretário e chefe da Secretaria.

Em 1973, as condições quanto ao exercício de funções diretivas nos estabelecimentos de ensino técnico médio e secundário, liceal e técnico, bem como em escolas do magistério primário e do ensino preparatório, e as remunerações que lhes correspondiam acusavam divergências e desvios dignos de reparo, em alguns casos, flagrantemente injustificáveis (decreto – lei n.º 102/73, de 13 de março). Assim, nos estabelecimentos de ensino técnico médio e de ensino secundário passaram a ser organizadas secções, sempre que se verificava um dos seguintes requisitos: existência de turmas em

localidades diferentes relativamente ao estabelecimento sede, existência de turmas em edifício diferente do estabelecimento sede, presença de turmas no mesmo edifício, funcionando em regime de desdobramento, ou existência de turmas cujas atividades letivas se iniciassem depois das 17 horas (artigo 1.º). Estas secções seriam orientadas por um subdiretor ou por um vice-reitor.

O artigo 4.º do citado decreto – lei estabelece que o cargo de diretor de turma, já existente no ensino preparatório, é extensivo ao ensino secundário liceal e técnico, sendo da competência do diretor de turma presidir ao Conselho de Turma, apreciar os problemas educativos e disciplinares dos alunos e assegurar os contactos com as famílias.

O cargo de professor delegado, já existente nas escolas técnicas secundárias, passa a ser extensivo aos liceus e escolas preparatórias, sendo da competência do professor delegado orientar e coordenar o ensino de uma disciplina ou de um grupo de disciplinas (artigo 5.º).

A Revolução de Abril, em 1974, afigura uma viragem muito importante para todos os portugueses, verificando-se um movimento revitalizado, após a rutura do sistema político até então em vigor. Assim, foi preocupação de novas políticas educativas as questões relacionadas com a igualdade de oportunidades de acesso à educação e de sucesso escolar, bem como da atualização das suas estruturas organizacionais. Certo é que a escola é uma organização complexa, sob o ponto de vista organizacional, e no decurso da História têm sido aplicadas inúmeras funções administrativas, relacionadas com as organizações burocráticas, não sendo, todavia, os estilos administrativos e os organizacionais independentes de princípios ideológicos e político-constitucionais.

O decreto – lei n.º 221/74, de 27 de maio, determina que enquanto não for regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com participação alargada de alunos e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar, a Direção dos mesmos poderá ser confiada pelo Ministro da Educação a comissões de gestão democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de abril de 1974. Este facto possibilitou a criação, logo após o 25 de abril de 1974, de estruturas democráticas de gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário, tratando-se estas estruturas de uma primeira experiência da maior importância no processo de democratização do sistema escolar português.

Assim, a primeira demonstração de mudança, verificada após a Revolução de Abril, acontece com a destituição imediata dos reitores e diretores, tendo em atenção o carácter

autoritário, persecutório e o controlo político que exerciam (Alonso, 1988). São então substituídos por comissões de gestão, constituídas por professores, estudantes, funcionários administrativos e auxiliares.

Nesta fase da História de Portugal, assinalada pela descoberta da liberdade e caracterizada por forte agitação, instabilidade, desorganização e algum desgoverno, o Ministério da Educação atém-se a reconhecer os factos e a tornar legítimas as iniciativas assumidas por professores e funcionários, através do decreto – lei n.º 211/74, de 21 de maio, marcando, em termos formais, a primeira experiência de gestão participada nas escolas (Castro, 1995).

O decreto – lei n.º 735 – A/74, de 21 de dezembro, visa a criação de estruturas democráticas em todos os estabelecimentos oficiais do ensino preparatório e do ensino secundário, salvaguardando a seriedade do processo democrático e a garantia das indispensáveis condições de eficácia no funcionamento das escolas. As normas estabelecidas através deste diploma são revestidas de um carácter experimental, vigorando apenas durante um ano (1974-1975).

Os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais do ensino preparatório e secundário, de acordo com este decreto, são o Conselho Diretivo¹⁸, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. O presidente do Conselho Diretivo vem substituir nas escolas preparatórias e secundárias o cargo de reitor ou diretor, sendo, simultaneamente, presidente do Conselho Pedagógico e do Conselho Administrativo. O Conselho Pedagógico, órgão que substitui o Conselho Escolar, funciona em plenário e por secções e é constituído por representantes dos docentes e dos alunos do estabelecimento, sendo esta representação regulada por despacho ministerial.

As atribuições anteriormente conferidas aos Conselhos Escolares e Disciplinares são exercidas por uma secção disciplinar do Conselho Pedagógico, da qual fazem parte o presidente do Conselho Pedagógico, que é também presidente do Conselho Diretivo, dois representantes dos elementos docentes do Conselho Pedagógico e dois representantes dos elementos discentes do Conselho Pedagógico (artigo 25.º).

A organização pedagógica intermédia é, em termos formais, ignorada, não sendo feita nenhuma referência aos diretores de turma, tornando-se patente uma situação de vazio

¹⁸ O *Conselho Diretivo* é o órgão de direção da escola, responsável pela organização administrativa e técnico-pedagógica da escola, constituído por três membros, sendo um presidente e dois vogais.

legal que apenas viria a ser atenuado com a publicação do decreto – lei n.º 769 – A/76, de 23 de outubro (Castro, 1995), representando a primeira modificação no segundo período após o 25 de abril (1976 – 1980), designado por *período da normalização* (Stoer, 1986).

O decreto n.º 769 – A/76 estabelece a *gestão democrática* da escola, ao instituir as estruturas coletivas de decisão, eleitas pelos professores. De acordo com esta regulamentação, a escola possuía três órgãos de gestão: o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Embora este diploma possuísse um caráter inovador, não contemplava a descentralização e a autonomia das escolas.

O Conselho Diretivo era constituído por três ou cinco docentes, variável com o número de alunos da escola, dois representantes dos alunos e um representante do pessoal não docente. A administração das escolas assentava na responsabilidade colegial dos professores, representados no Conselho Diretivo, eleito pelos seus pares, e no Conselho Pedagógico. O modelo de gestão escolar criado por este decreto – lei estabelece que o Conselho Pedagógico é o órgão de gestão das escolas preparatórias, preparatórias/secundárias e secundárias nos domínios da orientação e coordenação pedagógica, assim como da formação do pessoal docente.

O Conselho Pedagógico, órgão de gestão colegial – composto por membros eleitos pelos respetivos pares –, era formado, maioritariamente, por professores das diferentes disciplinas ministradas na escola. Este órgão era presidido pelo presidente do Conselho Diretivo e nele tinham assento, além do presidente, um professor delegado de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e delegados dos alunos, um por cada ano. Os alunos, membros do Conselho Pedagógico, não tinham direito a assistir às reuniões em que se tratassem assuntos de caráter confidencial, nomeadamente no que pudesse representar sigilo face aos exames.

Ao Conselho Pedagógico era incumbida a orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, promovendo a cooperação entre todos os membros da escola, de modo a garantir adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos.

O Conselho Administrativo era igualmente um órgão colegial, presidido pelo presidente do Conselho Diretivo e era composto por mais dois membros – um vice-presidente e um secretário. O Conselho Administrativo tinha como funções a gestão dos fundos e do património da escola (decreto n.º 769 – A/76, de 23 de outubro).

Salienta-se que a gestão das escolas públicas é, atualmente, ainda muito influenciada por esta lei. Ao longo de todo o citado normativo é exaltada a gestão e o funcionamento da escola, sob o controlo da Administração Central. Trata-se do “início do processo de reconstrução do paradigma da centralização e do retorno do poder ao centro” (Lima, 1998, p. 33). A partir deste momento, os normativos surgem frequentemente, clarificadores da vitalidade do paradigma centralista e burocratizante tradicional, consagrando-se um modelo de *gestão uniforme* nas escolas.

O decreto – lei 769 – A/76 foi sendo progressivamente afirmado, enquanto a gestão democrática foi sendo estabilizada durante dez anos (1976-1986). Salienta-se que depois, durante cerca de uma década (1986-1998), a *gestão democrática* foi reproduzida no essencial.

Dos mais distintos quadrantes surgem propostas de novas atitudes educativas e de inovação pedagógica, visando o envolvimento de diferentes participantes na vida escolar. É publicada legislação diversificada, após a entrada em vigor do decreto – lei n.º 769 - A/76, de 23 de outubro, nomeadamente as portarias n.º 677/77, de 4 de novembro (Regulamento do Conselho Diretivo), e n.º 679/77, de 8 de novembro (Regulamento do Conselho Pedagógico e Regime Disciplinar dos Alunos), altura em que se inicia a “segunda edição da gestão democrática” (Lima, 1992a).

É, então, firmado o modelo político de *gestão democrática*, iniciado com a Revolução de Abril e consubstanciado na Constituição da República Portuguesa. Este modelo de *gestão democrática* foi generalizado a todos os níveis de ensino, através de um modelo uniforme que, apesar de estar imbuído de ideais democráticos, nomeadamente no que concerne à eleição de um órgão colegial de gestão, cedo esgotou os poderes de direção que as escolas alcançaram na sequência das mudanças verificadas com a Revolução de Abril, em 1974.

As portarias n.º 677/77, de 4 de novembro – Regulação dos Conselhos Diretivos, e n.º 679/77, de 8 de novembro – Regulação dos Conselhos Pedagógicos, vêm reforçar o controlo da Administração Central, mantendo os órgãos de gestão criados na total dependência dos Órgãos Centrais do Ministério da Educação, limitando a capacidade de atuação das escolas. O Conselho Pedagógico é definido pelo seu Regulamento Interno como sendo o “órgão de orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, promotor da cooperação entre docentes e discentes, de modo a ser garantido, de forma adequada, o nível desejável de aprendizagem dos alunos e a sua formação”, pormenorizando as normas do seu

funcionamento e a dos seus órgãos e estruturas de apoio (portaria n.º 679/77, de 8 de novembro).

Fazem parte do Conselho Pedagógico os professores delegados de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade eleitos e os representantes dos diretores de turma. Uma das atribuições do Conselho Pedagógico é promover a coordenação interdisciplinar, apreciar os problemas apresentados pelos alunos e analisar a situação dos alunos inadaptados, de modo a promover a integração dos mesmos na escola.

O professor delegado é, em cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, o dinamizador da atividade educativa. O critério de escolha do professor delegado, eleito de acordo com o n.º 1 do artigo 23.º do decreto – lei n.º 769 – A/76, de 23 de outubro, deve basear-se na formação científica, pedagógica, espírito de iniciativa, capacidade de organização e de coordenação das atividades pedagógicas.

Na portaria n.º 679/77, de 8 de novembro, há a assinalar a inserção de dois representantes dos diretores de turma na constituição do Conselho Pedagógico, eleitos no início do ano letivo, de entre os diretores de turma em exercício de funções. Este facto é denunciador de um certo progresso, na medida que se desenha um perfil para um projeto pedagógico-educativo da escola. Salienta-se que os Conselhos de Turma já tinham sido inseridos, através do decreto – lei n.º 769 – A/76, de 23 de outubro (Castro, 1995).

Ao diretor de turma compete presidir o Conselho de Turma, estrutura pedagógica da qual fazem parte integrante todos os professores da turma, reunindo-se ordinariamente e/ou extraordinariamente em ordem a visar a resolução de problemas dos alunos, a coordenação das atividades dos professores da turma, bem como a avaliação periódica do aproveitamento, comportamento e assiduidade dos discentes (portaria n.º 679/77, de 8 de novembro).

Nos três anos subsequentes a esta portaria, segue-se uma série de normativos específicos, clarificador de alguma dinâmica de funcionamento nas escolas. O início da “profissionalização em exercício” veio atribuir novas competências ao Conselho Pedagógico, no que se refere à profissionalização e formação de professores (decreto – lei n.º 519 – T1/79, de 29 de dezembro).

A partir de 1980, sucedem-se várias tentativas com o intuito de dotar o nosso país de uma Lei de Bases, advindo daí um trabalho subsequente de reforma do sistema, tendo como último objetivo fazer da Escola um local de sucesso educativo. A revisão das funções do Conselho Pedagógico é concretizada com o decreto – lei n.º 376/80, de 12 de setembro, artigo

22.º, dada a alteração da sua composição, passando a integrar os delegados à profissionalização em exercício, pelo que consequentemente é publicada a portaria n.º 970/80, de 12 de novembro. Esta portaria veio regulamentar o funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e as competências de cada um dos seus membros.

A portaria n.º 970/80, de 12 de novembro, vem revogar a portaria n.º 679/77, à exceção do que diz respeito a procedimentos disciplinares dos alunos. É criada a figura do coordenador e subcoordenador de diretores de turma, eleito de entre os diretores de turma em exercício de funções, sendo regulamentado o funcionamento do Conselho de Diretores de Turma.

Assim, são atribuídas ao Conselho de Diretores de Turma as seguintes competências:

- “- Coordenação da interdisciplinaridade;
- Ligação/mediação entre os Conselhos de Turma e o Conselho Pedagógico;
- Dinamização da execução das orientações do Conselho Pedagógico, relativas à formação psicopedagógica dos professores” (Castro, 1995, p. 57).

São reduzidas as reuniões ordinárias estabelecidas para o Conselho de Turma – início do ano letivo e no final de cada período. Esta portaria já esboça um perfil para o diretor de turma, sendo os seus requisitos pautados ao nível das competências humanas, e estabelece o seu papel em três áreas de atuação: alunos, professores da turma e encarregados de educação.

Nesta fase da História de Portugal existe um abrandamento na criação de normativos, sendo relevante para a presente investigação referir a portaria n.º 335/85, de 1 de junho, que extingue o cargo de subcoordenador dos diretores de turma, reduzindo o serviço a atribuir aos coordenadores dos diretores de turma em função do número de diretores de turma existentes para apoio (portaria n.º 335/85, de 1 de junho).

Trata-se de uma época em que a escola se sente impossibilitada de “responder, em tempo oportuno, com eficácia e criatividade, aos inúmeros problemas colocados pelos alunos, professores, pais e outros elementos da comunidade envolvente – com a qual começa a inter-relacionar-se” (Nóvoa, 1992, p. 84), sendo urgente a conceção de um modelo flexível, menos burocratizado, mais descentralizado do poder do Estado.

Em março de 1986, o X Governo Constitucional dá posse à Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), iniciando-se um novo ciclo de políticas educativas em Portugal. Uma das ideias que subjaz à proposta da CRSE está relacionada com a gestão intermédia, concedendo grande relevância aos seus órgãos, particularmente no que concerne à

coordenação e orientação educativa, determinando que 50% dos seus membros sejam da coordenação e orientação educativa.

Segundo o Projeto Global de Atividades da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE, 1986), a organização pedagógica da escola pós primária, tendo em atenção a estrutura liceal e as condições físicas de acolhimento de muitas escolas portuguesas, no início da década de noventa, perpetua a situação de massificação escolar. Assim, as escolas são confrontadas com os mesmos problemas, estrangulamentos e pontos de crise quanto à organização – ao nível dos recursos, da administração e do funcionamento, isto é, no que se refere à sobrelotação da escola, ao elevado número de alunos por turma, ao crescente número de alunos com necessidades educativas especiais e ao aumento das exigências pelo sistema face à escola e aos professores –, respondendo à diversidade da *escola de massas* com a homogeneização e com o discurso do ‘superprofessor’ (Formosinho, 1992).

Em estudos elaborados no âmbito da CRSE, Formosinho, Fernandes e Lima (1988) analisam as estruturas organizacionais da escola e mencionam alguns indicadores preocupantes, dignos de profunda reflexão:

- a) As estruturas de gestão pedagógica são incapazes de responder às atuais exigências da escola, fruto da massificação da mesma e da complexidade daí advindas, pelo que são realçadas as características de *escola unificada*, de frequência obrigatória, com alunos das mais variadas origens sociais, níveis socioeconómicos, educação familiares e das mais diversas capacidades e motivações;
- b) As elevadas taxas de abandono e de insucesso educativo são consequência de vários fatores, nomeadamente o “desajustamento e/ou descaracterização das estruturas de gestão pedagógica, designadamente as de nível intermédio, face às necessidades de orientação educativa dos alunos”;
- c) Na *escola unificada*, as “estruturas meramente de instrução” prevalecem sobre “as estruturas de promoção do desenvolvimento pessoal e da socialização” (Formosinho, Fernandes & Lima, 1988, p. 145);
- d) A organização do trabalho pedagógico dos professores reflete as exigências de uma estrutura curricular, baseada na uniformidade da grelha horária semanal, com as cargas horárias das várias disciplinas, estabelecidas centralmente, isto é, a organização do trabalho pedagógico dos professores em torno de disciplinas e de grupos disciplinares,

não obstante a unidade básica de organização das atividades formativas dos alunos ser a turma – classe (Formosinho, 1987).

O decreto – lei n.º 211 – B/86, de 31 de julho, vem tentar fazer face às exigências da escola e da comunidade envolvente, revogando um conjunto de diplomas legais, antes publicados, e fixando novas tarefas e funções para o Conselho Pedagógico.

Assim, foi fixado para “cada órgão/estrutura de apoio todos os aspetos relacionados à sua composição, aos requisitos exigidos para o exercício de funções específicas, enumerando, pormenorizadamente, as atribuições e competências inerentes a cada uma delas” (Castro, 1995, p. 60). Neste normativo são consignadas várias medidas, caracterizadoras de avanços e recuos relativamente aos precedentes, das quais se destacam as seguintes:

- É criado um Conselho Consultivo, funcionando como órgão de apoio ao Conselho Pedagógico, dele fazendo parte diferentes representantes da comunidade local, visando a melhoria das relações entre a escola e o meio. Todavia, constrangimentos de ordem conjuntural e estrutural fazem com que esta estrutura não consolide o seu espaço e não possua uma lógica de funcionamento;

- É extinto o Conselho de Turma, como estrutura de apoio ao Conselho Pedagógico, revelando-se desadaptado à situação complexa da realidade escolar, tendo em atenção o advento da *escola de massas*;

- É reduzido o poder interventivo dos encarregados de educação, através das respetivas associações, pois que a integração das mesmas no Conselho Pedagógico lhes concede um estatuto de igualdade, comparativamente com os restantes elementos da comunidade;

- O perfil esboçado para o diretor de turma é agora um pouco mais ambicioso, sendo requerida formação profissional, além de requisitos humanos. Assim, se procede à hierarquização dos diretores de turma, pese embora a insuficiência de professores qualificados, privilegiando professores em profissionalização no 2.º ano, seguidos de professores profissionalizados efetivos, professores profissionalizados não efetivos e, por último, professores portadores de habilitação própria;

- O coordenador dos diretores de turma passa a ser eleito pelos diretores de turma, reunidos em Conselho de Diretores de Turma, por um período de dois anos letivos. Na eleição do coordenador deve ser tido em conta a “experiência e capacidades para apoiar todos os seus pares” (decreto – lei n.º 211 – B/86, de 31 de julho).

Da análise do decreto – lei supracitado, verifica-se que o diretor de turma apenas possui competências ao nível da planificação e organização, claramente ausente o poder deliberativo que lhe deveria estar associado, sobretudo, em matérias como as convocatórias de reuniões ordinárias dos Conselhos de Turma, estando estas a cargo do Conselho Diretivo da escola.

Ao Conselho de Diretores de Turma compete, além de todas as funções definidas anteriormente, “promover a interação entre a escola e o meio”. Os diretores de turma devem se reunir ordinariamente, duas vezes por período, uma no início, visando a “promoção da realização de ações que estimulem a interdisciplinaridade e ajudem à integração dos alunos na turma e na escola, a avaliação das reuniões de Conselho de Turma, realizadas no final do período anterior, e definição de medidas a tomar, decorrentes dessa avaliação” e outra, no final, visando o ajuste de critérios nas diferentes reuniões de avaliação do aproveitamento, comportamento e assiduidade dos alunos (decreto – lei n.º 211 – B/86, de 31 de julho).

Castro (1995), a propósito da interação defendida entre a escola e o meio, esclarece estar patente neste normativo:

“Um modelo através do qual cada escola, no seu Plano Anual de Atividades, começa já a definir o seu próprio rosto, tentando fazer a ponte entre a *dependência e a homogeneidade*, típicas de um modelo centralista, e a *diversidade e possível liberdade de ação*, caracterizadores de escola aberta e qualitativamente diferente que se tenta construir”.

(Castro, 1995, p. 63)

Em outubro de 1986, evidencia-se uma nova Lei de Bases, LBSE (lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que irá definir o ‘corpus’ normativo de suporte à organização de um novo modelo do sistema educativo, estabelecendo todos os princípios gerais do sistema de ensino e a regulação da sua organização estrutural. Esta lei também assegura a interligação do modelo de administração e gestão do sistema educativo com a comunidade, mediante a participação dos docentes, dos alunos, das famílias, das autarquias e das organizações e instituições que, de algum modo, possam promover a educação.

Assim, existe um alargamento das fronteiras da escola, face à perspetiva de integração e participação da comunidade envolvente no processo educativo. Este normativo

veio substituir a LBSE, de 1973, que havia sido estabelecida pela Assembleia Nacional, através da lei n.º 5/73, de 25 de julho, bem como a legislação decorrente, publicada após 25 de abril de 1974.

Salienta-se que a LBSE também não interfere nesta estrutura curricular, embora nesta lei se reflita a necessidade de a escola solucionar os problemas sociais, resultantes da *abertura da escola de elites à escolarização das massas*. Deste modo, à escola advieram novas incumbências, nomeadamente tarefas de socialização de alunos, visando a promoção do seu desenvolvimento pessoal e a concretização da sua instrução.

De acordo com a LBSE e com os próprios princípios pedagógicos vigentes, “é indispensável que o aluno (e também o professor) viva a escola, única forma de assegurar a socialização e a estimulação dos alunos, de educar *para e pela* participação e *para* a cidadania” (Lima, 1988, p. 161). Trata-se, pois, de criar condições organizacionais para que tanto os professores como os alunos desenvolvam uma aprendizagem do tipo *aprendizagem coletiva*, de modo a que a mudança possa eleger como atores privilegiados todos quantos se situam no contexto escolar, assumindo-se como uma forma de aprendizagem de novos jogos, com os seus componentes afetivos, cognitivos e relacionais (Lima, 1988).

Segundo Formosinho (1987a), esta orientação surge consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente quando esta lei refere as finalidades *socializadora* e *‘igualizadora’* como preponderantes. Deste modo, há que realçar as aprendizagens dos alunos, a nível relacional e social, como sendo mais importantes do que os conteúdos que lhes são transmitidos, pelo que os modelos de organização das escolas básicas e secundárias devem ser baseados nas seguintes orientações:

- a) “Potenciar a realização dos objetivos educativos;
- b) Assegurar a congruência entre os princípios e os objetivos, por um lado, e as estruturas organizacionais e administrativas, por outro;
- c) Assumir-se como alternativas a um modelo que nem por vigor há largos anos (embora com alterações de percurso) deixa de ser somente um modelo possível, histórico e passível de ser alterado;
- d) Assegurar o princípio democrático e participativo consagrado na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo;
- e) Envolver professores, alunos, famílias, autarquias e instituições locais;
- f) Ser realizados no quadro de uma administração regional desconcentrada e descentralizada;
- g) Assumir sem equívocos que as escolas são organizações complexas;
- h) Apontar para uma progressiva especialização das funções de gestão, designadamente através da formação de gestores escolares (pedagógicos e administrativos) e da criação da respetiva carreira;

- i) Mobilizar a participação de todos os interessados no processo educativo, como estratégia de mudança;
- j) Distinguir claramente entre funções de direção e funções de gestão;
- k) Assegurar a participação de todos os interessados, sobretudo ao nível da direção dos estabelecimentos de ensino;
- l) Assegurar as condições indispensáveis ao exercício de funções de gestão de uma forma clara, eficaz, responsável, social e materialmente reconhecida;
- m) Pressupor a criação de condições estruturais ao nível da rede escolar, tipologia de edifícios e gestão de espaços, por forma a oferecer condições para uma vivência escolar participada;
- n) Garantir a formação dos alunos nos valores da democracia e da participação, oferecendo-lhes modalidades obrigatórias e facultativas para o seu desenvolvimento moral e social;
- o) Garantir um relacionamento estreito entre todos os membros da comunidade escolar e entre esta e a comunidade;
- p) Assegurar o primado da pedagogia sobre a administração e da gestão pedagógica sobre a gestão administrativa;
- q) Assumir um caráter aberto e flexível, criando condições para a eventual introdução de estruturas opcionais e de soluções de caráter regional e local;
- r) Assegurar e potenciar a implementação de um *curriculum* diversificado;
- s) Orientar-se para a promoção de medidas que favoreçam o sucesso educativo e escolar dos alunos;
- t) Integrar estruturas diversificadas no domínio dos apoios educativos e da educação compensatória” (Lima, 1988, pp. 162-163).

Refira-se que a LBSE comportou três alterações: a primeira alteração ocorreu em 19 de setembro, através da lei n.º 115/97; a segunda alteração surgiu através da lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, e a terceira modificação adveio da lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.

A presente LBSE abrange 67 artigos, encontrando-se divididos por capítulos, secções e subsecções. Segundo Lemos Pires, esta lei possui temas maiores que se revestiram de maior importância na lei, quer pela sua extensão quer, sobretudo, pelo seu grau de rigor e especificidade, e os que foram reconhecidos como determinantes para uma clara definição de sentido de uma reforma educativa posterior ou como necessárias a uma clara definição do sistema educativo ou, ainda, os que, por razão de uma possível controvérsia emergente, requeriam maior explicitação e clareza, para além de temas menores.

Lemos Pires salienta, ainda, que a estrutura geral do sistema educativo, a estrutura e a definição do ensino básico, a organização do ensino superior, a formação de professores para o ensino básico, a administração do sistema escolar e o ensino particular e cooperativo são temas de maior relevância, destacando que a lei se apresenta como um edifício desigualmente acabado e, como tal, não deve ser encarada como a solução de todos os problemas com que se debate o sistema educativo em Portugal (Pires, 1987).

Assemelhando-se aos restantes países democráticos, a LBSE tenta conduzir a educação segundo princípios constitucionais, de modo a que esta seja garantida a todos os portugueses, além de lhes proporcionar a igualdade de oportunidades e de reconhecer a liberdade de ensino (lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 2.º). Esta lei prolonga a escolaridade obrigatória de seis para nove anos, articulando e integrando os três ciclos estabelecidos para o ensino básico:

- 1.º Ciclo, correspondente ao antigo Ensino Primário;
- 2.º Ciclo, correspondente ao antigo Ciclo Preparatório;
- 3.º Ciclo, correspondente ao antigo Curso Unificado do Ensino Secundário.

Desta forma, progressivamente se avança para a descentralização da Administração Educativa, apontando para uma crescente autonomização das escolas e construção de um processo de reforma aos diferentes níveis da educação (Castro, 1995).

Ainda, de acordo com Licínio Lima, dever-se-á dispor de gestores pedagógicos e administrativos de carreira, devidamente qualificados com cursos de pós-graduação em organização e gestão escolar, devendo a escolha destes profissionais ser feita de entre os professores com experiência, motivação e perfil adequado.

No domínio da gestão pedagógica intermédia, “deverá ser conferida predominância às estruturas de coordenação horizontal que relevam dos alunos, das turmas e dos conselhos de turma, sobre as estruturas de coordenação vertical (docentes e seus grupos disciplinares)” (Lima, 1988, p. 171), sendo o Conselho de Turma o órgão nuclear de gestão pedagógica quotidiana. Visando cumprir este objetivo, deve existir um reforço das atribuições pedagógicas do Conselho de Turma, assim como um reforço das competências do diretor de turma, contrariando, segundo Licínio Lima (1986), o atual padrão burocrático e formalista do seu funcionamento.

A preocupação relacionada com a gestão intermédia também se encontra patente no artigo 47.º (CRSE, 1988) quando se estipula que o orientador educativo da turma, figura que na proposta vem substituir o diretor de turma, das quatro horas de redução que possui por cada Direção de Turma três horas devem ser inscritas no horário e, dessas, uma deve ser destinada ao atendimento e consulta com os professores da turma (Sá, 1997). Virgínio de Sá salienta que esta ideia é reforçada quando se incluem nas atribuições do orientador educativo de turma “promover a cooperação e o trabalho de equipa entre todos os professores da turma” (ponto 1 do artigo 59.º), havendo a distinção clara entre atribuições e competências.

Nas competências do orientador educativo de turma inclui-se, por exemplo, "determinar, *com carácter obrigatório*, estratégias educativas comuns em relação a alunos concretos" (ponto 3 do artigo 62.º). Deste modo, é evitada uma situação muito comum na legislação portuguesa, particularmente no que diz respeito à escola, em que a uma grande variedade de atribuições não se fazem corresponder as respetivas competências, dificultando ao ocupante do cargo a execução das tarefas que lhe são cometidas.

Nesta proposta está subjacente que o desempenho dos cargos de coordenação e orientação educativa deve estar dependente de uma especialização, antevendo a progressiva profissionalização dos docentes que os desempenham (artigos 70.º a 83.º do ordenamento jurídico da organização e administração dos centros de educação pré-escolar e das escolas do ensino básico e secundário).

Ainda, no que se refere à coordenação educativa, no mesmo documento é patente a ênfase dada à proposta de criação de *equipas educativas*, sendo estas equipas integradas por "todos os professores que têm responsabilidades educativas sobre um determinado conjunto de alunos" (ponto 1, alínea a), artigo 67.º). Segundo Sá (1997), as "virtualidades deste dispositivo organizacional poderiam ser potenciadas se fossem integradas num plano mais vasto, centrado na redefinição do agrupamento dos alunos, da distribuição e agrupamento dos professores e da organização do tempo escolar" (Sá, 1997, p. 55). Esta equipa educativa teria um corpo docente específico e poderia dispor de pessoal especializado de apoio educativo e pessoal auxiliar.

Apesar do carácter inovador da proposta apresentada pela CRSE, esta permaneceu em absoluto à margem de importantes debates sobre a reforma educativa, tendo sido enfatizadas as questões relacionadas com a direção e a gestão de topo das escolas. Deste modo, a Direção de Turma foi, porventura, o domínio menos privilegiado no que concerne à inovação no novo regime jurídico de direção, administração e gestão escolar, aprovado pelo decreto – lei n.º 172/91, de 10 de maio (Sá, 1997). Trata-se de um diploma muito genérico quanto às estruturas de orientação educativa, estando estas unicamente especificadas, sendo remetida a sua regulamentação para posterior legislação.

Todavia, o discurso modelado pela necessidade de globalização de saberes e de ações coordenadas entre os diferentes professores não tem correspondido a uma prática concordante com estes objetivos, oficialmente celebrados, pelo que existe uma evidente desarticulação entre as estruturas e as atividades desenvolvidas. As próprias autoridades educativas

justificam esta desconexão com a ausência de “diligência” do coordenador¹⁹, “falta de espírito corporativo dos professores”²⁰ e “índole e natureza própria dos nossos alunos”²¹.

Assim, reconhece-se que, relativamente à coordenação do ensino, a prática pedagógica exercida no quotidiano da escola e da sala de aula se mantém muito aquém dos objetivos formalmente assinalados, não obstante ter sido estabelecida uma estrutura cuja finalidade explícita era assegurar que cada professor garantisse, “tanto quanto possível, a concentração e o laço, entre a disciplina ou disciplinas, em que exercita o ensino, e as restantes do plano”²².

Virgínio de Sá cita que “compreender o significado desta aparente *infidelidade normativa* que é, considerando outras racionalidades, simultaneamente uma manifestação de uma secular fidelidade, implica admitir que as estruturas organizacionais, para além da sua função formal-legal, possam cumprir outros objetivos e servir outras racionalidades” (Sá, 1997, p. 58).

A constatação de que “na escola não há um, mas vários insucessos” (Pires, 1987a) leva-nos a refletir sobre as transformações quantitativas ocorridas nas escolas, advindas da sua massificação, a partir de meados da década de setenta, e da sua organização. São destacados, além de fatores externos à escola – económicos, culturais, regionais, familiares e psicológicos –, fatores escolares – regime de aprovação/reprovação anual, estrutura curricular, descontinuidade nas transições entre ciclos e níveis de aprendizagem, sequencialidade regressiva do ensino e a “interação seletiva” no interior da sala de aula (Formosinho & Machado, 2008, p. 6). João Formosinho (1987, 1987a, 1992) distingue a lógica e a coerência interna deste modelo escolar, voltado para o insucesso educativo, e explica a razão pela qual esta não se aplica à atual *escola de massas*, pautada por ser heterogénea social e academicamente (Formosinho & Machado, 2008).

Deste modo, no domínio da gestão pedagógica, dever-se-á valorizar as estruturas de coordenação e orientação educativa que visam coordenar e orientar toda a atividade educativa dos professores dos vários conteúdos disciplinares, no âmbito de um determinado grupo de alunos, em detrimento das estruturas de coordenação curricular disciplinar que têm como

¹⁹ O preâmbulo do decreto n.º 858, de 11 de setembro de 1914, considera o regime de classes a “pedra angular em que assenta o ensino secundário de todos os países cultos”.

²⁰ Preâmbulo do decreto-lei n.º 27084, de 14 de outubro de 1936. Através deste diploma os diretores de classe são substituídos pelos diretores de ciclo.

²¹ Preâmbulo do decreto-lei n.º 36507, de 17 de setembro de 1947.

²² Decreto de 14 de agosto, de 1895, artigo 50.º, ponto 6.º.

objetivo articular as atividades de instrução ao nível de uma disciplina, de um grupo disciplinar ou de uma área disciplinar (CRSE, 1988).

Porém, as inovações por decreto foram “bloqueadas pela própria reação regeneradora da estrutura original” – a turma-classe, “uma unidade para a definição do espaço escolar, a divisão do tempo, a seriação dos alunos, a distribuição do serviço docente, a progressão das aprendizagens” (Barroso, 2001, p. 82).

Deste modo, foi sendo consolidada uma *gramática de escola*, cujas características organizacionais e estruturais são parte integrante da imagem que temos do ensino, em que a “naturalização” desta “gramática escolar”, que faz da turma-classe a sua unidade organizativa básica, provoca uma espécie de “cegueira” na análise do modo de trabalho escolar, constituindo a base do insucesso de todos os esforços de mudança da escola (Nóvoa, 1995a, p. XXII).

A publicação do decreto – lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, insere-se no conjunto das medidas da Reforma Educativa, permitindo à escola uma entidade decisiva nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, concedendo-lhe, nessas áreas, autonomia. Assim, pretende-se inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferir poderes de decisão para os planos regional e local, isto é, alargar a capacidade de diálogo com a comunidade onde a escola se insere.

É incluído, como fator preponderante de mudança da Administração Educacional, o reforço da autonomia da escola, a qual decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo, do Programa do Governo e dos anseios dos próprios estabelecimentos de ensino. A autonomia dever-se-á concretizar na elaboração de um Projeto Educativo específico e ser exercida através de competências próprias em diversos domínios, nomeadamente na gestão de currículos e programas, atividades de complemento curricular, orientação e acompanhamento de alunos, gestão de espaços e tempos de atividades educativas, gestão e formação do pessoal docente e não docente, gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos, bem como na gestão administrativa e financeira.

A experiência acumulada de gestão democrática, desde a Revolução de Abril, aconselha algumas alterações no modelo em vigor, de modo a conjugar o princípio da democraticidade com as exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade.

O decreto – lei n.º 172/91, de 10 de maio, surge após múltiplos debates e controvérsias. Trata-se de um diploma que define o regime de direção, administração e gestão

dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos estabelecimentos de ensino básico e secundário, num modelo comum a todos os estabelecimentos, sendo consubstanciado em modalidades específicas. Com base neste decreto são definidos os seguintes conceitos:

- a) Escola – estabelecimento de ensino dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico ou do ensino secundário ou estabelecimento de educação pré-escolar ou do 1.º ciclo do ensino básico, não integrado numa área escolar;
- b) Área Escolar – grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar ou do 1.º ciclo do ensino, agregados por áreas geográficas, que dispõem de órgãos de direção, administração e gestão comuns;
- c) Administração Educativa – serviços e organismos centrais e regionais do Ministério da Educação (decreto – lei n.º 172/91, de 10 de maio).

No que concerne à estrutura da escola, podemos afirmar que esta é composta por um *órgão de direção, órgãos de administração e gestão* e, ainda, por *órgão e estruturas de orientação educativa*.

Este diploma concretiza os princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária. Os Conselhos de Escola e de Área Escolar são os órgãos de direção, respetivamente, da escola e da área escolar, e de participação dos diferentes setores da comunidade, sendo responsáveis, face à Administração Educativa, pela orientação das atividades da escola ou área escolar, visando o desenvolvimento global e equilibrado do aluno e respeitando quer os princípios constitucionais quer os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

O Conselho de Escola possui em sua composição representantes dos docentes, alunos, pessoal não docente, Associação de Pais e encarregados de educação, Câmara Municipal e, ainda, um representante dos interesses socioeconómicos da região, assim como um representante dos interesses culturais da área local. O Conselho de Escola é o principal órgão de gestão da escola.

De entre outras competências, o Conselho de Escola é designado a escolher o respetivo presidente, de entre os representantes dos docentes que o integram, o diretor executivo – órgão de gestão unipessoal, bem como aprovar o Regulamento Interno da escola, o Projeto Educativo, os Planos Plurianual e Anual de Atividades da escola, o Relatório Anual de Atividades, assim como o Relatório das Contas de Gerência. Define, ainda, os princípios

que orientam as relações da escola com a comunidade, com as instituições e organismos com responsabilidade em matéria educativa e com outras escolas, bem como os critérios de participação da escola em atividades culturais, desportivas e recreativas.

Relativamente aos órgãos de administração e gestão da escola, estes possuem a seguinte constituição:

- Diretor Executivo;
- Conselho Administrativo;
- Coordenador de Núcleo, nos estabelecimentos agregados em áreas escolares.

O Diretor Executivo, órgão unipessoal de administração e gestão do estabelecimento de ensino nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira, é responsável, perante a Administração Educativa, pela compatibilização das políticas educativas, definidas a nível nacional com as orientações do Conselho de Escola, tendo em vista níveis de qualidade de ensino que satisfaçam as aspirações da comunidade escolar (artigo 16.º do decreto – lei n.º 172/91, de 10 de maio).

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo, em matéria de gestão administrativa e financeira da escola, nos termos das disposições legais em vigor (artigo 25.º). É composto pelo Diretor Executivo, seu presidente, por um adjunto, designado para o efeito, e pelo chefe dos serviços de Administração Escolar.

O Coordenador de Núcleo, eleito pelo pessoal docente, assegura a coordenação da atividade de cada Núcleo na Área Escolar (artigo 29.º).

Os órgãos de direção, administração e gestão são igualmente apoiados por órgãos consultivos e por serviços especializados de natureza técnico-pedagógica e administrativa.

Fazem parte do órgão e estruturas de orientação educativa, o Conselho Pedagógico e as Estruturas de Orientação Educativa.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa, prestando apoio aos órgãos de direção, administração e gestão da escola nos domínios pedagógico – didático, de coordenação da atividade e animação educativas, de orientação e acompanhamento de alunos e de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. O presidente deste órgão é eleito de entre os seus constituintes (artigo 31.º). Na sua composição, em áreas escolares, existem os seguintes membros: representante dos docentes

em exercício na escola, diretor executivo, dois representantes da Associação de Pais/ encarregados de educação, eleitos para o efeito, e coordenadores de núcleo (artigo 33.º).

No que se refere às estruturas de orientação educativa, é possível afirmar que as que colaboram com o Conselho Pedagógico no exercício da sua competência são: Departamento Curricular, ao qual pertencem todos os professores que lecionam a mesma disciplina ou área disciplinar, ou fazem parte do mesmo grupo de docência; Coordenador de Departamento Curricular, cujo chefe é eleito de entre os professores que pertencem ao Departamento Curricular; Conselho de Turma, constituído pelo diretor de turma, pelos professores de turma, por dois representantes dos alunos no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, sendo um deles designado pela Associação de Estudantes e o outro eleito pelos alunos da turma, e por dois representantes dos pais/encarregados de educação, a designar pela Associação de Pais, sendo um deles representante dos pais/encarregados de educação da turma e o outro da direção da Associação de Pais; Coordenador de Ano dos diretores de turma, eleito de entre os diretores de turma de um mesmo ano; Diretor de Turma, escolhido pelo Diretor Executivo de entre os professores da turma; Diretor de Instalações, escolhidos pelo Diretor Executivo; Serviços de Psicologia e Orientação e Departamento de Formação (decreto – lei n.º 172/91, de 10 de maio).

Este modelo de direção e gestão das escolas aumenta o poder atribuído às escolas, mas não na sua totalidade, criando uma partilha de poderes no órgão de direção – o Conselho de Escola.

A partir de 1998, as escolas públicas portuguesas passam a estar sob a regulamentação do decreto – lei n.º 115 - A/98, com as alterações introduzidas pela lei n.º 24/99. Trata-se de um diploma que “consagra juridicamente a autonomia, declinando a lógica de uma matriz uniforme de gestão e favorecendo o modelo da responsabilização local” (Revez, 2004, p. 68). De acordo com esta legislação, as escolas dispõem de quatro órgãos de administração e gestão:

- Assembleia de Escola;
- Conselho Executivo ou Diretor;
- Conselho Pedagógico;
- Conselho Administrativo.

A Assembleia de Escola é, em termos formais, o órgão de topo da estrutura organizacional da escola, à qual compete definir as linhas orientadoras para as atividades da

escola. A Assembleia de Escola visa ser o órgão em que se asseguram os princípios de democraticidade e de participação, em estreita união com a comunidade e descentralizando a política educativa. Pretende abranger todos os envolvidos no processo educativo, não ignorando as especificidades de cada escola e da região onde a mesma se insere.

Trata-se de um órgão colegial, constituído por docentes, pessoal não docente, encarregados de educação, alunos, representantes da autarquia local e, ainda, podem fazer parte os representantes de atividades de índole cultural, artística, científica, ambiental e económica da respetiva área com relevância para o Projeto Educativo de escola. O Diretor ou o Presidente do Conselho Executivo é, igualmente, membro deste órgão, embora não tenha direito de voto. O presidente da Assembleia de Escola é eleito, de entre os membros docentes, pelos membros da mesma. Compete a esta Assembleia a aprovação do Projeto Educativo, assim como o acompanhamento e avaliação da sua execução, a aprovação do Regulamento Interno de escola e dos *contratos de autonomia*²³, a emissão de parecer sobre o Plano Anual de Atividades, tendo em atenção o Projeto Educativo de escola, a aprovação do Relatório de Contas, a promoção de relações com a comunidade, o acompanhamento do processo de autoavaliação da escola, assim como do processo de eleição do Conselho Executivo.

Em suma, a Assembleia de Escola é o órgão que decide sobre os aspetos mais importantes para a tomada de decisão na vida escolar, solicitando, sempre que seja necessário, informações a outros órgãos para acompanhamento e avaliação dos mesmos, objetivando o cumprimento do Plano Anual de Atividades e a concretização do Projeto Educativo.

O Diretor ou Conselho Executivo é o órgão responsável pela gestão corrente da escola. O facto de ser possível a coexistência de dois perfis de gestão, o colegial e o unipessoal, de acordo com o seu Regulamento Interno, esta legislação é o reflexo da prevalência de uma política de colegialidade na gestão das escolas.

O Conselho Executivo é um órgão de gestão colegial que integra docentes da escola eleitos colegialmente, num quadro de gestão democrática e docente (Neto-Mendes, 2004). É composto por um presidente e por dois vice-presidentes, podendo existir mais membros. Assim, a gestão da escola não fica atribuída apenas a uma pessoa, mas a um conselho constituído por docentes da escola.

²³ O *contrato de autonomia* constitui o instrumento de desenvolvimento e aprofundamento da autonomia dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

O Presidente do Conselho Executivo é um docente do quadro de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, possuindo, no mínimo, cinco anos de experiência de ensino e formação específica em gestão escolar ou experiência em gestão escolar. Os vice-presidentes devem ser professores do quadro de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com o mínimo de três anos de experiência de ensino e com formação específica em gestão escolar ou com experiência na gestão das escolas.

Ao Conselho Executivo compete elaborar o Regulamento Interno da escola e os contratos de autonomia, embora estes documentos tenham de ser aprovados pela Assembleia de Escola. O Conselho Executivo define, igualmente, o Plano Anual de Atividades da escola, necessitando também este documento do aval da Assembleia de Escola. Compete ainda a este órgão as funções de carácter administrativo, nomeadamente horários, matrículas dos alunos, gestão de instalações e equipamentos e distribuição de serviço.

Deste modo, a posição de liderança na escola pública portuguesa pode ser classificada de colegial, pois os líderes se encontram mais próximos dos seus seguidores, visto que provêm do mesmo contexto e são eleitos pelos seus pares (Neto-Mendes, 2004; Sanches, 2000).

O Conselho Pedagógico é outro órgão de gestão da escola, previsto no decreto – lei n.º 115 – A/98. Trata-se de um órgão colegial, composto por professores, representantes do pessoal não docente, encarregados de educação, alunos e estruturas de apoio educativo. Todavia, salienta-se que em reuniões que envolvam sigilo apenas os membros docentes podem participar. Este órgão reúne uma vez por mês e é responsável pela coordenação educacional e orientação da escola, designadamente nos campos pedagógico e didático.

Compete ao Conselho Pedagógico a elaboração do Projeto Educativo de escola que deverá ser submetido para aprovação à Assembleia de Escola. Deste modo, o Conselho Pedagógico define os critérios gerais, no que concerne à orientação escolar e orientação pedagógica e avaliação dos alunos, sendo responsável pela formação contínua do pessoal docente e não docente, pela definição dos princípios gerais de articulação e diversificação curricular, pela adoção dos manuais escolares, pela definição dos critérios que regulam a elaboração dos horários, assim como pelo incitamento a iniciativas de índole formativa, cultural e de inovação pedagógica.

O Conselho Administrativo é o órgão responsável pela tomada de decisão, quanto a assuntos financeiros e administrativos da escola. É um órgão colegial, constituído pelo presidente do Conselho Executivo, ou pelo diretor, também designado presidente deste

Conselho, pelo chefe dos serviços administrativos da escola e por um dos vice-presidentes do Conselho Executivo. O Conselho Administrativo também reúne mensalmente e é responsável pelo orçamento anual da escola, pelo relatório de contas, pela autorização de despesas e pela gestão do património da escola.

Importa referir que também o decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, regulamenta, conforme o previsto nos artigos 34.º e 37.º do decreto – lei n.º 115 - A/98, as estruturas de orientação educativa e a coordenação pedagógica das escolas, quer quanto às competências que, em geral, lhes são atribuídas quer quanto ao modo como a escola pode gerir a sua organização. Assim, o artigo 2.º do presente diploma estabelece que são definidas no Regulamento Interno da escola as estruturas que colaboram com o Conselho Pedagógico e com a Direção Executiva, responsáveis pela coordenação das atividades a desenvolver pelos docentes com os alunos, no domínio científico-pedagógico, e no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e da interação da escola com a família.

Às estruturas de orientação educativa incumbe, em particular: a articulação curricular, através do desenvolvimento e gestão dos planos de estudo e programas definidos a nível nacional e de componentes curriculares de âmbito local; a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver em contexto de sala de aula; a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso (artigo 2.º). A constituição das estruturas de orientação educativa é estabelecida no Regulamento Interno, o qual define a sua composição e a duração dos mandatos dos respetivos coordenadores (artigo 3.º).

A questão do reforço da autonomia das escolas fez com que passasse a existir um movimento de transferência de competências e de recursos, advindo deste facto muitos desafios, nomeadamente a reorganização da rede de escolas que conduziu ao encerramento de alguns estabelecimentos de ensino e ao agrupamento de muitos outros.

O agrupamento de escolas, já previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, e no decreto – lei n.º 115 – A/98, de 4 de maio, é legalmente considerado uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão (lei n.º 24/99). Esta lei permitiu que os estabelecimentos de ensino se agrupassem de forma *horizontal* – jardins de infância e escolas do 1.º ciclo do ensino básico – ou *vertical* – jardins de infância, escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e escolas secundárias.

O decreto – lei n.º 75/2008, de 22 de abril, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos

básico e secundário. O programa do XVII Governo Constitucional identificou a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, visando um reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica das escolas e no favorecimento da constituição de lideranças fortes. O Governo entendeu que, no exercício das suas funções, seria possível reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas, de modo a reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação. Nesse sentido, promoveu a celebração de contratos de autonomia e criou um órgão de caráter consultivo, visando asseverar a sua representação junto do Ministério da Educação, o Conselho de Escolas.

Ainda, com o intuito de dotar cada estabelecimento de ensino público de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, o Governo promoveu a alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. A estruturação da carreira com a criação da categoria de professor titular, à qual se reservam todas as atividades de maior responsabilidade, nomeadamente as de coordenação e supervisão, tenta contribuir para a capacidade de organização das escolas em função da missão de serviço público que lhes está confinada.

Em ordem a assegurar os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, e a efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola, é concretizada, através do decreto – lei n.º 75/2008, de 22 de abril, a instituição de um órgão de direção estratégica – Conselho Geral. Neste órgão colegial de direção têm representação o pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação e alunos – no caso de adultos e do ensino secundário –, as autarquias e a comunidade local. Ao Conselho Geral cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola – Regulamento Interno –, as decisões estratégicas e de planeamento – Projeto Educativo e Plano de Atividades –, bem como o acompanhamento da sua materialização – Relatório Anual de Atividades.

Para que em cada escola exista um rosto, é criado o cargo de *diretor*, um primeiro responsável, dotado de autoridade necessária para desenvolver o Projeto Educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa, a quem podem ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos colocados à sua disposição. Ao diretor, órgão unipessoal, é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo para o efeito a presidência do Conselho Pedagógico.

No sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, é concedido ao diretor o poder de designar os responsáveis pelos Departamentos Curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. A composição do Conselho Pedagógico é estabelecida pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos do respetivo Regulamento Interno, não podendo exceder 15 membros. Na composição do Conselho Pedagógico fazem parte os coordenadores dos Departamentos Curriculares, as demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, representante de pais/encarregados de educação e alunos, caso estes últimos frequentem o ensino secundário, nos termos do n.º 2 do artigo 34.º.

Neste campo, o decreto – lei n.º 75/2008 constitui um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de 1.º nível, Departamentos Curriculares, com assento no Conselho Pedagógico e de acompanhamento dos alunos, conselhos e diretores de turma. No restante, é dada às escolas a faculdade de se organizarem, de criarem estruturas e de as fazerem representar no Conselho Pedagógico.

As estruturas de coordenação e supervisão constituem, a nível intermédio da gestão escolar, importantes funções específicas, visando a articulação e a gestão curricular (artigos 42.º e 43.º do decreto – lei n.º 75/2008, de 22 de abril), a coordenação pedagógica de ano de escolaridade, ciclo, curso ou quaisquer outras formas de coordenação de cursos do ensino secundário (artigo 45.º do decreto – lei n.º 75/2008, de 22 de abril). Deste modo, é possível ler-se no artigo 42.º do decreto – lei n.º 75/2008, de 22 de abril:

“1 – Com vista ao desenvolvimento do Projeto Educativo, são fixadas no Regulamento Interno as estruturas que colaboram com o Conselho Pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.

2 – A constituição das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visa, nomeadamente:

- A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidas a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos;
- A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;
- A avaliação de desempenho do pessoal docente”.

(Artigo 42.º do decreto – lei n.º 75/2008, de 22 de abril)

A articulação e a gestão curricular são asseguradas por Departamentos Curriculares, nos quais estão representados os grupos de recrutamento e as áreas disciplinares, variável com os cursos lecionados e com o número de professores existentes, devendo estes departamentos promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos. Em cada agrupamento o número de Departamentos Curriculares não deve ser superior a quatro nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário. Porém, se no estabelecimento de ensino houver educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico, poder-se-á atingir seis Departamentos Curriculares. Os coordenadores dos Departamentos Curriculares deverão possuir um mandato de quatro anos, podendo ser exonerados da função por despacho fundamentado pelo diretor (artigo 43.º do decreto – lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Relativamente à organização das atividades da turma é possível ler-se no artigo 44.º do citado decreto – lei:

“1 – Em cada escola a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre as escolas e as famílias é assegurada:

- Pelos educadores de infância, na educação pré-escolar;
- Pelos professores titulares das turmas, no 1.º ciclo do ensino básico;
- Pelo conselho de turma no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, com a seguinte constituição:

- Os professores da turma;
- Dois representantes dos pais e encarregados de educação;
- Um representante dos alunos, no caso do 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário;

2 – Para coordenar o trabalho do conselho de turma o diretor designa um diretor de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível pertencente ao quadro do respetivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

3 – Nas reuniões do conselho de turma em que seja discutida a avaliação individual dos alunos apenas participam os membros docentes.

4 – No desenvolvimento da sua autonomia, o agrupamento de escolas ou escola não agrupada pode ainda designar professores tutores para acompanhamento em particular do processo educativo de um grupo de alunos”.

(Artigo 44.º do decreto – lei n.º 75/2008, de 22 de abril)

A articulação dos desempenhos individuais de cada docente desde cedo passou a fazer parte do discurso pedagógico, revelando-se uma preocupação constante, particularmente quanto à visão enfatizada do aluno como um todo, claramente incompatível com a organização pedagógica característica do regime de disciplinas. Segundo Castro (1995), os

gestores pedagógicos intermédios possuem uma função de união entre os vários elementos da comunidade educativa, sendo fundamentais no desenvolvimento e implementação do processo de instrução, socialização e estimulação das escolas. Assim, com o advento da *escola de massas* e com a consequente complexificação das estruturas, dos processos e do tipo de população escolar, tornou-se premente a figura de gestores pedagógicos intermédios.

Por último, no âmbito da autonomia de escola e nos termos dos respetivos regulamentos internos, “os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas estabelecem as demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, bem como as formas da sua representação no Conselho Pedagógico” (artigo 45.º do decreto – lei n.º 75/2008, de 22 de abril). Segundo o citado artigo, o Regulamento Interno designa as formas de participação e a representação do pessoal docente e dos serviços técnico-pedagógicos nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica da escola.

5. A escola – dimensão institucional e organizacional

A escola tem sido alvo de um sucessivo acréscimo de dimensão, complexidade e diferenciação, levando os especialistas em administração educacional, sobretudo a partir da década de oitenta, a reanalisá-la, repensá-la e recriá-la nos mais diversos níveis da sua existência – político, social, organizacional, pedagógico e administrativo (Castro, 1995). Segundo Engrácia Castro, a dimensão *institucional* da escola tem sido a mais evidenciada e vulgarmente utilizada, no que concerne aos elogios que lhe são dirigidos e às críticas, desde as mais simplistas e lineares: escola boa/escola má; escola disciplinada/escola indisciplinada; escola evoluída/escola conservadora; escola organizada/escola desorganizada (Castro, 1995).

A escola, enquanto *organização*, surge como sendo a face externa e visível da *instituição escolar* e, enquanto *organização social*, encontra-se em estreita interação com outras organizações da sociedade. Licínio Lima considera inquestionável que estas duas dimensões da escola, institucional e organizacional, sejam indissociáveis, sendo a imagem institucional uma consequência da estrutura organizacional da escola e dos processos e fenómenos organizativos que se desenrolam no seu interior (Lima, 1992).

Convicta de que a escola é uma construção social, Engrácia Castro considera ser necessário apresentar o seu conceito, seguindo a sua evolução no tempo, marcada pelo decurso da História. A escola, enquanto instituição, “embora tenha sido criada para se dedicar principalmente a uma função intelectual – o Ensino – desenvolveu sempre, ao longo dos tempos, uma função de controlo e seleção social”, estreitamente ligada a uma outra instituição, a *família*, que não só a justifica como a condiciona (Castro, 1995, p. 92).

A instituição escolar tem vindo a assumir, cada vez mais, um forte conteúdo social, não só pela progressiva desintegração da família como pelas transformações socioculturais que ocorrem em ritmo acelerado na sociedade, impondo à escola uma missão que está muito além do âmbito meramente intelectual e cultural. Hoje, as escolas têm de “estimular e orientar a formação de cidadãos capazes de utilizar as técnicas e contribuir para o seu desenvolvimento, ao mesmo tempo que conservam a sua liberdade e autonomia, dando prioridade à dignidade dos valores humanos” (Hoz & Medina, 1987, p. 13).

Segundo Loscertales (1988), cumpre à escola “transmitir às novas gerações a seleção de conhecimentos, técnicas e ideologias, que representam a cultura que caracteriza a sociedade em que vivem, contribuindo, assim, para a sua preparação profissional e para a sua integração no mundo do trabalho e na vida” (Loscertales, 1988, p. 67). Em sentido lato, a

escola é o local onde a maioria da população que a frequenta passa grande parte da sua vida e representa a sociedade, estando muito relacionada com a filosofia de vida e de educação que esta comporta.

Formosinho define o conceito de *comunidade educativa*, dispondo de um conjunto de intervenientes, nomeadamente o “núcleo central da comunidade educativa constituída pelos membros da organização escolar (alunos, professores e pessoal não docente) e pelos seus clientes imediatos (alunos e pais/encarregados de educação) e ainda um núcleo mais afastado, composto pelos clientes menos imediatos da organização escolar (municípios, associações e organizações ligadas aos interesses socioeconómicos, culturais e científicos)” (Formosinho, 1989, pp. 17-18).

O citado autor destaca o papel do Estado na responsabilização pela orientação e execução da atividade educativa, conduzindo à lógica da centralização, mas também realça o importante papel da comunidade, facto que implica um certo grau de participação dos seus membros interessados e afetados pela educação escolar (as crianças e jovens, os professores, os encarregados de educação, as associações profissionais e culturais, assim como a autarquia local) na administração da escola (Formosinho, 2005).

Deste modo, para a construção de uma sociedade democrática é necessário abrir e trazer para dentro dela os diferentes intervenientes no processo educativo, visando a partilha de uma forma interativa de interesses comuns, não fazendo sentido falar em modelos de gestão onde as comunidades sejam excluídas do processo de gestão e tomada de decisões (Formosinho, 1999).

Esta perspetiva de “integração comunitária” relativamente ao funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, com efeito na “fixação local dos respetivos docentes”, assim como na orientação da administração e gestão de “cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos (...) por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo”, está bem patente na LBSE (art.º 45º, n.º 1 e n.º 2).

O debate sobre a coordenação local de educação transporta a ideia de “um projeto educativo comum ao território” (Machado, 2005, p. 253), no qual devem participar a escola, as famílias, as instituições e associações locais, bem como a estrutura produtiva pública e privada e onde o município se reveste de um importante papel a desempenhar, uma vez que dispõe de recursos e instrumentos necessários a uma visão mais abrangente e integrada do

território educativo, dispondo de legitimidade democrática para assumir mais competências no domínio da definição das políticas públicas (Fernandes, 2005, p. 199).

Para Macedo (1991, p. 28), são estes distintos grupos que compõem a comunidade escolar e que “compartilhando do mesmo território educativo e participando de uma herança cultural comum, constituem um todo com características específicas e uma dinâmica própria”.

Na esteira de Castro (1995), esta escola concebida no seu todo como um Sistema Social Aberto, Complexo, Multidimensional e Contingente, vem a revelar-se como uma organização progressivamente mais complexa, devido ao aumento de dimensão, em extensão e em número de pessoas, e às incertezas inerentes às próprias pessoas, nomeadamente à sua natureza, aos fenómenos de negociação, às condições de realização pessoal e/ou profissional, ao seu meio ambiente, à tecnologia que utiliza e aos processos de interação e interdependência de todos eles. A mesma autora acrescenta que a face institucional da escola é o reflexo da sua dimensão organizacional e o seu funcionamento global depende do modo como as duas se interrelacionam e articulam.

É, pois, difícil encontrar um conceito de *organização* que não seja aplicável à escola, ou alguma classificação tipológica que a não englobe, existindo desde as perspetivas mais abrangentes às considerações mais específicas, das conceções mais teóricas às definições mais normativas. Existe um conjunto de conceitos dos quais, isoladamente ou em simbiose, se desenvolve e se situa a escola como *organização* (Castro, 1995).

Assim, desde abordagens mais genéricas, nomeadamente as referidas por Etzioni e Leibenstein, passando por outras de teor mais sociológico, por exemplo, Mayntz, até conceções mais alargadas que consideram as organizações como Sistemas Sociais Abertos e Contingentes (Katz & Kahn, 1987; Burns, 1990; Laurence & Lorsch, 1969), existe uma diversidade de perspetivas teóricas, concomitantemente com outras dimensões de análise, nomeadamente ao nível organizacional e/ou normativo, resultando com que as escolas se enquadrem no âmbito das *organizações complexas*. Segundo Castro (1995), esta designação é devida, particularmente, ao impacto que a tecnologia exerce sobre os indivíduos, as tarefas e a *estrutura* organizacional da escola e do relacionamento destes elementos com o *meio ambiente*²⁴ instável e incerto que a envolve.

²⁴ O *meio ambiente* da organização é tudo o que envolve a organização externamente, ou seja, o meio em que ela está inserida – “conjunto de pessoas, coisas e outras organizações de que depende a organização em causa e para cujas necessidades específicas ela foi criada” (Chiavenato, 1983, p. 557).

No que se refere à natureza analítica da escola, é possível enquadrá-la em diferentes tipologias. Assim, Etzioni associa as escolas às *organizações normativas*, embora não as considere um caso típico, uma vez que o controlo exercido no seu interior pode estar além do controlo de tipo normativo, recorrendo-se, por vezes, à coerção como “fonte secundária de consentimento” (Etzioni, 1967, p. 77). O mesmo autor engloba a escola numa outra dimensão, considerando-a no âmbito das *organizações especializadas*, pois “a sua gestão é exercida, normalmente, por um técnico especializado – o diretor, o professor – e a estrutura administrativa serve de apoio ou ‘staff’ ao órgão dirigente” (Etzioni, 1967, pp. 119-147).

Formosinho (1986) defende a conceção relativa ao desenvolvimento da “escola de interesse público” e enquadra a escola nas *organizações de serviços*, tratando-se de uma “organização específica de educação formal, caracterizada pela sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal direto e prolongado, certificando os saberes que proporciona através de um título ou grau” (Formosinho, 1986, pp. 6-8). Para este autor, as “escolas de interesse público” são aquelas que difundem o projeto básico da Sociedade para a Educação da geração jovem, designando-as como “Escolas de Projeto da Sociedade” ou “Escolas de Serviço Público” (Formosinho, 1986).

Estas diferentes tipologias analíticas referentes à escola estabelecem a distinção entre este tipo de escola e outras organizações educativas. Salienta-se que as teorias mais recentes em torno da escola têm contribuído para clarificar, definir e analisar conteúdos, funções e processos organizativos que têm de ser tidos em conta, visando a tentativa sistemática de promoção da mudança e da *inovação* nas escolas como espaços socioeducativos. Tais mudanças e inovações projetar-se-ão na articulação das políticas educativas nacionais e locais, ao nível da escola como *organização* concreta, e das práticas que na escola se desenvolvem.

Para Muñoz (1988, p. 84), a escola como “unidade nuclear de mudança educativa” representa um “microcosmos social muito complexo”, possuindo uma cultura específica, potenciadora de criação de novas estruturas e novas normas, papéis e redes de comunicação informais que, de acordo com os valores definidos, recriam e (re)ajustam permanentemente a estrutura formalmente definida. Neste sentido, o conceito de escola pautar-se-á pela “realidade socialmente construída pelos membros que a compõem, através de processos de interação social e em relação com os contextos e os ambientes em que funciona” (Greenfield, 1984, cit. Muñoz, 1988, p. 90).

Estas transformações e mudanças são particularmente enfatizadas a partir de meados da década de oitenta com a (re)descoberta da escola, enquanto *organização*, investindo-se, a partir desta altura da nossa História, nos estabelecimentos de ensino como “lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e auto formação participada, nomeadamente centros de investigação, núcleos de interação social e intervenção comunitária” (Nóvoa, 1992, p. 19).

Para Engrácia Castro, a partir dos anos oitenta e noventa surge um movimento que inicia uma ‘mesoabordagem’ relativamente à escola, em geral, e ao estabelecimento de ensino, em particular, atribuindo-lhe uma nova dimensão. O estabelecimento de ensino é então valorizado como um espaço organizacional, local onde são efetuadas importantes atividades, debates e onde se concretiza uma ação pedagógica específica. É também o local onde são tomadas decisões fundamentais ao nível educativo global e ao nível curricular, pedagógico, administrativo e financeiro, de acordo com a sua identidade e “autonomia relativa de que são dotados” (Castro, 1995, pp. 104-105).

Neste contexto, o estilo de liderança exercido pelos líderes, o clima social do estabelecimento de ensino, a variedade de atores públicos, os recursos, as lutas vividas no seu interior e no seu exterior pelo poder, o clima social da organização e a cultura organizacional dominante são exemplos de fatores condicionantes na eficiência e eficácia do funcionamento da escola.

Ao se efetuar uma abordagem à literatura publicada sobre a liderança na área da educação, verifica-se que os estudos contemporâneos referem a posição ideológica de Yukl (1994), segundo a qual não existe uma definição correta de *liderança*, à semelhança do que acontece com todos os outros constructos nas ciências sociais, tratando-se de uma definição subjetiva e muito arbitrária. Segundo Caldwell e Rocha, nas organizações educativas dotadas de autonomia a liderança deve ser mais *transformational* do que *transaccional*, pois a primeira provoca a capacidade de envolver os demais atores num compromisso de mudança, porquanto o segundo tipo de liderança apenas está preocupado com a manutenção do ‘status quo’ (Caldwell, 2000; Rocha, 2000).

Em estudos relativos a escolas de qualidade, Harris, Hopkins e Leithwood (2008) referem *transformational leadership approaches* como sendo um tipo de liderança que caracteriza as escolas poderosas, acrescentando, todavia, a necessidade de complementar este tipo de liderança com a liderança *instructional*. Este autor considera que a liderança *transformational* carece de uma orientação específica, no que concerne à melhoria das

aprendizagens dos alunos, enquanto na liderança *instructional* está relacionada com a criação de oportunidades de aprendizagem, no que se refere a discentes e a docentes.

Em escolas onde é exercida uma liderança do tipo *transformacional*, os líderes de topo reconhecem a influência decisiva dos líderes intermédios no clima e na cultura da escola. Deste modo, tentam que a organização alcance um comportamento mais eficiente, usufruindo o potencial de liderança de todos os que dela fazem parte (Gabriel & Carr, 2002). Assim sendo, existe a convicção de que este tipo de liderança é motivo de reflexão no presente estudo, enriquecendo esta investigação quanto às práticas do diretor de turma no exercício do cargo de gestão intermédia.

O tipo de regulação exercido pelo poder político e administrativo central e regional progressivamente transita de um controlo “baseado na conformidade com as regras e as diretivas impostas pela hierarquia” (Hutmacher, 1992, p. 50) para um controlo mais distante, limitando-se a proporcionar os recursos – físicos, materiais e financeiros – necessários e a estabelecer os objetivos a atingir. Todavia, o citado poder vai facultando aos atores a margem de permissão indispensável para que eles definam as modalidades de ação, de acordo com os objetivos antevistos. Segundo Castro, este facto “pressupõe a capacidade de os estabelecimentos de ensino se auto-organizarem e auto-regularem, construindo a sua verdadeira identidade, em interdependência com os outros sistemas com quem estabelecem as relações necessárias ao desenvolvimento da sua *autonomia*” (Castro, 1995, p. 105).

Crozier e Friedberg (1977) referem que a liberdade de ação consentida aos diferentes atores sociais, permitindo que estes definam e reajustem permanentemente as “regras do jogo”, associada às incertezas da tecnologia e do ambiente, conferem ao estabelecimento de ensino um elevado grau de imprevisibilidade, além de uma necessidade constante de orientação e (re)orientação como sistema humano. Deste modo, poder-se-á dizer que no seio dos estabelecimentos de ensino coabitam dois tipos de escola, nomeadamente a que se refere a uma “escola visível”, emergindo das normas e regras formalmente definidas, e uma “escola invisível” (Hamline, 1990, cit. Barroso, 1991, p. 10), fruto de práticas promovidas, algumas vezes desiguais das normas estabelecidas nos diplomas legais, daqui resultando na sua globalidade num sistema aberto.

Face a esta complexidade, a “gestão do imprevisível” carece de condições que promovam as mudanças necessárias ao nível do pensamento e das práticas dos diferentes atores, “enriquecendo, reconstruindo e reorientando a sua cultura profissional” (Canário,

1992, p. 185). Daqui advêm atitudes diversificadas quanto à gestão dos recursos disponíveis e à adequação de estratégias específicas aos diferentes contextos e realidades existentes.

Apesar de a escola abranger elementos comuns a todas as organizações – indivíduos, objetivos, estruturas, ambiente e tecnologia –, de ser considerada uma unidade socialmente construída e reconstruída, visando alcançar determinados objetivos (Etzioni, 1967), de integrar, à sua imagem e semelhança, indivíduos e grupos de indivíduos em interação e interdependência, de desenvolver processos de divisão²⁵ de trabalho, poder e responsabilidades, distinguindo tarefas e estimulando a especialização, e de desenvolver processos de coordenação e de controlo intencionais, afigura-se com determinados traços, definindo finalidades e funções que permitem considerá-la como uma organização especializada, diferente de outros tipos de organizações (Castro, 1995).

Deste modo, Engrácia Castro considera pertinentes cinco dimensões de análise relativas à escola:

- Finalidades e funções que a caracterizam;
- A autoridade e o poder – que relação;
- Estruturas orgânicas e funcionais;
- Níveis estruturais da organização;
- O ciclo administrativo aos diferentes níveis da organização.

5.1 Finalidades e funções que caracterizam a escola

Atualmente, a variedade de finalidades e funções atribuídas à escola tem vindo progressivamente a aumentar e a complexificar-se. Ciscar e Uria (1988) identificam a escola como um complemento da família e atribuem-lhe funções de âmbito *instrucional* que, podendo integrar várias matrizes, têm como objetivo final “dotar o aluno de uma base comum de conhecimentos e técnicas que lhe permitam reproduzir o modelo definido pelo país, conferindo-lhe assim uma certa identidade nacional”. Quanto ao nível *social*, perante a crise da família e do ambiente demasiado deficitário e polarizado em que os alunos vivem, a escola visa, sobretudo, contribuir para a formação de “uma personalidade harmónica, segura de si

²⁵ Ato ou efeito de dividir.

mesma, objetiva, equilibrada e autónoma, preparando os jovens para assimilarem a mudança, participando nela ativa e construtivamente” (Ciscar & Uria, 1988, pp. 47-50).

Para Escoubès e François (1987), as finalidades da escola são pautadas por ensinar, educar e socializar, concebendo o *ensinar* por “transmitir aos jovens os saberes e as experiências acumuladas pelas gerações anteriores”, o *educar*²⁶ por “contribuir para o desenvolvimento psicológico individual e para formar a personalidade” e o *socializar* por “mudar mentalidades, fazer emergir novas aspirações e expectativas, desenvolver atitudes autónomas e comportamentos sociais não autoritários, formas de trabalho menos hierarquizadas, fazendo apelo à iniciativa pessoal e coletiva, à cooperação, à responsabilização e à partilha de poder” (Escoubès & François, 1987, pp. 32-49).

Segundo Engrácia Castro, no que concerne à realidade portuguesa e segundo os princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo, em estreita ligação com as três componentes do ato educativo - *instrução*²⁷, *socialização*²⁸ e *estimulação*²⁹ -, a escola deve alcançar um conjunto de finalidades³⁰, de acordo com a hierarquização definida por João Formosinho (Castro, 1995).

Assim, destacam-se a *finalidade socializadora*, através da qual integra os indivíduos em padrões comuns de comportamentos e valores, uniformizando-os e diferenciando-os simultaneamente, a *finalidade cultural*, através da qual transmite, de geração em geração, um património cultural de conhecimentos, técnicas e crenças de uma civilização/nação, a *finalidade personalizadora*, através da qual promove o desenvolvimento pessoal de cada aluno nos domínios psicológico, socioafetivo, intelectual, psicomotor, moral, entre outros, e a *finalidade igualitária*, através da qual tenta corrigir/atenuar as desigualdades socioculturais dos alunos no acesso à escola e nas possibilidades de sucesso no seio da mesma (Formosinho, 1988).

²⁶ Para João Formosinho (1986), o termo *educar* engloba as três componentes do ato educativo:

- “Instrução”;
- “Socialização”;
- “Estimulação”.

²⁷ Para João Formosinho, o termo *instrução* visa a transmissão de conhecimentos e a promoção do adestramento em técnicas (Formosinho, 1986).

²⁸ Para João Formosinho (1986), o termo *socialização* refere-se à transmissão de normas e valores, assim como a promoção de comportamentos, hábitos e atitudes, visando a promoção social.

²⁹ Para João Formosinho (1986), o termo *estimulação* visa a promoção do desenvolvimento integral do aluno, no âmbito moral, socioafetivo, físico, intelectual e psicomotor, entre outros.

³⁰ Para João Formosinho (1986), o conceito *finalidade* possui um carácter restrito (próprio da atividade organizacional), referindo-se aos efeitos intencionalmente pretendidos com a atividade educativa, no que concerne às atividades deliberadamente planificadas pela escola.

Além destas finalidades, a escola deve cumprir a *função de certificação*, exercida através da atribuição de diplomas ou de certificados correspondentes às habilitações académicas adquiridas, bem como a função de *custódia*, assumindo os educandos à sua guarda nas horas de expediente da escola e, ainda, a *função de substituto familiar*, de cariz socioeducativo e afetivo, função considerada fundamental nos dias de hoje devido à fragmentação familiar e à existência de uma progressiva absorção profissional das famílias, causando longos períodos de ausência e, assim, diluindo o seu papel junto dos educandos (Castro, 1995).

5.2 O poder e a autoridade – que relação?

A escola pode ser considerada como um tipo de organização onde predominam dois tipos de poder – *normativo* e *coercivo*. O *poder normativo* é exercido pelos professores e valorizado pelos alunos, através de estímulos e prémios simbólicos, e o *poder coercivo*, exercido através dos professores e dos órgãos dirigentes dos estabelecimentos de ensino, estando os discentes sujeitos ao cumprimento de regulamentos disciplinadores, pelo que o seu não cumprimento origina penalizações (Etzioni, 1973).

Peabody (1962) define *autoridade*, aplicável no atual contexto, como a “capacidade potencial para executar movimentos conducentes à realização dos objetivos definidos”. Este autor distingue, ainda, diferentes tipos de autoridade: a *autoridade legítima*, aquela que é fruto da aceitação pelos indivíduos subordinados das ordens legitimamente formuladas; a *autoridade de posição*, que resulta do cargo ou da posição que é assumida no seio da hierarquia; a *autoridade de competência*, particularmente assente nos conhecimentos e nas habilidades técnicas reveladas pelo indivíduo; a *autoridade pessoal*, fruto das “características de personalidade e da capacidade de relacionamento evidenciadas” pelo indivíduo (Sergiovanni & Carver, 1976, pp. 180-181).

Etimologicamente, o conceito de *autoridade* provém de ‘*autoritas*’, que significa *fazer crescer, ajudar a aumentar*, isto é, a função que garante o crescimento e o desenvolvimento do grupo e das pessoas que o constituem (Álvarez, 1988, p. 17). Conforme já foi mencionado no início deste documento, definimos *autoridade* e *poder* de acordo com o conceito dado por Max Weber (1979).

Salienta-se que o *poder* está relacionado com a personalidade dos sujeitos e com a sua capacidade profissional, significando uma “relação factual”, estando a *autoridade* relacionada com cargos, posições ou papéis sociais, representando “uma relação específica, legítima” (Martin, 1978, pp. 58-59).

Segundo Castro, é inquestionável o conteúdo estritamente sociológico do conceito de *poder* e muito distinto do conceito de *autoridade*, requerendo este último que as pessoas que possuem capacidade para “dirigir” ou “mandar” necessitem de um título ou cargo que as legitime, para que lhes seja concedido o direito ao exercício dessa capacidade (Castro, p. 110). Para Rubio (1988), na escola existem indivíduos capazes de decidirem e de se fazerem respeitar, embora não possuam direito legal para influenciar os outros ou exigir o cumprimento das suas decisões, pelo que tal facto sugere-nos uma reflexão sobre a possível dicotomia existente entre a *autoridade formal* e a *autoridade funcional* no seio das organizações. Na esteira do pensamento de Peabody e Hartman (1988), o princípio da “autoridade formal” baseia-se na legitimidade e na posição hierárquica, enquanto a “autoridade funcional” deriva da competência pessoal e profissional, demonstrada pelo indivíduo no domínio dos conhecimentos científicos e do exercício de determinadas habilidades técnicas (Hartman, cit. Rubio, 1988, p. 120).

A classificação fundamental para o contexto educativo é a apresentada por Crozier e Friedberg (1977), sendo baseada na capacidade dos atores em dominar e controlar as *zonas de incerteza*, características em qualquer tipo de organização. Assim, estes autores consideram que além do “poder de especialista”, essencial neste domínio, existem: o “poder relacional”, o “poder comunicativo” e o “poder que advém do conhecimento das regras organizacionais”, concedendo ao dirigente um papel fundamental no desenvolvimento de toda a atividade da organização. Deste modo, o dirigente deve, além do dever do domínio das regras e de toda a informação atualizada, definir a rede de comunicações da escola, constituindo-se um dos principais responsáveis pelo tipo de relações estabelecidas no seu interior, situando-se em posição de permanente interação com os grupos de que de si dependem e com o contexto na qual a organização se insere (Crozier & Friedberg, 1977, p. 72).

Além das bases de poder referenciadas pelos autores citados, Morgan enfatiza a “autoridade formal” e o “controlo de recursos; uso das estruturas, regras e normas organizacionais; controlo do processo de decisão, (...); controlo de tecnologia (...); controlo

da organização informal e das organizações rivais, (...) e o poder pessoal” (Sedano & Pérez, 1989, p. 131).

Para João Formosinho, existem seis “tipos puros” de poder, referindo que o poder efetivo de que dispõe qualquer indivíduo numa organização é o resultado da combinação de diversos tipos, pelo que são assentes em variadas bases. Assim, para este autor, o “poder físico-autoritário” resulta principalmente da posição que o sujeito ocupa na organização; o “poder material ou remunerativo”, assente em recompensas e, geralmente, do tipo financeiro; o “poder normativo” que tem por base o recurso às normas relacionadas com os princípios e os valores; o “poder cognoscitivo-académico e/ou pedagógico”, em aceção semelhante às de French & Raven, 1968; Bachman, Bowers & Marcus, 1968; Fiedler & Chomers, 1985, assente na competência científica e pedagógica revelada pelo professor ou qualquer outro gestor geral e/ou pedagógico, no exercício da sua atividade profissional; o “poder pessoal”, em aceção semelhante às de Fiedler & Chomers, 1985, baseando-se nas características pessoais de cada sujeito, quanto à personalidade, formação interior e afetividade (Formosinho, 1980).

Ainda, no que diz respeito ao exercício do poder no seio escolar, Sedano e Pérez (1989) esclarecem que a sua circulação é feita em três sentidos: “descendente ou hierárquico”, basicamente exercitado por órgãos situados no topo da hierarquia, controlando os indivíduos situados em patamares hierárquicos inferiores e que, independentemente do poder que lhes é designado, distribui-o em sentido descendente; “ascendente”, exercido particularmente por grupos de especialistas, de amigos ou de organizações profissionais e o sentido “lateral ou horizontal”, praticado entre indivíduos ou grupos posicionados no mesmo nível hierárquico, por exemplo, Departamentos ou estruturas e órgãos de assessoria existentes em muitas organizações (Sedano & Pérez, 1989, p.132).

Salienta-se que, de acordo com o *princípio do relativismo cultural* defendido por Dacal (1973), não deve existir um modelo estrutural único e uniforme, pois os objetivos são distintos face a contextos diversificados, pelo que as estruturas devem ser criadas e recriadas as vezes que forem necessárias pelos atores em exercício na organização (Martin & Cerrillo, 1989, pp. 150-152).

Segundo Afonso (1991), o poder de qualquer gestor ou professor no seio da organização escolar é tanto maior quanto mais consistentes e diferenciadas são as bases que o suportam e a dinâmica de interação entre as mesmas, pelo que estas devem ser adequadas às finalidades educativas especificadas para o grau de ensino em que a respetiva atividade é

desenvolvida. Na esteira do pensamento de Engrácia Castro, “a mudança das relações de poder/autoridade no interior da escola, tendente à anulação da sua tradicional dicotomia, impõe-se como imperiosa”, passando por arranjos organizacionais a nível formal e, fundamentalmente, por “problemas de natureza pessoal e funcional, em termos de relações de papéis entre os diferentes atores que interagem e que não poderão perder de vista os objetivos/metapas que a organização se propõe alcançar” (Castro, 1995, p. 114).

5.3 Estruturas orgânicas e funcionais

Segundo Owens (1983), poder-se-á afirmar que a “estrutura organizacional” é o conjunto de partes ou elementos distribuídos, de acordo com uma certa ordem e estabelecendo entre si determinado tipo de relações. Castro (1995) refere o caráter estável ou permanente deste conceito, ao nível formal, relevando o seu caráter mais ou menos transitório e a ausência de preceitos de ordem formal quando este conceito é aplicado a um nível informal, possibilitando que as relações entre os indivíduos que a integram surjam naturais e espontâneas, isenta de imposição legal. Assim, poder-se-á dizer que a escola caracterizada por uma “estrutura formal”, tal como qualquer outro Sistema Aberto, representa os aspetos estáticos da organização, aquando a distribuição dos seus subsistemas e respetivos componentes. Os aspetos dinâmicos são reconhecidos através do processo de interação e interdependência que se desenrolam no interior dessa estrutura.

Através de uma análise aprofundada das unidades que compõem a organização da escola e das relações estabelecidas entre as mesmas, bem como do modo como se desencadeia todo o processo, com os desafios e os obstáculos que lhe são intrínsecos, constata-se que é possível distinguir dois tipos de estruturas. Assim, salienta-se a *estrutura formal*, cujos indivíduos que a compõem agem de acordo com as regras formalmente estabelecidas, e a *estrutura informal*, detentora de um caráter transitório, que emerge espontaneamente entre os indivíduos que compõem a estrutura formal. Esta estrutura transitória não é modelada por normas preexistentes, sendo pautada por permanentes reajustamentos de comportamentos e papéis, visando alcançar determinados objetivos que, algumas vezes, são muito divergentes dos que se encontram preestabelecidos pela estrutura formal.

É de salientar que a existência no interior da escola destes dois tipos de estrutura, *formal* e *informal*, possui consequências divergentes, de acordo com as situações geradas. Deste modo, caso se verifiquem diferentes tipos de energias e de perspetivas, em articulação e complementaridade entre si, poder-se-ão constatar mudanças qualitativas, potenciadoras de inovação educativa. Pelo contrário, caso se verifiquem situações de rutura e de bloqueios, haverá lugar a conflitos, resultantes da competitividade e/ou incompatibilidade de interesses e conceções, inibidores da consecução dos objetivos estabelecidos pela organização.

Para Engrácia Castro, os problemas organizativos da escola não são, em exclusivo, consequência do possível confronto entre os dois tipos de estrutura referidos, pelo que “eles radicam, de uma forma evidente, no tipo de relações entre as diversas partes da estrutura formal” e, assim, a coordenação de todas as unidades são revestidas de importância fundamental no estudo das organizações (Castro, 1995, p. 116).

Na presente investigação far-se-á referência a “estruturas de gestão administrativa”³¹ e a “estruturas de gestão pedagógica”³². As “estruturas de gestão pedagógica” são divididas em “estruturas pedagógicas de instrução”, focalizadas na componente *instrucional* do ato educativo, e em “estruturas pedagógicas de orientação educativa”, mais focalizadas na socialização e na estimulação dos alunos. De entre estas, serão enfatizadas as estruturas que coordenam a atividade pedagógica dos diversos professores que lecionam as diferentes disciplinas de um mesmo grupo de alunos, assim como as atividades educativas a desenvolver, isto é, “estruturas de coordenação interdisciplinar horizontal”.

³¹ As estruturas de *gestão administrativa* são aquelas que asseguram a alocação de recursos físicos, financeiros e humanos, isto é, “todas as funções de natureza administrativa, financeira e orçamental, gestão de pessoal, dos equipamentos e de serviços de apoio, nomeadamente, de ação social escolar” (ME/GEP, 1988, p. 49).

³² As estruturas de *gestão pedagógica* asseguram aspetos relacionados com a “gestão do tempo e do espaço, ocupação dos tempos livres, programação curricular, formação do pessoal docente e não docente, produção de materiais de ensino/aprendizagem, dinamização cultural, articulação dos contactos Escola/Família, nomeadamente, Direção de Turma (...)” (ME/GEP, 1988, p. 48), conducente à prossecução das finalidades educativas de uma forma eficiente e eficaz.

5.4 Níveis estruturais da organização

Como já foi referido, não deve existir na organização um modelo estrutural único e uniforme, pois, face a contextos existentes tão diversificados, os objetivos tendem a ser distintos, pelo que as estruturas devem ser criadas e recriadas permanentemente pelos atores em exercício nessa organização.

Reconhecendo a *instituição educativa* como um sistema social integrado no *subsistema educativo*, há que distribuir a administração deste microssistema por diferentes subsistemas organizativos, cada um destes com diferentes níveis de responsabilidade e estatutos funcionais. A administração da instituição escolar operacionaliza-se em níveis diferenciados e com designações específicas, embora estas últimas possam divergir, consoante os autores que a analisam.

Assim, independentemente dos autores que estudam a administração da instituição escolar, existem na organização educativa o *nível de Direção*, no qual são estabelecidos os objetivos e são selecionados os meios para os alcançar, o *nível de Gestão*, orientando a concretização/execução desses objetivos e o *nível de Execução*, no qual se operacionaliza todo o processo, de acordo com os objetivos e os meios definidos nos dois níveis anteriormente referidos.

Sergiovanni e Carver (1976) identificam três níveis de intervenção na escola, enquanto *instituição* e *organização*, nomeadamente o “nível institucional” – o mais amplo e abrangente –, o “nível intermédio”, tornando “possível a subsistência da organização – escola de acordo com os seus fins específicos” e o “nível pedagógico” que, pelo “tipo de funções que engloba e de acordo com a especificidade dos seus fins e âmbito profissional, permite diferenciar a escola de outro tipo de organizações” (ME/GEP, 1988, pp. 48-49).

Para Ciscar e Uria (1988), a escola divide-se em três subsistemas: o “sistema decisional”, no qual são definidas as linhas mestras orientadoras e o possível plano de ação, visando a obtenção dos resultados pretendidos; o “sistema auxiliar de apoio”, destinado a trabalhos relacionados com o estudo, investigação e assessoria; o “sistema operativo”, no qual se concretizam as orientações que são emanadas dos dois subsistemas anteriormente designados e se realizam as atividades de ensino-aprendizagem, além de outras de caráter educativo (Sedano & Pérez, 1989, pp. 202-203).

Chiavenato (1992), em analogia com Dacal, identifica em qualquer organização o “nível institucional ou estratégico” – Direção –, que representa o nível onde são tomadas as grandes decisões e onde são definidas as estratégias a seguir para alcançar os objetivos pretendidos; o “nível operacional” – Execução –, voltado particularmente para a busca da eficiência, representando o “nível onde se executam e realizam as diferentes tarefas e operações”; o “nível intermédio” ou “mediador” – Gestão –, que representa o “nível empenhado em compatibilizar os meios com os fins, cuidando da articulação entre os dois níveis anteriores”, constituído, muitas vezes, por especialistas na matéria (Chiavenato, 1992, p. 46).

Salienta-se que o funcionamento da escola pressupõe a articulação harmoniosa entre os diferentes subsistemas aqui definidos, podendo acontecer que um dos domínios referidos se sobreponha aos demais, como consequência da existência de fatores intrínsecos à organização. Nesta investigação é dada particular atenção ao *nível intermédio*, devido, essencialmente, ao facto de nele se situarem as estruturas e os órgãos de gestão pedagógica que são objeto do presente estudo, não descurando, todavia, a atenção sobre o *nível institucional*, por ser considerado basilar no que concerne ao funcionamento dos outros dois níveis de intervenção.

5.5 O ciclo administrativo aos diferentes níveis da organização

A administração de qualquer sistema, independentemente do nível a que se situe e da multiplicidade de situações com as quais se confronta, engloba um conjunto de técnicas, regulamentos e processos que asseguram o seu funcionamento e lhe permite a utilização adequada e otimizada de todos os recursos existentes (Castro, 1995). Os estudos teóricos sobre as organizações foram sendo progressivamente aprofundados, à medida que estas cresciam em tamanho e complexidade.

Destacam-se as pesquisas efetuadas por Newman (1978), que ainda hoje constituem uma ajuda preciosa, as quais salientam que o trabalho da Direção pode ser dividido em seis etapas: “Planificar, Organizar, Coordenar, Dirigir, Controlar/Avaliar e Inovar”. Sublinha-se que a Inovação dever-se-á revestir como um elemento que matiza cada um dos passos

anteriores e a “Direção” como um “guia, condução e controle dos esforços de um grupo de indivíduos até um objetivo comum” (Ciscar & Uria, 1988, p. 195).

Segundo Newman (1978), a “Planificação” consiste em “determinar o que se há-de fazer, definindo claramente objetivos, estabelecendo políticas, adotando princípios de ação e estratégias, fixando programas, tendo em conta os recursos disponíveis e os constrangimentos existentes”. À “Organização” compete “ligar logicamente todos os componentes que intervêm no processo de transformação, precisando o papel e as funções de cada unidade, precisando o modo e o momento de utilização de recursos disponíveis para atingir os objetivos”. A “Coordenação” está relacionada com a fase de execução, visando “unir, ligar e harmonizar atividades, papéis e relações entre os diversos componentes, velando pela sua integração e contribuindo para a sincronização das operações” e se apoiando na informação e comunicação como fatores fundamentais para a otimização dos recursos. A “Direção” é pautada pelas tomadas de decisão quanto ao processo, “distribuindo tarefas e orientando a sua execução, dando instruções relativas ao trabalho a realizar, aos meios, aos métodos e aos momentos de as executar, representando o final do processo de decisão”. O “Controlo” acumula as tarefas de supervisão do processo e de avaliação do produto, em ordem a “valorizar o cumprimento dos objetivos fixados, verificando se tudo está a decorrer de acordo com o plano traçado, as instruções transmitidas e os princípios estabelecidos, reforçando os fatores positivos e tentando eliminar ou atenuar eventuais desvios ou fatores negativos” (Newman (1978), cit. Unesco, 1989, pp. 10-11). A “Inovação”, precedendo os ajustes e a definição dos novos objetivos, é revestida de particular interesse, após a fase de controlo e de avaliação, “propondo mudanças deliberadas e intencionais aquando da nova planificação” (Ciscar & Uria, 1988, pp. 195-197). É de salientar que estas etapas se influenciam mutuamente, não sendo obrigatório que aconteçam com a sequência descrita, pese embora se verifique sempre uma estreita ligação entre *planificação*, *coordenação* e *controlo*.

Com a complexificação progressiva das organizações, a *planificação* tem vindo a assumir uma importância crescente, pelo que posteriormente a Drucker (1962), principal mentor da *direção por objetivos*, surge a conceção avançada por Gelinier (1976). Este conceito é baseado na *direção participativa por objetivos*, técnica democrática e flexível de direção, afastando das organizações a improvisação sistemática, sustentando a planificação – a longo, médio e curto prazo – e a programação sistematizadas com a participação ativa de todos os indivíduos da organização.

Para Castro (1995), o “sistema de ação das diferentes estruturas e órgãos formalmente consagrados nas escolas, seja qual for o nível organizacional em que se situem, não se afastará muito do ciclo concebido e sistematizado por Newman”, embora se reconheça que este processo seja baseado em métodos e estilos diferenciados, adequados a cada área de intervenção, a cada setor e a cada contexto, de acordo com os objetivos gerais e específicos da organização, além das orientações/estratégias propostas pelos órgãos de topo da organização (Castro, 1995, p. 121).

Deste modo, o estudo da escola deve ser analisado de acordo com as estruturas, a gestão pedagógica e o modelo organizativo que a sustenta. Há que estudar, face aos atuais desafios que a escola enfrenta, um novo desenho organizacional de escola, porventura centralizado em ciclos de aprendizagem, tal como se verifica no 1.º ciclo do ensino básico, no qual todos os professores têm assento no Conselho Pedagógico. É necessário refletir sobre o papel da ciência no âmbito da organização escolar, focalizada na componente *instrucional* do ato educativo, tendo em atenção os grandes objetivos da escola: *ensinar, educar e socializar* todos os alunos.

6. Organizações educativas

6.1 A estrutura das organizações educativas

Toda a atividade humana organizada tem por base duas exigências consideradas fundamentais: a divisão do trabalho a executar em diferentes tarefas a serem cumpridas e a coordenação das mesmas. Estes dois pressupostos visam a realização da atividade em questão.

Segundo Henry Mintzberg (2004), a estrutura de uma organização pode ser definida como “o total da soma dos meios utilizados para dividir o trabalho em tarefas distintas e, em seguida, assegurar a necessária coordenação entre as mesmas”.

Porém, para se conhecer uma estrutura há que compreender como ela funciona, isto é, impõem-se identificar as suas componentes, as funções desempenhadas por cada indivíduo e entender como essas funções se interagem. Trata-se de conhecer como se processam os fluxos de trabalho, de autoridade, de informação e de decisões nas organizações. Henry Mintzberg (2004) aborda vários pontos de vista sobre o funcionamento das organizações – sistemas de autoridade formal, fluxos de informação regulada, comunicação informal, número de gestores operacionais e gestores dos próprios gestores, criando assim uma hierarquia de autoridade.

À medida que uma organização vai crescendo, passa a existir uma maior complexidade na divisão das tarefas a executar e conseqüentemente urge a necessidade de um gestor que determine uma primeira segmentação administrativa do trabalho na estrutura – entre aqueles que realizam o trabalho e os que o supervisionam. Com a complexificação da organização torna-se necessário a existência de *gestores* e *analistas*, aos quais compete a coordenação do trabalho dos *operacionais*.

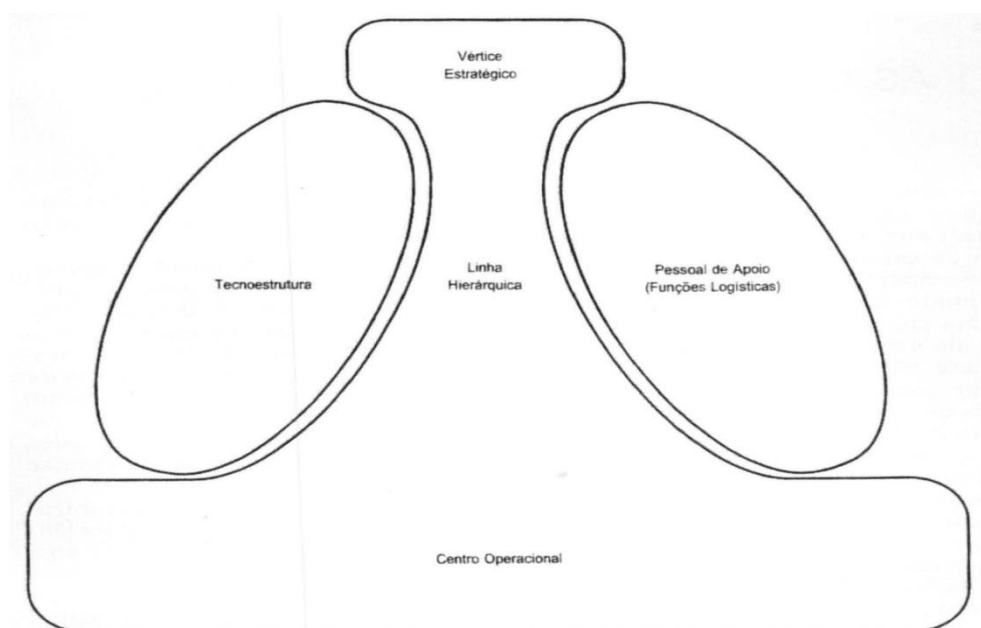


Figura n.º 1 – Os cinco componentes básicos de uma organização, segundo Mintzberg

Na base da figura, representativa dos cinco componentes básicos da organização, encontra-se o *centro operacional*, constituído por operacionais que executam o trabalho básico da organização. Sobre este encontra-se a componente administrativa, organizada por três divisões. A primeira divisão é constituída por gestores, divididos em dois grupos: os que se encontram no cimo da hierarquia, ocupados pelos assistentes pessoais, formando o *vértice estratégico*, e os que se encontram em baixo, ligando o *vértice estratégico* ao *centro operacional*, através da cadeia de comando – *linha hierárquica*. À esquerda desta linha situa-se a *tecnoestrutura*, caracterizada por nela os analistas estandardizarem as tarefas dos outros trabalhadores e se apropriarem das técnicas analíticas que possibilitam a organização se adaptar ao meio envolvente. Por último, à direita da linha hierárquica, situam-se as *funções de apoio*. Trata-se de um componente de máxima importância na organização e que apoia indiretamente o funcionamento do *centro operacional* (Mintzberg, 2004).

Na figura n.º 1 constata-se que existe uma *linha hierárquica* poderosa, servindo de ligação entre um *vértice estratégico* exíguo e um *centro operacional* grande e plano. Estas três divisões da organização relacionam-se entre si, particularmente através de uma linha única de autoridade formal. As *funções de apoio* e a *tecnoestrutura* estão assinaladas antagonicamente, para facilmente se constatar que se encontram afastadas da linha única de autoridade formal, apenas influenciando indiretamente o *centro operacional*.

Assim, na escola os operacionais são os docentes que exercem a atividade *de fazer aprender*, de acordo com a área do conhecimento que possuem, e os analistas podem ficar representados pelos coordenadores de departamento, professores que têm assento legal em Conselho Pedagógico. Cabe ao diretor e aos coordenadores de departamento – analistas – a coordenação do trabalho dos professores – operacionais. Todavia, importa refletir se, em sede de Conselho Pedagógico, os coordenadores de departamento são os docentes mais informados e capazes para discutir os assuntos relacionados com os alunos e com a coordenação do trabalho em equipa dos professores de cada turma, considerando a turma uma *peça* basilar no cômputo da organização escolar.

Seria vantajoso para o sucesso académico dos estudantes que em Conselho Pedagógico, órgão que promove a cooperação entre docentes e discentes, de modo a garantir o nível desejável de aprendizagem dos alunos e a sua formação, existisse um representante direto que lidasse com alunos – o diretor de turma, único professor capaz de conhecer, detalhadamente, os problemas/especificidades dos alunos e de encontrar estratégias de escola que os ajudem a ultrapassar as suas dificuldades.

No desenho organizacional de Mintzberg (2004), as organizações traduzem essas cinco componentes básicas, encontrando-se em permanente comunicação. De acordo com este autor, poder-se-á dizer que no caso da escola o *vértice estratégico* é pautado pela gestão de topo, o diretor e o pessoal de apoio da Direção da escola, sendo a *linha hierárquica* constituída pelos gestores intermédios, os diretores de turma, que fazem a ligação operacional entre o *vértice estratégico* e o *centro operacional*, formado pelos professores. Ora, tanto a *tecnoestrutura* como o *pessoal de apoio*, cumprindo as funções logísticas, estão fora da cadeia de comando – *linha hierárquica* de autoridade formal, segundo Mintzberg.

Um pressuposto essencial para que seja possível entender o processo de formação da estrutura de uma organização é, segundo Henry Mintzberg (2004), a *hipótese da configuração estendida*, sendo o tamanho e a idade da organização, o sistema técnico, o ambiente e as relações de poder os fatores de contingência que influem nos parâmetros deste conceito. Dependendo do tipo de atividade que a organização desenvolve, da compreensibilidade, previsibilidade, diversidade do trabalho e ainda da rapidez com que a organização consegue responder aos seus desafios, face ao meio que a circunda, os fatores de contingência são mediatizados a diversos níveis.

Evidencia-se que a condição determinante que justifica a escolha do mecanismo de coordenação é o grau de complexidade do trabalho a desenvolver. Assim, progressivamente,

os mecanismos de coordenação evoluem do *ajustamento mútuo* para a *supervisão direta* e desta para a *estandardização*, podendo voltar finalmente ao *ajustamento mútuo*, caso a complexidade da situação o justifique.

O mecanismo de coordenação que tem por base o ajustamento mútuo é pautado pela comunicação informal. Trata-se de um mecanismo de coordenação simples, sendo utilizado quer em organizações simples quer em complexas. Por diversas vezes, é o único mecanismo capaz de funcionar em conjunturas muito complexas. Este facto deve-se à divisão minuciosa do trabalho a executar e ao contínuo conhecimento do que é essencial elaborar, à medida que o trabalho progride.

No que diz respeito ao mecanismo de supervisão direta, o sujeito detém todas as responsabilidades pelo trabalho dos outros, a quem lhes transmite todas as informações necessárias à execução das tarefas.

Quando se trata de uma coordenação através da estandardização, a “coordenação das diversas partes é incorporada num programa, de trabalho, desde a conceção, e a necessidade de comunicação contínua é consequentemente reduzida” (March & Simon, 1958, p. 162). Trata-se de um mecanismo no qual o trabalho é discriminado e programado ou são especificadas as fronteiras entre as distintas tarefas a executar. Porém, quando não é possível estandardizar o processo ou os resultados, recorre-se à estandardização das qualificações. Neste tipo de mecanismo de coordenação os trabalhadores executam as tarefas como se estivessem a representar num palco, aparentemente de uma maneira independente e espontânea. Trata-se de um mecanismo indireto de coordenação e controlo do trabalho, comparativamente ao mecanismo direto da estandardização dos processos de trabalho e estandardização dos resultados.

Como já foi referido, à medida que a organização se complexifica, a coordenação vai tendendo progressivamente do ajustamento mútuo para a supervisão direta, deslocando-se para a estandardização dos processos de trabalho ou estandardização dos resultados ou, ainda, das qualificações, para, posteriormente, regressar ao ajustamento mútuo nas conjunturas mais complexas.

O ajustamento mútuo é o principal mecanismo de coordenação de uma organização formada por um pequeno grupo. A indispensabilidade de uma liderança surge quando o pequeno grupo aumenta em termos quantitativos, pela consequente dificuldade em coordená-lo informalmente. Deste modo, o controlo do grupo passa a ser efetuado por uma única

pessoa, tornando-se o mecanismo de supervisão direta o mais adequado à situação, embora com a complexificação da organização, possa transitar da coordenação da standardização para o ajustamento mútuo.

No esquema da figura n.º 1, o termo *gestão intermédia* inclui todos os membros da organização que não se encontram nem no *vértice estratégico* nem no *centro operacional*. Assim sendo, a gestão intermédia compreende três grupos distintos – os *gestores da linha hierárquica*, os *analistas* e o *peçoal de apoio*.

Efetuando uma análise aos cinco componentes de uma organização, poder-se-á dizer que o *centro operacional* de uma organização abrange a totalidade dos seus operacionais, que executam todas as tarefas relacionadas diretamente com a produção de bens e serviços, isto é, procuram o que é necessário para a produção. Exemplificando, existem organizações que transformam informação ou pessoas, pelo facto de elaborarem relatórios de consulta e de educarem estudantes. Os restantes componentes da organização esforçam-se por proteger o *centro operacional*, situando-se aqui o ponto onde a standardização é levada mais além. O *centro operacional* situa-se no âmago de cada organização, responsável por produzir os resultados necessários à sua vitalidade.

O *vértice estratégico* tem uma perspetiva mais abrangente do conjunto e encontra-se na outra extremidade da organização, situando-se os membros que possuem a responsabilidade global da organização – o Diretor Geral. Ao *vértice estratégico* é exigido que assegure o cumprimento eficaz da missão da organização, bem como servir as necessidades de todas as pessoas que direta ou indiretamente controlam as organizações. O mecanismo de coordenação privilegiado entre os gestores do *vértice estratégico* é o ajustamento mútuo.

A cadeia de quadros com autoridade formal liga o *vértice estratégico* ao *centro operacional*. Esta cadeia abrange os quadros posicionados imediatamente abaixo do *vértice estratégico* até os supervisores de 1.º nível, que exercem uma autoridade direta sobre os trabalhadores, caracterizando o que vulgarmente é denominado por supervisão direta. Porém, quando existe um grupo com um grande número de indivíduos na organização, a supervisão direta necessita de recorrer a quadros de nível intermédio, em virtude da necessidade de uma aproximação entre o gestor e o trabalhador. Assim, é criada uma hierarquia organizacional. O gestor de nível médio intervém no processo de tomadas de decisão, desempenhando tarefas e resolvendo uma parte dos problemas que surgem, enquanto uma outra parte é transferida para um nível superior hierárquico, para que os problemas possam ser resolvidos. Em suma, cada

quadro intermédio assegura o vínculo com os outros quadros e empenha-se na formulação da estratégia para a sua base hierárquica, tal como acontece com o quadro dirigente. Segundo Henry Mintzberg (1973), o quadro intermédio assume todos os papéis de gestão que o quadro dirigente assume, mas apenas no contexto da sua própria unidade.

Situando a especificidade das organizações educativas no corpo das organizações em geral, constata-se que, nos últimos anos, os cientistas sociais tomaram o tema como objeto de estudo sistemático, pelo que se tem vindo a desenvolver diversas linhas de pensamento, cada uma das quais protagonizando conceitos e pressupostos merecedores de análise.

Salienta-se a classificação atribuída pela Unesco aos sistemas educativos, considerando-os como “macro organizações prestadoras de serviços públicos”, representando em cada país a “maior organização, excetuando os exércitos, o que em virtude das suas dimensões e complexidade os torna comparáveis ou superiores às grandes empresas existentes nas diversas regiões” (Unesco, 1988, p. 10-13). O mesmo documento refere que “a organização administrativa dos sistemas educativos é regida pelos mesmos princípios gerais, permitindo, deste modo e em determinadas situações, utilizar as mesmas técnicas e desenvolver funções similares” (Unesco, 1988, p. 14). Assim, é possível concluir da dependência da escola, considerada uma subunidade, micro-organização, dependente de uma unidade mais alargada – o Sistema Educativo –, livre da realidade individual caracterizadora de cada uma. A escola é, pois, considerada um subsistema do sistema educativo, onde todos os elementos que a integram interatuam e são interdependentes, não fazendo sentido falar da escola separadamente da sua conjuntura global.

Neste contexto, as finalidades que configuram o ato educativo introduzem uma característica de intencionalidade à atividade educativa escolar, vindo a assumir, na prática, uma perspetiva de racionalidade, embora com algumas limitações, pois o percurso a escolher terá necessariamente em atenção as diretrizes gerais definidas.

Para João Barroso, uma visão rápida pelas agendas políticas dos diferentes países europeus no domínio educativo mostra-nos que os atuais problemas são de natureza estrutural, fazendo com que as teorias de regulação incorporem decisivamente no catecismo das administrações dos sistemas educativos. O paradigma ‘foucaultiano’ da *instituição total*, onde as disciplinas se constroem no poder e no saber, cede lugar à edificação da *instituição local*, que gere entre poder e saber a imponderabilidade das relações desarticuladas, permitindo que o Estado perca a sua centralidade nas formas de regulação (Barroso, 1996).

Reconhecendo as estruturas e os órgãos de gestão de cunho eminentemente educativo, o estudo deverá ser entendido com base na estrutura e na gestão pedagógica da escola, bem como no modelo organizativo e de gestão que a suporta, caracterizadora da matriz de funcionamento global e específico da mesma.

6.2 Lideranças intermédias

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja organizado, visando a orientação nas múltiplas dimensões do desenvolvimento do aluno, é necessário estipular um professor que exerça o papel de liderar todo este processo, de modo a que este e o grupo-turma possam alcançar os objetivos educativos (Brás, 2000).

O conceito de liderança aqui abordado é muito próximo do conceito de autoridade, tratando-se de “um exercício de poder por parte de um ator sobre um grupo”, sendo “esta especificação de grupo, enquanto destinatário do exercício de poder, que constitui uma das características básicas e geralmente reconhecidas do conceito de liderança” (Jesuíno, 1987, p. 8). Segundo este autor, a liderança é, principalmente, a intenção explícita de promover a eficácia da ação coletiva, sendo esta a sua legitimação, visando sempre a concretização de objetivos comuns no tocante aos líderes e aos seus seguidores. Como refere Nóvoa (1992), a liderança é um fator de promoção de estratégias concertadas de atuação em projetos de trabalho.

Na tentativa de uma maior clarificação deste conceito, poderíamos afirmar que a noção de liderança ultrapassa a contradição dominar/subordinar para ter um sentimento de partilha e de consentimento, facto essencial para que na escola seja exercida influência na vida dos estudantes, em todas as facetas que esta abrange (Brás, 2000). Estabelecer práticas de partilha de conhecimentos é tanto uma rota para a criação de uma cultura colaborativa como a organização deve enquadrar o dar e receber conhecimento como uma responsabilidade, pelo que tal partilha deve ser reforçada através de incentivos e oportunidades para praticá-la (Fullan, 2003). A liderança é assim considerada o elemento decisivo no ambiente do grupo.

Nas últimas décadas, face à complexidade crescente do mundo e à democratização das sociedades, agudizou-se a necessidade de generalizar uma escolaridade básica,

efetivamente cumprida por todos os cidadãos. Porém, à medida que era promovido o acesso à escola, era conhecido o incontornável processo de exclusão social, intimamente ligado ao estatuto social dos alunos e às características socioculturais e económicas dos territórios (Bettencourt & Sousa, 2000).

Assim, com o advento da *escola de massas* e com a consequente complexificação das estruturas, dos processos e do tipo de população escolar, tornou-se premente a figura de gestores pedagógicos intermédios. Por outro lado, o aumento do número de alunos trouxe uma maior heterogeneidade às escolas, pelo que passou a ser necessária a organização de medidas de apoio e orientação educativa, outrora desnecessária. Tal como Luiza Cortesão refere, numa escola democrática, na qual se valorize a diferença, não é possível ser “indiferente à diferença” (Cortesão, 1998, p. 8).

Salienta-se que o número de professores em cada escola também gerou novas necessidades no que concerne à organização, nomeadamente ao nível curricular, pedagógico ou administrativo. Deste modo, é fundamental que os professores estabeleçam relações entre a cultura e a educação, relacionadas com o novo contexto familiar dos alunos e de acordo com a diversidade cultural e social, permanentemente sujeito a metamorfoses.

No quadro da autonomia de escola, as estruturas de orientação educativa designam formas de organização pedagógica da escola, com vista a uma coordenação pedagógica e a uma imprescindível articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como a um acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível da turma, ano ou ciclo de escolaridade, em estreito contacto com os pais/encarregados de educação. Enquanto estruturas de gestão intermédia, as estruturas de orientação educativa desenvolvem toda a sua ação num ambiente de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, garantindo a apropriação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos discentes que frequentam a instituição escolar.

Relativamente aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, devido à natureza fragmentada e disciplinar destes ciclos de escolaridade obrigatória, existem dois tipos principais de gestores pedagógicos intermédios: os delegados de grupo e os diretores de turma. É sobre estes últimos que a presente investigação se desenrola.

6.3 O grupo – turma

A importância da totalidade do grupo sobre o indivíduo é assinalada por Kurt Lewin, considerando a atmosfera geral o fator mais importante na solução dos conflitos, pois é mais fácil alterar o comportamento dos indivíduos em grupo do que cada um separadamente, o que justifica, por exemplo, a perspetivação de uma intervenção global na turma (Lewin, 1948).

A turma, enquanto grupo de alunos, tem uma dimensão artificial e emerge para alcançar metas que lhe são impostas do meio exterior e que se relacionam com a aprendizagem dos discentes. Todavia, quer o grupo alcance ou não os seus objetivos, possui um ciclo de vida curto, estando destinado a desaparecer. Para Barreiros (1996), a turma é um espaço de ação dos diferentes atores que a compõem, tornando-se num misto de constrangimentos e de comunicação, onde nem os professores escolhem os alunos nem estes selecionam o(s) professor(es) ou colegas. Mesmo os próprios objetivos, que dão razão de ser à turma, são estabelecidos administrativamente, o que justifica a dimensão artificial da mesma. É nesta medida, enquanto espaço de diálogo, que a turma se constitui como um verdadeiro grupo.

Tendo em atenção que a turma constitui um todo que transcende os seus elementos, a sua ação depende das normas de interação constituídas pelo grupo, pelo que não é totalmente independente do passado individual de cada um dos indivíduos que a constitui ou do contexto familiar, social, económico ou cultural dos mesmos. Assim, pelo processo de partilha entre os membros que compõem a turma, haverá lugar ao sentimento de pertença do grupo e, segundo Vayer e Roncin (1987), poder-se-á dizer que a turma, enquanto lugar de vida de uma estrutura social, é, sobre o plano material, regida pelas mesmas leis que dirigem a organização da estrutura familiar.

Embora não olvidando estes considerandos, ter-se-á em reflexão para este estudo a definição de grupo-turma dada por Brás (2000):

“1 – É um conjunto de alunos (TAMANHO); 2 – Ao qual cada um se sente parte integrante (SENTIMENTO); 3 – Marcado pelas características dos seus alunos (ANALOGIA); 4 – Que ocupam posições e desempenham papéis em função das diferenças reunidas (*STATUS*); 5 – Tendo sido agrupados de forma mais ou menos compulsiva (OBRIGATORIEDADE); 6 – Para se socializarem (PROCESSOS SOCIAIS); 7 – E concretizarem o Projeto Educativo (OBJECTIVOS); 8 – Sendo para isso sua vida regulada (NORMAS); 9 – Orientada por agentes especializados

(LIDERANÇA); 10 – Que intervêm num quadro fixo (LIMITE); 11 – Seguindo etapas encadeadas que se integram numa estrutura mais ampla (ORGANIZAÇÃO)”.

(Brás, 2000, p. 107)

6.4 A emergência da figura do diretor de turma e a *escola de massas*

A primeira referência relacionada com o diretor de turma foi a de *diretor de classe*, remontando ao final do século XIX, ainda que tenha tido referências anteriores nas reformas de Marquês de Pombal.

Em 1836, através da Reforma de Passos Manuel (decreto de 17 de novembro de 1836 – criação dos Liceus), estabelece-se um marco muito importante no ensino em Portugal. É nesta altura que são substituídas as aulas dispersas pelo país, criadas pela reforma pombalina, em 1759. Passos Manuel institui a denominação de *liceu*, inspirado no modelo republicano francês de ‘lycée’, asseverando uma ligação simbólica aos ideais republicanos, que orientam o novo conceito de ensino público e obrigatório.

Contudo, esta reforma assente num regime por disciplinas e sem um plano que as articulasse, designadamente o número de anos de frequência do curso liceal, as matérias a lecionar em cada ano e respetiva carga horária, nunca viria a ser cumprida (Barroso, 1995). Do ponto de vista organizativo, a criação dos liceus, em 1836, limita-se a centralizar em um só local as disciplinas isoladas que existiam desde a reforma pombalina, não significando mais do que a convivência de professores e alunos num mesmo edifício, sem qualquer coordenação das suas atividades. Trata-se de um regime de estudos concentrado em disciplinas, carente de um plano que as articule e que oriente a progressão das aprendizagens dos alunos ao longo do curso.

Esta situação apenas viria a ser alterada através da Reforma de Fontes Pereira de Melo – reforma do ensino liceal – (decreto de 10 de abril de 1860). É nesta altura que é legislada a atribuição de tempo/carga horária às diferentes disciplinas, procedendo-se à respetiva distribuição por ano. Foi intuito de Fontes Pereira de Melo organizar o ensino de um modo diferente, tendencialmente no sentido de uma centralização do *poder*.

O período entre a criação dos liceus e 1894/1895 é caracterizado por instabilidade e indefinição da organização dos liceus, existindo a incapacidade de o Estado aplicar, a nível

nacional, o modelo proposto (Valente, 1973). Nesta fase da nossa História os liceus eram frequentados por um número muito reduzido de crianças, optando os estudantes por frequentar o ensino privado ou estudar em casa.

É neste clima de confusão no ensino que a Reforma de Jaime Moniz (1894-1895) desencadeia uma grande mudança. Põe-se termo à instabilidade vivida até então e o ensino liceal experimenta um forte impulso de modernização, propondo a sua articulação e organização a nível nacional. É neste momento que se opera a transição do *regime de disciplina* para o *regime de classe*. Verifica-se a valorização do processo de cada uma das disciplinas e a aprendizagem, passando o ensino a ser feito em grupo e destacando-se uma nova figura: o diretor de classe (Brás & Gonçalves, 2011, p. 85).

Segundo Sá (1997), a justificação oficial para o cargo de diretor de classe está patente no decreto de 14 de agosto de 1895, regulamento da reforma do ensino liceal, dita de Jaime Moniz, que, ao optar pelo *regime de classe*, entendeu ser necessário instituir uma estrutura que garantisse, ao nível da classe, a “conexão interna ou a unidade científica e a disciplinar”, condição fundamental no que concerne ao cumprimento do espírito desse modo de organização pedagógica.

Assim, a coordenação do ensino e dos professores, da classe, do ciclo ou da turma representa uma constante no discurso oficial quanto à legitimação, respetivamente, do diretor de classe e do diretor de ciclo – apesar da criação do cargo de diretor de ciclo coincidir com a substituição do *regime de classe* pelo *regime de disciplinas*, a coordenação do ensino e dos professores continuou a ser uma das atribuições da nova estrutura de gestão pedagógica intermédia – e do diretor de turma (Sá, 1997, p. 57).

A Reforma de Jaime Moniz valoriza uma organização horizontal do currículo, baseada no *regime de classes* e na coordenação do trabalho dos professores. Além disso, passa a existir um reforço dos dispositivos disciplinares e do enquadramento moral dos alunos. São estes os dois pilares sobre os quais se edifica o *liceu real*. A introdução do *regime de classe*, através da Reforma de Jaime Moniz, assinala uma mudança paradigmática no exercício do trabalho docente, vindo inverter a lógica estritamente disciplinar na qual assentava o trabalho dos professores. Deste modo, é introduzida uma estrutura sequencial e, sobretudo, é estabelecida uma lógica horizontal e vertical. Além deste aspeto, passa a existir a preocupação face ao desenvolvimento integral do aluno, conceção educativa formativa, sendo consideradas as áreas ao longo da escolaridade e não se limitando apenas à disciplina. A partir

deste momento, a aula é assumida como um espaço privilegiado e um local essencial para a participação e o sucesso dos alunos.

Estamos perante uma “orientação didática em que o ensino passa a ser conduzido por um grupo de professores, abandonando-se a ideia do professor isolado com a sua disciplina” (Brás & Gonçalves, 2011, p. 97). Surge então a necessidade de um professor que oriente o grupo de alunos – turma, o *diretor de classe*, cuja designação atual é *diretor de turma*. Brás e Gonçalves (2011) consideram que a partir desta mudança apela-se a uma nova dinâmica, centrada nas relações intergrupais, cuja estrutura laboral vem configurar novas relações e novos princípios organizadores das práticas.

Segundo os citados autores, com a transição para o novo regime laboral, século XIX, os conteúdos substantivos do trabalho docente foram alterados, verificando-se a necessidade de um novo modo de os professores se relacionarem com o trabalho e entre si. Assim, enquanto no *regime de disciplinas* havia uma multiplicidade de grupos de pertença, na qual a identidade se construía, basicamente, na vinculação ao grupo disciplinar, a mudança para o *regime de classe* apela a um novo sentimento de pertença e relação, podendo mesmo afirmar-se que apela a uma nova vontade social (Brás & Gonçalves, 2011).

O ensino, “assente numa nova conceção de *ser professor*, aglutina a ideia do professor especialista numa determinada área do saber, as capacidades para gerir em conjunto os problemas de desenvolvimento dos alunos” (Brás & Gonçalves, 2011, p. 95), invoca um novo olhar sobre a profissão – mais colaborativo, menos separatista. Ainda, segundo os mesmos autores, trata-se de uma estrutura que sustenta um saber, uma nova prática pedagógica, um novo sentido de pertença – não apenas disciplinar, iniciando-se um processo de valorização mais abrangente, menos fragmentada, menos dividida pelos conteúdos disciplinares, mais centrada nos processos relacionais. Concluem que “este novo *habitus* profissional implica o desenvolvimento de novas atitudes, novas práticas assentes fundamentalmente na dinâmica de grupos – o ensino-aprendizagem passa a ser em grupo, apelando-se também a uma intervenção dos professores em grupo” (Brás & Gonçalves, 2011, pp. 95-96).

O *regime de classe* propunha que o número de professores fosse reduzido e que cada um dos mesmos lecionasse mais do que uma disciplina e acompanhasse os alunos nos diferentes anos do mesmo ciclo, bem como uma maior interligação nos diferentes conteúdos lecionados pelos diversos docentes. Deste modo, a necessidade de coordenação dos

professores que trabalhavam com um mesmo grupo de alunos fez emergir a figura do *diretor de classe*.

Apesar de na Reforma de Jaime Moniz se “conferir grande centralidade à figura do diretor de classe, não se define um perfil para o exercício do cargo, nem se descriminam as compensações inerentes ao seu desempenho” (Sá, 1997, p. 29). O decreto de 14 de agosto de 1895, regulamento da reforma do ensino liceal, determina que entre os professores de uma mesma classe deverá ser designado um professor, como diretor, sendo a sua nomeação proferida pelo Governo, após proposta do reitor.

Concretamente, o artigo 53.º do mencionado decreto – lei esclarece que o diretor de classe deve “entender-se com os seus colegas de classe, a fim de manterem juntos uma ação combinada no exercício do ensino e, desta arte, se efetuarem os estudos pelo modo mais vantajoso em todas as disciplinas”. A importância de uma prática pedagógica em articulação com os diferentes professores da mesma classe também se encontra patente no ponto 6.º do artigo 50.º, onde se refere que compete a cada professor “manter, tanto quanto possível, a concentração e o laço entre a disciplina ou as disciplinas em que exercita o ensino e as restantes matérias do plano”. Para tal, deverá “celebrar sessão a miúdo com os professores da classe” (artigo 53.º).

Para que a superioridade hierárquica do diretor de classe relativamente aos restantes professores da classe não fosse questionável, o artigo 50.º inclui no ponto 11.º a obrigatoriedade de “dar cumprimento às decisões do diretor de classe”, estabelecendo que “o professor que falte à obediência devida às ordens superiores, às do diretor de classe ou do reitor, será suspenso pelo Governo, por espaço de três meses, do exercício e dos vencimentos do magistério”, podendo a sanção ser ampliada por um período de um ano no caso de existir reincidência (decreto – lei de 14 de agosto de 1895, artigo 50.º).

Sá (1997) salienta três grupos do conjunto de atribuições definidas neste decreto: coordenação dos professores e do ensino; controlo da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos; informação regular aos encarregados de educação. Assim, o diretor de classe surge como “uma figura nuclear no sucesso do novo modelo de organização pedagógica, pelas responsabilidades que lhe são atribuídas na coordenação de uma equipa de professores” (Sá, 1997, pp. 29-30). Deste modo, parece evidente a preeminência hierárquica do diretor de classe, relativamente aos demais professores do seu agrupamento.

Através do decreto de 29 de agosto de 1905, Reforma Liceal de Eduardo José Coelho, é criado o *caderno escolar*, documento fundamental de ligação entre a escola e a

família. Esta reforma considera o sistema de classes digno de “merecimento”, embora reconheça que o número de reuniões dos Conselhos de Classe devesse ser alargado. Sustenta, igualmente, que se continue a aplicar sanções pela instauração de processos disciplinares a quem se oponha a cumprir as instruções do diretor de classe (Sá, 1997, p. 31).

Em 5 de outubro de 1910, Portugal entra no regime Republicano. A primeira República foi caracterizada, particularmente, pelos seguintes motivos: “implementação da escolaridade obrigatória; crescente intervenção do Estado como elemento controlador do ensino e desenvolvimento da escola como instituição educativa” (Pires et al., 1991, p. 19). Nesta época da nossa História, existe uma forte interpenetração da ideologia política e das finalidades do sistema educativo. O Estado assume perante a educação uma posição ativa, propulsora e de responsabilização face à mesma, identificando-a com a “educação escolar”. À educação sempre foram assinaladas determinadas finalidades, com o intuito de viabilizar um projeto de sociedade. Sistema Educativo e Projeto de Sociedade tornaram-se dois guias da atividade humana, afigurando-se este último como veículo de realização do primeiro.

Com a implantação da República Portuguesa as condições da vida escolar transformaram-se consideravelmente, sendo necessária uma intervenção direta dos reitores e professores na vida pedagógica dos liceus. O artigo 1.º do decreto 503, de 20 de maio de 1914, estabelece que a Direção Pedagógica dos liceus é da competência dos reitores, concomitantemente com os diretores de classe e o Conselho Escolar. Os diretores de classe, nomeados pelo reitor, reúnem-se com o reitor e com o médico escolar, com o intuito de proceder à divisão dos alunos em turmas, distribuição das lições, exercícios dos alunos pelos dias úteis da semana e horário de cada dia (artigo 2.º). Paralelamente, o reitor se reúne com os restantes professores de cada grupo, a fim de determinar, com caráter meramente indicativo, o desenvolvimento a dar aos programas das diversas disciplinas durante o ano letivo (artigo 3.º). O desenvolvimento dos programas e os horários são posteriormente levados pelo reitor ao Conselho Escolar para apreciação (artigo 4.º).

Poder-se-á, então, afirmar que o decreto n.º 503 de 20 de maio de 1914, implementa três órgãos especializados para o planeamento e coordenação das atividades pedagógicas, nomeadamente o Conselho de Professores de Disciplina ou Grupo Disciplinar, que assegura a coordenação vertical do ensino na mesma área disciplinar, o Conselho de Classe, que assegura a coordenação horizontal do ensino das várias disciplinas, sob a presidência do diretor de

classe, e ainda o Conselho de Diretores de Classe, que estabelece a coordenação global de todas as atividades pedagógicas, sob a presidência do reitor.

O reitor reúne uma vez por período com os diretores de classe, a fim de se informar do andamento das classes respetivas, manter a justa coordenação pedagógica que entre elas deve existir e tomar quaisquer providências que considere necessárias, tendentes a garantir eficazmente a unidade e execução do plano de ensino (artigo 6.º).

É de referir que o decreto n.º 858, de 11 de setembro de 1914, salienta que nunca o *regime de classe* pode ser completamente executado, por falta de “verdadeiros diretores de classe”. Atente-se que este diploma substitui os diretores de classe pelos *diretores de divisão*, isto é, cada divisão agrupava mais do que uma classe, sendo o diretor de cada divisão assistido pelo secretário de cada uma das turmas da divisão. Estes secretários surgem através da portaria n.º 230, de 21 de setembro de 1914, com a designação de diretores de turma, sendo estabelecido, a partir deste momento, que “os diretores de divisão, os diretores de turma e os professores deverão tomar nota dos alunos que revelem aplicação desigual nas diversas disciplinas, a fim de diligenciarem fazê-los aproveitar mais naquelas em que se mostram atrasados” – 7.ª instrução para o ensino de classe.

Em 1918, o ministro Alfredo Magalhães planeia uma reforma no ensino com intenções pragmáticas de cariz ideológico. O ensino passa a ser considerado como Educação – formação do carácter, deixando de se identificar como “Instrução”³³.

Surge a obrigatoriedade das reuniões de diretores de classe, com o objetivo de assegurar a necessária unidade nos estabelecimentos de ensino. A “classe” passa a ser considerada como um nível essencial de gestão intermédia, não só por se tratar de uma “estrutura curricular” mas também por ser um “agrupamento base de alunos e professores” (Barroso, 1991). Virgínio de Sá acrescenta que “o decreto n.º 4650, de 14 de julho de 1918, já exige que o diretor de classe tenha, no mínimo, 5 anos de serviço efetivo e bom empenho” (Sá, 1997, p. 59).

Em 1926, após o golpe de Estado, de 28 de maio, que põe termo à 1.ª República, 1910-1926, os diretores de classe continuam a ser os únicos órgãos de gestão pedagógica intermédia existentes nos liceus, sendo nomeados pelo Governo sob proposta dos Conselhos Escolares – estruturas de apoio pedagógico e disciplinar ao reitor, constituídos por todos os

³³ O conceito de *Instrução* tem a sua sedimentação no período liberal, designação que se manteve após a 1.ª República. Nesta época, as palavras *Instrução* e *Educação* eram utilizadas de forma quase indiscriminada, refletindo ideias antiliberais, características da época.

professores do quadro do liceu em serviço efetivo. Engrácia Castro refere que os diretores de classe têm como funções a “orientação dos estudos e da disciplina dentro da respetiva classe” (Castro, 1995, p. 39).

Em 1928, os diretores de classe passam a ser nomeados pelo Governo sob proposta do reitor. As funções do Conselho de Diretores de Classe multiplicam-se, passando a ser da sua competência a apreciação dos processos disciplinares instaurados aos alunos, através do decreto – lei n.º 15948, de 12 de setembro de 1928 (Castro, 1995).

A figura do diretor de classe, introduzida em 1895, manteve-se ao longo da vigência da 1.ª República, cujas tarefas tinham um âmbito alargado, nomeadamente “executar as disposições legais em vigor, promover e fiscalizar a sua execução por parte dos alunos, professores e funcionários, sendo considerado um fiscal do cumprimento da lei” (Castro, 1995, p. 40). Estas atribuições de carácter controlador e repressivo são cumulativas com outras funções de carácter pedagógico. Assim, o diretor de classe deve se assumir como órgão de apoio ao reitor em todas as atividades de âmbito educativo, numa tentativa de atribuição de funções de carácter relacional – elo de ligação entre alunos, professores, pais/encarregados de educação e órgão diretivo do liceu –, “responsabilizando-o pela manutenção da disciplina na classe e pela promoção da conexão interna e da unidade de ensino dentro das escolas” (Castro, 1995, p. 40).

A figura do diretor de classe é eliminada com o decreto – lei n.º 27084, de 14 de outubro de 1936, sendo criada a figura de *diretor de ciclo*. A sua ação passa a ser mais burocrática, usufruindo de uma redução de 3 horas da componente letiva. Trata-se de um professor nomeado pelo ministro, sob proposta do reitor, de entre os professores com “maior capacidade educadora” (decreto – lei n.º 27084, de 14 de outubro de 1936). Evidencia-se a ideia de “um perfil para o diretor de ciclo, de acordo com os ideais do Estado Novo (1926-1974), devendo possuir capacidade educativa para valores como a passividade, resignação e obediência, estimulando o amor à Pátria e a defesa da ordem pública” (Sampaio, 1978, p.14).

Contudo, a continuidade/rutura no que concerne às funções estabelecidas para o cargo de diretor de ciclo, comparativamente com a de diretor de classe, afigura-se de difícil delinação, uma vez que não surgem claramente discriminadas as atribuições do primeiro (Sá, 1997).

Salienta-se que Virgínio de Sá defende que o decreto – lei n.º 27084 não define as funções do diretor de ciclo, com exceção de que “a seu cargo ficará sempre a organização das

sessões de Educação Moral e Cívica”, considerando que “a coordenação do ensino dá lugar à coordenação do endoutrinação ideológico” (Sá, 1997, p. 77). Simultaneamente, é criada uma segunda figura, a de subdiretor de ciclo, designada sempre que o número de alunos ou a caracterização dos mesmos o justifique. Ser-lhes-ão reduzidas 3 horas e 2 horas da componente letiva, respetivamente. Compete ao subdiretor de ciclo coadjuvar o diretor de ciclo em matéria da sua responsabilidade (Castro, 1995).

O Conselho de Professores de cada turma, presidido pelo diretor do ciclo respetivo, tem a incumbência de reunir uma vez por período, visando a avaliação do aproveitamento e comportamento dos alunos, enquanto o Conselho de Diretores de Ciclo reúne uma vez por mês e no termo de cada ano letivo, com o intuito de fomentar a coordenação do ensino no interior de cada ciclo de estudos (Castro, 1995).

Castro esclarece que “o facto de o diretor de ciclo passar a ter a seu cargo a organização das sessões de Educação Moral e Cívica dos alunos é, por si só, indiciadora de preocupação com o perfil delineado – de acordo com a conceção defendida” (Castro, 1995, p. 41). Trata-se, pois, de “reduzir a sua atividade ao cumprimento de aspetos meramente formais, tornando a sua figura particularmente burocrática e com funções repressivas” (Castro, 1995, p. 42).

Para Barroso (1991), a partir de 1936, com o crescente número de alunos e consequente desdobramento da classe em turmas, estas últimas passam a constituir o agrupamento base dos discentes, consagrando-se o ciclo como o nível essencial da gestão pedagógica intermédia.

Nessa época histórica de Portugal o diretor de ciclo funcionava como um mediador entre os valores que o Estado determinava e o seu cumprimento absoluto por parte dos alunos (decreto – lei n.º 27084, de 14 de outubro de 1936).

As medidas consignadas neste decreto – lei manter-se-ão nos subsequentes onze anos, cumprindo a escola, tal como nos afirma Bourdieu e Passeron (1975), simultaneamente uma função de reprodução cultural e social.

Salienta-se que a nomeação dos órgãos de gestão da escola era realizada pelo Ministério da Educação, numa tentativa de assegurar o controlo político-ideológico das escolas. O reitor/diretor era a figura na qual assentava o estilo administrativo de características autocráticas.

Com a Reforma de Pires de Lima, promulgada pelo decreto – lei n.º 36507, de 17 de setembro de 1947, que consagra a Reforma do Ensino Liceal, Estatuto do Ensino Liceal,

assiste-se ao evidenciar de um controlo ideológico do Estado português e mantém-se inalterado o que diz respeito à gestão intermédia das escolas. Permanece o cargo de diretor de ciclo e subdiretor de ciclo, competindo-lhes, para além das incumbências anteriormente definidas, o controlo das faltas dos alunos e a respetiva comunicação aos encarregados de educação.

Durante este período, o Ensino Técnico foi alvo de uma especial atenção. Em 1948, a Reforma do Ensino Técnico e Estatuto do Ensino Profissional, Industrial e Comercial, decreto – lei n.º 37028, de 25 de agosto, e decreto – lei n.º 37029, de 25 de agosto, causam algumas transformações às estruturas de coordenação já vigentes. Assim, as funções designadas aos diretores de ciclo e ao Conselho de Diretores de Ciclo no ensino liceal são realizadas nas Escolas Comerciais e Industriais pelos diretores de curso e Conselhos de Curso, respetivamente (Castro, 1995).

Estas reformas de 1947 e 1948, designadas por “Reformas Pires de Lima”, definem uma estrutura organizacional de escola que manter-se-á até 1967.

Em outubro de 1952, é estabelecido um Plano de Educação Popular (decreto – lei n.º 38968, de 27 de outubro de 1952), visando abolir o analfabetismo. Em seu preâmbulo é referido que o analfabetismo tem como causa principal o facto de as populações considerarem desnecessário saber ler (Carvalho, 1996). Nesse mesmo ano, é publicado o decreto – lei n.º 38812, de 27 de outubro de 1952, que define como campos de atuação do diretor de ciclo a “conexão e unidade de ensino; o controlo disciplinar dos alunos; o elo de ligação com as famílias e a fiscalização do cumprimento das disposições legais” (Sá, 1996, p. 81).

Deve-se ao ministro Galvão Telles, em 1964, a criação do Centro de Estudos e Pedagogia Audiovisual, servindo mais tarde para a criação de meios audiovisuais do ensino e da telescola (Carvalho, 2001). Galvão Teles tentou dar ao ensino uma maior abertura e liberdade, tendo-se falado em descentralização, escola mista e família pela primeira vez (decreto – lei n.º 47480, de 2 de janeiro de 1967, artigo 21.º).

Salienta-se que a gestão destas escolas encontrava-se assente num diretor nomeado, coadjuvado por um subdiretor e por um Conselho Escolar, formado por professores efetivos da escola, professores em comissão de serviço e diretores de ciclo. Todas as expectativas criadas por Galvão Teles, quanto à educação no nosso país, foram olvidadas pelos seus sucessores e pautaram-se por um trabalho improficuo.

Em 1968, com o decreto – lei n.º 48541, de 23 de agosto, já é possível ler-se pela primeira vez “diretor de turma”, e não “diretor de ciclo”, embora no que apenas concerne a gratificações (artigo 4.º).

Segundo Castro (1995), é nesta altura que nasce a esperança da construção de uma verdadeira *escola de massas*:

“Dado o progresso quantitativo inerente à expansão acelerada do ensino oficial – início da explosão escolar –, começa a vislumbrar-se em Portugal o início de uma viragem, instalando-se a esperança da construção de uma verdadeira *escola de massas*, qualitativa e quantitativamente diferente da escola Tradicional (tendencialmente seletiva e elitista), começando a manifestar-se como imperioso um reordenamento da rede e consequente reajustamento do parque escolar”.

(Castro, 1995, p. 60)

No decreto – lei supra citado, são definidas algumas funções para o diretor de turma, a quem compete:

- a) “Presidir aos Conselhos de Turma e ao serviço de orientação escolar, quando não estiver presente autoridade superior, apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com a família, de harmonia com o disposto no artigo anterior;
- b) Assegurar a coordenação entre os grupos de disciplinas;
- c) Requisitar o material didático necessário para os diferentes grupos de disciplinas e velar pela sua utilização;
- d) Propor ao diretor, ou por seu intermédio, à Direção de Serviços do Ciclo Preparatório o que lhe afigure de utilidade para o ensino e ação educativa dos alunos;
- e) Desempenhar, com carácter permanente, por delegação do diretor, parte das funções deste, conforme o preceituado no Regulamento Interno da escola;
- f) Proceder em tudo de harmonia com as instruções superiores, assegurando a execução dessas instruções”.

(Decreto – lei n.º 48542, de 23 de agosto de 1968, artigo 145.º)

Salienta-se o facto de o cargo de diretor de turma emergir de um evoluir de estruturas e da organização do sistema de ensino em Portugal. Todavia, foram atribuídas ao longo do tempo outras denominações e outros objetivos ao cargo de diretor de turma, pese embora no âmbito do mesmo conceito.

6.4.1 O diretor de turma enquanto mediador do processo educativo: o papel regulador do aluno

São os diretores de turma que orientam as atividades de apoio aos alunos e coordenam as atividades dos professores da turma, além de estabelecerem a ligação *escola – família*. Este amplo leque de atribuições dos diretores de turma, presente nos normativos regulamentares do funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus órgãos e estruturas de apoio, fazem da turma uma “unidade nuclear do processo de ensino, estrutura elementar de onde tudo deve partir e para onde tudo deve irradiar” (Lima, 1986, p. 9).

O diretor de turma é, assim, assumido como uma figura de gestão intermédia da escola, possuindo responsabilidades específicas na coordenação de todos os professores da turma e promovendo o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, além de proceder à integração dos mesmos no seio do ambiente escolar e estabelecer o relacionamento entre a escola, os encarregados de educação e a comunidade.

Todavia, é pelo aluno e para o aluno que todas as apreensões, quanto à articulação e coordenação dos processos de desenvolvimento curricular, têm de ser assumidas pelo diretor de turma. São as características, as indispensabilidades e as potencialidades dos discentes que motivam toda a organização e implementação do desenvolvimento curricular no terreno, constituindo um referencial do modo como o processo se efetua.

A atividade do diretor de turma pode ser considerada insubstituível. Compete-lhe, muitas vezes, em estreita aliança com os demais professores da turma, resolver os problemas mais urgentes, representados por uma panóplia de dificuldades dos alunos. Essas situações referem-se a conjunturas, nas quais existe uma procura de propostas de ensino/aprendizagem originais, que resultem de forma adequada ao público com quem se trabalha. Desta relação educativa estabelecem-se relações sociais, depositárias de características cognitivas e afetivas

que se cruzam entre o educador e os educandos, através do trabalho escolar numa dada estrutura institucional (Postic, 1984).

Segundo Luiza Cortesão (2002), em contextos diferenciados, os diretores de turma estão atentos e muito preocupados nas diferenças existentes nos seus alunos, recorrendo a pedagogias invisíveis e pautadas por inquietações libertadoras. Assim, perante a nova face da escola, determinada pelo esforço político de fazer cumprir os ditames da escolaridade obrigatória numa sociedade formalmente democrática, estes docentes são confrontados com novas exigências, nomeadamente a tutoria de alunos, a coordenação de professores e a sensibilização de encarregados de educação, não se sentindo, muitas vezes, preparados para tal.

6.4.2 O diretor de turma

A criação do cargo de diretor de turma emerge como uma resposta organizacional à complexa e heterogénea *escola de massas*, resultante da expansão da escolaridade obrigatória, iniciada em 1964 e intensificada a partir de 1967, em condições de pouca preparação por parte do sistema de ensino. Este facto causou às escolas portuguesas profundas alterações:

- 1 – Grande heterogeneidade dos alunos, no que se refere ao seu clima académico e social, bem como à educação familiar de origem, às suas necessidades, aos seus interesses, capacidades e expectativas de vida;
- 2 – Indiferenciação docente e não docente com a heterogeneidade pessoal e profissional que daí acontece;
- 3 – Grande heterogeneidade do contexto geográfico e social (Formosinho, 1992).

Não é utópico depreender um acréscimo significativo no que se refere à complexidade organizacional da escola (Formosinho, 1992) e à progressiva transformação de uma *escola tradicional*, de elites, numa *escola de massas* – escola para todos (Pires, 1987a). Assiste-se a tentativas isoladas de melhoria do sistema, na sequência da democratização do ensino, desencadeada entre 1964 e 1967. Segundo Castro (1995):

“A filosofia que leva a conceber todo o ensino e educação com base na criança média, no professor médio e em escolas medianamente equipadas, está por demais obsoleta, conduzindo a fortes estrangulamentos e debilidades que progressivamente se vêm a agravar. Ensinar a muitos como se fossem só um, em espaços concebidos para poucos, é um lema que presidiu à criação da escola pública há tantas décadas atrás que urge erradicar”.

(Castro, 1995, p. 45)

Paira no ar um espírito inovador, manifestando a preocupação, como já foi referido, de orientação escolar dos alunos e adequação às suas aptidões, necessidades e interesses (Castro, 1995). É então criado o cargo de diretor de turma, sendo o docente que o assume responsável por presidir ao Conselho de Turma e ao Conselho de Orientação Escolar, assegurar a orientação escolar e o contacto com as respetivas famílias, bem como apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma.

Neste contexto, é publicado o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (decreto – lei n.º 48572, de 9 de setembro de 1968), defendendo como princípio orientador “proporcionar aos alunos não só a formação geral adequada ao prosseguimento dos estudos, como também proceder à observação das suas tendências e aptidões, a fim de os orientar em estudos posteriores”. A consagração deste princípio tenta dar corpo a esta perspetiva de franca mudança e espírito inovador, representando um novo paradigma de escola, em oposição ao tradicional – *escola de massas* – e delineando, assim, uma nova estrutura de gestão pedagógica intermédia.

A partir de 1968, assiste-se a uma difusão acelerada de diretores de turma, inserida, segundo João Formosinho, na “diversificação horizontal da função docente”, embora este autor considere que “o nível de coordenação, para ser eficaz, tem de se situar acima do nível de ensino em contacto” (Formosinho, 1992, p. 38). Todavia, permanece uma questão em aberto sobre o prestígio e a dignificação da figura do diretor de turma no seio da atual escola, enquanto *organização*.

A mudança estrutural ocorrida no CPES, com a publicação do seu estatuto, apenas vem a verificar-se no ensino liceal e técnico, em 1973, com a publicação do decreto – lei n.º 102/73, de 13 de março. Nestes níveis de ensino é igualmente patente a figura do diretor de turma com atribuições e competências semelhantes às consignadas pelo CPES, sendo

atualizadas neste normativo as gratificações a atribuir a todos os gestores pedagógicos intermédios em exercício de funções (Castro, 1995).

Surge uma clara intenção de abertura da escola e sua aproximação aos alunos, à família e ao meio, contribuindo para uma intensificação da relação *escola – família*, “pesem embora as virtualidades inerentes a este vasto leque de atribuições, que esta estrutura se vem a revelar sem dinâmica própria, nunca chegando a encontrar na escola a sua verdadeira identidade” (Castro, 1995, p. 46).

Com a Revolução de Abril assiste-se à rutura da situação política até então imperante, verificando-se mudanças radicais ao nível da gestão dos estabelecimentos de ensino e consequente destituição dos reitores e diretores. Trata-se de uma época em que é dado um passo significativo na tentativa de reorganização das escolas, na medida em que é publicada regulamentação minuciosa quanto a aspetos formais e processuais. É um período marcado pela procura de “um modelo de gestão uniforme, resultante da construção do paradigma da centralização, sendo exercido forte controlo do Estado sobre a educação” (Castro, 1995, p. 50).

Emerge uma nova visão de encarar a missão do diretor de turma, surgindo pela primeira vez com funções legitimadas pela lei, através da portaria n.º 679/77, de 8 de novembro:

“7.3.1 - Nas turmas do ensino preparatório, do ensino secundário unificado e dos cursos gerais diurnos em extinção haverá diretores de turma, cujas atribuições são:

a) Relativamente aos conselhos diretivo e pedagógico:

- 1 - Servir de apoio à ação dos conselhos diretivo e pedagógico;
- 2 - Comunicar ao presidente do conselho diretivo os casos disciplinares cuja gravidade entenda que excedem a sua competência;

b) Relativamente aos alunos:

- 1 - Esclarecer os alunos antes da eleição do delegado de turma, pelo que respeita à matéria processual;
- 2 - Reunir com os alunos sempre que necessário, por sua iniciativa, a pedido do aluno, delegado de turma ou da maioria dos alunos, a fim de resolver problemas surgidos com a turma ou acerca dos quais interesse ouvi-la;
- 3 - Estabelecer contactos frequentes com o aluno delegado de turma para se manter ao corrente de todos os assuntos relacionados com a turma;

c) Relativamente aos encarregados de educação:

- 1 - Receber individualmente os encarregados de educação em dia e hora para tal fim indicados, sem prejuízo de outras diligências que junto destes se tornarem necessárias;
- 2 - Organizar e convocar reuniões com os encarregados de educação para informação e esclarecimento acerca da avaliação, orientação, disciplina e atividades escolares;

3 - Informar, segundo as normas em vigor, os encarregados de educação a respeito do aproveitamento, assiduidade e comportamento dos alunos;

7.3.2 - O conselho de turma será constituído por todos os professores da turma e pelo aluno delegado de turma, **sob a presidência do diretor de turma, quando existir**, ou do professor eleito pelos membros do conselho de turma para presidir às reuniões. (...)

7.3.6 - As reuniões ordinárias do conselho de turma serão convocadas pelo respetivo diretor ou, na falta deste, por professor eleito pelo conselho de turma. (...)

7.3.9 - Para além das relações indicadas no número anterior, competirá ao diretor de turma:

- a) Convocar reuniões ordinárias do conselho de turma;
- b) Organizar e manter atualizado o dossiê da turma, o qual incluirá uma ficha por aluno e poderá ser consultado pelos professores da turma, com exceção de documentos de caráter estritamente confidencial;
- c) Verificar semanalmente junto do elemento do pessoal auxiliar responsável o registo das faltas dos alunos da turma;
- d) Velar por que os encarregados de educação sejam informados por escrito, sempre que o número de faltas dos respetivos educandos atingir metade ou o total do limite legalmente estabelecido, para o que lhe deverão ser entregues, no início do ano e devidamente endereçados, dois postais dos C.T.T”.

(Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro)

Mais do que qualquer outro docente, o diretor de turma se situa nesta relação bipolar, assumindo um papel de incomensurável relevância, pois ele é o guia de uma, muitas vezes, dolorosa caminhada que se pretende eficaz, rumo ao sucesso educativo dos alunos.

Após uma série de normativos específicos, surge a portaria n.º 970/80, de 12 de novembro, que vem revogar a portaria n.º 679/77, de 8 de novembro, à exceção no que diz respeito a procedimentos disciplinares. O diretor de turma nasce a partir deste momento com novas incumbências, não apenas determinadas pela política educativa, mas também pela própria comunidade onde se insere. Assim, a figura do diretor de ciclo, associada ao fantasma fiscalizador e repressivo do Estado Novo, é comutada pelo diretor de turma. O elevado número de alunos e a panóplia de problemáticas decorrentes deste facto, levam à consagração da turma como unidade de análise e de estudo dentro das escolas, pelo que se impõe a existência de órgãos e estruturas que a representem – Diretor de Turma e Conselho de Turma, respetivamente (Castro, 1995).

Com a portaria n.º 970/80, de 12 de novembro, é criada a figura do coordenador e subcoordenador dos diretores de turma, eleitos pelos diretores de turma em exercício de

funções, sendo regulamentado, pela primeira vez, o funcionamento do Conselho de Diretores de Turma. É definido um perfil específico para o desempenho do cargo do diretor de turma. Todavia, não sendo oferecida qualquer formação específica, a ausência de pessoal qualificado nas escolas torna esta preocupação, quanto à seleção dos diretores de turma, numa situação pragmática de difícil concretização.

Ao diretor de turma compete uma panóplia de funções, das quais se mencionam:

- “- Appreciar os problemas educativos e disciplinares dos alunos;
- Assegurar as relações com o meio familiar;
- Designar os alunos que devem frequentar as aulas de recuperação em determinadas disciplinas e acompanhar a evolução decorrente da frequência das mesmas, suspendendo-as quando achar oportuno;
- Proceder à coordenação pedagógica e interdisciplinar dos professores da turma;
- Proceder à requisição do material didático necessário à concretização das atividades de ensino-aprendizagem nas diferentes disciplinas – a pedido dos respetivos professores”.

(Castro, 1995, p. 47)

A Direção de Turma é um cargo remunerado ao longo do ano escolar, sendo possível cada professor assumir a direção de quatro turmas em simultâneo. Atualmente, o docente que exerce este cargo não usufrui qualquer remuneração referente ao desempenho específico desta função e a escola, ou agrupamento de escolas, dispõe de um conjunto de horas, equivalente ao produto de 1,5 pelo número de turmas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário em regime diurno, arredondado por excesso, para efeitos de imputação na componente letiva dos docentes que exercem funções de Direção de Turma. Cabe ao diretor a distribuição das horas determinadas ao diretor de turma, atendendo aos aspetos pedagógicos ou às especificidades identificadas em cada turma (nos termos definidos no n.º 4 e no n.º 5 do artigo 7.º do despacho normativo n.º 13 – A/2012, de 5 de junho).

Elaborada uma análise comparativa das áreas de intervenção do diretor de turma, do diretor de ciclo e do diretor de classe, Virgínio de Sá conclui que existe um paralelismo entre as mesmas. Todavia, considera existir na atuação do diretor de turma a componente de intervenção na integração do aluno na vida escolar, não existindo a componente de autoridade, relativamente ao conjunto de professores da turma. Deste modo, enquanto o diretor de classe e o diretor de ciclo exprimiam autoridade relativamente aos alunos, professores e funcionários, ser diretor de turma significa, sobretudo, ser *diretor* dos alunos. A

ilegitimidade com que eram entendidas as visitas às aulas por professores que não eram detentores da mesma especialidade científica, é agora reconhecida formalmente, sendo esse controlo transferido para a responsabilidade do delegado de disciplina, por se tratar de um professor da mesma área disciplinar (Sá, 1997). Apesar do diretor de turma manter responsabilidades no campo da articulação interdisciplinar, existe uma perda do rosto mais visível, pelo que progressivamente conduzirá ao seu desaparecimento da esfera das representações percecionadas para o cargo de diretor de turma.

O aparecimento de um público discente, manifestando problemas de integração no seio escolar, causa dificuldades acrescidas ao nível da gestão da disciplina, pelo que manter o controlo em contexto de sala de aula passa a ser, para a maioria dos docentes, uma inquietação. Tal facto provoca uma absorvência temporal significativa do tempo útil da aula, pelo que apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma torna-se, ao nível normativo, uma área prioritária de intervenção do diretor de turma (Sá, 1997).

Assim, ao diretor de turma compete atuar de forma preventiva e eficaz junto dos discentes, de modo a sensibilizá-los para os valores da cultura escolar e da civilização. Se o currículo *uniforme* referido por Formosinho (1987) não for o mais ajustado a estes alunos, é da responsabilidade deste docente adaptá-lo aos interesses dos mesmos, visando a correta integração dos estudantes. Caso o não consiga fazer, ao diretor de turma compete agir e utilizar o recurso a sanções, recompensas, apelo ao estímulo e à honra, entre outras medidas. Se, apesar do esforço por parte do diretor de turma, os alunos inconformados insistirem na sua rebeldia, então ser-lhes-á aplicado um processo disciplinar, salientado por muitos autores como constituindo um mecanismo de controlo social.

Afonso (1991), a propósito desta matéria, afirma que “também não é desprezível o efeito estigmatizante do processo disciplinar, uma vez que, constituindo-se como marca de descrédito perante os outros, pode promover uma mudança na identidade social do aluno e levar à desvalorização da sua auto- imagem pessoal e académica” (Afonso, 1991, p. 67).

Deste modo, o diretor de turma assume o papel de “técnico de manutenção da componente humana de organização” (Sá, 1997, p. 50), comprometendo-se pela garantia de um clima de trabalho favorável em contexto de sala de aula para todos os professores da turma.

No atual contexto, a *gestão curricular* envolve uma panóplia de processos e procedimentos, através dos quais agimos relativamente aos modos de implementação e

organização de um currículo proposto no seio de uma escola. O conjunto de procedimentos implica o envolvimento a diferentes níveis de intervenção de diversos agentes, nomeadamente o professor, ao nível micro na sala de aula, e os responsáveis pela gestão da escola, ao nível macro. Ao nível *meso* situam-se outros decisores influentes, através das funções específicas que desempenham, designadamente o delegado de disciplina e o diretor de turma.

Não obstante o vasto leque de conceções educativas que envolvem este conceito, importa considerar que “o currículo é, sobretudo, um plano completado ou reorientado por projetos que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido; compõe-se então de: *o que, a quem, porquê e quando* vai ser oferecido, *como e com que é* oferecido” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 29).

A avaliação curricular deve aferir, em diferentes níveis, a eficácia dos objetivos que foram definidos para o currículo. Todavia, esta perspetiva não ignora outros fatores que possam influenciar a eficácia de um currículo, tais como as características dos alunos, professores e recursos didáticos disponíveis.

Miguel Zabalza (1992) considera que em Portugal os currículos são ‘standard’, definidos a nível nacional e com pouca margem de maleabilidade, julgando ser necessário acionar um processo transformativo que permita converter um currículo geral, descontextualizado e normativo, num projeto, isto é, numa ação em que os atores se apropriem e cedam forma e intencionalidade própria, contextualizando-o em uma dada realidade muito concreta e transformando-o num projeto integrado e participado.

Neste sentido, é da competência do diretor de turma articular a intervenção dos diferentes professores da turma e dos pais/encarregados de educação. Assim, os professores devem proceder de acordo com a sua consciência, valorizando o meio que o abarca e procurando melhorar o ensino com empenho, dedicação e coragem, numa missão que envolve dois elementos basilares da sociedade: a Escola e a Família. Da proposta de um currículo consolidado em programas oficiais e respetivas incumbências metodológicas a um currículo desejável e consubstanciado na experiência, perfilam-se diversos atores que intervêm na sua gestão, nomeadamente o diretor de turma. O currículo a experimentar pelos alunos é, pois, fruto da gestão curricular que tiver sido operacionalizada a estes diferentes níveis, situando-se aqui o papel específico do diretor de turma.

Em suma, os professores e, em particular, os diretores de turma devem atuar no sentido de introduzir o modelo participativo de colaboração, de modo a que as famílias possam ser encaradas como parceiras e ajudem os seus próprios filhos a fazer a diferença nas

escolas. Tal como Silva (2003) refere, estreitar relações entre escolas e famílias significa defendermos a construção de uma escola intercultural, onde as diferentes culturas não estejam apenas formalmente presentes e impermeáveis entre si, ou permeáveis no sentido da subordinação à cultura socialmente dominante, mas onde haja comunicação e onde se concretize uma real influência biunívoca.

Neste período de normalização constitucional, demandando um modelo de *gestão uniforme*, o diretor de turma começa, passiva e progressivamente, a cumprir um cargo burocrático e sem qualquer envolvimento pessoal. Roldão (2007) considera que o diretor de turma desempenha uma dupla valência – enquanto docente e enquanto gestor, afirmando:

“O diretor de turma desempenha, junto dos docentes da turma, uma função de *coordenação* — das atuações de cada um deles no âmbito da respetiva área de docência — e de *articulação/mediação* entre essa ação dos professores e os restantes atores envolvidos no processo educativo: os alunos e os encarregados de educação. Estas funções do diretor de turma situam-no assim na interface entre duas áreas de intervenção: a *docência* e a *gestão*. O diretor de turma é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside”.

(Roldão, 2007, p. 3)

Assim, no exercício de coordenação interdisciplinar entre os diferentes professores da turma, o diretor de turma é colocado numa interface entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão. Ele é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola, a quem compete responsabilidades na gestão geral do Conselho de Turma que dirige. As vertentes de atuação do diretor de turma visam corresponder aos seus diferentes interlocutores, nomeadamente os alunos, os professores e os encarregados de educação. Contudo, a sua prevalência recai sobre os demais docentes da turma, dimensão fundamental do exercício deste cargo. Tendo em atenção as múltiplas vertentes de atuação do diretor de turma, o seu papel é considerado fundamental no seio das escolas portuguesas.

Em 1980, o ministro Vítor Crespo acrescenta novas funções ao diretor de turma, através da portaria n.º 970/80, de 12 de novembro, que aprova o regulamento e funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias e

secundárias. A Direção de Turma é um cargo de aceitação obrigatória e o professor que o desempenho deve usufruir de duas horas semanais de redução de tempo de serviço letivo para cada Direção de Turma. Deste modo, é possível ler-se:

“Diretores de Turma

(...)

76 - A redução de tempo de serviço letivo referente a cada direção de turma é de duas horas semanais, sendo uma delas, obrigatoriamente, marcada no horário do professor.

77 - O cargo de diretor de turma é de aceitação obrigatória, salvo os casos de escusa considerada justificada pelo conselho diretivo.

78 - Quando o diretor de turma estiver impedido de desempenhar as suas funções, por período dilatado, o conselho diretivo designará interinamente novo diretor de turma, que entrará imediatamente em exercício, ao qual serão concedidas as correspondentes duas horas de redução enquanto exercer tais funções.

79 - Os conselhos diretivos, no início do ano letivo, devem fornecer aos diretores de turma a respetiva legislação vigente, assim como quaisquer outros documentos considerados úteis para o desempenho dessa função.

80 - São atribuições do diretor de turma:

80.1 - Desenvolver as ações que promovam e facilitem uma integração correta dos alunos na vida escolar;

80.2 - Incentivar as condições que conduzam à existência de um diálogo permanente com alunos e pais ou encarregados de educação, tendo em vista um esclarecimento e colaboração recíproca do andamento dos trabalhos, da solução das dificuldades pessoais e escolares;

80.3 - Criar condições de participação efetiva dos professores na planificação dos trabalhos, na ação disciplinar e nas ações de informação e esclarecimento de alunos, pais e encarregados de educação;

80.4 - Providenciar no sentido de que seja assegurada aos professores da turma a existência dos meios e documentos de trabalho e de orientação necessários ao desempenho das atividades”.

(Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro)

Ao abrigo do disposto no artigo 55.º do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo decreto – lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, e nos termos da alínea c) do artigo 199.º da Constituição da República Portuguesa, o Governo decreta no artigo 7.º, sobre o diretor de turma, o seguinte:

“1 – A coordenação das atividades do conselho de turma é realizada pelo diretor de turma, o qual é designado pela direção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado.

2 – Sem prejuízo de outras competências fixadas na lei e no Regulamento Interno, ao diretor de turma compete:

- a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- d) Articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação, promovendo a sua participação;
- e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- f) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido”.

(Decreto – lei n.º 115-A/98, de 4 de maio)

Ao abrigo do disposto do artigo e decreto – lei supracitados, importa referir o artigo 8.º, coordenação de ano, de ciclo ou de curso, no qual refere que a coordenação citada no artigo 7.º é realizada pelo Conselho de Docentes Titulares de Turma, no 1.º ciclo do ensino básico, e pelo Conselho de Diretores de Turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário. Ainda, no ponto 4 do artigo 8.º é mencionado que compete ao coordenador identificar as necessidades de formação no âmbito da Direção de Turma (alínea e), bem como conceber e desencadear mecanismos de formação e apoio aos diretores de turma em exercício e a outros docentes da escola ou do agrupamento de escolas, visando o desempenho dessas funções (alínea f).

No que concerne às organizações das atividades da turma (artigo 36.º), é suposto que se proceda à elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto de atividades da sala ou da turma. Este plano de trabalho tem como objetivo promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação *escola – família*, sendo da responsabilidade do Conselho de Turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário – constituído pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos pais/encarregados de educação. Visando a coordenação e o desenvolvimento do plano de trabalho referido, a Direção Executiva designa um diretor de turma, de entre os professores da turma, sempre que possível profissionalizado. Salienta-se o facto de que, no âmbito do

desenvolvimento contratual da autonomia de escola, esta pode designar professores tutores que acompanhem de modo especial o processo educativo de um grupo específico de alunos.

A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso tem por finalidade a articulação das atividades da turma, sendo assegurada por estruturas próprias, nomeadamente os Conselhos de Diretores de Turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário (artigo 37.º).

No âmbito do decreto – lei n.º 137/2012, de 2 de julho, sobre a aprovação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas leis n.ºs 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto, determina o direito à educação pela garantia de uma permanente ação formativa, orientada para o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

Neste sentido e de acordo com o decreto – lei n.º 137/2012, de 2 de julho, a “administração e a gestão das escolas assumem-se como instrumentos fundamentais para atingir as metas a prosseguir pelo Governo para o aperfeiçoamento do sistema educativo”. Deste modo, tendo em atenção o decreto – lei mencionado, o Governo pretende dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições consideradas fundamentais para a melhoria do sistema público de educação.

Nos termos definidos no ponto 2 do artigo 44.º, o diretor designa o diretor de turma para coordenar o trabalho do Conselho de Turma, de entre os professores da turma, sempre que possível pertencente ao quadro do respetivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada (artigo 44.º do decreto – lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

É de salientar que o decreto – lei n.º 75/2008, de 22 de abril, coloca os Departamentos Curriculares em estreita conexão com a Direção da escola, modelo estrutural que não pode ser considerado facilitador, quanto ao reconhecimento e à valorização da diferença existente entre os alunos. Para que tal pudesse acontecer a estrutura da organização escolar deveria estar *centralizada no aluno*, sendo a turma comparada a uma *peça* de um ‘puzzle’ no esquema organizacional da escola.

É fundamental refletir sobre o papel do diretor de turma, docente responsável pela dinâmica do grupo de alunos que compõe a turma e que representa o motor do desenvolvimento das aprendizagens destes jovens. Nenhum docente conhece os alunos e os

seus contextos familiares tão bem quanto o diretor de turma, pelo que este não deveria ser substituído por outro(s) docente(s) que o representasse. É ao diretor de turma que compete a aplicação à turma, no global, e ao aluno, em particular, de estratégias pautadas por dinâmicas de ensino-aprendizagem diversificadas, pelo que deveria ser com este docente que as medidas específicas aplicadas a cada turma, revestidas por dinâmicas muito próprias e especificadas no Projeto Curricular de cada Turma, deveriam ser debatidas.

Face aos desafios que são colocados atualmente às sociedades modernas e aos cidadãos, que estão igualmente na origem das abordagens da escola, enquanto organização, importa referir que uma organização *aprendente* é aquela que “estimula a colaboração, a iniciativa e a exploração de possibilidades, onde as interações não são só símbolos, mas servem para melhorar a informação, procurar alternativas e tomar decisões” (Alonso, 1998, p. 199). Numa organização *aprendente* podemos antever o papel preponderante que exercem as estruturas de gestão e de administração, no sentido de impulsionarem e de estimularem formas colaborativas de ação, suportadas por uma informação que favoreça a tomada de decisões. Assim, a atual organização escolar não possui um desenho facilitador de promoção das aprendizagens dos alunos, inserindo-se, neste campo, o papel crucial do diretor de turma, atuando nas turmas como se estas fossem *peças* de um ‘puzzle’ que compõem um todo, constituído por alunos com todas as singularidades que lhes subjazem.

6.4.3 Perfil e múltiplas valências do diretor de turma

Em 2011, foi realizada uma pesquisa no âmbito da gestão intermédia de escola, com o intuito de analisar as diferentes valências da atividade dos diretores de turma, as limitações e os seus constrangimentos, sentidos em múltiplas vertentes da sua atuação, as inovações que os mesmos gostariam que fossem introduzidas, o perfil desejado para estes docentes, na opinião dos alunos e dos diretores de escola, bem como o modo como os próprios diretores de turma se olham para si próprios e as suas inseguranças profissionais (Boavista, 2011). Aos sujeitos desta pesquisa foi solicitado que se pronunciassem relativamente a um conjunto de proposições.

Da análise e tratamento dos dados relativos a este estudo foi possível concluir que os alunos consideram o diretor de turma um professor, cujo perfil é pouco semelhante ao perfil de qualquer outro docente da turma e que, embora possuindo autoridade sobre os demais professores da turma, estes não os controlam. Os professores inquiridos não concordam que o diretor de turma deva ser um “professor amigo dos seus alunos e que defenda sempre os seus interesses”, apesar de alguns docentes terem expressado essa vontade. No que se refere à proposição “ser um professor confidente, em quem os alunos confiam e podem fazer as suas confidências”, embora os docentes tenham atribuído elevado nível de concordância, muitos alunos não lhes confiam as suas revelações, não os apreciando como alguém em quem possam confiar e, apesar de os docentes afirmarem que o diretor de turma é um “um professor disponível”, a quem os alunos recorrem frequentemente para os ajudar na resolução de problemas, alguns discentes discordam deste facto, conforme opiniões recolhidas. Além do exposto, e de acordo com declarações obtidas no inquérito dirigido aos diretores de turma, os docentes inquiridos consideram que os diretores de turma não devem “coordenar os outros professores da turma”, não obstante os alunos lhes atribuírem elevados níveis de coordenação, admitindo, ambas as partes inquiridas, que ao diretor de turma “deveria ser atribuído prestígio e dignificação pela sua atividade, considerada fundamental nas nossas escolas”. A proposição relativa à transmissão de informações sobre os alunos aos encarregados de educação obteve o maior nível de concordância, pelo que nos confirma o indubitável valor do diretor de turma nesse domínio.

Tanto os alunos como os docentes diretores de turma são da opinião de que nem todos os professores reúnem condições para o exercício do cargo de diretor de turma, devido à ausência de capacidade de liderança por parte dos mesmos. Por outro lado, todos os sujeitos inquiridos neste estudo reconhecem a importância do diretor de turma na escola, considerando-a transversal ao 2.º ciclo e 3.º ciclo do ensino básico, bem como ao nível do ensino secundário. Assim, existe um número significativo de alunos e diretores de escola que entendem ser necessária uma hora marcada no horário dos alunos e dos diretores de turma, destinada a reuniões entre as partes.

Salientam-se as opiniões dos diretores de escola ao evidenciarem que as funções mais importantes de um diretor de turma são de natureza pedagógica, representadas pela coordenação de uma equipa de professores do Conselho de Turma, conjuntamente com a relação estabelecida com os encarregados de educação. No que se refere à coordenação de um ensino com critérios de integração e interdisciplinaridade, os diretores de escola entrevistados

declaram que a capacidade de coordenação dos diretores de turma poderia ser melhorada, visando o alcance de uma maior interdisciplinaridade. Ainda, neste contexto, os diretores esclarecem que a tarefa de coordenação possui muitas falhas, em virtude de os diretores de turma se concentrarem demasiado nos momentos de avaliação dos alunos, subestimando outras áreas de intervenção igualmente importantes. Assim, concluem que o diretor de turma exerce múltiplas funções que não estão consagradas na lei e, como tal, estas deveriam ser redefinidas.

Globalmente, é constatado que existem algumas incongruências, de entre as opiniões devolvidas pelos alunos, relativamente à autoridade do diretor de turma face aos restantes professores da turma, o que poderá ser esclarecedor de alguma improficiência por parte deste docente em reconhecer e/ou saber lidar com o seu poder formal ao nível da organização que representa. Este facto é igualmente analisado pelos diretores de escola que reconhecem a reduzida capacidade do diretor de turma em assumir o estatuto de coordenador que possui e exercer a autoridade, ainda que *democrática*, face aos seus pares. Porém, verifica-se que os professores, timidamente, *coordenam* mas não *controlam* os restantes professores da turma. É neste enquadramento legislativo, onde são consentidas responsabilidades específicas aos diretores de turma na coordenação de professores da turma, que existe incongruência entre esta atribuição de poderes e a respetiva operacionalização, facto comprovado com o nível de concordância atribuído pelos docentes à afirmação “o desempenho credível da função, encontra-se, na prática, ameaçado, pois existe insegurança pessoal e profissional dos diretores de turma, bem como escassas forças motivadoras”. Neste contexto, também os diretores de escola entrevistados referem que a citada insegurança pessoal e profissional é devida aos novos fenómenos que colocam os diretores de turma numa posição desconfortável, pois “existem pais reivindicativos e que julgam estar muito esclarecidos” e, por isso, desconfiados. Além disso, consideram que esta insegurança é comum a qualquer docente, afirmando tratar-se de uma profissão sem equivalência a outras profissões com o mesmo grau de exigência, na qual os docentes são alvo de uma exposição permanente e de grande ‘stress’ (Boavista, 2011).

Quanto à dignificação da atividade do diretor de turma, os diretores de escola referem que deveria ser atribuído maior prestígio a este papel, realçando a “dureza” desta tarefa. Entendem que o Ministério da Educação poderia respeitar mais os diretores de turma, não lhes criando “dificuldades permanentes ao efetuarem mudanças sistemáticas e readaptações contínuas à legislação”. Acrescentam, ainda, que os Órgãos Centrais não

deveriam exigir o cumprimento de tantas obrigações e tarefas, face a tão reduzido tempo que estes possuem, neste “clima de precariedade” (Boavista, 2011).

Relativamente ao modo como os diretores de turma encaram e relacionam as suas competências legais com as suas práticas organizacionais, foi possível verificar que os professores encaram as suas competências e as suas práticas de acordo com as suas experiências e as suas capacidades. Por fim, quanto ao facto de o diretor de turma poder ser visto como “um garante de um clima favorável em contexto da sala de aula para todos os professores da turma”, os diretores de escola confessam que nem todos conseguem este efeito da mesma maneira, dependendo da experiência e da capacidade de trabalho de cada um (Boavista, 2011).

Assim, o diretor de turma é assumido como sendo uma figura de gestão intermédia da escola, depositário de responsabilidades particulares no que concerne à coordenação dos professores da turma, à promoção do desenvolvimento social e pessoal dos alunos e à sua integração no ambiente escolar, bem como ao relacionamento entre a escola, os encarregados de educação e a comunidade escolar.

Em termos globais, nesta investigação foi possível constatar algumas discrepâncias, quanto às funções que o diretor de turma desempenha e às que os alunos identificam como sendo parte integrante do seu trabalho. Deste modo, alguns discentes não reconhecem no diretor de turma a responsabilidade das sanções e recompensas aplicadas aos alunos mais rebeldes, nem a responsabilidade de convocar reuniões ordinárias do Conselho de Turma, sempre que este o entenda. Alguns destes jovens também não concordam com a ideia de que este docente introduza o modelo participativo de colaboração com a família, nem reconhecem que o mesmo elabore, para os alunos retidos, um relatório incluindo uma proposta de repetição de todo o plano de estudos desse ano ou de cumprimento de um plano de apoio específico, nem que o mesmo tenha a capacidade de prever situações e de resolver os problemas sem os deixar avolumar.

Alguns estudantes não reconhecem, igualmente, a função de coordenação, relativamente aos professores e ao ensino, nem as que se referem ao desempenho de algumas das suas tarefas, nomeadamente “providenciar condições para que seja assegurada aos professores da turma a existência de meios, documentos de trabalho e de orientação necessários ao desempenho das atividades e proporcionar aos alunos formação geral adequada ao prosseguimento de estudos, observando as suas tendências e aptidões, visando orientá-los em estudos posteriores”.

Alguns diretores de turma consideram não ser necessária formação específica para o desempenho do cargo de diretor de turma. Todavia, os diretores de escola entrevistados consideram fundamental a existência de formação nesta área. Nesta pesquisa fica claramente perceptível a ideia de que os principais fatores limitativos ao exercício da atividade dos diretores de turma são o tempo reduzido de que estes docentes dispõem, o excesso de burocracias com que são confrontados no exercício das suas tarefas, as dificuldades sentidas em contactar os encarregados de educação, o próprio perfil dos encarregados de educação, o contexto familiar no qual os alunos estão inseridos, o excesso de alunos por turma e fatores de ordem social, nomeadamente a dificuldade sentida pelos diretores de turma em exercer a autoridade que lhes é inerente, enquanto coordenadores de um grupo de professores, e gerir a horizontalidade da relação entre os seus pares.

Refira-se que os diretores de escola consideram que a falta de experiência profissional e a capacidade de trabalho de cada docente são fatores condicionantes ao exercício do cargo, bem como a ausência de espaços adequados, destinados ao atendimento dos encarregados de educação que, por este motivo, obrigam as escolas a utilizar anualmente soluções de recurso, visando dar respostas às necessidades das mesmas. Referem que a própria legislação, ao estar permanentemente em mudança, é condicionante ao exercício desta atividade. Salientam o facto do cargo de diretor de turma exigir muitas responsabilidades que o diretor de turma não deveria assumir, por não possuir formação na área do relacionamento interpessoal e mediação, devendo, por este facto, a designação destes docentes ser pautada por um perfil concreto.

Tal como os diretores de escola afirmam, existem docentes que se sentem muito inseguros e outros que não possuem competências para o desempenho de determinadas tarefas, pois concluem que “a capacidade de liderança não é definida por decreto”, estando intimamente relacionada com as características pessoais e a personalidade de cada indivíduo. Por este motivo, consideram que o exercício do cargo de diretor de turma não deveria advir de um horário que fosse necessário completar, pelo que a escolha dos diretores de turma deveria ser concebida com base no perfil humano e de competências de um professor (Boavista, 2011).

6.4.4 A Direção de Turma à luz dos modelos formais

Os modelos formais podem ser considerados um panorama conceptual, no qual estão incluídos um conjunto de conceitos que, embora similares, encerram especificidades. As organizações vão sendo alvo de um progressivo aumento de dimensão e complexidade, pelo que impera a necessidade de criação de novas estruturas, visando a sua coordenação. A Direção de Turma assume um papel nuclear, revestindo-se como órgão de gestão pedagógica intermédia ao nível da organização e presidindo a uma estrutura identicamente intermédia de orientação educativa dos alunos e coordenação pedagógica de professores.

A articulação entre os desempenhos individuais de cada professor desde cedo revestiu-se de particular interesse ao nível do discurso pedagógico, pelo que paralelamente à instituição do *regime de classes*, instituído através da Reforma de Jaime Moniz, 1894-1895, é criada uma nova figura nuclear no sucesso do novo modelo de organização pedagógica, intitulada de *diretor de classe*, a quem se “incumbe guardar e fazer guardar a conexão interna” entre as diferentes disciplinas (Sá, 1997, p. 29) ou a unidade científica e a disciplinar na classe confiada à sua responsabilidade.

Similarmente, ao diretor de turma é exigida toda a função de articulação interna ou a unidade científica e disciplinar na turma que lhe é designada. É de inequívoca importância o papel que a Direção de Turma desempenha em toda a dinâmica escolar, pelo que todos os aspetos relacionados com a sua atividade se revestem de uma atenção particular e de uma regulamentação cuidada e adequada, visando a que os seus objetivos e os da sociedade, em geral, sejam alcançados com sucesso.

Estrategicamente, o diretor de turma se situa numa posição privilegiada face ao estabelecimento de contactos com os alunos, os professores da turma, os pais/encarregados de educação e as demais entidades locais, atuando como mediador relacional e emergindo naturalmente daí e das bases de poder que fizer preponderar a autoridade que em termos legais não lhe é conferida.

Neste contexto e refletindo sobre as diferentes tipologias de *poder* assinaladas, é possível afirmar:

“Toda a esfera de atuação do diretor de turma, se faz desenrolar com o suporte de uma pluralidade de bases de poder, relevando em qualquer das suas áreas de intervenção o *poder pessoal*, o *poder referente* e o *poder normativo*, embora, em

última instância, também possa recorrer, perante os alunos, ao *poder físico - autoritário* e ao *poder coercivo*”.

(Castro, 1995, p. 123)

Assim, o diretor de turma deve beneficiar do seu poder formal e, em consonância com o poder cognoscitivo-pedagógico que lhe é específico, mobilizar e articular de forma sistemática uma panóplia de saberes da qual é detentor.

Atente-se ao que Sá (1997) explica:

“A necessidade de coordenação das atividades desenvolvidas pelos diferentes professores que lecionam ao mesmo grupo de alunos conduziu a que fosse imprescindível a diversificação vertical, pelo que, inicialmente, foi introduzido o cargo de diretor de classe, órgão revestido de autoridade legal, visando o controlo do desempenho dos demais professores que lecionavam o mesmo grupo de alunos, constituindo apenas uma imagem difusa, senão mesmo muito desfocada, das organizações educativas”.

(Sá, 1997, p. 71)

De igual modo, Barroso (1993) esclarece:

“A compartimentação da organização do liceu em classes e a tentativa de construir uma equipa de professores de diferentes disciplinas sob a liderança de um deles, a quem é atribuída autoridade hierárquica, é vista com alguma desconfiança pelo corpo docente e está na origem de múltiplos fenómenos de resistência ativa ou passiva”.

(Barroso, 1993, p. 244)

Ora, numa organização tão complexa como a do contexto escolar, torna-se necessário uma estrutura flexível, onde a formalização do comportamento não seja muito valorizada e, como tal, pautada por um mecanismo de coordenação dominante com base no *ajustamento mútuo*.

Assim, emerge a criação da figura do diretor de turma, respondendo à necessidade de coordenar um grupo de professores como se tratasse de uma equipa de trabalho. Contudo, um quadro organizativo em que os membros que o integram reclamam a profissionalidade que os caracteriza é impeditivo de qualquer controlo hierárquico, assumindo-se como ilegítima (Bush, 1986). Na mesma linha de pensamento, Barroso (1991) refere o potencial conflito decorrente da introdução de hierarquias formais na organização pedagógica do liceu.

Esta reação ao controlo hierárquico seria passível de evidenciar uma inadequação entre a estrutura e a atividade, isto é, a especificidade e a complexidade do trabalho docente seria inconciliável com o controlo burocrático, característico das burocracias mecanicistas. Todavia, a resistência não se manifesta apenas no que concerne ao controlo hierárquico, mas também relativamente ao controlo dos próprios pares, desautorizando o recurso ao argumento do profissionalismo como base de legitimação para o individualismo pedagógico (Sá, 1997).

Hargreaves (1980) considera que a incerteza da tecnologia pedagógica, a dificuldade em avaliar com rigor o *produto* da ação educativa e a ausência de uma *cultura técnica* partilhada criam ansiedade e insegurança e, conseqüentemente, cada um procura fechar-se sobre si próprio e proteger-se do olhar de terceiros.

Em suma, é possível afirmar-se que, com o domínio do possante culto do individualismo, fica debilitada a tese adotada nos modelos formais, segundo a qual a figura do diretor de turma converge na necessidade da coordenação de um grupo de professores.

6.4.5 A Direção de Turma à luz de modelos institucionais

Uma das abordagens mais pertinentes na interpretação do papel e significado da Direção de Turma preside na análise das perspetivas institucionais, clarificadoras da face simbólica das estruturas formais. O modelo institucional evidencia a tentativa de articulação entre a estrutura e a atividade, revestindo-se a conduta organizacional do diretor de turma de uma maior racionalidade. É possível considerar que a estrutura organizacional possui uma dupla vertente, uma das quais traduzindo o ambiente técnico e a outra o ambiente institucional. Neste sentido, o diretor de turma assume-se como um elemento *estrutural institucional*, pautando-se por participações menos valiosas na prática educativa, comparativamente à da legitimação pública da organização.

Salienta-se o facto da emergência e expansão das teorias de reprodução cultural que deu origem à generalização da ideologia dos ‘handicaps’ socioculturais (Sá, 1997). A ideologia do ‘handicap’ sociocultural é colocada por Benavente (1990) no período que se inicia a partir de 1976 e, segundo a autora, “os discursos oficiais eram sobretudo dominados pela preocupação em normalizar o funcionamento das instituições” (Benavente, 1990, p. 270). Deste modo, a todas as escolas legítimas deveriam ser exigidas um processo e um órgão de responsabilização, capaz de recolher informações que pudessem confinar numa caracterização sociocultural dos seus alunos. A análise posterior desta caracterização poderia ser dispensável, bastando para tal a sua consecução.

A prática e a recolha anual de informações, referentes ao contexto sociofamiliar dos alunos, deveriam ser efetuadas através do preenchimento de uma ficha socioeconómica elaborada para o efeito. Estas atitudes revestem-se de um ambiente de culto, pouco promissoras de um documento de partida para decisões pedagógicas do quotidiano da escola. É de singularizar a panóplia de decisões profissionais que o docente necessita de adotar no espaço da sala de aula, permanentemente sujeito a múltiplos constrangimentos, ignorando, na maioria das vezes, as informações disponibilizadas através destes documentos. No entanto, anualmente, apesar da reconhecida pouca utilidade destas informações, tradicionalmente, o diretor de turma procede à caracterização sociocultural dos seus alunos e, no final do ano letivo, as informações recolhidas e bem guardadas no dossiê de turma são simplesmente arremessadas no caixote do lixo (Sá, 1997).

Outra valência da Direção de Turma, passível de ser interpretada à luz da teoria institucional, é a função que a caracteriza de “vínculo de ligação entre a escola e o meio” (Sá, 1997, p. 93). A crescente consciência do papel que a colaboração entre a escola e a família representa no sucesso educativo e académico dos alunos está intimamente relacionada com o aumento da importância atribuída à educação e à formação das crianças e dos jovens. Contudo, não parece clara a separação das funções atribuídas a cada uma delas, revelando-se uma discussão ainda em aberto.

Atualmente, assiste-se a uma divulgação de ideologias gestionárias, centradas na *democracia organizacional* e na *gestão participada*. Os movimentos sociais e de opinião abraçam a ideia da necessidade de existência de um maior envolvimento formal entre a escola e a família, no sentido de uma maior participação por parte desta última na educação dos filhos. Simultaneamente, o facto da escola presentemente se encontrar em *crise de*

legitimidade propiciou o Estado a reformar a administração escolar, criando uma concordância entre a sua estrutura formal e os novos *mitos racionalizadores*. Segundo Sá (1997), Carlos Estêvão afirma: “mito porque para ser eficaz e real depende da sua ampla aceitação partilhada e racionalizador porque identifica propósitos sociais específicos” (Sá, 1997, p. 93).

Assim, emerge no novo organograma da escola uma nova estrutura com novas responsabilidades, no que concerne à transmissão de informações aos encarregados de educação, relativas ao comportamento, à assiduidade e ao aproveitamento dos alunos. Deste modo, a escola pode ser encarada como uma organização mais democrática e participativa, assumindo formalmente esse direito e todos os benefícios daí provenientes, no que diz respeito à sua legitimidade social. A escola, enquanto *organização*, emerge como o rosto visível da instituição escolar, encontrando-se simultaneamente como organização social em estreita interação com outras organizações da sociedade.

Poder-se-á afirmar que a imagem institucional da escola é uma consequência da estrutura organizacional da mesma e dos processos e fenómenos organizativos que se desenvolvem no seu interior (Lima, 1992). Enquanto instituição, a escola foi criada com o intuito de desenvolver a função intelectual, o *ensino*, embora ao longo dos anos tenha sido evidente a função de controlo e de seleção social estabelecida.

É possível reconhecer mais um precioso dado na análise da estrutura da Direção de Turma, tendo em atenção a ótica institucional, isto é, o papel da escola como agente de certificação. Esta função assume contornos estandardizados e o “ritual da classificação” adota evidente centralidade. Da mesma forma, a utilização de “categorias estandardizadas de alunos” passa a constituir um dos requisitos essenciais à produção de “categorias estandardizadas de graduados”. É neste contexto que o momento de avaliação dos alunos se reveste de primordial importância, na medida em que este processo assume um formalismo característico dos Conselhos de Turma, evidenciando dimensões centrais no respeitante à credibilidade externa do sistema (Sá, 1997).

Como instituição sociocultural, a escola tem vindo a enfrentar, nos derradeiros vinte anos, situações patentes de censura, face à sua inoperância perante as exigências da atualidade, evidenciando algum desgaste e fragilidade. Importa, por isso, referir que o modelo institucional, mostrando desconexões entre a estrutura e a sua atividade, anuncia pertinência para uma análise à figura e intervenção do diretor de turma quanto à coordenação dos professores da turma.

Um século decorreu sobre a implementação da figura do diretor pedagógico intermédio e desta combinação estrutural para a coordenação dos professores da turma. Contudo, como Sá (1997) afirma, as práticas pedagógicas ao nível da sala de aula pouco ou nada mudaram. Apesar do discurso político proclamar a necessidade de um ensino com diferentes disciplinas, mas com critérios de integração e princípios de interdisciplinaridade, os professores, cada um por si, tentam esconder as suas fragilidades e todos os seus “fantasmas”, marcando profundamente as suas práticas pelo individualismo pedagógico (Sá, 1997). Como refere Bartolomeu Valente, “cada um trate da sua vidinha e deixe em paz os demais” (Valente, 1975, p. 22).

PARTE II

ABORDAGEM EMPÍRICA

1. A Problemática

Ao longo dos anos tem vindo a processar-se uma profunda transformação social. Na educação existe também uma expressão específica da crise, sentida no conjunto das instâncias de estrutura social, designadamente do sistema político, da família, do sistema de valores e de crenças. A escola tornou-se uma organização progressivamente mais complexa, *escola de massas*, devido ao aumento de dimensão, em extensão e em número de pessoas, e às incertezas inerentes aos próprios indivíduos, assistindo-se atualmente a uma redefinição de poderes e regulações no seu interior.

Atualmente, a escola surge como um novo objeto de investigação, entre as abordagens macro, centradas na globalidade do sistema, e micro, centradas na sala de aula (Barroso, 1996). A escola, enquanto organização, trouxe novas reformulações teóricas e metodológicas, tendo sido desenvolvidas novas abordagens disciplinares, nomeadamente da sociologia das organizações educativas e da administração organizacional, aplicando-se à escola os saberes, por exemplo, ao nível da gestão e da inovação.

A escola passou a ser o centro da pesquisa, identificando-se como o local onde o sucesso ou o insucesso é produzido (Lima, 2009, p. 29). À avaliação da eficácia de uma escola subjaz a ideia de uma escola “melhor” do que outra, pelo que é necessário fazer uma análise comparativa, de modo a harmonizar os critérios de julgamento e definir os termos de comparação (Cousin, 1998). Atualmente, considera-se uma escola eficaz a que promove o progresso de todos os seus alunos, ultrapassando todas as expectativas, assegura que cada um dos seus alunos atinja os padrões mais elevados possíveis, melhore todos os aspetos de sucesso e de desenvolvimento dos estudantes e que continue a melhorar, ano após ano (Stoll & Fink, 1995).

Enquanto estruturas de gestão intermédia, as estruturas de orientação educativa designam formas de organização pedagógica da escola, possibilitando a coordenação pedagógica e a articulação curricular quanto à aplicação dos planos de estudo, assim como o acompanhamento do percurso académico dos alunos ao nível da turma, em estreito contacto com os encarregados de educação. Deste modo, as estruturas de gestão intermédia garantem a apropriação do processo de ensino e aprendizagem às características e indispensabilidades dos alunos que frequentam a escola.

Não obstante o diretor de turma desempenhar um cargo de gestão intermédia fundamental para o bom funcionamento da instituição, verifica-se que este apenas possui

competências ao nível da planificação e da organização, claramente ausente o poder deliberativo que lhe deveria estar associado, não sendo sequer possível o seu assento direto em Conselho Pedagógico. Por outro lado, os coordenadores dos Departamentos Curriculares, situados por nós como analistas referidos por Mintzberg, são os que em Conselho Pedagógico decidem sobre as principais estratégias de coordenação e orientação educativa da escola, nos domínios pedagógico-didático, orientação e acompanhamento de alunos.

Uma das ideias que subjaz à proposta da CRSE (1988) está relacionada com a gestão intermédia, concedendo grande importância aos seus órgãos, particularmente no que diz respeito à coordenação e orientação educativa. Contudo, esta proposta permaneceu desde sempre à margem de relevantes debates sobre a reforma educativa, tornando-se a Direção de Turma o domínio menos privilegiado no que respeita à inovação no novo regime jurídico de direção, administração e gestão escolar, aprovado pelo decreto – lei n.º 172/91, de 10 de maio.

Segundo os mencionados documentos, no domínio da gestão pedagógica, dever-se-iam valorizar as estruturas de coordenação e orientação educativa que visassem a coordenação e a orientação da atividade educativa dos professores dos vários conteúdos disciplinares, no âmbito de um determinado grupo de alunos, em detrimento das estruturas de coordenação curricular disciplinar, cujo objetivo era articular as atividades de instrução ao nível de uma disciplina, de um grupo disciplinar ou de uma área disciplinar (CRSE, 1988).

Assim, apesar do Conselho de Turma ser o órgão nuclear de gestão pedagógica quotidiana, nunca foi conferida predominância às estruturas de coordenação horizontal, que relevam dos alunos, das turmas e dos Conselhos de Turma, sobre as estruturas de coordenação vertical, docentes e seus grupos disciplinares, pelo que nunca existiu um reforço das atribuições pedagógicas do Conselho de Turma e das competências do diretor de turma que contrariasse o modo burocrático e formalista do seu funcionamento (Lima, 1986).

É indispensável uma nova organização de escola, centrada no aluno, para que, acolhendo a totalidade das crianças e dos jovens, seja possível desenvolver o currículo nacional e garantir a diferenciação ao nível pedagógico, respeitando e valorizando a diferença e a diversidade dos alunos. A organização da escola, sobretudo, em Departamentos Curriculares não é uma forma estrutural facilitadora para o cumprimento deste objetivo.

Na escola existem turmas que funcionam como unidades básicas de uma estrutura, cada uma destas unidades constituída por alunos específicos e sujeitos a dinâmicas de ensino - aprendizagem muito diversificadas. Poder-se-á afirmar que cada turma representa uma *peça*

de um ‘puzzle’ na organização da escola, possuindo cada uma destas *peças* a sua dinâmica própria, traduzida no Projeto Curricular de Turma. Importa refletir se cada um dos docentes que desempenha o cargo de diretor de turma pode ser representado por um coordenador de diretores de turma, tal como é definido pela legislação, sem condições para se aperceber das diferentes dinâmicas que marcam cada uma das turmas.

a. Definição de uma pergunta de investigação

Questão de Investigação: Tendo em conta o papel desempenhado pelo diretor de turma no atual contexto escolar, que paradigma organizacional escolar inovador, alternativo ao modelo organizacional vigente na escola pública, pode ir ao encontro da promoção da qualidade educativa dos alunos?

2. Objetivos da investigação

a. Objetivo global

Procurar alternativas ao atual modelo organizativo de escola pública, nomeadamente no que diz respeito à coordenação e orientação educativa, no quadro da atual *escola de massas*, que facilite a organização e a gestão da instituição Escola, em ordem a promover a qualidade educativa dos alunos.

b. Objetivos específicos (operativos)

1 – Procurar em instituições de ensino privado, com reconhecido sucesso educativo, formas alternativas ao atual modelo de coordenação e orientação educativa em escolas/agrupamento de escolas públicas.

2 – Desenhar modelos alternativos de organização escolar a partir do testemunho de diretores das escolas do ensino privado, sobre a forma como as escolas estão organizadas, nomeadamente as estruturas de orientação educativa.

3 – Desenhar um único modelo alternativo ao atual modelo de organização escolar no ensino público, tendo por base a seleção de aspetos comuns aos modelos alternativos de organização escolar do ensino privado.

4 – Desenhar o modelo atual de organização escolar no ensino público a partir da legislação vigente, sobre a forma como as escolas/agrupamento de escolas estão organizadas, nomeadamente as estruturas de orientação educativa.

5 – Propor aos diretores de escolas/agrupamento de escolas e diretores de turma do ensino público que expressem as suas preferências, face ao modelo alternativo elaborado e ao modelo de organização escolar vigente no ensino público, tendo em conta um melhor controlo das estruturas de orientação educativa.

3. Metodologia

As pesquisas em educação não podem desconhecer os quadros de referência paradigmáticos³⁴ que as orientam e consequentemente provocar a discussão sobre o contributo das abordagens quantitativa e qualitativa para a aproximação à realidade em análise (Bogdan & Biklen, 2007). As realidades investigadas em educação são complexas e para melhor as compreender contrapõe-se a perspetiva qualitativa de pesquisa, cujo objetivo é a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações num determinado contexto. Para estes autores, “as competências inerentes à investigação qualitativa, ao proporcionarem informação sobre o modo como o mundo é num dado momento, podem ter um papel importante para ajudar as pessoas a viverem um mundo mais compatível com as suas esperanças” (Bogdan & Biklen, 2007, p. 285). A realidade é construída pelos indivíduos, à medida que vão vivendo as suas vidas, podendo ser ativos na construção e modificação do mundo que os rodeia.

³⁴ Entende-se o termo “paradigma” como um sistema de crenças, princípios e postulados que informam, dão sentido e rumo às práticas de investigação (Serrano, 2004; Denzin, Lincoln, e col., 2006).

Deste modo, pretende-se interpretar e compreender a realidade tal como ela é, vivida pelos sujeitos ou pelos grupos, de acordo com o que pensam e como agem, tendo em atenção os seus valores, crenças, representações, opiniões, atitudes e costumes. Os citados autores defendem que assim se evitam atitudes reducionistas, posturas ideológicas e dicotomias entre perspetivas, o que, segundo Jorge Serrano (2004), não significa que face a uma determinada investigação não se efetue uma opção mais definida por uma destas abordagens, não indicando com este facto uma rutura com a outra.

A prática e as análises da investigação qualitativa são caracterizadas por diversificadas abordagens teóricas e respetivos métodos. As investigações qualitativas privilegiam a compreensão dos problemas, tendo como ponto de partida a perspetiva dos sujeitos da investigação. Este tipo de estudo utiliza fundamentalmente metodologias que possam originar dados descritivos, permitindo a observação do modo de pensar dos participantes numa pesquisa, enquanto a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica, passíveis de provar relações entre variáveis.

Bogdan e Biklen (2007) entendem que na abordagem qualitativa é possível analisar os fenómenos em profundidade, através da apreensão de significados e de estudos subjetivos dos sujeitos, sendo o principal objetivo compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade. Os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, não a excluindo como variável interveniente (Flick, 2005). Assim, as considerações do pesquisador sobre as suas ações e observações no terreno, tais como as suas impressões e os seus sentimentos, constituem dados de interpretação da investigação que servirão de documentação quanto ao contexto. A validade e a fiabilidade dos dados recolhidos dependem da sensibilidade, conhecimento e experiência do pesquisador, sendo a objetividade com que este trata as questões o principal problema da investigação qualitativa. Por este motivo, a descrição deverá ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos. Dada a subjetividade do investigador na procura do conhecimento, é necessário que haja uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados na investigação.

Patton (1990) também refere que as técnicas qualitativas permitem que o investigador estude um assunto em profundidade. A abordagem do trabalho de campo, isento de constrangimentos quanto a categorias pré determinadas, contribui para o aprofundamento, abertura e pormenorização da pesquisa qualitativa. Por outro lado, as técnicas quantitativas requerem a utilização de medidas e de métodos padronizados convertíveis em números, não

facilitando a expressão da variedade de perspetivas e experiências dos indivíduos, pois as opções de respostas são antecipadamente limitadas.

A investigação qualitativa possui na sua essência cinco características (Bogdan & Biklen, 2007): (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses dados; (2) os dados que o pesquisador recolhe são fundamentalmente de carácter descritivo; (3) os pesquisadores que se baseiam em metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que pelos resultados; (4) a análise dos dados é efetuada de forma indutiva; (5) o pesquisador preocupa-se, essencialmente, por tentar compreender o significado que os participantes conferem às suas experiências. Estes autores referem que nos métodos qualitativos o pesquisador deve estar totalmente envolvido no campo de ação pesquisado, uma vez que, na sua essência, este método se baseia em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes.

Bogdan e Biklen (2007) consideram que, no decorrer de processos de investigação, poderá haver necessidade de se utilizar a análise documental como uma estratégia acessória e complementar a outras técnicas. Ghiglione e Matalon (1993) referem que a análise documental pode ser utilizada para levantamento de dados ou para validação de alguns resultados, já elaborados por outros instrumentos do estudo.

Numa perspetiva ‘émica’,³⁵ a “construção do sentido da ação concretiza-se através da análise do discurso e do comportamento dos participantes, a partir da análise dos significados que eles constroem sobre a própria ação.” (Lima, 2006, p. 68).

Para Bogdan e Byklen (2007), Tuckman (2002) e Quivy e Campenhoudt (2003), existem três grandes grupos de métodos de recolha de dados, passíveis de se utilizar como fontes de informação em investigações qualitativas: a observação, o inquérito, podendo ser oral – entrevista – ou escrito – questionário e a análise de documentos.

O facto de o investigador recorrer a diversos métodos de investigação para a sua colheita de dados, permite-lhe obter várias perspetivas sobre a mesma situação e obter informação de diferente natureza, procedendo, posteriormente, a comparações entre as diversas informações e procedendo à triangulação da informação adquirida (Igea, et al., 1995). Assim, o processo de triangulação permite afastar ameaças à autenticidade inerente ao modo como os dados da investigação são recolhidos.

³⁵ ‘Émica’ é um termo utilizado em Antropologia que sugere a procura pela verdade como ela é entendida pelo agente promotor do facto, ou experimentador.

A interpretação em investigação tem sido apontada como a característica principal da abordagem qualitativa. A fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o principal instrumento de recolha dos mesmos (Bogdan & Biklen, 2007).

Para que os dados recolhidos sejam credíveis e válidos, é imprescindível que o investigador seja rigoroso e considerado apto para o desempenho desta importante tarefa que se propõe executar. O investigador encontra-se no terreno a produzir um trabalho interpretativo, a partir de quadros conceptuais construídos ou reconstruídos no próprio contexto de ação em que a investigação está a ser conduzida.

3.1 Tipo de pesquisa

A presente investigação integra-se numa abordagem qualitativa, do tipo descritivo e interpretativo. Trata-se de uma pesquisa direta, caracterizada pela procura de dados diretamente da fonte de origem. Neste caso, o pesquisador investiga o fenómeno por meio de métodos e instrumentos de investigação cientificamente comprovados para a recolha de dados dos factos verificados. Este método tem como principal objetivo observar os factos ou os fenómenos, registá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los. A pesquisa descritiva pode assumir algumas formas que se relacionam com o enfoque que o pesquisador deseja dar ao seu estudo. Neste caso, foi nossa opção o estudo descritivo, isto é, um estudo que descreve as características, as perceções, opiniões ou as relações existentes em determinado grupo ou no contexto em que foi realizada a pesquisa.

4. Sujeitos da pesquisa

Para o cumprimento dos objetivos da pesquisa, nomeadamente dos primeiro e segundo objetivos específicos, procedeu-se à seleção de oito escolas privadas portuguesas. As escolas privadas foram selecionadas de acordo com o seu bom posicionamento no *ranking* de escolas, a nível nacional, e com a disponibilidade dos diretores das citadas escolas em facultar as informações desejadas através de entrevistas, independentemente da região do país onde

estas se situavam. O número de colégios não obedece a nenhum outro critério, senão o da viabilidade da pesquisa em curso e à convicção de que é suficiente para satisfazer os objetivos da mesma.

Para o cumprimento do quinto objetivo específico, foram recolhidas as opiniões de vinte e dois diretores de escolas/agrupamento de escolas e de vinte e dois diretores de turma do ensino público. Os diretores de escola/agrupamento de escolas e os diretores de turma assinalados foram selecionados de acordo com a disponibilidade dos mesmos em revelar as suas preferências e facultar as suas opiniões, quanto aos modelos de gestão organizacional escolar apresentados, independentemente da zona do país onde as escolas/agrupamento de escolas se situavam.

5. Instrumentos de recolha de dados

Os dados recolhidos nesta investigação são em forma de palavras, através de transcrições de entrevistas, questionários (Fox, 1987) e documentos escritos.

Para ter acesso à opinião dos diretores das escolas privadas recorreu-se à técnica da entrevista *semiestruturada*, por possibilitar maior objetividade e segurança no trabalho desenvolvido pelo pesquisador. Para ter acesso às opiniões dos diretores de escola/agrupamento de escolas e diretores de turma do ensino público recorreu-se à técnica do questionário.

As entrevistas são um dos mais frequentes e potentes meios para a compreensão da atividade humana (Fontana & Frey, 1994), devendo ser conduzidas em ambiente informal, de modo a permitir ao investigador atuar durante o próprio processo de recolha de dados, podendo corrigir linhas de orientação, aprofundando mais um ou outro tema sugeridos pela conversa.

A aplicação desta técnica implica a construção de um roteiro/guião de entrevista, devidamente fundamentado no quadro teórico elaborado. O roteiro, contendo os objetivos, os blocos temáticos selecionados e as questões formuladas que serão colocadas a todos os entrevistados, consta no Apêndice 1. Pela sua natureza semi-estruturada, a entrevista exige uma formulação flexível das questões a colocar, dependendo da dinâmica e do discurso do

entrevistado, ocasião para solicitar explicações, desvendar valores, encontrar razões que estão por trás das atitudes e dos comportamentos.

Os questionários abrangeram apenas duas perguntas. A primeira pergunta requer resposta que se limita a SIM e a NÃO, resposta fechada, e a segunda pergunta é um pedido de justificação da resposta dada à primeira pergunta, sendo esta uma resposta aberta. Com o pedido de justificações na segunda pergunta, pretende-se que os inquiridos, diretores de escola/agrupamento de escolas e diretores de turma, expressem as razões das suas preferências assinaladas na primeira pergunta, face a dois modelos de organização escolar apresentados, modelo 1, vigente, e modelo 2, alternativo. O guião dos citados questionários consta em Apêndice (Apêndice 3) e faz parte integrante deste trabalho de investigação.

Foi intuito da presente investigação conceber instrumentos de avaliação ajustados em ordem a originar informações adequadas e necessárias que pudessem dar resposta à Pergunta de Investigação, formulando todas as questões com a máxima objetividade.

A transcrição das entrevistas realizadas aos diretores das escolas privadas, as respostas dos diretores de escola/agrupamento de escolas e dos diretores de turma do ensino público ao questionário, assim como os guiões relativos às duas técnicas de recolha de dados utilizadas, constam em Apêndice e são parte integrante deste trabalho de investigação.

6. Procedimentos

O procedimento científico necessita ser documentado, quer quanto à fonte de dados quer quanto às regras de análise, proporcionando a outros cientistas o seu próprio estudo, reprodução e verificação da fiabilidade dos resultados. Nesse sentido, a imparcialidade e a objetividade do método científico constituem regras lógicas, pelo que as condições de aplicação dos instrumentos de avaliação devem obedecer a alguns pressupostos.

Após elaboração do guião da entrevista a dirigir aos diretores das escolas do ensino privado, foi solicitada, via correio eletrónico, a realização de entrevistas aos citados atores educativos das escolas selecionadas.

A entrevista a cada um dos diretores das diferentes escolas de ensino privado foi gravada, depois de ter sido garantida a confidencialidade da mesma. Foi mantido, por parte da

entrevistadora, um ambiente isento de constrangimentos e facilitador da espontaneidade das respostas.

Após elaboração do guião de inquérito a dirigir aos diretores de escola/agrupamento de escolas e diretores de turma do ensino público, foi solicitado, via correio eletrónico e/ou telefonicamente, o preenchimento dos questionários. As opiniões dos inquiridos foram recolhidas, via correio eletrónico ou em modo presencial, após todos os esclarecimentos considerados necessários.

7. Análise de dados

Os dados provenientes das entrevistas realizadas aos diretores das escolas privadas seleccionadas foram analisados, tendo sido efetuada uma análise hermenêutica aos conteúdos de todas as respostas recolhidas.

Visando preservar as características e a identidade de cada escola privada analisada nesta investigação, foi nossa opção estudá-las separadamente. Assim, para cada escola privada seleccionada, foi elaborada a respetiva análise hermenêutica dos conteúdos dos testemunhos deixados pelos diretores, tendo como descritores as perguntas que constam do guião de entrevista. Os dados provenientes das opiniões recolhidas aos diretores de turma e aos diretores de escola/agrupamento de escolas públicas seleccionadas foram agrupados de acordo com os quatro blocos temáticos/categorias, que fazem parte do guião da entrevista, de forma a facilitar a compreensão da informação recolhida (ver Quadro n.º 1). No final, ter-se-á uma visão do conjunto das respostas às questões levantadas no referido guião e uma visão do conjunto dos pareceres obtidos através das entrevistas, bem como as principais inferências alcançadas nesta investigação.

Quadro n.º 1 – Blocos temáticos/categorias e respetivos objetivos do guião de entrevista dirigida a diretores

Blocos temáticos	Objetivos
A	Funções desempenhadas pelo diretor num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada.
B	Modelo de organização de um agrupamento de escolas ou de uma escola não agrupada.
C	O modo como se processa a circulação de toda a informação num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada.
D	O modo como o agrupamento de escolas ou escola não agrupada gere a sua organização pedagógica e administrativa.

Elaborado pela autora

7.1 Tratamento de dados relativos às entrevistas dirigidas aos diretores dos colégios

Com o objetivo de investigar uma alternativa ao atual modelo organizativo escolar que facilite a organização e a gestão da instituição Escola, em ordem a promover o sucesso educativo dos alunos, foram analisadas as opiniões de diretores de diferentes escolas de ensino privado. Todas as escolas analisadas nesta pesquisa ocupam posições consistentes nos lugares cimeiros da classificação atribuída pelo ‘Ranking’ Nacional às escolas portuguesas, públicas e privadas.

7.1.1 Parte I

Acederam às entrevistas solicitadas oito diretores de escolas do ensino privado, sendo duas destas escolas do tipo masculino, uma do tipo feminino e cinco do tipo misto. Duas das escolas analisadas localizam-se no distrito do Porto e seis estão situadas no distrito de Lisboa.

O quadro seguinte, Quadro n.º 2, representa a distribuição de alunos por colégios, tipos de colégios e respetivas localizações.

Quadro n.º 2 – Distribuição de alunos por colégios, tipos de colégios e respetivas localizações

Colégios	N.º Alunos	Tipo de Colégio	Localização
A	400	Masculino	Vila Nova de Gaia
B	1420	Misto	Lisboa
C	1530	Misto	Lisboa
D	1500	Misto	Porto
E	600	Masculino	Lisboa
F	1500	Misto	Lisboa
G	400	Feminino	Lisboa
H	735	Misto	Lisboa

Elaborado pela autora

Para facilitar ao leitor o acompanhamento das entrevistas aos oito diretores de escolas privadas, disponibilizamos o roteiro das perguntas formuladas aos diretores que se encontra no quadro que se segue, Quadro n.º 3, onde se representa a numeração da questão colocada e o conteúdo da mesma.

Quadro n.º 3 – Questões do guião da entrevista semi-dirigida aos diretores dos colégios

Questões	Conteúdo
	A – Funções desempenhadas pelo diretor num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada.
A1	Qual a importância que atribui ao cargo de diretor numa escola?
A2	Quais as principais funções que desempenha?
A3	De entre as tarefas que executa, qual é a mais importante?
A4	Qual é a tarefa que sente maior dificuldade em concretizar?
A5	Qual das áreas, administrativa ou pedagógica, considera mais importante?
A6	Existe alguma tarefa, além das que já executa, que não desempenhe e que gostaria de desempenhar?
	B – Modelo de organização de um agrupamento de escolas ou de uma escola não agrupada.

Questões	Conteúdo
B7	A quem reporta o diretor?
B8	A que normas deve obedecer o diretor?
B9	Qual o grau de autonomia que o diretor possui?
B10	Com quem desempenha as tarefas de natureza administrativa? E as de natureza pedagógica?
B11	Segundo o ponto de vista do diretor, como são desempenhadas as funções de caráter administrativo? E as de caráter pedagógico?
	C – O modo como se processa a circulação de toda a informação num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada.
C12	Quais são as principais fontes de informação, administrativa e pedagógica, na escola?
C13	De onde partem as informações de índole administrativa e pedagógica?
C14	Como se processa a circulação de informações de caráter administrativo?
C15	Como se processa a circulação de informações de caráter pedagógico?
	D – O modo como o agrupamento de escolas ou escola não agrupada gere a sua organização pedagógica e administrativa.
D16	Quais são as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e quais são os seus objetivos, no âmbito da autonomia pedagógica conferida (artigo 37.º do decreto – lei n.º 152/2013, de 4 de novembro)?
D17	Quem procede ao acompanhamento dos alunos e à coordenação pedagógica de cada ano ou ciclo (artigos 20.º e 22.º do decreto – lei n.º 139/2012, de 5 de julho)?
D18	Quem organiza a promoção de medidas de sucesso escolar que garantam um acompanhamento mais eficaz do aluno, face às dificuldades detetadas e orientadas para a satisfação das necessidades específicas (artigo 20.º do decreto – lei n.º 139/2012, de 5 de julho)?
D19	Considera que existe o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa, nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da missão da escola ou do agrupamento de escolas (artigo 3.º do decreto – lei n.º 139/2012, de 5 de julho)?
D20	Como procede o Conselho Pedagógico quanto à definição de critérios gerais nos domínios da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos (artigo 20.º do decreto – lei n.º 139/2012, de 5 de julho), uma vez que em sua sede não têm assento os diretores de turma, figuras designadas pelo diretor para coordenar as atividades da turma e que melhor conhecem os alunos?
D21	Seria pertinente a presença dos diretores de turma em Conselho Pedagógico, nomeadamente para colaborar na definição dos critérios de avaliação para cada

Questões	Conteúdo
	ciclo e ano de escolaridade, uma vez que os mesmos são operacionalizados pelos Conselhos de Turma (artigo 4.º do decreto – lei 139/2012, de 5 de julho), estando a coordenação de todo o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa interna e à sua natureza globalizante a cargo do diretor de turma (artigo 8.º do decreto – lei n.º 139/2012, de 5 de julho)?
D22	Seria possível, no respeito pelos princípios enunciados e das regras estabelecidas no artigo 41.º do decreto – lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, idealizar soluções organizativas a adotar pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, no exercício da sua autonomia organizacional, em particular, no que concerne à sua organização pedagógica?

Elaborado pela autora

7.1.2 Parte II

Para cada um dos colégios da presente investigação foi elaborada uma breve apresentação da instituição. As entrevistas aos diretores dos respetivos colégios encontram-se em Apêndice, Apêndice 2, à exceção do Colégio A, cuja entrevista ao diretor consta na parte textual desta Tese. Para cada um destes colégios é apresentada a sinopse da entrevista concedida pelo respetivo diretor, o modelo organizacional da instituição e o correspondente organograma.

7.1.2.1 Apresentação do Colégio A

O Colégio A foi fundado há 37 anos e está localizado em Vila Nova de Gaia. A oferta educativa situa-se entre o pré-escolar e o 12.º ano do ensino secundário. O colégio é fruto de uma iniciativa de pais e de professores, comprometidos com a formação integral dos estudantes. Partilha o Ideário dos colégios pertencentes à Cooperativa de que dependem, procurando para cada aluno um acompanhamento pessoal, em ordem à formação de uma personalidade livre e responsável. A par de uma rigorosa preparação académica, este colégio

propõe um Programa de Orientação e Formação de Alunos, baseado no desenvolvimento de virtudes, nomeadamente a ordem, a generosidade, o gosto pelo trabalho bem feito, a piedade e a alegria.

Deste modo, o colégio pretende formar indivíduos que aprendam no ambiente de respeito e amizade presente nesta instituição. O Projeto Educativo está fundamentado numa visão cristã da pessoa, como ser único e irrepetível, levando a que cada estudante tenha um tratamento individualizado e manifesta-se em três áreas: a educação personalizada – em que o preceptor é a figura chave, tratando-se de um professor que estabelece metas, académicas e de formação pessoal, para cada aluno, em particular, de acordo com as idades, num diálogo regular com a família e com os restantes professores; a educação diferenciada por sexo – atendendo às diferenças nos ritmos de desenvolvimento dos rapazes e das raparigas; a educação integral, articulada em torno do Programa de Formação de Alunos – baseado em virtudes nucleares que cada membro do colégio procura exercitar e fomentar durante um período concreto.

O colégio possui um diretor com seis anos de experiência no desempenho do cargo, acrescentando à sua experiência profissional cinco anos de exercício na função de subdiretor em outro colégio do mesmo Grupo.

7.1.2.1.1 Entrevista ao diretor do Colégio A

Questão 1 (Qual a importância que atribui ao cargo de diretor numa escola?)

Segundo o diretor do colégio, “o diretor é um ‘pivot’”, estabelecendo uma relação com o ‘basquete ball’, – “é uma imagem que ilustra, de algum modo, a imagem dos pratos chineses que se mantêm sempre a rodar e o diretor tem de os manter assim, embora precise de ter os suportes, que são as outras pessoas que fazem parte da organização”.

Deste modo, “é um trabalho que é muito recetor das tarefas que os outros fazem, havendo muita informação a receber que depois é necessário saber distribuí-la, dando unidade ao trabalho a desenvolver”, refere o diretor. É assim que o diretor do colégio encara o seu trabalho, agindo de um modo colaborativo e não de um modo autoritário.

Na perspetiva deste gestor, cada pessoa partilha a tarefa do diretor. Considera que “a Direção está espalhada por cada pessoa no colégio, que tem de se sentir envolvida numa atmosfera classificada de ‘empowerment’, isto é, tem de se sentir ‘empowered’ para atuar, tem de sentir total apoio do diretor e a autoridade deste gestor muito reforçada”. Segundo o diretor do colégio, para que tudo funcione, essa pessoa tem de falar com ele todas as semanas.

Questão 2 (Quais as principais funções que desempenha?)

O diretor refere que executa “muitas funções de gestão, embora a minha principal atenção recaia na Direção Pedagógica do colégio, tratando de assuntos relacionados com os professores e com os alunos”. No entanto, considera que “os três pilares de atuação do diretor são: os professores, os alunos e as famílias dos alunos”.

Este gestor afirma que “também tenho a meu cargo o despacho semanal com a encarregada do pessoal auxiliar e com o encarregado da manutenção”, esclarecendo que se trata de um despacho semanal, traduzido num encontro de 30 minutos, em que o diretor estabelece as ementas, as atividades a desenvolver, os materiais, a disposição espacial da biblioteca para reuniões e a decoração de espaços, entre outros assuntos.

Questão 3 (De entre as tarefas que executa, qual é a mais importante?)

O diretor sublinha que a sua função tem por base “a coordenação de todas as atividades, procurando focar-me, principalmente, nos pais”. Assim, entende que “a principal função é estar com os pais, ouvi-los e relacionar-me com eles”.

Questão 4 (Qual é a tarefa que sente maior dificuldade em concretizar?)

Quanto à função que sente maior dificuldade em concretizar, o diretor refere que “existem várias, nomeadamente o despacho semanal, pois há assuntos que estão muito encadeados uns nos outros, sendo necessário uma grande precisão para conhecer tudo o que

acontece no colégio e garantir que tudo funciona bem, acabando por ser uma gestão muito difícil”. O diretor exemplifica este aspeto, afirmando que “no que concerne à escolha de materiais, é notória a dificuldade na gestão, enquanto para outras questões, nomeadamente humanas, esta não é tão evidente, embora possa resvalar um pouco”. Nota-se no final do ano letivo, quando as famílias decidem se os filhos ficam ou não no colégio e no cansaço que os professores vão acumulando. Esta é uma das grandes dificuldades que o diretor sente, tendo em conta a “pluralidade da atividade, cada vez mais uma atividade económica, um serviço total”, sublinha o diretor.

Segundo o diretor, “muito poucas entidades prestam um serviço que abarque tanto de relação com o cliente; os alunos podem, de alguma forma, ser considerados também clientes, além dos pais”, existindo “muitas pessoas a lidarem com o cliente, numa diversidade muito grande de operações”. As mais óbvias são as aulas, havendo muitos professores a lecionar, o que significa que “é necessário garantir a homogeneidade e o modo como tudo é trabalhado, além dos aspetos que não estão relacionados com as aulas e que têm a ver com as refeições, os transportes, a qualidade das visitas de estudo, etc.”. Assim, há a necessidade de “conciliar muitos aspetos em um todo que seja harmónico e que a demonstração da qualidade de uma área não seja prejudicada pela falta de perceção da qualidade da outra”, sendo esta a grande dificuldade que existe, conclui o diretor.

Para aliviar esta dificuldade, o diretor informa que delega o que não é educação, ou seja, a Direção considera importante que o refeitório tenha um ambiente familiar equilibrado e, para tal, existem funcionárias a servir, mas quem afere e garante a qualidade do que é servido é uma empresa com a qual o colégio trabalha e possui um acordo. Os transportes e as atividades extracurriculares também não são geridos pelo colégio, sendo delegados a empresas específicas. Nestes casos, existe um controlo por parte destas entidades e do colégio, tendo em conta algumas restrições que este determina. Segundo o diretor, “aqui se situa o grande desafio, o de vender imensas coisas em oito horas por dia, em alguns casos mais, sete dias por semana e trinta e seis semanas por ano e garantir uma imagem de uniformidade daquilo que se faz no colégio”.

Além do exposto, o diretor esclarece que existe um casal em cada turma que promove um conjunto de atividades que contribuem para o bom relacionamento entre todos os pais da turma – atividades de relacionamento do tipo almoços, passeios, magustos, acampamentos, visitas a museus e atividades desportivas. Na programação destas atividades há sempre a preocupação que as mesmas não sejam dispendiosas, isto é, que o fator

económico não afaste as pessoas de participar. As atividades desportivas são muito utilizadas porque não têm custos, podendo realizar-se um passeio no parque da cidade ou um percurso de bicicleta na marginal, entre outras alternativas. Todavia, o diretor esclarece que se houver consenso na turma, poder-se-á optar por outro tipo de atividade com mais encargos. Salienta que um dos princípios do colégio é o de não efetuar atividades dispendiosas, mesmo que haja dinheiro para as concretizar. Assim, uma das orientações desta instituição é “educar para a sobriedade, para o saber dispor dos bens como algo que se recebe para benefício de todos e não apenas para benefício próprio”. Por este motivo, tentam que todas as atividades sejam acessíveis a todos os encarregados de educação.

O diretor do colégio refere que, enquanto diretor, procura estar sempre presente nestas atividades, facto que é muito exigente porque existem doze turmas no colégio e, se cada turma decidir realizar uma atividade por semana, o diretor tem doze fins-de-semana ocupados durante um trimestre. Pretende-se que, no mínimo, sejam concretizadas três atividades por ano, o que corresponde a trinta e seis fins-de-semana que o diretor procura estar presente, refere este gestor.

Questão 5 (Qual das áreas, administrativa ou pedagógica, considera mais importante?)

O diretor considera que “a área pedagógica é mais importante do que a administrativa”.

Questão 6 (Existe alguma tarefa, além das que já executa, que não desempenhe e que gostaria de desempenhar?)

O diretor do colégio refere que “gostaria de ter tempo para dar mais aulas e fazer precetorado, pois é muito importante o diretor lecionar para perceber o que se passa com os alunos”. Há pessoas que não percebem este facto, pelo que têm uma visão do diretor muito burocrática. O diretor esclarece que aprecia estar no recreio com os seus alunos, à entrada do colégio com os pais e ter tempo para estar nos corredores. Refere que atualmente leciona

cinco horas por semana e que lecionando uma aula é possível perceber melhor o trabalho que executa, o trabalho que os alunos produzem e o que os colegas realizam, contribuindo, assim, para que a informação chegue ao diretor muito mais completa.

O diretor explica que “o cumprimento do precetorado, acompanhamento individual dos alunos, não tem sido possível por falta de regularidade da minha parte, pois no desempenho das minhas funções acabo por ter de viajar com frequência, habitualmente, à sede da Cooperativa, e de me envolver nas atividades das turmas, não conseguindo garantir o acompanhamento que o precetorado exige”. Confessa que “gostaria, igualmente, de fazer mais formação em diversas áreas, mas o dia-a-dia do colégio me impede, não tendo tempo para a concretizar, embora eu tenha a consciência de que seria benéfico para melhorar o meu desempenho profissional”.

Questão 7 (A quem reporta o diretor?)

Segundo este gestor, “o diretor reporta à Administração da Cooperativa, constituída por três elementos, dois administradores executivos e um não executivo, com os quais a Direção, não apenas o diretor, reúne uma vez por trimestre”. O objetivo desta reunião é a elaboração do Relatório de Balanço de Atividades. As grandes questões são tratadas telefonicamente com a Administração da Cooperativa, sendo um modo de funcionamento muito franco, segundo declarações do diretor do colégio.

A Administração é colegial e, às vezes, há necessidade de aguardar pelas respostas. Em alguns casos, a Administração da Cooperativa estabelece reuniões com os diretores de cada colégio do grupo, para comunicar informação relevante ou para pedir o apuramento de decisões importantes, que digam respeito ao funcionamento dos quatro colégios. Posteriormente, a Administração procura, num registo muito informal, ter uma conversa com o diretor de cada colégio para avaliar o trabalho que este executa.

Questão 8 (A que normas deve obedecer o diretor?)

“O diretor deve obedecer ao Ideário, documento fundamental, pelo que é o que não muda, fazendo parte do Projeto Educativo”, informa o diretor do colégio. O Ideário esclarece, de um modo desenvolvido, qual a missão do colégio, isto é, explica como o colégio surgiu, por quê surgiu, como é que atua, quais são os seus grandes objetivos, por que é que a Direção é do tipo colegial, etc. Todavia, “além do Ideário, o diretor deve cumprir o que está estabelecido no Novo Estatuto do Ensino Particular e seguir as orientações emanadas da Cooperativa”, afirma o diretor.

Questão 9 (Qual o grau de autonomia que o diretor possui?)

Segundo declarações do diretor do colégio, o mesmo possui um “grau de autonomia elevado para tudo o que seja organização de atividades próprias do colégio, definição de estratégias a adotar na sala de aula, linhas para a programação da atividade docente e atividades fora das aulas”, referindo que “estas são questões que dependem muito do diretor do colégio, depois de ouvir os diretores de turma e os coordenadores de ciclo”.

Contudo, informa que “decisões de tesouraria têm de ser tomadas pela Cooperativa, constituindo matéria sobre a qual o colégio não tem autonomia, e as alterações curriculares devem ser apresentadas à Cooperativa com o parecer do outro colégio da mesma cidade – existem dois colégios no Porto e dois colégios em Lisboa”. No que diz respeito à duração dos tempos letivos, a Cooperativa deve aceitar a sua alteração para 55 minutos, por exemplo, porque se trata de uma decisão que tem impacto nos custos. Segundo o diretor, “existe toda a autonomia para, se quisermos dar mandarim, darmos mandarim e, se quisermos dar alemão, darmos alemão”. Salienta que “o único aspeto que a Administração da Cooperativa obriga é que o colégio tenha o parecer do outro colégio da cidade e que o apresente à Administração”. Em casos extremos, a Administração da Cooperativa pode vetar alguma dessas alterações.

Segundo informações do diretor, “a contratação e o despedimento de professores carecem da aprovação da Administração da Cooperativa, embora a proposta seja do colégio”. Geralmente, o despedimento de professores não acontece porque a Direção exige muito antes de contratar um professor, pelo que quando o contrata já há muitas certezas. As entrevistas

são realizadas pelo diretor e um dos subdiretores, embora, em alguns casos, o diretor solicite a ajuda do outro subdiretor para conversar com o professor a contratar. É tudo concretizado pelo colégio, mas, posteriormente, a Administração da Cooperativa dá o seu parecer final. “A Cooperativa também não despede um professor sem proposta da Direção do colégio, existindo, assim, um poder partilhado”, refere o diretor.

“As atividades são, também, muito articuladas com a diretora do outro colégio da cidade”, pessoa com quem o diretor diz contactar diariamente. Assim, ambos procuram decidir alguns assuntos em conjunto, nomeadamente a definição do calendário escolar e o Plano Anual de Atividades que, sendo da responsabilidade deste colégio, tem em conta algumas atividades propostas pela Administração da Cooperativa. Tudo o resto depende deste colégio, clarifica o diretor.

Deste modo, “a Administração da Cooperativa fixa os objetivos para três anos, duração do seu mandato, e o colégio fixa, dentro desses objetivos, as linhas de ação que traçará para alcançar os objetivos propostos pela Administração da Cooperativa, acrescentando, por vezes, alguns outros que considera mais relevante para a instituição”. Estas são as limitações que o diretor do colégio ressalva e as situações em que este reporta à Administração da Cooperativa.

O diretor conclui que “existe uma autonomia elevada, embora haja a limitação relativa às decisões de tesouraria que estão sempre limitadas pelo parecer da Administração da Cooperativa”. Neste momento, para evitar constrangimentos, a Direção do colégio apresenta à Administração um orçamento com a quantia que prevê gastar ao longo do ano letivo e gere livremente cada um dos itens desse orçamento.

Questão 10 (Com quem desempenha as tarefas de natureza administrativa? E as de natureza pedagógica?)

O diretor realça que “há sempre um reportar à Cooperativa”. Atualmente, com a utilização da informática, existem muitas tarefas administrativas que estão muito simplificadas. Informa que “existe uma funcionária do colégio que gere as questões da Administração, isto é, zela pela ordem dos processos, reportando a uma funcionária da Secretaria que, por sua vez, reporta diretamente ao diretor”. Ao abrigo da autonomia das

escolas, mesmo a relação que havia com a escola pública, da qual o colégio dependia, deixou de existir e “do ponto de vista administrativo, o colégio é autónomo”.

Segundo o diretor, há uns anos atrás, havia a necessidade de um dossiê e espaço de arquivo para diferentes tipos de processos, mas, atualmente, tal não é necessário. Por exemplo, no que diz respeito às questões pedagógicas, o professor escreve o sumário e o livro de ponto já está na sala, pois é eletrónico. Deste modo, as participações para os alunos e as suas classificações, assim como as comunicações para os pais, ficam automaticamente arquivadas. Existe sempre uma lista de verificação, em ordem a assegurar que todos os procedimentos estão a ser cumpridos, sendo este o modo de funcionamento, refere este gestor.

O diretor salienta que “as tarefas de natureza pedagógica são desempenhadas com os dois subdiretores” e que “é preferível delegar algumas tarefas que possam ter outros afazeres e compreender um pouco melhor a realidade do colégio por dentro, não simplesmente pelo que se vê por fora, participando e estando presente”.

Quanto à estrutura do colégio, foi privilegiado o número de horas atribuídas à Direção, em detrimento do número de pessoas que a compõe, pelo que o importante é o tempo que os profissionais dedicam a esta função. Segundo o diretor, poder-se-ia chegar à situação de o colégio ter um diretor e três subdiretores, o que significaria que cada uma dessas pessoas daria mais tempo à componente letiva e menos tempo à componente da Direção. No entanto, o que está estabelecido no Ideário é que haja um diretor e dois subdiretores. Estruturalmente, está estabelecido que a Direção deve ter um número ímpar de elementos, de modo a garantir a colegialidade das decisões e uma função de desempate. Segundo o diretor, “a colegialidade é uma característica da Direção, o que significa que o diretor tem o dever de apresentar os casos à Direção, pelo que todas as decisões relevantes são tomadas pela Direção”.

Questão 11 (Segundo o ponto de vista do diretor, como são desempenhadas as funções de carácter administrativo? E as de carácter pedagógico?)

O diretor esclarece que “as tarefas administrativas são desempenhadas através de mecanismos de verificação e de controlo das diversas funções, existindo várias listas de procedimentos para garantir que tudo é realizado, o que facilita muito a tarefa do diretor”. Acrescenta que “o que diz respeito à Administração da Cooperativa é remetido para esta e os

temas mais básicos da organização são trabalhados com a funcionária da Secretaria, sendo, posteriormente, os assuntos desenvolvidos com os subdiretores”. O diretor refere que “as tarefas de âmbito económico estão a cargo da Direção da Cooperativa, não passando pelo diretor muitas funções de contabilidade e de tesouraria, o que facilita muito o trabalho”.

No que concerne às funções de carácter pedagógico, o diretor informa que “existem dois subdiretores que ajudam, por ciclo e também por áreas de atuação, a concretizar as tarefas de carácter pedagógico”. Assim, “um dos subdiretores dá apoio na ordenação do currículo, na avaliação da qualidade das aulas e na análise dos resultados – trata de assuntos relacionados com professores; o outro subdiretor apoia o diretor, fundamentalmente, no acompanhamento personalizado de cada aluno – trata de assuntos relacionados com os alunos”.

Segundo o diretor, “cada um dos subdiretores despacha com os professores ou com uma outra figura que existe no colégio, o precetor”. O precetor é um professor que tem um grupo variável de alunos. Existem precetores juniores, com 2 ou 3 alunos, e precetores seniores, com um grupo de cerca de dezasseis alunos, embora o número ideal de estudantes, por precetor, seja entre oito e doze. “Os precetores têm conversas regulares com cada aluno, realizam reuniões quinzenais com cada aluno e trimestrais, pelo menos, com os encarregados de educação, estabelecendo objetivos individuais para cada estudante” e “um dos subdiretores despacha, quinzenalmente, com os precetores todos e vai rodando com todos”, afirma este gestor.

Deste modo, “é possível o conhecimento do que se passa com cada aluno, reportando, posteriormente, ao diretor o que acontece com cada um deles”, sublinha o diretor. Este facto é muito importante para se compreender o sentido de cada família e as necessidades de cada aluno e, assim, ser possível atuar rapidamente face às dificuldades do estudante.

O diretor salienta que existe uma hierarquia no colégio que se pauta por pensar primeiramente nos Pais, em segundo lugar nos Professores e em terceiro lugar nos Alunos. Trata-se de uma escola voltada para o aluno, embora entendam que não é possível educar os alunos sem contar com o apoio dos pais, estando estes muito envolvidos na escola. Assim, “em primeiro lugar a ação do colégio destina-se aos pais e, para conseguirem alcançar os alunos, necessitam de uma equipa de professores que esteja identificada e que saiba o que é que o colégio pode fazer com os alunos”.

Destaca que a relação com os pais é, habitualmente, estabelecida pelo diretor e se houver um problema importante para resolver, este procura estar disponível para o fazer. É

prática do diretor estar à entrada do colégio para acolher os pais e os alunos, logo pela manhã, e também à hora de saída das aulas, visando criar uma relação mais próxima com os encarregados de educação, bem como estar presente em todas as atividades realizadas por cada turma para as famílias.

O diretor informa que “relativamente à coordenação do trabalho dos professores, apoio-me muito no subdiretor, solicitando-lhe que coordene o Plano Anual de Atividades, que coordene, anualmente, um círculo de atribuição de assistências a aulas, que faça com o diretor algumas reuniões e que efetue uma entrevista com cada professor, em julho, refletindo sobre o trabalho desenvolvido no ano letivo e estabelecendo objetivos de atividades”. No Natal, o diretor do colégio procura realizar uma entrevista de avaliação intermédia com metade dos professores e, em julho, com os restantes professores – todos os professores com o diretor, pessoalmente, ou com o subdiretor, refere. O subdiretor é uma pessoa que trabalha muito com o diretor nesta área. Trata-se de estabelecer metas para, posteriormente, avaliar todo o processo. Ao longo do ano, existem sempre duas entrevistas formais e individuais com cada professor.

O diretor salienta que “a Direção procede à avaliação das aulas dos professores, contando com a colaboração dos coordenadores de departamento, que apoiam o citado subdiretor”. O subdiretor coordena e assegura que todos os professores tenham, no mínimo, uma aula assistida por um colega e todos os professores assistam a uma aula de um colega. O colégio tenta que sejam duas aulas assistidas ao longo do ano, uma delas preparada e outra de surpresa, para conseguirem avaliar o modo como os professores estão a trabalhar e o modo como lidam com as dificuldades que surgem na sala de aula.

O subdiretor procura também articular as necessidades que surgem na classe docente ao nível da formação que promovem, facilitando a formação necessária ao desenvolvimento do Projeto Educativo, em articulação com os outros colégios do Grupo e com a Administração da Cooperativa ou, ainda, promover que os docentes participem nas atividades da Associação dos Professores da sua área disciplinar.

Questão 12 (Quais são as principais fontes de informação, administrativa e pedagógica, na escola?)

O diretor informa que “ao nível administrativo, a principal fonte de informação é a Secretaria e, ao nível pedagógico, é o diretor de turma, além da legislação, do Ideário, do Projeto Educativo e da prática do colégio”. Salienta que “quem informa o diretor do colégio do que se passa ao nível das aulas, o que vem de baixo, é o diretor de turma e é este quem comunica, através do subdiretor, o que está a acontecer, embora alguns se dirijam diretamente ao diretor”. Acrescenta que “relativamente ao que vem de cima, isto é, as informações ministeriais, a principal fonte é a Associação do Ensino Particular e o regime legislativo que permite ao diretor perceber os ordenamentos que existem e, no caso de dúvidas, a Direção recorre aos serviços jurídicos da Associação do Ensino Particular, visando garantir o cumprimento da lei”.

Questão 13 (De onde partem as informações de índole administrativa e pedagógica?)

O diretor do colégio declara que “as informações partem do diretor e dos coordenadores de departamento, cujas informações trazem do Conselho Pedagógico”. Ao nível pedagógico, as decisões partem da Direção, por propostas de diversos órgãos. Assim, “a legislação geral parte do Estado, o Ideário é a Direção que o garante com a Administração da Cooperativa e o dia-a-dia parte, fundamentalmente, do Conselho Pedagógico, com as opiniões que chegam de baixo pelos coordenadores de ciclo e pelos coordenadores de departamento”, afirma o diretor.

Questão 14 (Como se processa a circulação de informações de carácter administrativo?)

“Ao nível administrativo, a circulação de informações parte da Secretaria e é divulgada via ‘email’ ”, refere o diretor.

Questão 15 (Como se processa a circulação de informações de caráter pedagógico?)

Há coordenadores de departamento e um coordenador para cada ciclo, sendo em dois dos casos essa função assegurada por um subdiretor. O coordenador de ciclo do ensino secundário é um subdiretor e, no caso do 1.º ciclo, é o outro subdiretor que também possui a mesma função. Quanto aos 2.º e 3.º ciclos, são professores dos ciclos, facto que está relacionado com a estrutura e a dimensão da instituição, afirma o diretor.

O diretor informa que “em Conselho Pedagógico há coordenadores de departamento e quatro coordenadores de ciclo, um para cada ciclo”. Neste momento, as pessoas que desempenham esta função são da Direção, em dois dos ciclos – secundário e 1.º ciclo. Tal facto não seria obrigatório acontecer, mas é o que se verifica. No que se refere aos coordenadores de departamento, está a suceder o mesmo. Existe um dos Departamentos que depende diretamente da Direção. Trata-se de uma questão transitória, existindo um professor daquela área que gosta daquela área e desempenha bem essa função e, como estava na Direção, mantém-se na Direção, refere o diretor.

“O Conselho Pedagógico toma as suas deliberações, que são conselhos à Direção e, posteriormente, a Direção reúne e decide”, sublinha o diretor. Afirma, ainda, que “a Direção é muito dirigista, ou seja, de acordo com a legislação, o parecer do Conselho Pedagógico ou as indicações da Cooperativa, a Direção decide algo e comunica às pessoas”. Segundo este gestor, “geralmente, a comunicação descendente é direta, através de reuniões gerais ou comunicação por ‘emails’, existindo um dia específico da semana destinado ao envio de ‘emails’, previamente formalizados com as informações resumidas que o diretor considera pertinentes”, isto é, com tudo o que já aconteceu ou irá acontecer no colégio e que se considere que é relevante as pessoas terem conhecimento. Todos sabem que “a decisão depende da Direção e é a Direção que informa”, sublinha o diretor.

Todavia, “tudo o que puder ser tratado a um nível micro deve ser tratado a esse nível”, acrescenta o diretor do colégio. Às vezes, existem problemas, do âmbito da autonomia do diretor de turma ou do professor, porque estes docentes não se sentem à vontade, particularmente os mais tímidos ou menos audazes, remetendo frequentemente os assuntos a resolver para a Direção. Trata-se de uma “batalha” que o diretor tem vindo a travar, sendo da opinião de que “os problemas devem ser resolvidos localmente, porque enquanto o problema for com um determinado professor não afeta a instituição; a partir do momento que o

problema é reencaminhado para a Direção, passa a ser um problema com o colégio e não com aquele professor”. Daí que “se existir um problema sério, este deve reportar à Direção, mas dever-se-á salvaguardar, sempre que possível, que a primeira linha da onda de choque seja o diretor porque se este tiver de decidir algo, inevitavelmente, acaba a conversação”, esclarece o diretor do colégio. Assim sendo, “é um dos subdiretores que executa a tarefa de dar primeiro as costas para apanhar a paulada”, isto é, que vai à primeira reunião, analisa o ambiente e desempenha uma figura de conciliador da situação. Esta é a ideia do colégio, a de evitar que o mesmo seja posto em causa.

O diretor destaca que “o professor é o diretor na sala de aula e a sua decisão, à partida, é inatacável”, embora saiba que, às vezes, tal não acontece e as coisas não correm bem. No entanto, quando estas situações ocorrem, as mesmas devem ser tratadas com serenidade, calma e muita paz. Também é preciso tempo, pelo que quando existe um problema com um dado professor e pretendem falar com o diretor, este diz estar frequentemente “indisponível”, visando dar tempo para que as coisas se acalmem e o diretor se inteire da situação. O colégio salvaguarda sempre a posição do professor, mas, às vezes, este age de uma forma incorreta com o aluno e tal facto dá azo a que o aluno proceda também da mesma forma, declara o diretor. Afirma, ainda, que “quando o estudante tem uma atitude incorreta, os pais são informados e a situação é comunicada ao preceptor ou ao diretor de turma”. Contudo, o diretor salienta que, de um modo geral, não há problemas de indisciplina.

Esclarece que os estudantes do colégio são rapazes e, por isso, falam mais alto do que as raparigas, pelo que o professor deve promover o barulho, fazendo com que haja um momento mais agitado na aula para que os alunos descomprimam. Tal facto exige que o professor tenha o controlo da turma, tratando-se de uma questão claramente pedagógica, refere o diretor. A atenção dos rapazes é muito menor, comparativamente à atenção das raparigas, pelo que os rapazes são muito mais mexidos, muito mais enérgicos.

Existem escolas que no 1.º ciclo substituíram as cadeiras por bolas de ‘pilates’. Ora, os alunos precisam de se mover e o movimento que têm de fazer para se equilibrarem na bola é um movimento natural e, a certa altura, mecânico, acabando por fazer com que a ativação que lhes é característica se dissipe, aos poucos, e os estudantes consigam focar a atenção no trabalho. Os professores do colégio têm técnicas específicas, nomeadamente falar alto, visando ultrapassar estas dificuldades. As frequências com que os rapazes ouvem são mais elevadas do que as das raparigas e, além disso, o movimento atrai, claramente, a atenção dos rapazes, sublinha o diretor.

Este gestor exemplifica, dizendo que numa turma de 8.º ano, muito agitada, utilizou “umas mãos com um metro de altura em ‘kapaline’”, que tinham sido utilizadas para um jogo. Após ter levado essas “mãos” para a sala de aula, disse que, a partir daquele momento, os alunos só fariam se tivessem a referida “mão” feita em ‘kapaline’ no ar, pelo que esta passaria a representar um “braço no ar”. Deste modo, o professor ou alguém mandatado por ele, passaria a “mão” para o aluno que quisesse responder. Os alunos aderiram à técnica utilizada e a qualidade das aulas melhorou significativamente, assim como diminui muito o número de chamadas de atenção efetuadas por aula.

Frequentemente, o diretor solicita aos alunos para se levantarem quando desejam responder, não sendo esta solicitação um sinal de autoritarismo. Declara que apenas utiliza esta técnica porque a mesma foca a atenção dos estudantes e, por outro lado, é necessário que estes se movam. Salienta que “em vez de estarem voltados para trás a conversar e a falar com os colegas do lado, aquele foi o movimento”. Sublinha que o aluno ao levantar-se da cadeira atrai a atenção dos outros colegas, sendo muito mais eficaz para que uma determinada pergunta/resposta obtenha a atenção dos alunos.

O colégio ao ser relativamente pequeno, “a informação flui muito facilmente, quer seja à hora do almoço quer seja nos intervalos entre as aulas, existindo o risco de se formalizar pouco e, às vezes, podermos ser demasiado informais, significando que o assunto foi tratado e não foi decidido porque foi tratado de modo informal”. Este facto tem a riqueza, por um lado, de facilitar muito a comunicação, mas, às vezes, dificulta que se calibre bem a dimensão do problema, conclui o diretor.

Questão 16 (Quais são as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e quais são os seus objetivos, no âmbito da autonomia pedagógica conferida (artigo 37.º do decreto – lei n.º 152/2013, de 4 de novembro)?)

O organograma foi o descrito há pouco, isto é, “a Direção é praticamente soberana, excetuando no que reporta à Administração da Cooperativa e no que concerne ao Conselho Pedagógico, onde esta se auxilia” e esclarece que “por lei, o Conselho Pedagógico tem de deliberar alguns assuntos, mas, de um modo geral e no âmbito da autonomia, o colégio define

que se não existir obrigatoriedade de o fazer, esses assuntos passam a ser decisão da Direção, tal como está previsto no Ideário”, afirma o diretor

Segundo declarações deste gestor, “o Conselho Pedagógico tem dois subconselhos, o Conselho de Coordenadores de Departamento e o Conselho de Diretores de Turma” e “dada a dimensão do colégio, todos os diretores de turma têm assento no Conselho Pedagógico, apesar de o Conselho de Diretores de Turma apenas estar representado pelos coordenadores de ciclo, pelo que são quatro coordenadores de ciclo em representação de doze diretores de turma”. Salienta que os coordenadores de ciclo são também diretores de turma. Assim, em Conselho Pedagógico estão quatro, todos representados, e “é através destas duas estruturas que o colégio se organiza”, refere o diretor.

Questão 17 (Quem procede ao acompanhamento dos alunos e à coordenação pedagógica de cada ano ou ciclo (artigos 20.º e 22.º do decreto – lei n.º 139/2012, de 5 de julho)?)

Segundo o diretor, “os coordenadores de departamento estão encarregados, juntamente com um dos subdiretores, de avaliar as aulas e o cumprimento das programações, de propor atividades para o Plano Anual de Atividades, de organizar as semanas temáticas, etc.” e “os coordenadores de ciclo são responsabilizados pelo acompanhamento individualizado e personalizado de cada aluno”.

O diretor do colégio afirma que “o diretor de turma é uma peça-chave porque estabelece uma relação privilegiada com os seus alunos” e que “o diretor de turma é o diretor na turma”, salientando que “o diretor de turma encarrega-se, quer através de uma reunião semanal com os alunos quer através de uma reunião semanal com os preceptores, de recolher e transmitir informação que considera relevante para a sua turma e, além disso, cumpre também uma reunião quinzenal com a Direção, onde procede ao ‘feedback’ das outras reuniões”.

No final de cada ano letivo há sempre muito trabalho. Por exemplo, todas as circulares a enviar aos pais durante o ano letivo estão prontas no final de julho, sendo apenas necessário enviar oportunamente. Assim, toda a burocracia é tratada antecipadamente e, na altura, pretende-se que haja tempo para conversar. O diretor refere que “a comunicação é essencial e quanto menos questões burocráticas houver para abordar no dia-a-dia, maior comunicação será possível existir, facto que permite antecipar os problemas”, considerando

que “a comunicação é uma questão relacionada com a identidade deste colégio”. Assim, enquanto na maioria das escolas, o problema só se deteta ‘a posteriori’, “neste colégio é possível a deteção precoce dos problemas dos alunos, pois a comunicação baseia-se, principalmente, em antecipar o problema e conversar com os pais, informando-os do que se passa com o aluno”, conclui o diretor.

Questão 18 (Quem organiza a promoção de medidas de sucesso escolar que garantam um acompanhamento mais eficaz do aluno, face às dificuldades detetadas e orientadas para a satisfação das necessidades específicas (artigo 20.º do decreto – lei n.º 139/2012, de 5 de julho)?)

O diretor do colégio explica que quem organiza a promoção de medidas de sucesso escolar que garantam um acompanhamento mais eficaz do aluno é “o preceptor em conjunto com o diretor de turma”. Salaria que os casos que envolvem alunos com necessidades educativas especiais são exemplos notórios deste facto, pois “o Plano Educativo Individual do aluno é elaborado pelo preceptor e pelo diretor de turma, juntamente com o parecer de técnicos especializados, para, posteriormente, ser apresentado em Conselho de Turma”. Este gestor explica que dá este exemplo, apesar de “todos os alunos do colégio serem considerados alunos com necessidades educativas especiais, no sentido em que os docentes atendem à personalidade de cada aluno e, portanto, existe uma relação personalizada para cada estudante”.

Assim, “a Direção comunica que tem de haver estes despachos para identificar os problemas e estabelece um calendário, indicando o dia que irá ocorrer uma reunião com o diretor de turma de um dado ano e com os preceptores do mesmo nível de ensino”. “Nessas reuniões, é feita a análise de cada caso e é comunicado o que se decidiu para cada um”, sendo que, às vezes, há assuntos do âmbito da privacidade dos alunos e das suas famílias, pelo que “quem primeiramente fala com os alunos e com os pais são os preceptores”, refere o diretor do colégio.

Por exemplo, no caso de uma rutura familiar quem fala com o aluno e com a sua família é o preceptor. Há reuniões gerais com toda a turma e com o diretor de turma para informar, particularmente, de atividades a fazer pela turma, sem entrar na individualidade de

cada aluno, e “reuniões individuais que são realizadas com os preceptores para conversar sobre cada aluno, em concreto”, salienta o diretor. Acontece que “muitas destas situações problemáticas são comunicadas pelo preceptor ao diretor de turma ou ao subdiretor” e, “em casos mais complicados, o preceptor pode pedir ajuda à Direção”, sendo que “posteriormente, é o diretor de turma quem estabelece as diferentes medidas a adotar para o aluno”, esclarece o diretor do colégio.

Deste modo, “o preceptor acede à informação, partilha ao diretor de turma e estabelece um objetivo com o diretor de turma, solicitando, às vezes, opinião à Direção. Futuramente, o programa aprovado irá ter um conjunto de medidas que serão comunicadas ao aluno através do preceptor. Quem comunica ao Conselho de Turma é o diretor de turma, muitas vezes sem explicar pormenores”, conclui o diretor.

Questão 19 (Considera que existe o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa, nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da missão da escola ou do agrupamento de escolas (artigo 3.º do decreto – lei n.º 139/2012, de 5 de julho?))

O diretor é da opinião de que “inequivocamente, existe o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa”. Afirma que “somos muito pouco burocratizados, automatizamos tudo o que é possível automatizar e simplificamos as questões administrativas”, sublinhando que “em primeiro lugar está a função que nos é inerente, educar” e “se o processo está certinho ou não certinho, a Secretaria tratará disso”.

Questão 20 (Como procede o Conselho Pedagógico quanto à definição de critérios gerais nos domínios da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos (artigo 20.º do decreto – lei n.º 139/2012, de 5 de julho), uma vez que em sua sede não tem assento os diretores de turma, figuras designadas pelo diretor para coordenar as atividades da turma e que melhor conhecem os alunos?)

O diretor refere que “se houver uma decisão a tomar de natureza pedagógica, definição de critérios, atribuição de algum desvio admissível entre as notas de frequência e as

notas de exame ou o peso a atribuir à componente prática numa determinada disciplina ou ciclo de ensino, por exemplo, o Conselho Pedagógico toma a iniciativa e apresenta a proposta através dos coordenadores de ciclo, que reúnem com os diretores de turma de cada ciclo”. Salienta que “posteriormente, essa proposta volta ao Conselho Pedagógico, sendo analisados os aspetos comuns e os divergentes. Se os aspetos comuns prevalecerem sobre os divergentes, o Conselho Pedagógico propõe à Direção essa tomada de decisão; se houver muitos aspetos em contrário, os coordenadores de ciclo voltam a reunir com os diretores de turma de cada ciclo, examinando as propostas dos outros ciclos”. Neste último caso, o diretor afirma que “procurar-se-á um consenso e a nova proposta volta ao Conselho Pedagógico para ser analisada e, posteriormente, ser novamente apresentada à Direção”.

O diretor esclarece que “a Direção reúne-se com todos os diretores de turma e, quando há um aspeto mais deliberativo, reúne-se apenas com os coordenadores de ciclo”. Esta situação é exequível, dada a dimensão do colégio, pelo que é possível conhecer, mais ou menos, a opinião de cada um, conclui o diretor.

Questão 21 (Seria pertinente a presença dos diretores de turma em Conselho Pedagógico, nomeadamente para colaborar na definição dos critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, uma vez que os mesmos são operacionalizados pelos Conselhos de Turma (artigo 4.º do decreto – lei n.º 139/2012, de 5 de julho), estando a coordenação de todo o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa interna e à sua natureza globalizante a cargo do diretor de turma (artigo 8.º do decreto – lei n.º 139/2012, de 5 de julho)?)

Tendo em conta o número elevado de diretores de turma que habitualmente existem nas escolas públicas, o diretor considera que “seria muito difícil todos os diretores de turma participarem em Conselho Pedagógico”. Acresce a este facto as pessoas serem muito diferentes e possuírem perspetivas muito variadas, salientando que “seria muito difícil chegar a um consenso e a situação tornar-se-ia ingovernável”. O diretor declara que “deveria haver uma figura intermédia, o coordenador de ciclo, que facilitasse o trabalho”.

Questão 22 (Seria possível, no respeito pelos princípios enunciados e das regras estabelecidas no artigo 41.º do decreto – lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, idealizar soluções organizativas a adotar pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, no exercício da sua autonomia organizacional, em particular, no que concerne à sua organização pedagógica?)

O diretor afirma que “tenho muitas dúvidas quanto a uma solução organizativa a adotar pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas”. Refere que durante muitos anos foi professor do Estado e tem muitos amigos que são professores em escolas públicas, reconhecendo o trabalho fantástico que os docentes produzem. Contudo, o diretor confessa que “sou da opinião que há uma limitação grande, pautada pela falta de um Projeto Educativo verdadeiramente capaz”, pelo que “só uma verdadeira autonomia escolar e pedagógica permitiria criar uma cultura de escola bastante liberta dos constrangimentos da contratação, a nível nacional, e do currículo, que tem de ser igual em Lisboa e nos Açores, enfim, só uma verdadeira autonomia permitiria que as escolas pudessem ter um Projeto Educativo digno desse nome”.

Assim, este gestor diz que há um peso enorme da realidade de cada escola, uma escola que é mais aberta à sua comunidade local, uma escola que é mais aberta às forças vivas da comunidade. Essas forças, representadas numa Assembleia de Escola, poderiam, efetivamente, tomar decisões sobre o currículo, sobre a formação a nível profissional e o papel das empresas numa região, à semelhança do que acontece nos Estados Unidos e no Reino Unido, o que auxiliaria as escolas a encontrarem o seu caminho.

O diretor declara que “neste momento, é muito difícil trazer a alma às escolas, que é disso que se trata quando se fala em idealizar soluções, quando elas estão apertadas por estruturas, nomeadamente da contratação, da legislação e do currículo”. Segundo o diretor, “é muito difícil e muito arriscado, pois o Ministro da Educação que decidir dar uma verdadeira autonomia às escolas corre o enorme risco de entrar no clientelismo”, sublinhando que poderiam ficar mais bem servidos, ou não, dependendo dos mecanismos que houvesse para controlar as situações.

Neste sentido, afirma que “o que poderia potenciar a melhoria de uma escola seria uma autonomia verdadeira”. Relativamente a um modelo que possa ser replicado, o diretor considera que “é muito difícil enunciar um modelo porque cada escola tem o seu contexto”. Salienta, ainda, que partilha o que se faz neste colégio porque tem na instituição um ambiente

e uma cultura de escola que possui quase 40 anos. Trata-se de um estilo próprio de trabalhar que é intransferível. Informa que trabalhou em dois colégios, pertencentes à mesma Cooperativa à qual este colégio pertence, e há coisas que não são transferíveis de um colégio para outro, “tem muito a ver com tudo o que a escola construiu, isto é, a sua identidade, a sua própria cultura”.

Para este gestor, “possivelmente, poder-se-ia idealizar a autonomia, traduzida pela existência de muito diálogo com os pais e com as famílias”. Refere que “a autonomia potencia que a escola encontre a sua missão, o que para o Estado é muito difícil porque a cultura dos portugueses é uma cultura muito centralista”, concluindo que “a grande riqueza é a diversidade e penso que não há um modelo único”.

7.1.2.1.1.1 Sinopse da entrevista concedida pelo diretor do Colégio A

Blocos temáticos	Resumos
A – Funções desempenhadas pelo diretor num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada.	O diretor é um ‘pivot’. O diretor executa muitas funções de gestão, cujos pilares de atuação assentam nos professores, alunos e famílias dos alunos. A função mais importante do diretor é a coordenação de todas as atividades desenvolvidas no colégio, sendo a área pedagógica a mais importante. Assim, a sua função é dar unidade ao trabalho a desenvolver, tendo por base a receção das tarefas realizadas pelas pessoas que trabalham na escola. A tarefa que o diretor sente mais dificuldade em concretizar é a de conciliar muitos aspetos em um todo que seja harmónico e que a demonstração da qualidade de uma área não seja prejudicada pela falta de perceção da qualidade de outra área. O diretor gostaria de ter tempo para lecionar e praticar o precetorado, bem como realizar mais formação em diferentes áreas, de modo a poder melhorar o seu desempenho profissional.
B – Modelo de organização de um agrupamento de escolas ou de uma escola não agrupada.	O diretor reporta à Administração da Cooperativa, devendo obedecer ao Ideário, cumprir o que se encontra estabelecido no Novo Estatuto do Ensino Particular e seguir as

Blocos temáticos	Resumos
	orientações emanadas da Cooperativa. O grau de autonomia do diretor é elevado, embora existam limitações relativamente às decisões de tesouraria, que estão dependentes do parecer da Administração da Cooperativa.
C – O modo como se processa a circulação de toda a informação num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada.	As tarefas de natureza pedagógica são desempenhadas pelo diretor, juntamente com os dois subdiretores que fazem parte da Direção. Estes subdiretores ajudam a realizar as tarefas de caráter pedagógico, por ciclo e por áreas de atuação. Um dos subdiretores trata de assuntos relacionados com os professores e o outro subdiretor apoia o diretor, fundamentalmente, no acompanhamento personalizado de cada aluno. A Direção conta ainda com a colaboração dos coordenadores de departamento, que apoiam o subdiretor com responsabilidades nos assuntos relacionados com os professores. As tarefas de natureza administrativa são desempenhadas por uma funcionária da Secretaria, que reporta ao diretor. As funções de âmbito económico estão a cargo da Direção da Cooperativa e os temas básicos da organização são tratados com uma funcionária da Secretaria, sendo posteriormente desenvolvidos com os subdiretores. As informações partem do diretor e dos coordenadores de departamento curricular, cujas informações trazem do Conselho Pedagógico. Ao nível administrativo, as informações partem do Estado, da Direção e do Conselho Pedagógico, com as opiniões adquiridas dos coordenadores de ciclo e dos coordenadores de departamento curricular. A principal fonte de informação é a Secretaria, via correio eletrónico. Ao nível pedagógico, a principal fonte de informação é o diretor de turma, além do Ideário, do Projeto Educativo e da prática do colégio. O diretor de turma recolhe informações relevantes dos alunos junto dos preceptores e transmite-as, quinzenalmente, à Direção, em sede de reunião formal. As decisões de caráter pedagógico dependem sempre da Direção, sendo esta que, de acordo com a legislação, o parecer do Conselho Pedagógico ou as indicações da

Blocos temáticos	Resumos
	Cooperativa, informa e comunica às pessoas. A comunicação descendente é direta, através de reuniões gerais, ou via correio eletrónico.
D – O modo como o agrupamento de escolas ou escola não agrupada gere a sua organização pedagógica e administrativa.	A Direção é praticamente soberana, excetuando no que respeita à Administração da Cooperativa. São os coordenadores de departamento curricular que procedem à coordenação pedagógica, juntamente com um dos subdiretores. Os coordenadores de ciclo são os responsáveis pelo acompanhamento individualizado e personalizado de cada aluno. O preceptor acede à informação e partilha-a com o diretor de turma, estabelecendo com este um objetivo para o aluno e solicitando, por vezes, opinião à Direção. É o preceptor e o diretor de turma que procedem à organização e promoção de medidas de sucesso escolar para os alunos. O Conselho Pedagógico também delibera alguns assuntos e apresenta propostas, através dos coordenadores de ciclo, que reúnem com os diretores de turma de cada ciclo. A Direção reúne-se com todos os diretores de turma e apenas se reúne com os diretores de ciclo quando há aspetos a deliberar. Existe sempre o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa. O Conselho Pedagógico possui na sua constituição dois subconselhos: o Conselho de Coordenadores de Departamento Curricular e o Conselho de Diretores de Turma. O diretor refere que não seria pertinente a presença de todos os diretores de turma no Conselho Pedagógico porque seria muito difícil alcançar consenso sobre os assuntos a tratar. Deveria existir a figura de coordenador de ciclo para facilitar o trabalho. Salienta que seria muito difícil enunciar um modelo único como solução organizativa a adotar pelas escolas, pois cada escola possui o seu contexto, a sua identidade e a sua cultura. A autonomia ajuda a escola a encontrar a sua missão e a diversidade é a sua grande riqueza.

7.1.2.1.2 Modelo organizacional do Colégio A

A Direção é do tipo colegial e é constituída pelo diretor e por dois subdiretores. O diretor é um ‘pivot’ na organização e exerce funções de gestão. Este gestor reporta à Administração da Cooperativa, constituída por dois administradores executivos e um não executivo.

Ao nível administrativo, as tarefas são desempenhadas pelos Serviços Administrativos, que reportam diretamente ao diretor. As tarefas de natureza pedagógica são desempenhadas pelo diretor e por dois subdiretores, que também lecionam, subdiretor de orientação e subdiretor pedagógico. Cada um dos subdiretores tem, em média, nove horas letivas destinadas à coordenação pedagógica. Estes subdiretores auxiliam por ciclo e por área de atuação. Assim, um deles trata de assuntos relacionados com os alunos e o outro trata de assuntos relacionados com os professores.

Cada um dos subdiretores despacha com os professores ou com os preceptores. Existem preceptores juniores, que trabalham com dois ou três alunos, e preceptores seniores, que trabalham com um grupo de dezasseis alunos, aproximadamente. Estes preceptores reúnem-se com os alunos e com um dos subdiretores, o subdiretor de orientação. O subdiretor pedagógico procura articular as necessidades que vão surgindo na classe docente, ao nível da formação de professores.

A Secretaria é a principal fonte de informações de carácter administrativo e as informações provenientes das aulas são comunicadas pelo diretor de turma, através do subdiretor.

Existem os coordenadores dos departamentos e um coordenador para cada ciclo de ensino: pré-escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário. Os coordenadores de ciclo são professores e, na maior parte dos casos, também são diretores de turma. Estes docentes têm cerca de duas horas letivas destinadas à coordenação, variável consoante as turmas que têm a seu cargo. São professores, cujo horário atribuído é completo, possuindo horas letivas extraordinárias destinadas à coordenação.

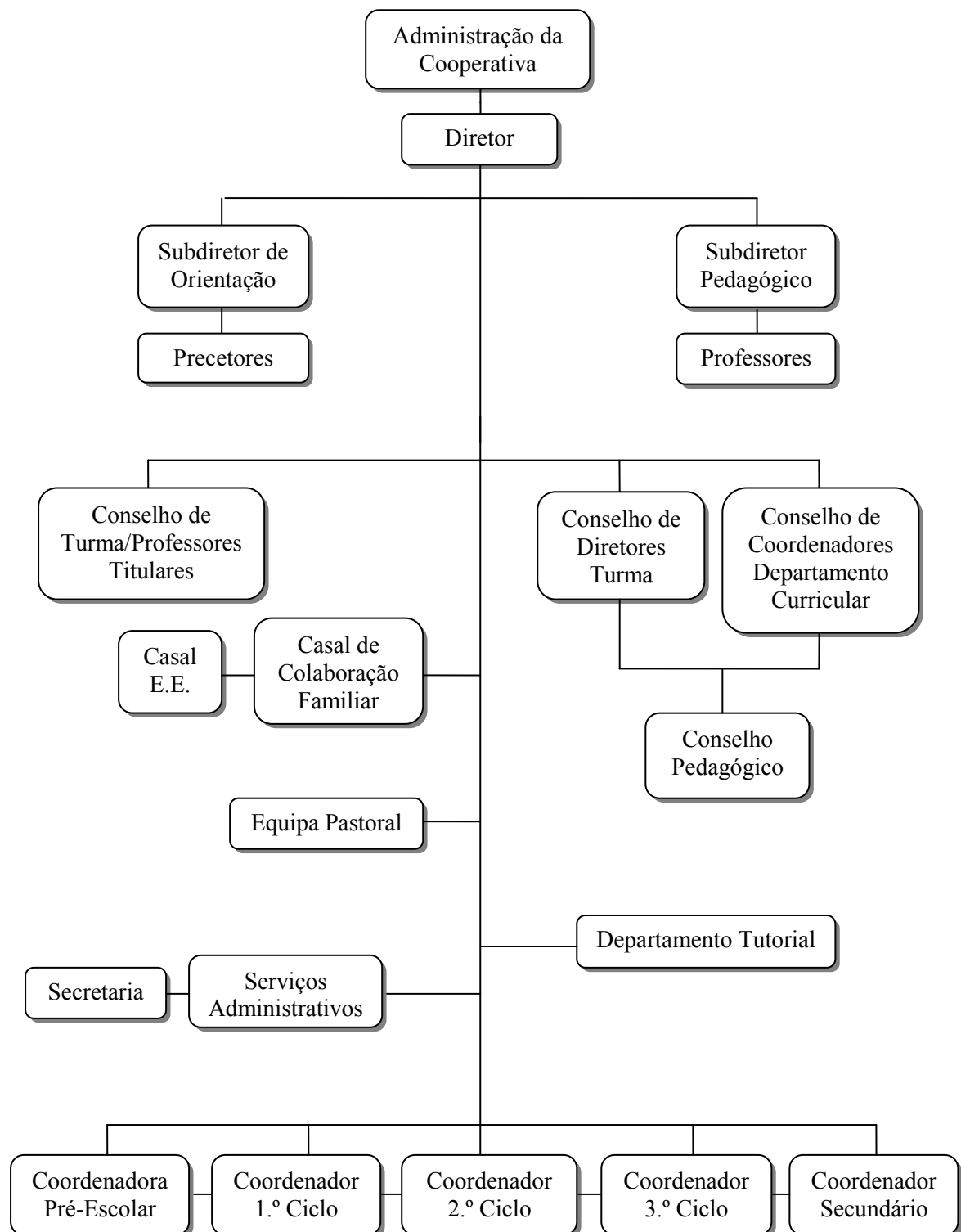
No Conselho Pedagógico têm assento a Direção, os coordenadores de departamento e os coordenadores de ciclo, embora exista alguma flexibilidade na composição deste órgão, consoante os assuntos que nele são tratados. As propostas de natureza pedagógica são efetuadas através dos coordenadores de ciclo, que se reúnem com os diretores de turma de cada ciclo. O Conselho Pedagógico possui dois subconselhos: o Conselho de Coordenadores

de Departamento e o Conselho de Diretores de Turma. É através destas duas estruturas que o colégio se organiza.

Os coordenadores de ciclo são os responsáveis pelo acompanhamento personalizado do aluno, sendo as medidas de promoção de sucesso escolar organizadas pelo diretor de turma e pelo preceptor, para, posteriormente, serem apresentadas em Conselho de Turma. Por vezes, é necessário solicitar a opinião da Direção.

O Departamento Tutorial é constituído pelo subdiretor de orientação e os preceptores, constituindo um fórum de reflexão sobre os assuntos relacionados com os alunos, a coordenação e a formação de preceptores.

Organograma



Elaborado pela autora

7.1.2.2 Apresentação do Colégio B

O Colégio B tem cerca de quarenta anos de existência e localiza-se em Lisboa, possuindo cerca de 1500 alunos. A oferta educativa situa-se entre o pré-escolar e o 12.º ano do ensino secundário. Este colégio é fiel ao espírito do seu fundador e ministra aos seus alunos uma educação fundamentada nos princípios cristãos, defendidos pela Igreja Católica. Tem como objetivo global proporcionar o crescimento e o amadurecimento integral do aluno, dentro de uma visão cristã da vida e da cultura, adotando o Projeto Educativo herdado do seu fundador.

A participação coordenada e responsável, por parte de todos os intervenientes no processo educativo, é fundamental para a criação do hábito da ordem e da disciplina, bem como para firmar na inteligência e no coração os princípios básicos, que servirão ao aluno de orientação na sua futura vida intelectual e moral, tendo em vista a formação da personalidade e um caráter íntegro do aluno.

Este colégio promove o desenvolvimento dos valores nacionais e de uma cultura de cidadania, valorizando o conhecimento e o respeito dos valores e princípios fundamentais inscritos na Constituição da República Portuguesa, a Bandeira e o Hino Nacional, a Convenção Europeia dos Direitos do Homem e a Convenção sobre os Direitos da Criança.

O Diretor Pedagógico possui pós-graduação em Gestão e exerce o cargo neste colégio há longos anos.

7.1.2.2.1 Entrevista ao diretor do Colégio B (ver Apêndice 2)

7.1.2.2.1.1. Sinopse da entrevista concedida pelo diretor do Colégio B

Blocos temáticos	Resumos
A – Funções desempenhadas pelo diretor num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada.	O diretor pedagógico constitui a última resposta institucional na resolução de qualquer problema na escola. As principais funções desempenhadas pelo diretor pedagógico são assegurar o cumprimento das diretrizes ministeriais e responsabilizar-se

Blocos temáticos	Resumos
	por toda a matéria do foro pedagógico. A tarefa que o diretor pedagógico executa e que considera mais relevante é a relação estabelecida com os encarregados de educação dos alunos e a que possui maior dificuldade em concretizar é a implementação de alterações nos procedimentos face a assuntos relacionados com os professores. O diretor considera que a área pedagógica é muito importante e afirma não existir qualquer tarefa que gostaria de desempenhar.
B – Modelo de organização de um agrupamento de escolas ou de uma escola não agrupada.	O diretor pedagógico reporta ao Conselho de Gerência, devendo obedecer às normas da tutela, ao Regulamento Interno e ao Projeto Educativo. A Direção Pedagógica situa-se no topo da hierarquia e é daqui que as diretrizes são emanadas. O diretor pedagógico possui um grau de autonomia elevado.
C – O modo como se processa a circulação de toda a informação num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada.	As tarefas de natureza administrativa são desempenhadas pela Secretaria Administrativa e as tarefas de natureza pedagógica/administrativa são desempenhadas pela Secretaria Pedagógica, juntamente com os diretores de turma e os coordenadores de departamento. A Secretaria Pedagógica lida com os processos que estão diretamente associados com os alunos e com os professores. É através da Secretaria Pedagógica que o diretor pedagógico estabelece o contacto com a componente burocrático-administrativa. A Secretaria Administrativa executa a gestão financeira dos alunos e lida com os encarregados de educação, funcionando como secretariado ao diretor pedagógico. É o diretor de turma que comunica aos encarregados de educação os problemas dos alunos, seguindo a informação para o diretor pedagógico. Caso o assunto diga respeito a testes de avaliação e conteúdos programáticos, estes são resolvidos com os coordenadores de departamento curricular, em sede de Departamento Curricular. Ao nível administrativo, as informações escritas circulam via correio eletrónico e, em alguns casos, são afixadas em diferentes locais da escola.

Blocos temáticos	Resumos
	As informações de carácter pedagógico são emanadas através da Direção, via correio eletrónico, e através do Conselho Pedagógico, presencialmente, de onde partem as informações para os diferentes Departamentos Curriculares, através dos seus coordenadores. Os prefeitos³⁶ e os professores também contribuem para que as informações cheguem aos alunos, fazendo com que estes cumpram o Regulamento Interno.
D – O modo como o agrupamento de escolas ou escola não agrupada gere a sua organização pedagógica e administrativa.	Os Departamentos Curriculares são as verdadeiras estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, além do Conselho Pedagógico. Em última análise, a supervisão pedagógica está a cargo da Direção Pedagógica, na pessoa do diretor pedagógico. Os diretores de turma e os professores procedem à supervisão imediata, mas a supervisão pedagógica global está a cargo do diretor pedagógico. A promoção de medidas de sucesso escolar parte dos Departamentos Curriculares e são os coordenadores de departamento que, em sede de Conselho Pedagógico, elaboram as propostas para a resolução dos problemas dos alunos. São os professores do Conselho de Turma que escolhem as medidas de apoio a seguir para colmatar as dificuldades dos alunos e é através do diretor de turma que estas medidas são comunicadas ao diretor pedagógico, a quem cabe avaliar. Existe sempre o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa, à exceção do que é passível de comprometer a continuidade do funcionamento do colégio, sob o ponto de vista financeiro. Foi extinto o Conselho Pedagógico e apenas funciona o Conselho de Coordenadores de Departamento, devido ao facto de ser da Direção Pedagógica de onde são emanadas todas as

³⁶ Assistentes educativos que acompanham pedagogicamente os alunos, nomeadamente quanto à substituição de professores, e que asseguram o cumprimento do Regulamento Interno por parte dos discentes.

Blocos temáticos	Resumos
	diretrizes. A presença dos diretores de turma em Conselho Pedagógico seria irrelevante, pois nele são geralmente tratados assuntos relacionados com a definição de critérios globais, relativos às diferentes disciplinas. Por outro lado, tratar-se-ia de uma situação ilegal, pois os diretores de turma ou tomam decisões no Conselho de Turma ou em sede de Conselho Pedagógico. Nas escolas públicas existem muitas situações que são bloqueadas, pelo facto de existir muita entropia advinda da participação de diferentes atores. Seria muito difícil reajustar o modelo organizacional do ensino privado ao ensino público, uma vez que as regras são muito distintas entre ambos.

7.1.2.2.2 Modelo organizacional do Colégio B

O diretor pedagógico possui um cargo que é o topo da hierarquia, mas, no que concerne à componente administrativa, reporta ao Conselho de Gerência, constituído pelos gerentes em representação da Entidade Titular. Em termos legislativos, não existe interferência da Entidade Titular nas orientações e diretrizes relativas à matéria do foro pedagógico. O grau de autonomia do diretor pedagógico é elevado.

Há a considerar a Secretaria Administrativa, que desempenha tarefas de cariz administrativo, funcionando como secretariado ao diretor pedagógico, e a Secretaria Pedagógica que trata de assuntos de carácter pedagógico, juntamente com os diretores de turma e os coordenadores de departamento.

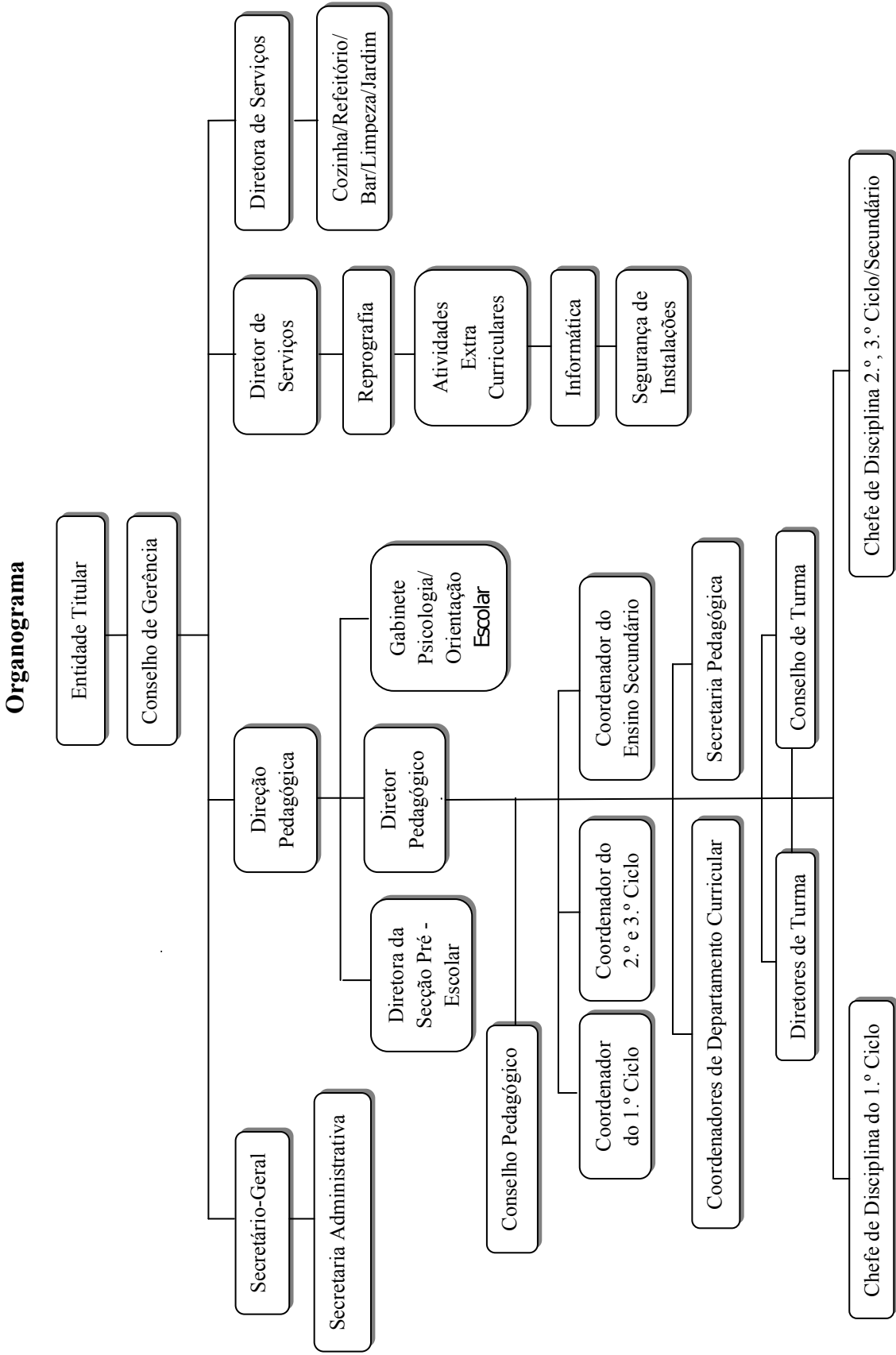
As principais fontes de informação são a Direção Pedagógica e o Conselho Pedagógico, ao nível pedagógico, e a Secretaria, ao nível administrativo. Tudo o que a área pedagógica emana da Direção Pedagógica para os professores é centralizado no Conselho Pedagógico. Este órgão é presidido pelo diretor pedagógico e nele têm assento os coordenadores de departamento curricular, quatro representantes nomeados do 1.º ciclo, um por cada ano de ensino, os coordenadores de ciclo, 1.º, 2.º, 3.º e secundário, e, sempre que

seja necessário, o representante dos encarregados de educação ou da Associação de Pais e os prefeitos – assistentes educativos que acompanham pedagogicamente os alunos.

Os Departamentos Curriculares são considerados as verdadeiras estruturas de coordenação e supervisão educativa. A coordenação pedagógica, nomeadamente a coordenação dos diretores de turma, é efetuada em sede de Direção Pedagógica e está a cargo do diretor pedagógico. O acompanhamento dos alunos é realizado pelo diretor de turma, pelos professores e pelo diretor pedagógico que procede à supervisão global.

O diretor de turma lida e comunica com as famílias, em primeira instância, e, sempre que se considere necessário, recorre diretamente ao diretor pedagógico. O diretor de turma recebe as informações e as propostas de orientação dos alunos em Conselho de Turma e comunica-as aos coordenadores de departamento curricular. As medidas de sucesso escolar são debatidas pelos docentes em sede de Departamento Curricular e, posteriormente, o coordenador de departamento curricular, em sede de Conselho Pedagógico, executa a proposta de resolução dos problemas.

É o diretor pedagógico que aprova as medidas de promoção de sucesso escolar para cada aluno. É do Conselho de Turma que são emanadas propostas de orientação dos alunos, mas é o diretor pedagógico quem procede à definição dos critérios gerais nos domínios da orientação escolar e vocacional. Quanto aos critérios de avaliação, é o Conselho Pedagógico que os aprova e os determina, após proposta dos Departamentos Curriculares.



7.1.2.3 Apresentação do Colégio C

O Colégio C assume a responsabilidade de oferecer às famílias uma educação de qualidade, promovendo o sucesso académico e o desenvolvimento pleno da personalidade dos estudantes. O corpo discente é superior a 1600 alunos e a oferta educativa situa-se entre o pré-escolar e o 12.º ano de escolaridade.

O Projeto Educativo deste colégio explicita princípios, valores, metas e estratégias, visando o cumprimento da sua missão educativa e oferecendo orientações gerais para a formação integral dos alunos, com particular atenção aos valores morais e religiosos. É um Projeto Educativo inspirado na riqueza da tradição pedagógica do nosso país, assumindo, com clareza, que o colégio é um centro de aprendizagem e de vida. Enquanto escola, leva os alunos *a aprender, a fazer, a viver juntos* e principalmente *a ser*. Enquanto escola católica de tradição, adota a abordagem educativa do seu fundador, apresentando a simplicidade, o amor ao trabalho e o espírito de família como valores essenciais.

Na liderança deste colégio encontra-se um diretor com pós-graduação em Gestão Administrativa e experiência no cargo há mais de vinte anos.

7.1.2.3.1 Entrevista ao diretor do Colégio C (ver Apêndice 2)

7.1.2.3.1.1. Sinopse da entrevista concedida pelo diretor do Colégio C

Blocos temáticos	Resumos
A – Funções desempenhadas pelo diretor num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada.	O diretor é o principal responsável pela organização do colégio. Ele deve zelar pelo cumprimento do Projeto Educativo, do Regulamento Interno e pela existência de um ambiente favorável ao processo de ensino e aprendizagem. O diretor deve acompanhar todo o processo educativo e resolver todos os problemas que lhe são inerentes, nomeadamente no que diz respeito aos encarregados de educação. É também responsável por todos os aspetos legais. De entre as tarefas que o diretor desempenha, aquela que este considera mais importante é o

Blocos temáticos	Resumos
	acompanhamento dos alunos nas suas aprendizagens, bem como a motivação dos professores, avaliando todas as dinâmicas que surgem durante o ano letivo. O diretor afirma que, por vezes, possui dificuldade em fazer com que os encarregados de educação compreendam as razões que levam os profissionais do colégio a tomar determinados procedimentos em relação aos alunos. O diretor gostaria de também poder lecionar, pois sente falta do contacto com os alunos na sala de aula.
B – Modelo de organização de um agrupamento de escolas ou de uma escola não agrupada.	O colégio possui um Conselho de Direção, composto por quatro elementos: diretor, vice-diretor, administrador e coordenador pastoral. O diretor reporta ao Provincial, superior hierárquico da congregação religiosa à qual o colégio pertence. O diretor deve obedecer aos normativos gerais do Ministério da Educação e cumprir o que está escrito nos documentos relativos à organização da instituição. Este gestor afirma que possui elevada autonomia, embora considere que existam alguns entraves que a comprometem, pois há normativos oficiais e determinado tipo de regras que obrigam a Direção a refletir sobre o seu cumprimento.
C – O modo como se processa a circulação de toda a informação num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada.	O diretor trabalha em estreita ligação com o vice-diretor, em quem delega várias funções. O administrador trata de assuntos relacionados com a área económica e o coordenador pastoral zela por todos os assuntos de cariz religioso. Uma parte significativa das tarefas de carácter administrativo é resolvida em sede de Direção, em presença do administrador, e outra parte é resolvida em sede de Direção, em ligação com a Secretaria. As informações são transmitidas pela Direção, em ligação com a Secretaria, ou diretamente pela Secretaria. A circulação da informação é realizada através de circulares e, no caso de assuntos gerais, é concretizada via correio eletrónico. Na página do colégio também existem informações relevantes. Relativamente à área pedagógica, em cada ciclo de ensino há um coordenador de ciclo que está

Blocos temáticos	Resumos
	em contacto direto com os alunos e com os encarregados de educação. Este coordenador trabalha com os diretores de turma do respetivo ciclo, a partir de uma planificação elaborada por ciclo de ensino, reportando diariamente ao diretor. Os coordenadores de ciclo estão sempre presentes em reuniões de Conselho de Turma. As informações de carácter pedagógico partem do Conselho de Coordenadores e do Conselho Pedagógico. Quinzenalmente, em reunião formal, são discutidos os assuntos de carácter pedagógico, estando presentes o diretor, o vice-diretor e os coordenadores de ciclo. Ao Conselho Pedagógico são levados os assuntos para reflexão, embora muitos temas relativos à organização do colégio sejam tratados em Conselho de Coordenadores, equipa composta pelo diretor, vice-diretor, todos os coordenadores de ciclo e coordenadores de atividades extracurriculares – culturais e desportivas. Além dos coordenadores de ciclo, também os professores, os diretores de turma e os encarregados de educação transmitem, diariamente, informações de carácter pedagógico. A cadeia informativa é a seguinte: professor – diretor de turma; diretor de turma – coordenador de ciclo; coordenador de ciclo – Direção.
D – O modo como o agrupamento de escolas ou escola não agrupada gere a sua organização pedagógica e administrativa.	O Conselho de Coordenadores e o Conselho Pedagógico são considerados estruturas de supervisão pedagógica. A Secção Curricular, a Secção de Formação e a Equipa Pastoral são estruturas de orientação e coordenação educativa. A Secção Curricular trata de assuntos relacionados com a área curricular e reporta ao Conselho Pedagógico. A Secção de Formação tem por objetivo fazer cumprir o Plano Formativo, nomeadamente ao nível didático, pedagógico, identidade e melhoria de escola. A Equipa Pastoral explora a dimensão religiosa, permitindo que os alunos desenvolvam projetos nesta área. É o coordenador de ciclo quem procede ao acompanhamento dos alunos e à coordenação de

Blocos temáticos	Resumos
	cada ano ou ciclo. O diretor de turma tem a responsabilidade direta pelos alunos da sua turma, mas sempre com a proximidade do coordenador de ciclo. Os critérios de natureza pedagógica possuem sempre o primado face aos critérios de natureza administrativa. Em sede de Conselho Pedagógico estão presentes atores educativos que exercem um trabalho transversal e que possuem um papel muito ativo na definição de critérios gerais nos domínios da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação de alunos. Assim, têm assento em Conselho Pedagógico os delegados de disciplina, que em sede de Departamento Curricular apresentam a planificação anual de cada disciplina, e os coordenadores de ciclo, aos quais reportam os diretores de turma. Quanto ao facto de os diretores de turma poderem estar presentes em Conselho Pedagógico, o diretor esclarece que tal situação seria impossível, dada a dimensão do colégio e o elevado número de diretores de turma. Acrescenta que a organização da instituição assenta na circulação direta da informação que é sintetizada pelos coordenadores de ciclo. O diretor esclarece que seria desejável que as escolas aproveitassem melhor a sua autonomia, atendendo à especificidade de cada escola, ao seu meio social e aos seus alunos, tendo por base o seguinte fluxo organizacional: professor, diretor de turma, coordenador de ciclo, Conselho de Direção.

7.1.2.3.2 Modelo organizacional do Colégio C

O colégio possui um Conselho de Direção, composto por quatro elementos: o diretor, que preside ao Conselho de Direção e é o principal responsável pela organização do colégio, o vice-diretor, o administrador e o coordenador da Pastoral.

O diretor reporta ao Provincial, responsável pela unidade administrativa da Congregação Religiosa onde o colégio se situa e à qual preside. Neste modelo organizacional, o diretor possui elevada autonomia.

No que se refere às tarefas de natureza pedagógica, o diretor desempenha-as com o vice-diretor e com os coordenadores de ciclo que procedem à coordenação pedagógica de cada ciclo, um coordenador para cada ciclo de ensino.

O coordenador de ciclo é um professor que acompanha os alunos e que se relaciona com os encarregados de educação, trabalhando com o grupo dos diretores de turma e reportando no dia-a-dia ao diretor.

Para o desempenho da tarefa de coordenação na educação pré-escolar, o coordenador de ciclo usufrui de um pagamento extra por cada sala de crianças que coordena e, no que concerne ao 1.º ciclo, além de um pagamento suplementar, este docente possui cerca de cinco a oito horas letivas para o desempenho desta tarefa e de outras, nomeadamente apoios pedagógicos e projetos. Relativamente aos restantes níveis de ensino, o coordenador de ciclo tem uma redução de cinco a oito horas letivas, nos 2.º e 3.º ciclos, ou oito a doze horas, no ensino secundário, dependendo do número de turmas que possui e do ciclo que coordena. Em qualquer dos casos, este docente auferir, ainda, um acréscimo remuneratório, variável de acordo com o número de turmas que tem a seu cargo. Assim, quanto maior for o número de turmas, maior será o número de horas letivas atribuídas para o desempenho desta tarefa e maior será o valor auferido.

Quinzenalmente, existe uma reunião formal – Conselho de Coordenadores –, na qual estão presentes o diretor, o vice-diretor, os coordenadores de ciclo e os coordenadores das atividades extra curriculares, culturais e desportivas, onde é tratada uma parte significativa da organização do colégio.

Os professores coordenadores das atividades extra curriculares têm uma redução da componente letiva de quatro a sete horas e uma remuneração extra, que é equivalente à educação pré-escolar.

No Conselho Pedagógico têm assento os coordenadores de ciclo, os coordenadores dos departamentos curriculares, o coordenador da Pastoral, o coordenador de Desporto e os representantes da Associação de Pais, da Associação de Alunos, do Pessoal não Docente e do Gabinete Psicopedagógico. Neste órgão são debatidos e aprovados os assuntos que foram previamente analisados ao nível dos ciclos, partindo dos coordenadores de ciclo, em sede de Conselho de Direção.

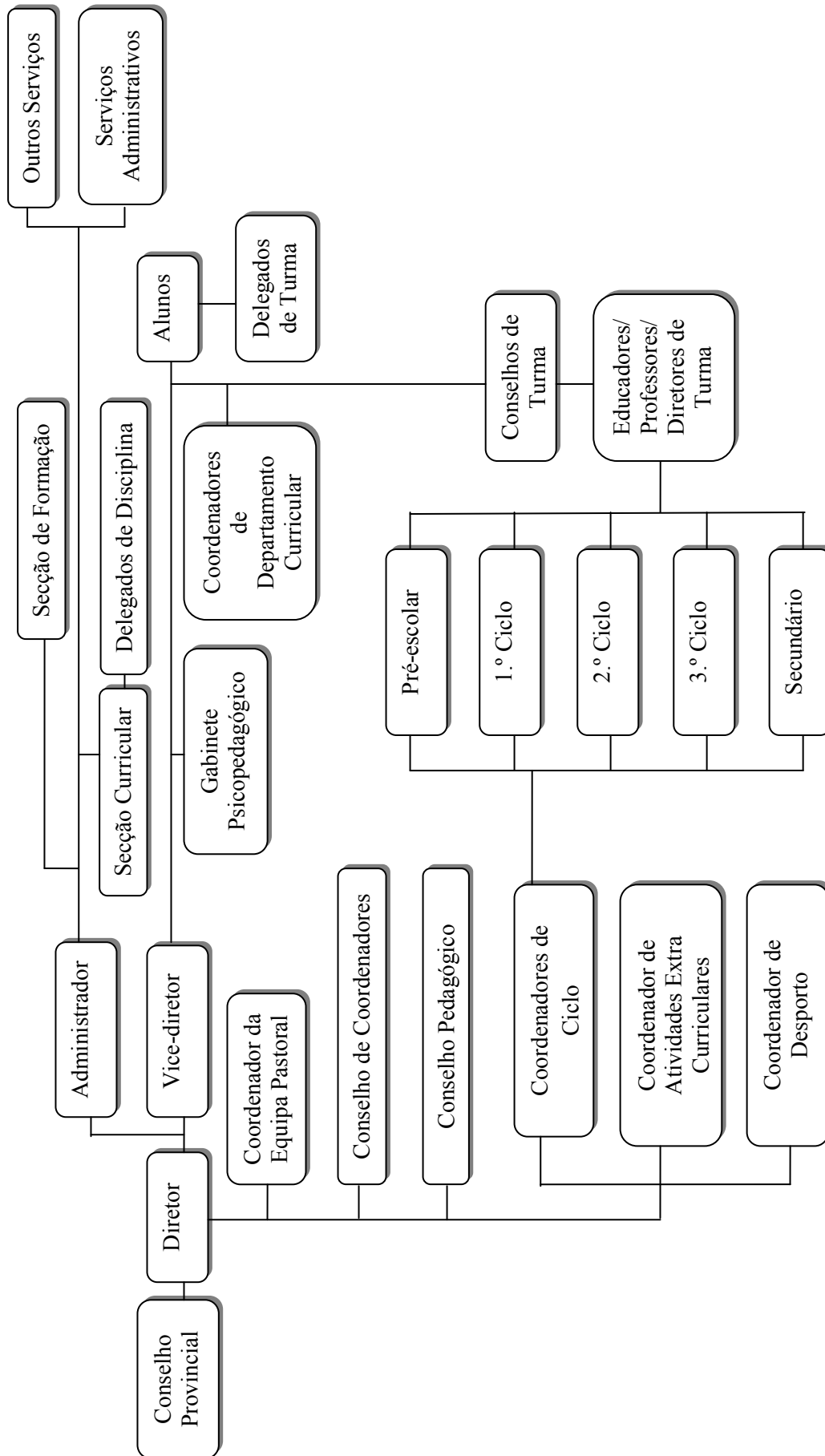
Os coordenadores de ciclo transmitem as informações provenientes dos diretores de turma, adquiridas através dos professores e dos encarregados de educação, por exemplo, quer em sede de Conselho Pedagógico quer em sede de Conselho de Direção. São os coordenadores de ciclo e os diretores de turma que organizam a promoção de medidas de sucesso educativo dos alunos.

No que concerne às tarefas de natureza administrativa, o diretor desempenha-as com a ajuda dos Serviços Administrativos, a principal fonte de informação de caráter administrativo, existindo uma parte expressiva que é resolvida em Conselho de Direção.

Além do Conselho de Coordenadores e do Conselho Pedagógico, existe a Secção Curricular, a Secção de Formação e a Equipa Pastoral.

A Secção Curricular é um departamento composto, unicamente, por delegados de disciplina e por elementos do Conselho de Direção, cujo objetivo é tratar de assuntos relacionados com as áreas curriculares, reportando, posteriormente, ao Conselho Pedagógico. A Secção de Formação é uma equipa, constituída por seis pessoas, que tem por objetivo elaborar o Plano de Formação para docentes e não docentes, a realizar durante o ano. A Equipa Pastoral é constituída por professores e tem por objetivo lançar desafios aos alunos, fazendo-os refletir todos os dias sobre determinados temas.

Organograma



Elaborado pela autora

7.1.2.4 Apresentação do Colégio D

O Colégio D é propriedade de uma congregação religiosa, reconhecida como Corporação Missionária. O colégio funciona em regime de autonomia pedagógica para todos os níveis de ensino, de acordo com os normativos relativos a esta matéria e permissão do Ministério da Educação, possuindo cerca de 1650 alunos. A oferta educativa situa-se entre o pré-escolar e o 12.º ano do ensino secundário.

Este colégio privilegia a sua atuação na pessoa do aluno, proporcionando-lhe um espaço educativo em que se sinta acolhido, integrado e feliz. A sua ação é centrada na aprendizagem dos estudantes, promovendo o desenvolvimento dos mesmos em todas as suas dimensões e estimulando-os quanto ao gosto pelo saber e pela aprendizagem ao longo da vida.

Deste modo, são desenvolvidas nos alunos competências nos seguintes domínios: *saber*, *saber ser* e *saber estar*, promovendo comportamentos de autonomia, face às aprendizagens e à vida, e apoiando-os na construção de um verdadeiro projeto de vida.

O diretor possui formação em Direito e está neste colégio há mais de vinte e cinco anos, primeiramente como professor e, mais tarde, como administrador, estando a exercer este cargo há mais de dez anos.

7.1.2.4.1 Entrevista ao diretor do Colégio D (ver Apêndice 2)

7.1.2.4.1.1 Sinopse da entrevista concedida pelo diretor do Colégio D

Blocos temáticos	Resumos
A – Funções desempenhadas pelo diretor num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada.	O cargo de diretor é fundamental, sendo determinante para o bom funcionamento organizacional do colégio. O diretor desempenha funções em duas áreas muito importantes: gestão e liderança. Existe um conjunto de tarefas de gestão em que a principal tarefa é a de gerir pessoas. A responsabilidade de chefia ou de liderança é atribuída ao diretor, embora seja uma atividade dependente do papel de outros sujeitos intervenientes, cujas

Blocos temáticos	Resumos
	responsabilidades são partilhadas em órgãos próprios da escola. De entre todas as funções desempenhadas, a mobilização das pessoas que trabalham na organização é a tarefa que o diretor considera mais importante. O diretor sublinha que não gostaria de desempenhar outras tarefas, porquanto considera que o desempenho de outras funções seria incompatível com o cargo de diretor. O diretor afirma que a área pedagógica é mais importante do que a área administrativa.
B – Modelo de organização de um agrupamento de escolas ou de uma escola não agrupada.	O diretor reporta a uma entidade titular de cariz religiosa, devendo obedecer ao Regulamento Interno e aos objetivos e regras estabelecidos pelo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, além daqueles que são emanados pelo Ministério da Educação. O diretor considera que possui um grau de autonomia elevado, possuindo um campo razoável de autonomia para desenvolver o seu plano de trabalho.
C – O modo como se processa a circulação de toda a informação num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada.	Ao nível administrativo, as principais fontes de informação são a Direção e o Conselho de Coordenadores. Ao nível pedagógico, são os Departamentos Curriculares, as Equipas Educativas de Ano, o Conselho de Diretores de Turma e o Conselho de Coordenadores. As decisões mais estratégicas são tomadas em sede de Direção e, posteriormente, partilhadas e discutidas em Conselho de Coordenadores, sendo depois difundidas a toda a escola. Ao nível pedagógico, existem fóruns de reflexão e de partilha de informação e responsabilidades, nomeadamente a Direção – na qual está presente o diretor, a administradora e um coordenador de cada ciclo de ensino –, o Conselho de Diretores de Turma – onde estão presentes todos os diretores de turma –, e o Conselho de Coordenadores. Existe no ensino básico a figura de coordenador de equipa educativa de ano, coordenador dos diretores de turma desse ano e de todos os professores que lecionam esse nível de ensino,

Blocos temáticos	Resumos
	que tem assento no Conselho de Coordenadores e que, quinzenalmente, se reúne com a Equipa Educativa do respetivo ano. As informações de caráter pedagógico chegam ao diretor de turma através dos coordenadores de departamento curricular ou através dos coordenadores das equipas educativas de ano. A via mais fluida e normal de passagem de informação é através dos coordenadores das equipas educativas de ano, que nas Equipas Educativas de Ano passam informação para toda a equipa. Os coordenadores de ciclo têm assento no Conselho de Diretores de Turma e estão permanentemente a acompanhar a atividade de cada um dos ciclos.
D – O modo como o agrupamento de escolas ou escola não agrupada gere a sua organização pedagógica e administrativa.	As Equipas Educativas são constituídas por um conjunto vasto de estruturas de direção e de coordenação educativa: diretores de turma, coordenadores de departamento curricular, coordenadores de ciclo, Conselho de Diretores de Turma, Conselho de Coordenadores e Direção. A supervisão pedagógica cabe, fundamentalmente, à Direção e ao Conselho de Coordenadores. O coordenador da equipa educativa de ano insere-se, simultaneamente, numa estrutura de coordenação educativa e de supervisão pedagógica. O objetivo é fazer com que os agentes que lidam com os alunos tenham um fórum de reflexão contínuo, trabalhando ao nível de cada ano de ensino. No entanto, há que fazer um esforço para que, relativamente a cada disciplina, os professores sejam os mesmos para cada ano de ensino, visando a que o número de elementos não seja excessivo e inviabilize a qualidade do trabalho a realizar. Deste modo, cada aluno está sujeito à orientação de 10-15 elementos, que são os professores das diferentes disciplinas, devendo haver reflexão partilhada e articulação entre os mesmos. Os diretores de turma são membros desta equipa, mas sozinhos não são suficientes para a resolução de todos os problemas. Assim, deve existir um grupo de professores coeso, que lide com todos os alunos do mesmo ano e que os

Blocos temáticos	Resumos
	acompanhe permanentemente. Além do diretor de turma se reunir semanalmente com o grupo de alunos da sua turma, ele estabelece encontros quinzenais com um grupo de quatro ou cinco alunos e com todos os alunos da sua turma para desenvolver o projeto OIA – Objetivos Individuais por Aluno. Este projeto visa apoiar o processo formativo de cada aluno quanto ao trabalho, à perspetiva de projeto de vida e à cultura vocacional. O diretor de turma é o tutor de um projeto com cada um dos seus alunos, partilhado com as famílias. Enquanto coordenador de uma equipa educativa – o Conselho de Turma –, o diretor de turma possui um fórum de reflexão e de acompanhamento dos alunos, juntamente com todos os professores que lecionam o mesmo nível de ensino. O diretor de turma constitui a linha da frente do Projeto Educativo do colégio, havendo um coordenador para cada ano, não existindo um coordenador geral de diretores de turma. Assim, o responsável pelo acompanhamento dos alunos é o diretor de turma e quem procede à coordenação pedagógica é o coordenador da equipa educativa de ano. Este coordenador está presente em Conselhos de Coordenadores, que são fóruns de reflexão estratégica, onde têm assento alguns elementos de cada Equipa Educativa de Ano e os coordenadores de departamento curricular, possibilitando garantir que a circulação circule nos dois sentidos. O Serviço de Psicologia acompanha o Plano Individual para cada aluno e insere-se periodicamente nesta equipa educativa, contribuindo para a promoção de medidas de sucesso escolar para cada aluno. Existe o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa, tendo o colégio a missão de orientar os alunos e de os levar a refletir, a avaliar e a tomar as decisões certas. O Conselho Pedagógico, órgão a funcionar nas escolas públicas com cerca de quarenta pessoas, não é sustentável sob o ponto de vista do seu

Blocos temáticos	Resumos
	funcionamento. É necessário criar instâncias mais ágeis de funcionamento e de reflexão. Este colégio possui uma solução organizacional diferente, pois cruza dados relativos ao modo como as escolas públicas se organizam facilitando a existência de momentos de reflexão aprofundada por parte dos atores educativos em fóruns próprios. Além deste facto, existem ferramentas específicas de acompanhamento muito próximo do diretor de turma face aos alunos, nomeadamente o projeto OIA.

7.1.2.4.2 Modelo organizacional do Colégio D

A Direção é do tipo colegial e é constituída pelo diretor, seu presidente, pelo vice-diretor, pela coordenadora da educação pré-escolar, pelos coordenadores de ciclo, 1.º, 2.º 3.º e ensino secundário, e pela administradora. O diretor do colégio possui um grau de autonomia elevado e desempenha um papel centrado em duas áreas: gestão e liderança. Este gestor reporta a uma Entidade Titular de carácter religioso, devendo obedecer ao Regulamento Interno, definido pela própria instituição, às regras emanados pelo Ministério da Educação, assim como às do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

Quanto ao desempenho das tarefas de natureza administrativa, o diretor partilha as responsabilidades com a responsável pela área administrativa – a administradora, Religiosa. As principais fontes de informação partem da Direção e do Conselho de Coordenadores – estrutura que, em termos hierárquicos, se situa entre a Direção e o Conselho de Diretores de Turma. As decisões são tomadas ao nível da Direção. Posteriormente, são partilhadas e dialogadas em sede de Conselho de Coordenadores, sendo depois alargadas a todo o colégio.

No que concerne ao desempenho das tarefas de natureza pedagógica, o diretor partilha-as com o vice-diretor. O primeiro fórum de reflexão e de partilha de responsabilidades, em termos de direção e de liderança, é em sede de Direção. Os diretores de turma não fazem parte desta estrutura diretiva, porquanto existe uma estrutura própria, onde têm assento – Conselho de Diretores de Turma.

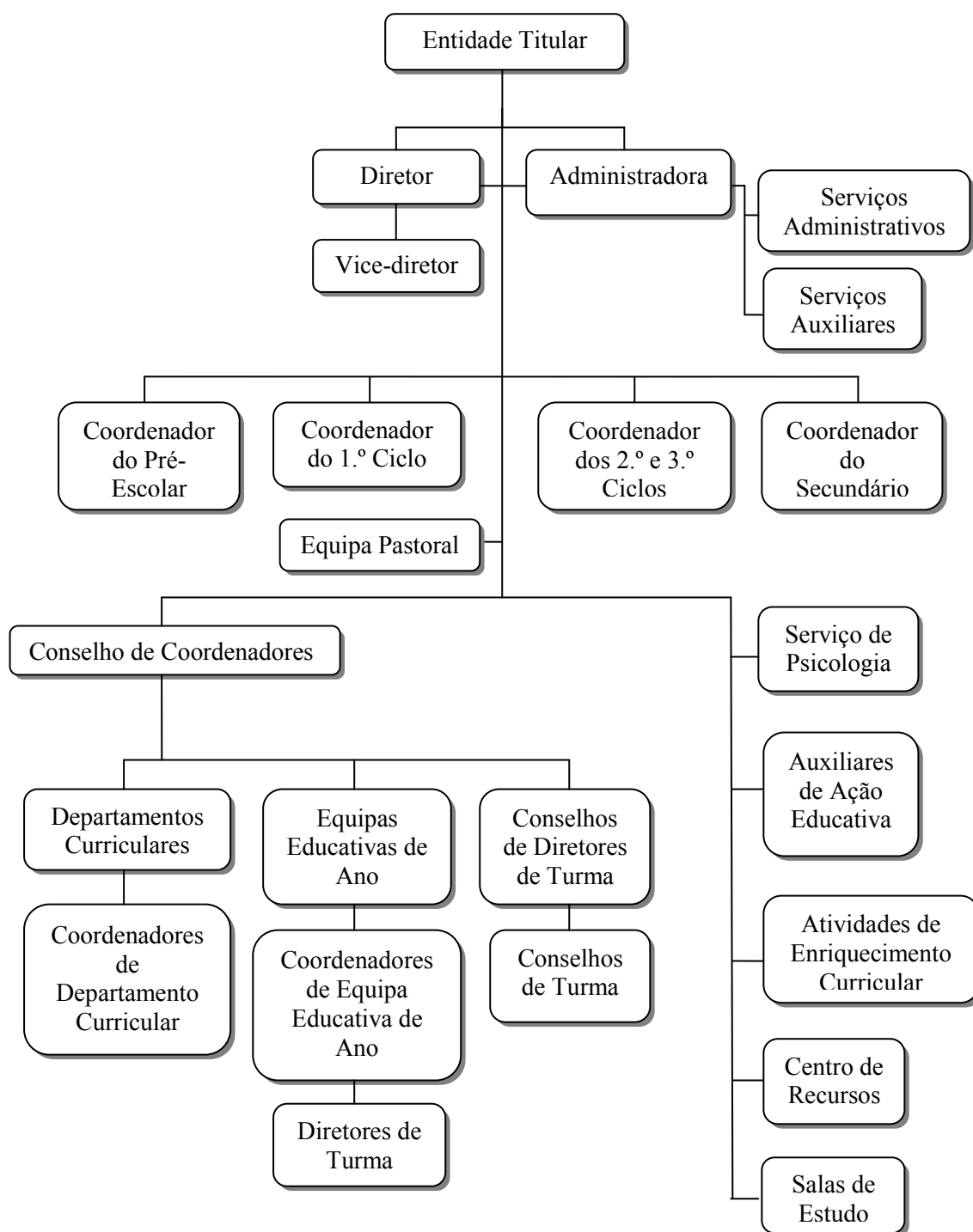
O Conselho de Coordenadores é composto pelo diretor, pelos coordenadores de ciclo, pela administradora, pelos coordenadores de departamento curricular, pelos coordenadores de equipa educativa de ano, do 5.º ao 9.º ano, pelo responsável do pessoal não docente e pelos coordenadores de alguns serviços estratégicos, nomeadamente o Serviço de Psicologia e o Serviço de Projetos e de Qualidade.

No ensino básico existe a figura de coordenador de equipa educativa de ano, que coordena os diretores de turma desse ano. Estes coordenadores reúnem-se, quinzenalmente, com a equipa educativa do respetivo ano, constituída por todos os professores que lecionam esse nível de ensino.

Os principais veículos de passagem de informação são os coordenadores de departamento curricular e os coordenadores de equipa educativa de ano. É através do diretor de turma que toda a informação relativa aos alunos e às famílias é vinculada, mas ao papel de cada diretor de turma sobrepõe-se o papel de um coordenador, professor da turma que coordena o trabalho de toda a equipa. A via mais fluida de passagem de informação é através dos coordenadores da equipa educativa de ano. O coordenador de ciclo acompanha, permanentemente, a atividade de cada um dos ciclos, em estreita ligação com os diretores de turma.

Existe um conjunto vasto de estruturas de direção e de coordenação educativa: diretor de turma, coordenador de ciclo, coordenador de equipa educativa de ano, coordenador de departamento curricular, Conselho de Turma, Conselho de Diretores de Turma, Equipa Educativa de Ano, Conselho de Departamento Curricular, Conselho de Coordenadores e Direção. A supervisão pedagógica cabe, fundamentalmente, à Direção e ao Conselho de Coordenadores. O coordenador da equipa educativa de ano, enquanto membro desta equipa, coordena a equipa e, enquanto membro do Conselho de Coordenadores, insere-se numa estrutura de supervisão pedagógica.

Organograma



Adaptado pela autora

7.1.2.5 Apresentação do Colégio E

O Colégio E possui cerca de 600 alunos e foi fundado em 1978 por um grupo de pais, visando proporcionar aos seus filhos uma educação completa, de acordo com o conceito de educação personalizada. A oferta educativa deste colégio situa-se entre o pré-escolar e o 12.º ano do ensino secundário.

O Projeto Educativo manifesta-se em três áreas: educação personalizada, educação diferenciada e educação integral. Segundo os princípios educativos desta instituição, enunciados no seu Ideário, o colégio proporciona aos seus alunos uma educação personalizada – conceção de cada pessoa como única e irrepetível –, mediante a atualização das suas próprias possibilidades na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento de aptidões e na promoção de valores.

Este colégio toma por base que a educação personalizada não consiste em métodos, técnicas ou teorias de ensino, mas num estilo educativo. Assim, os métodos e as técnicas mudam ao longo do tempo, enquanto o estilo se mantém e garante a coerência dos métodos utilizados com os princípios educativos que norteiam o colégio e as finalidades que regem a atividade escolar.

O diretor deste colégio possui formação na área de gestão, tendo exercido cargos de gestão na AEEP, Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo.

7.1.2.5.1 Entrevista ao diretor do Colégio E (ver Apêndice 2)

7.1.2.5.1.1 Sinopse da entrevista concedida pelo diretor do Colégio E

Blocos temáticos	Resumos
A – Funções desempenhadas pelo diretor num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada.	O cargo de diretor é fundamental, pois é a peça-chave da coordenação de todo o processo de ensino-aprendizagem. O diretor é o interlocutor, face aos encarregados de educação. As principais funções do diretor são a gestão financeira do colégio, o relacionamento com a Secretaria, a coordenação das reuniões dos

Blocos temáticos	Resumos
	diretores de turma, a formação dos professores, as relações laborais com os professores e as atividades extracurriculares. O diretor considera que as tarefas de âmbito pedagógico são as mais importantes. Este gestor afirma que não gostaria de desempenhar outras funções, além das que já realiza.
B – Modelo de organização de um agrupamento de escolas ou de uma escola não agrupada.	O diretor deve obedecer à colegialidade da instituição, ao Ideário, ao Regulamento Interno, ao Projeto Curricular e ao documento designado de “Procedimentos e Critérios”. O diretor possui total autonomia, desde que não contrarie nenhum princípio básico da Lei de Bases. No que diz respeito à Administração da Cooperativa, apenas há que prestar contas do que se faz no colégio e informar se existe alguma alteração ao Regulamento Interno ou algo que o contrarie.
C – O modo como se processa a circulação de toda a informação num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada.	As principais fontes de informação são a Secretaria, ao nível administrativo, e a Direção, ao nível pedagógico. As informações ao nível administrativo partem da Secretaria. Ao nível pedagógico, o diretor reúne-se com os diretores de turma com o intuito de fazer o levantamento de problemas, identificar os objetivos que não estão a ser cumpridos e fornecer informações da Direção, sendo este órgão que posteriormente emana todas as informações. Cada diretor de turma recebe as programações dos diversos professores da sua turma e é o gestor de todas estas informações, elaborando objetivos para as respetivas turmas. Os coordenadores de ciclo elaboram objetivos para cada ciclo e a Direção toma conhecimento. A Secretaria, os diretores de turma e os preceptores alimentam um sistema informático com diferentes níveis de acesso. A cadeia de funcionamento do colégio é: Direção, Conselho de Turma, Conselho de Diretores de Turma e diretores de turma. As tarefas de natureza administrativa estão a cargo do diretor e do subdiretor pedagógico. O principal papel dos preceptores é o relacionamento

Blocos temáticos	Resumos
	com os encarregados de educação dos alunos. Todos os preceptores são entrevistados regularmente pelo diretor do colégio ou pelo subdiretor de orientação e quase todos os alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário são entrevistados pelo diretor do colégio, de dois em dois meses. Nos 1.º e 2.º ciclos o diretor de turma reúne-se semanalmente com a sua equipa – Conselho de Turma –, sendo estas reuniões quinzenais, no caso do 3.º ciclo e no ensino secundário. O diretor de turma também se reúne com os preceptores dos seus alunos.
D – O modo como o agrupamento de escolas ou escola não agrupada gere a sua organização pedagógica e administrativa.	As estruturas de supervisão pedagógica são: Direção, Conselho de Turma e Conselho de Diretores de Turma. Existem dois subdiretores: o subdiretor pedagógico e o subdiretor de orientação. O primeiro desempenha tarefas de carácter administrativo e pedagógico e o segundo procede à coordenação e formação dos preceptores, assim como ao acompanhamento dos alunos, entre outros assuntos. As tarefas de natureza pedagógica são desempenhadas pelo diretor com a colaboração do subdiretor pedagógico, diretores de turma e preceptores. Quem procede ao acompanhamento dos alunos é o preceptor. O preceptor partilha as informações provenientes dos professores, em reuniões com os diretores de turma, e o diretor do colégio despacha com o preceptor. O preceptor não tem a seu cargo tarefas executivas. A coordenação pedagógica de cada ano ou ciclo é assumida pelo diretor de turma, que tem um papel de coordenação, do ponto de vista da orientação, quer no que se refere ao preceptorado quer no que se refere à parte administrativa, relacionada com processos e situações do dia-a-dia da turma. O diretor de turma e os professores da turma organizam a promoção de medidas de sucesso escolar para os alunos. Os coordenadores de ciclo são professores que exercem um papel pedagógico, pois são profissionais mais qualificados academicamente,

Blocos temáticos	Resumos
	estando presentes nas reuniões que a Direção realiza com os diretores de turma. Os coordenadores de ciclo podem atuar sobre os seus pares, sendo responsáveis pelas substituições de professores, visitas de estudo e pela organização dos horários dos ciclos. Os coordenadores de ciclo são coordenados pelo subdiretor pedagógico. Existe o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa. Não existe Conselho Pedagógico. É a Direção que define os critérios gerais nos domínios da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação de alunos. A Comissão Pedagógica é denominada de Conselho de Diretores de Turma e a Comissão Docente é onde os Departamentos Curriculares laboram. O Conselho de Diretores de Turma é o grande conselho consultivo da Direção. No Conselho de Docentes estão presentes os coordenadores de disciplina, além de outros docentes considerados imprescindíveis neste conselho.

7.1.2.5.2 Modelo organizacional do Colégio E

O colégio E tem uma matriz cristã e possui sacerdotes que acompanham todos os assuntos relacionados com a Capelania, Equipa Pastoral. A Direção é do tipo colegial e é composta pelo diretor e dois subdiretores: subdiretor pedagógico e subdiretor de orientação. O diretor é uma peça-chave na coordenação de todo o processo de ensino-aprendizagem e reporta à Administração da Cooperativa. A gestão financeira, o relacionamento com a Secretaria, a coordenação das reuniões com os diretores de turma e tudo o que é operativo está a cargo do diretor do colégio.

O diretor obedece ao Ideário, ao Regulamento Interno e ao Projeto Curricular. Quanto às normas emanadas do Ministério da Educação, o colégio cumpre o essencial, pelo que a autonomia do diretor é quase total.

As informações de caráter pedagógico partem da Direção. O subdiretor pedagógico desempenha tarefas de caráter administrativo e pedagógico e o subdiretor de orientação coordena os preceptores, que são sempre professores da turma. Ao subdiretor de orientação cumpre, fundamentalmente, tudo o que se relaciona com os alunos, a coordenação e a formação de preceptores.

Os preceptores acompanham os alunos, sendo-lhes atribuído uma hora letiva do seu horário para cada oito preceptuandos a acompanhar, e estabelecem contactos com as suas famílias, com as quais se reúne de dois em dois meses. Posteriormente, com a mesma periodicidade, o diretor despacha com todos os preceptores, para falar de cada aluno, em concreto. No colégio existem cerca de trinta preceptores, a partir do 5.º ano de escolaridade.

A organização do colégio possui o seguinte fluxo de funcionamento: Direção, Conselho de Docentes, constituído por coordenadores de disciplina e outros docentes, cuja presença a Direção considere imprescindível – Comissão Docente –, Conselho de Diretores de Turma, por ciclo, – Comissão Pedagógica – e diretores de turma. O Conselho de Diretores de Turma assessora a Direção, com a qual se reúne quinzenalmente, e a Direção despacha, diariamente, diretamente com os diretores de turma.

Não existem coordenadores de diretores de turma e são os coordenadores de ciclo que têm competência para desempenhar tarefas administrativas, sendo responsáveis pelas substituições de professores, visitas de estudo e organização dos horários dos ciclos. Para cumprir estas tarefas, são destinadas ao coordenador de ciclo uma ou duas horas letivas do seu horário de trabalho, dependendo do número de turmas que cada ciclo de ensino possui. Os coordenadores de ciclo têm assento no Conselho de Diretores de Turma.

O diretor de turma tem um papel de coordenação, do ponto de vista da orientação, quer no que diz respeito ao precetorado quer no que se refere à parte administrativa, relacionada com processos e situações do dia-a-dia da turma. Para cumprir este objetivo, o diretor de turma possui duas horas letivas, nas quais também se insere a coordenação dos preceptores, e uma hora destinada à orientação dos alunos em horário estabelecido na turma. Este docente reúne-se, semanalmente, com a sua equipa de professores no 2.º ciclo, sendo as reuniões quinzenais, no caso do 3.º ciclo e ensino secundário. Semanalmente, o diretor de

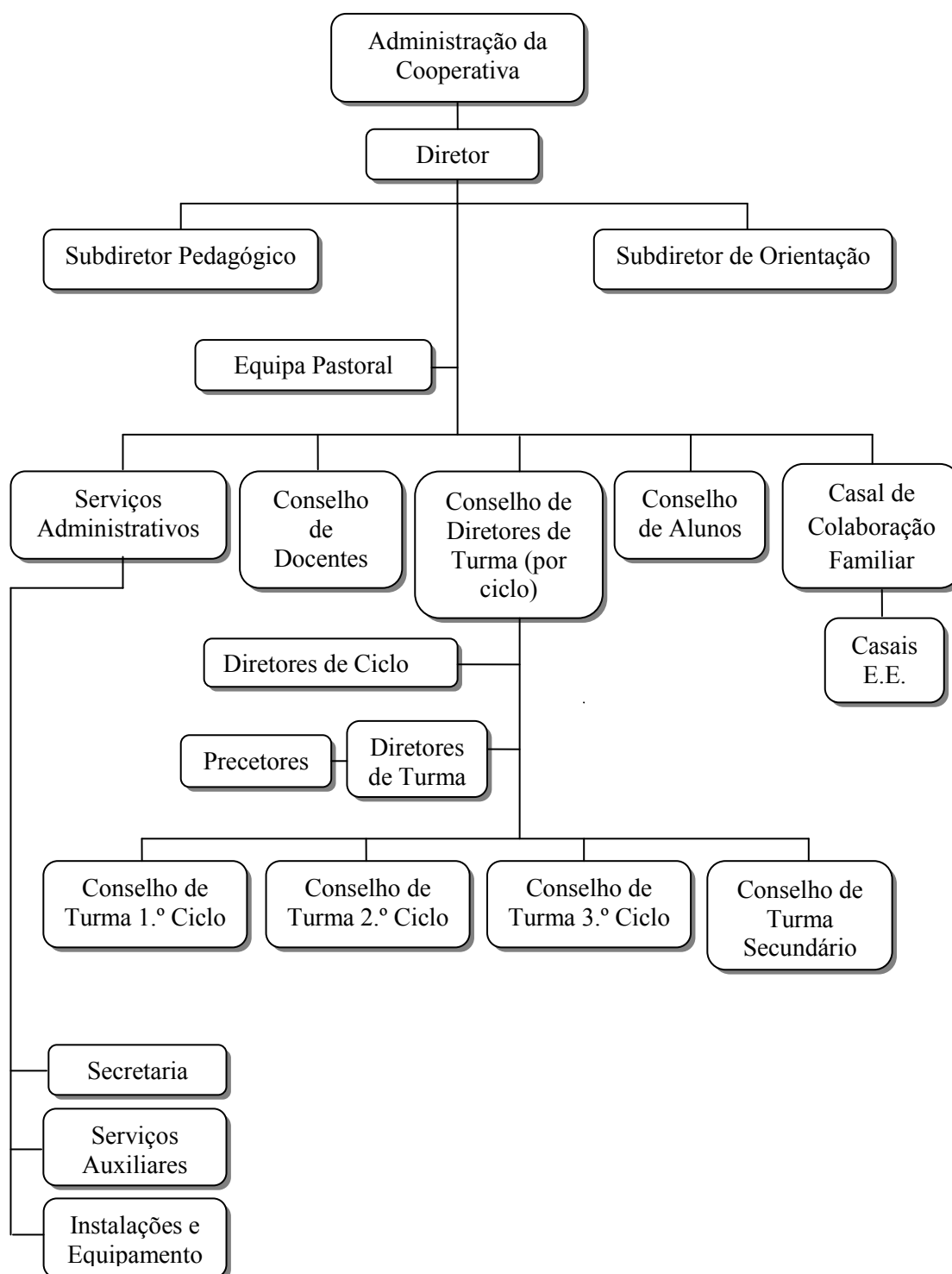
turma e os professores da turma, em sede de Conselho de Turma, organizam a promoção de medidas de sucesso educativo dos alunos, cujas reuniões são previstas nos horários dos docentes no início do ano letivo. Para este efeito, são atribuídas a estes docentes duas horas por semana, das cinco horas destinadas à componente não letiva, duas são destinadas a reuniões.

Em cada turma há dois casais de encarregados de educação, nomeados pela Direção pelo período de dois anos, não são Representantes de Pais, que promovem o conhecimento e o envolvimento de todos os pais em ações de formação. Existe, ainda, um Casal Coordenador de Colaborador Familiar, do qual os encarregados de educação dependem, que despacha com a Direção. Há também lugar a um encarregado de educação que reúne com a Direção, trimestralmente, com o objetivo de fazer refletir os seus membros sobre algumas decisões que têm consequências diretas para as famílias dos alunos.

As tarefas de natureza administrativa estão a cargo do diretor e da Secretaria, de onde partem as informações de caráter administrativo. No que diz respeito aos processos, à relação com o Ministério da Educação e às burocracias, estas estão a cargo do subdiretor pedagógico.

As estruturas de supervisão pedagógica são: Direção, Conselho de Docentes e Conselho de Diretores de Turma. A coordenação pedagógica de cada ano ou ciclo é assumida pelo diretor de turma. Não existe Conselho Pedagógico, pelo que é a Direção que procede à definição de critérios gerais nos domínios da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos.

Organograma ³⁷



Elaborado pela autora

³⁷ Conselho de Docentes – Conselho onde estão presentes os coordenadores de disciplina e outros docentes, considerados imprescindíveis ao conselho.

7.1.2.6 Apresentação do Colégio F

O Colégio F é uma escola católica, dirigida por uma ordem religiosa e inspirada na visão da pessoa humana, constantemente atualizada num mundo em permanente mudança. Este colégio possui cerca de 1500 alunos e a oferta educativa situa-se entre o pré-escolar, a partir dos 3 anos, e o 12.º ano do ensino secundário. A tradição pedagógica da Companhia à qual este colégio pertence assenta numa história de quase cinco séculos, já que as primeiras instituições educativas, nasceram em meados do século XVI. Esta longa tradição educativa aponta para que os alunos devam aprender “virtudes e letras”, isto é, a dimensão humana e espiritual, a par com a dimensão académica.

O colégio assume a tarefa educativa como um processo que integra harmoniosamente a dimensão pessoal, social e religiosa. Visando a concretização deste processo, proporciona aos seus alunos um ambiente em que cada indivíduo possa crescer e dar o seu melhor, continuando a acreditar que a dimensão académica, por mais importante que seja, não esgota a missão de uma escola dirigida por esta ordem religiosa.

Assim, a par da valorização académica e profissional, o colégio pretende criar condições para um crescimento humano e espiritual, baseado no Evangelho, que leve os alunos a dedicarem a vida ao serviço dos outros e, em particular, os fortaleça no desejo de construírem um mundo mais justo em que os pobres estejam no centro de todo o esforço e atenção.

Tal como todas as escolas pertencentes a esta Companhia Religiosa, o colégio está ao serviço das famílias para com elas colaborar na tarefa educativa de que são as primeiras responsáveis. A comunhão num mesmo Projeto Educativo é a base indispensável para que esta responsabilidade partilhada seja vivida no quotidiano e para que os pais e educadores se entreguem, com entusiasmo e inspiração, à tarefa da formação de “homens e mulheres para os outros e com os outros”.

O diretor tem formação em Gestão e desempenha este cargo no colégio há quase dez anos.

7.1.2.6.1 Entrevista ao diretor do Colégio F (ver Apêndice 2)

7.1.2.6.1.1 Sinopse da entrevista concedida pelo diretor do Colégio F

Blocos temáticos	Resumos
A – Funções desempenhadas pelo diretor num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada.	O diretor é a face que identifica o Projeto Educativo de uma escola e a sua atitude tem de ser referenciadora, pelo que o cargo de diretor é fundamental. As funções do diretor estão divididas em três áreas: pedagógica, administrativa/financeira e recursos humanos. É fundamental que o diretor possua uma visão equilibradora entre estas três áreas. As principais funções são pautadas por uma gestão integrada, baseada em equilíbrios, em que a principal ação é a mediação. A função de equilibrador/mediação é a função mais importante, sendo necessário ter pensamento estratégico na organização. O <i>saber estar</i> na Direção de um colégio pressupõe também <i>saber ser</i>. A área pedagógica/didática é a mais importante, embora a área administrativa seja o governo da casa. O diretor refere que é muito complexa a governabilidade de um colégio, muito baseada na intuição, em ordem a perceber o rumo fundamental. Este gestor considera que seria desejável que os diretores exercessem atividades de complemento curricular, de modo a possibilitar uma maior ligação aos alunos.
B – Modelo de organização de um agrupamento de escolas ou de uma escola não agrupada.	O diretor reporta a uma Entidade Titular, o superior da comunidade, mandatado pelo Provincial – chefe maior dos Jesuítas em Portugal. O diretor afirma que no futuro será instituído no colégio a figura de diretor geral, cargo que será desempenhado por um jesuíta. Este gestor obedece a um conjunto de regras da Instituição e outras que são emanadas do Ministério da Educação, designadamente as que estão relacionadas com a gestão pedagógica. Sublinha que possui elevada autonomia no

Blocos temáticos	Resumos
C – O modo como se processa a circulação de toda a informação num agrupamento de escolas ou de uma escola não agrupada.	desempenho das suas funções. O diretor desempenha as tarefas de natureza administrativa com o Conselho de Direção. As tarefas de natureza pedagógica são desempenhadas com os restantes membros do Conselho de Direção e com o Conselho Pedagógico. Semanalmente, o diretor, o administrador e o presidente do Conselho de Administração compaginam as questões de gestão e de governo do colégio – questões financeiras e de investimentos. Ao nível pedagógico, a principal fonte de informação é o Conselho de Direção e o Conselho de Turma; ao nível administrativo, a principal fonte de informação é o Conselho de Direção. Ao nível administrativo, os professores responsáveis – diretores de turma – tomam conhecimento das informações e transmitem-nas ao coordenador de ciclo. Na maior parte dos casos, as situações são resolvidas de imediato e não há necessidade de serem analisadas em sede de Conselho Pedagógico. As informações de carácter pedagógico seguem o seguinte fluxo fundamental: professor responsável, coordenador de ciclo e diretor.
D – O modo como o agrupamento de escolas ou escola não agrupada gere a sua organização pedagógica e administrativa.	Existem três estruturas fundamentais que estão sob a tutela do diretor: Conselho de Direção, Conselho Pedagógico e o Conselho de Docentes. O Conselho de Direção trata de por em funcionamento a atividade do colégio e estabelece a relação com as famílias dos alunos. Além das estruturas referidas, há o Conselho de Administração. Quem acompanha os alunos e procede à coordenação pedagógica de cada ano ou ciclo é, sobretudo, o professor responsável. É o coordenador de ciclo quem organiza e promove, em Conselho Pedagógico, as medidas de sucesso escolar para os alunos, o que implica que haja um relacionamento estreito entre o professor responsável e o coordenador de ciclo. O diretor afirma que o diretor e os coordenadores de ciclo representam a parte operacional do

Blocos temáticos	Resumos
	colégio e que se esforça para que exista o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa. Em sede de Conselho Pedagógico, onde tem assento o diretor e os coordenadores de ciclo, há uma interface entre os coordenadores de departamento curricular e os grupos disciplinares. Os professores responsáveis e os restantes professores estão representados neste órgão pelos coordenadores de ciclo, totalizando um conjunto de dezasseis pessoas. O diretor refere que no Conselho Pedagógico existem todas as representações, isto é, estão presentes os coordenadores de ciclo, que semanalmente se reúnem em sede de Conselho de Direção. Os coordenadores de ciclo também estão em estreita ligação com os professores responsáveis, que, por sua vez, coordenam os Conselhos de Turma, cujos professores estão representados, de algum modo, no Conselho Pedagógico. O diretor considera não ser pertinente a presença de diretores de turma em sede de Conselho Pedagógico, bastando existir na sua composição os coordenadores de ciclo e os coordenadores de departamento curricular.

7.1.2.6.2 Modelo organizacional do Colégio F

O Conselho de Direção do colégio é constituído pelo diretor, coordenadores de ciclo – representantes nos ciclos –, coordenador da Pastoral e secretária. A atividade do diretor é dividida em três áreas: pedagógica, administrativa/financeira e recursos humanos, sendo a mediação a sua principal ação. Apesar da área pedagógica ser mais importante do que a área administrativa, esta última é o governo da casa e é muito complexa, fortemente baseada na intuição, de modo a percecionar o rumo fundamental.

O diretor reporta à Entidade Titular, cumprindo uma função que está tutelada com um conjunto de regras que não são emanadas pelo Ministério da Educação, embora existam outras por este emanadas, às quais deve obediência. O grau de autonomia do diretor é bastante elevado.

O diretor desempenha as tarefas de natureza administrativa com o Conselho de Direção, principal fonte de informação ao nível administrativo.

Relativamente às tarefas de natureza pedagógica, o diretor executa-as com os restantes membros do Conselho de Direção e com o Conselho Pedagógico, do qual fazem parte o diretor, os coordenadores de ciclo e os coordenadores de departamento curricular. São os coordenadores de ciclo que coordenam os professores responsáveis – diretores de turma – e os restantes professores, pelo que estes têm assento em sede de Conselho Pedagógico. A principal fonte de informação de carácter pedagógico é o Conselho de Direção e o Conselho de Turma, sendo a circulação da informação concretizada com a seguinte sequência: diretor de turma, coordenador de ciclo, diretor. Todas as decisões partem deste eixo fundamental.

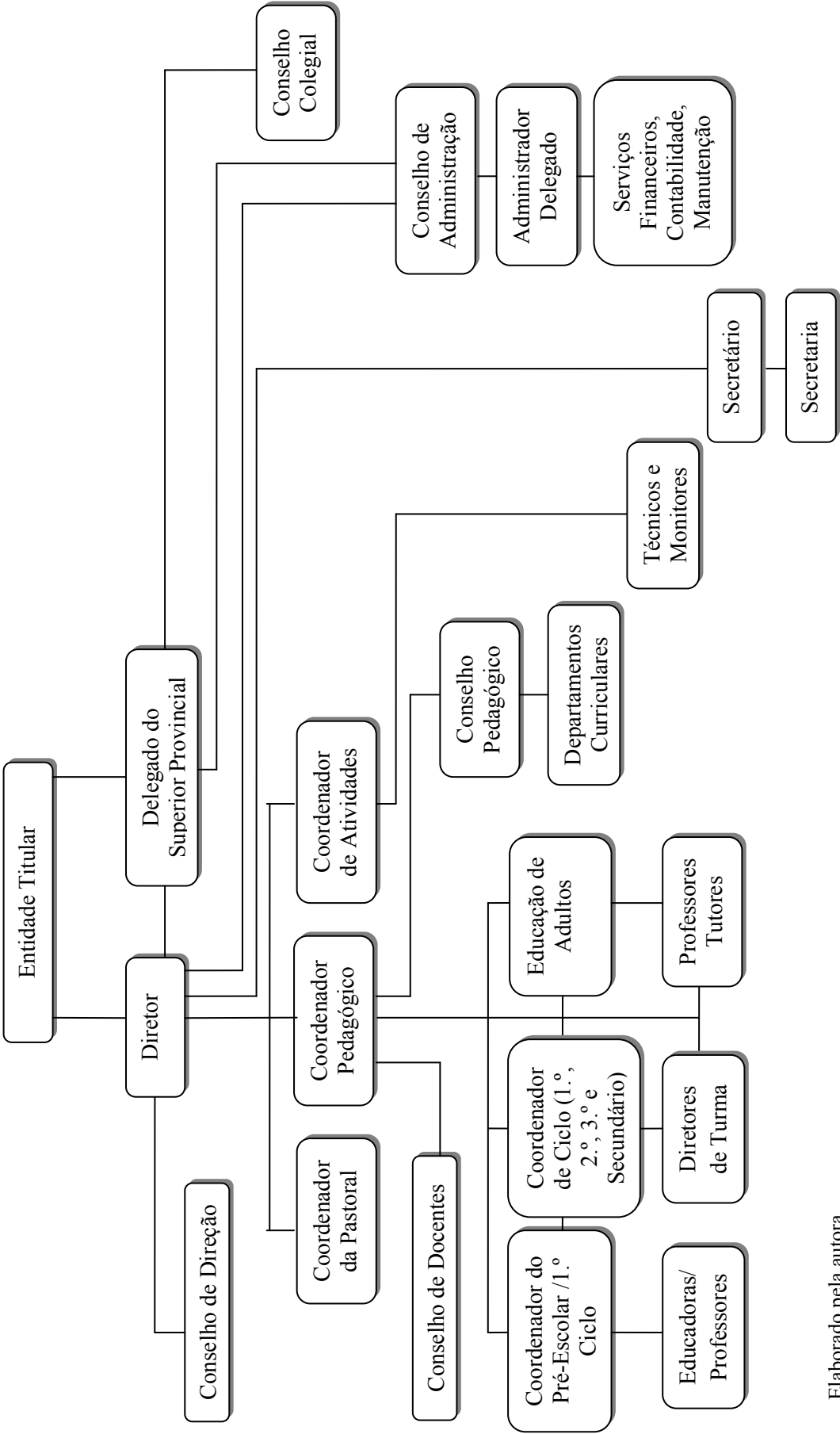
Semanalmente, há um momento destinado à Administração, no qual estão presentes o diretor, o administrador e o presidente do Conselho de Administração – Superior Religioso –, onde se compaginam questões de gestão e de governo do colégio.

Existem três estruturas de coordenação educativa e que estão sob a tutela do diretor: Conselho de Direção, Conselho Pedagógico e Conselho de Docentes, equivalente ao Conselho Pedagógico para o 1.º ciclo. O Conselho de Direção é a estrutura de supervisão pedagógica, coordenando todos os atores educativos, além da relação que estabelece com as famílias e da preocupação, permanente, com o Conselho de Administração.

O acompanhamento dos alunos e a coordenação pedagógica de cada ano ou ciclo é efetuado pelo diretor de turma. É este docente que promove as medidas necessárias ao sucesso escolar dos estudantes, embora exista uma grande identidade entre este professor e o coordenador de ciclo.

Este modelo organizacional tem por base uma visão um pouco autoritária e a convicção de que existe grande funcionalidade na formação de pequenos grupos e no trabalho de equipa.

Organograma



Elaborado pela autora

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

7.1.2.7 Apresentação do Colégio G

O Colégio G possui cerca de 400 alunas e é propriedade de uma Cooperativa, fruto da iniciativa de professores e pais que, em 1978, decidiram proporcionar aos seus filhos uma educação personalizada, completa e coerente, atendendo ao desenvolvimento total e harmonioso da pessoa. A oferta educativa deste colégio situa-se entre o pré-escolar e o 12.º ano do ensino secundário.

De acordo com a missão educativa deste colégio, a educação deve potenciar o desenvolvimento completo da pessoa humana e prepará-la para uma vida ativa e responsável, numa sociedade de contínua mudança.

O Projeto Educativo manifesta-se em três áreas: educação personalizada, educação diferenciada e ligação Família – Colégio. Assim, através da educação personalizada, é possível uma atenção singular e individual em todo o processo educativo e com o modelo de educação diferenciada é respeitada a diferença entre os ritmos de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e a maturidade dos rapazes e das raparigas.

Deste modo, é possível melhorar o rendimento académico dos estudantes, potenciar o desenvolvimento intelectual e a formação social e humana das raparigas e dos rapazes, proporcionando-lhes uma realização profissional em plano de igualdade. A educação é, ainda, considerada uma responsabilidade e um direito irrenunciável dos pais com os quais o colégio colabora, sem os substituir, partilhando valores e princípios educativos.

A diretora é licenciada em Direito e possui pós-graduação em Economia. Exerce o cargo neste colégio há cerca de oito anos.

7.1.2.7.1 Entrevista à diretora do Colégio G (ver Apêndice 2)

7.1.2.7.1.1 Sinopse da entrevista concedida pela diretora do Colégio G

Blocos temáticos	Resumos
A – Funções desempenhadas pelo diretor num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada.	A diretora é a líder de uma equipa de trabalho, marcando o passo e o ritmo do colégio, devendo possuir um espírito de serviço permanente à comunidade educativa.

Blocos temáticos	Resumos
	O cargo de diretora é fundamental, na perspetiva de uma boa liderança, motivando as coordenadoras, muitas vezes na sombra, para o exercício das suas funções. O cargo de diretora exige o contacto com os pais, o conhecimento das famílias e das alunas, revestindo-se de especial importância, pois os pais têm de sentir que a diretora existe para servir a comunidade educativa. A diretora destaca que as principais funções que desempenha são: coordenar a equipa diretiva, coordenar os serviços administrativos e logísticos, entre outros, e coordenar todas as questões relativas à Direção Pedagógica, nomeadamente, as metodologias de trabalho e as atividades que acontecem nos Departamentos Curriculares. A diretora tem a responsabilidade final do cumprimento dos objetivos da organização e do bom ambiente e clima que se vive na organização, isto é, uma responsabilização global. A diretora sublinha como tarefa fundamental a sua permanência diária no colégio, circulando pela instituição, de modo a perceber se o ambiente que nele se vive é aquele que se deseja. A tarefa mais difícil é fazer com que no colégio se viva um ambiente de grande exigência académica, de grande otimismo e envolvimento humano. Para que tal aconteça, tenta ajudar as famílias na educação das alunas e fazer com que estas estejam sempre presentes e acompanhem as suas filhas. A diretora considera a área pedagógica como sendo a mais importante e refere que gostaria de possuir maior autonomia em relação à Administração da Cooperativa, para melhorar a sua capacidade de gestão.
B – Modelo de organização de um agrupamento de escolas ou de uma escola não agrupada.	A diretora reporta à Administração da Cooperativa e deve obedecer ao Ideário do Colégio. Existem normas, muito genéricas, que são emanadas da tutela e às quais também deve obediência. A diretora afirma que não existe qualquer documento escrito, onde se encontrem os procedimentos de relacionamento com a

Blocos temáticos	Resumos
	Administração da Cooperativa ou com os Serviços Centrais. O colégio não vive uma hierarquização, nem na sua estrutura diretiva nem na sua estrutura de gestão pedagógica, existindo uma gestão muito participativa e enriquecedora.
C – O modo como se processa a circulação de toda a informação num agrupamento de escolas ou de uma escola não agrupada.	As tarefas de natureza administrativa são desempenhadas pela equipa da Secretaria, constituída por três pessoas. As tarefas de natureza pedagógica são desempenhadas pelas quatro coordenadoras de departamento curricular e pelas cinco coordenadoras de ciclo – pré-escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário. São múltiplas as reuniões que se realizam no colégio, pelo que a diretora afirma que também estas constituem fontes informativas. Quinzenalmente, há reuniões gerais de professoras, sendo a comunicação entre as pessoas muito organizada. Há também a considerar a plataforma do colégio, à qual todos os encarregados de educação têm acesso e de onde podem adquirir toda a informação relacionada com as suas educandas. As informações de índole administrativa partem da Secretaria e as de carácter pedagógico partem da Direção. Ao nível administrativo, existe um calendário de gestão do colégio para que a Secretaria seja completamente autónoma, pelo que, mensalmente, esta emana informação que é organizada ao longo do ano. A Direção define em cada período as reuniões e, no caso das reuniões de avaliação, o responsável da Direção por cada ciclo de ensino dá por encerrada a respetiva reunião. A Secretaria comunica depois aos encarregados de educação que as informações já se encontram disponíveis. Ao nível pedagógico, os encontros são presenciais, em reuniões marcadas para o efeito. A comunicação informal é também muito valorizada no colégio. Existe sempre a preocupação, por parte da Direção, em definir bem o objeto de todas as reuniões, assim como garantir que toda a informação seja dada ao mesmo tempo e da mesma forma,

Blocos temáticos	Resumos
	presencialmente.
D – O modo como o agrupamento de escolas ou escola não agrupada gere a sua organização pedagógica e administrativa.	Relativamente às estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, estas estão ao nível da coordenação de departamentos curriculares e da coordenação de ciclos, sendo reportada, posteriormente, à Direção. Quem procede ao acompanhamento das alunas é a preceptora e é esta professora que estabelece a ponte com todas as professoras do Conselho de Turma, sendo a interlocutora com as famílias. É a preceptora quem organiza as medidas de sucesso escolar e é esta professora quem encaminha as situações mais problemáticas para o elemento da Direção que é responsável por determinada professora, a quem faz o seu ‘coaching’. As professoras nunca se dirigem à diretora de turma para conversarem sobre os assuntos de uma aluna, em concreto, fazendo-o sempre com a preceptora. A diretora de turma atua ao nível do grupo e realiza sessões trimestrais com as famílias das alunas, embora não se reúna individualmente com cada aluna. A diretora sublinha que os critérios de natureza pedagógica, ‘lato sensu’, isto é, do ponto de vista académico e da formação humana, sobrepõem-se a quaisquer outros critérios. No Conselho Pedagógico estão presentes as coordenadoras de ciclo e as coordenadoras de departamento curricular, podendo também estar presente um Casal de Colaboração Familiar, além da Direção. As preceptoras e as diretoras de turma não têm assento neste órgão, estando estas últimas representadas pelas coordenadoras de ciclo. Todos os problemas e preocupações chegam ao Conselho Pedagógico através do ‘feedback’ das coordenadoras de ciclo, ou das preceptoras através da Direção, que possui assento neste órgão. A diretora afirma que como a coordenadora de ciclo se reúne com o Conselho de Diretoras de Turma, não há necessidade da presença das diretoras de turma em Conselho Pedagógico.

Blocos temáticos	Resumos
	Acrescenta que, devido ao elevado número de diretoras de turma, a presença das mesmas neste órgão dificultaria a gestão da reunião. A diretora considera que existe fraca agilidade na gestão dos agrupamentos de escolas públicas e que a informação está espartilhada, não havendo um trabalho real sobre temas importantes, nomeadamente a estatística, proveniente das avaliações.

7.1.2.7.2 Modelo organizacional do Colégio G

A Direção do Colégio G é do tipo colegial, constituída pela diretora e por duas subdiretoras. Sob todas as perspetivas, a diretora marca o passo e o ritmo da instituição, tendo por base um esquema muito descentralizado e de grande envolvimento das pessoas que nela trabalham. O colégio não vive uma hierarquização, nem na sua estrutura diretiva nem na sua gestão pedagógica, restrita e inflexível.

A diretora reporta à Administração da Cooperativa que fornece indicações genéricas, objetivos macro, e o colégio adapta esses objetivos à sua realidade. Por vezes, esses objetivos reduzem um pouco a capacidade de gestão da diretora que, entre outras funções, coordena a sua equipa, os serviços administrativos, os serviços logísticos e a direção pedagógica.

Contudo, existe um conjunto de regras escritas e de boas práticas, além de um documento, onde se encontra um conjunto de normas e princípios, o Ideário, que diz respeito à vivência interna do colégio, sem qualquer relação face à Administração da Cooperativa. A autonomia da diretora é considerada elevada.

As tarefas de natureza administrativa são desempenhadas pela Secretaria, principal fonte de informação de carácter administrativo. Quanto às tarefas de natureza pedagógica, estas são desempenhadas pela Direção, coordenadoras de departamento curricular e coordenadoras de ciclo, 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário. A Direção é a principal fonte de informações de carácter pedagógico. O colégio valoriza ainda a comunicação informal, aquela que é proferida pelas ‘opinion makers’.

Relativamente às estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, estas estão ao nível da coordenação dos departamentos curriculares e da coordenação de ciclos, que reportam à Direção.

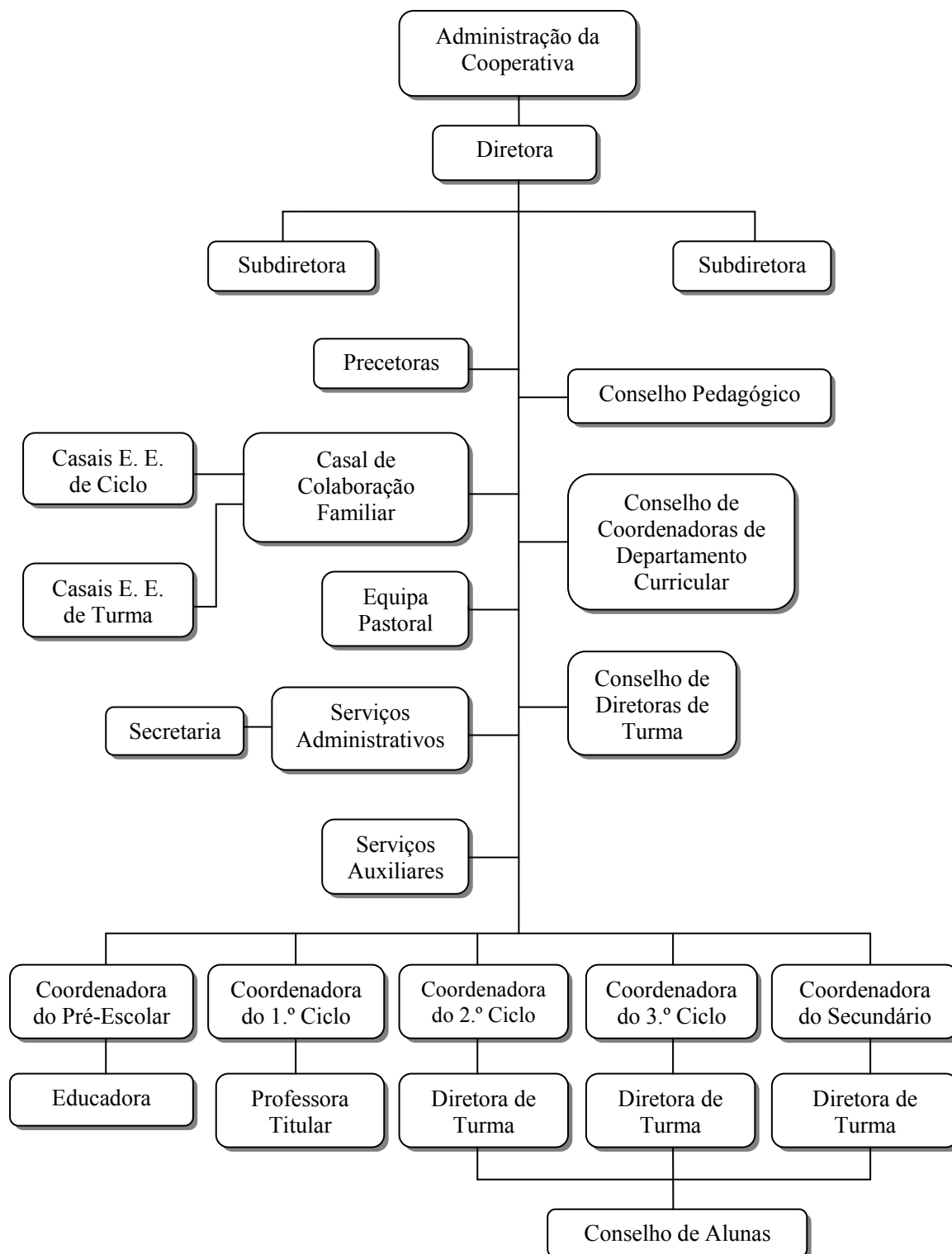
As precetoras acompanham as alunas e estabelecem a ligação às suas famílias. São as precetoras que organizam a promoção de medidas de sucesso escolar para as estudantes. Cada um dos elementos da Direção possui um grupo de professoras a quem faz o seu ‘coaching’. Assim, cada precetora tem um membro da Direção ao qual reporta e com quem tem reuniões individuais regulares.

A diretora de turma possui competências ao nível do grupo, organizando as viagens das alunas, os convívios por estas promovidos e gerindo questões relacionadas com o Conselho de Alunas. Esta docente apenas se reúne com as famílias das estudantes em sessões trimestrais e com a totalidade dos encarregados de educação.

O Conselho Pedagógico reúne mensalmente e nele têm assento as coordenadoras de ciclo, as coordenadoras de departamento curricular e a Direção. Extraordinariamente, podem estar presentes os casais de colaboração familiar, quer por ciclo quer por turma. O ‘feedback’ das precetoras é obtido através da Direção, órgão presente no Conselho Pedagógico. Cada coordenadora de ciclo representa as diretoras de turma do seu ciclo.

Existem reuniões periódicas entre o Conselho de Diretoras de Turma e as coordenadoras de ciclo. Os critérios de avaliação são revistos, anualmente, pelo Conselho Pedagógico, sendo canalizados para este órgão através das coordenadoras de ciclo, das coordenadoras de departamento curricular e da Direção.

Organograma



Elaborado pela autora

7.1.2.8 Apresentação do Colégio H

O Colégio H iniciou a atividade há trinta e três anos, funcionando apenas com a educação pré-escolar e o 1.º ciclo. Mais tarde, ampliado o espaço, passou a ter o 2.º ciclo e o 3.º ciclo. Atualmente, o colégio ministra desde a educação pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade e conta com setecentos e trinta e cinco alunos.

A comunidade escolar tem como foco nuclear os alunos, devendo a ação ser dirigida no sentido da motivação e da atração dos mesmos, tendo em conta que a escola se constrói não só com as aprendizagens académicas, mas, fundamentalmente, com todo o conjunto de meios e recursos que concedam ao estudante prazer em aumentá-la. Assim, os interesses dos alunos, os seus anseios, as suas expectativas e os seus problemas têm uma especial e significativa incidência sobre a atividade desta instituição.

O Projeto Educativo do presente colégio visa o ensino personalizado e inovador e conta com o apoio de um Gabinete Psicopedagógico para cumprir este objetivo.

O diretor do colégio possui formação académica na área das Línguas e exerce o cargo que ocupa nesta instituição há trinta e três anos.

7.1.2.8.1 Entrevista ao diretor do Colégio H (ver Apêndice 2)

7.1.2.8.1.1 Sinopse da entrevista concedida pelo diretor do Colégio H

Blocos temáticos	Resumos
A – Funções desempenhadas pelo diretor num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada.	O cargo de diretor é fundamental, sobretudo na orientação interna e na representação externa. A principal função do diretor é a orientação de todos os setores e níveis de ensino, nomeadamente a orientação pedagógica. Semanalmente, o diretor se reúne, quer com os responsáveis dos 2.º e 3.º ciclos quer com os encarregados de educação, em ordem a percecionar os problemas que existem e os tentar resolver. O diretor considera que é fundamental orientar os professores e os diretores de turma,

Blocos temáticos	Resumos
	visando a resolução de problemas. Segundo o diretor, a tarefa mais difícil de concretizar é fazer com que os encarregados de educação compreendam as mensagens que se pretende transmitir e fazer com que estes percebam que em cada escola existem dinâmicas que diferem de escolas. O diretor afirma que a área administrativa e a área pedagógica são igualmente importantes e que não gostaria de desempenhar qualquer outra tarefa, além das que desempenha.
B – Modelo de organização de um agrupamento de escolas ou de uma escola não agrupada.	O diretor reporta a si próprio, pois é o dono do colégio. A Direção é unicamente constituída pelo diretor, que é o presidente do Conselho de Administração. O diretor deve obedecer ao normativo do Ministério da Educação e ao Ideário, que consiste nos seguintes documentos: Projeto Educativo, Projeto de Escola e Regulamento Interno. Quanto ao seu grau de autonomia, o diretor afirma ser total.
C – O modo como se processa a circulação de toda a informação num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada.	As tarefas de natureza administrativa são desempenhadas por três gabinetes: financeiro, administração e apoio escolar. O diretor trabalha diretamente com o gabinete de administração. As tarefas de natureza pedagógica são desempenhadas com o Conselho Pedagógico, órgão consultivo, e o Conselho de Coordenadores de Ciclo. Apesar do Conselho Pedagógico reunir oito a dez vezes por ano e o Conselho de Coordenadores de Ciclo reunir duas ou três vezes por trimestre, o conselho informal é aquele que o diretor mais utiliza, além das reuniões que realiza com os diferentes diretores de turma, professores da educação pré-escolar e encarregados de educação. A principal fonte de informação, ao nível administrativo, é a Secretaria, embora haja informação que os diretores de turma recebem no contacto direto com os pais. Ao nível pedagógico, a principal fonte são os professores e o Gabinete Psicopedagógico. As informações de carácter administrativo, advindas da Secretaria ou do diretor, são via

Blocos temáticos	Resumos
	correio eletrónico ou em sede de reuniões formais. As situações específicas das turmas são analisadas em Conselho de Diretores de Turma. O diretor recebe as informações de caráter pedagógico dos professores, dos diretores de turma e dos respetivos coordenadores, transmitindo-as quer em sede de Conselho Pedagógico quer em sede de Conselho de Coordenadores de Ciclo. As atas de todas as reuniões que acontecem no colégio são lidas pelo diretor, tendo este conhecimento de tudo o que ocorre na instituição, mesmo quando não se encontra presente nesses momentos.
D – O modo como o agrupamento de escolas ou escola não agrupada gere a sua organização pedagógica e administrativa.	Os diretores de turma são a charneira entre a escola e os pais dos alunos. Os Departamentos Curriculares são considerados estruturas de coordenação educativa, mas não são considerados estruturas de supervisão pedagógica. São os coordenadores de ciclo que respondem diretamente perante o diretor, tendo abaixo deles os professores titulares, na pré-escolar e no 1.º ciclo, e os diretores de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, funcionando como estruturas de supervisão pedagógica. O colégio está muito centralizado no seu diretor, podendo ser considerado uma estrutura de supervisão pedagógica. Quem procede ao acompanhamento dos alunos e à coordenação pedagógica de cada ano ou ciclo são as educadoras, as auxiliares e a psicóloga atribuída, na educação pré-escolar, os professores titulares, o coordenador do 1.º ciclo e a psicóloga atribuída no 1.º ciclo e, nos restantes ciclos de ensino, são os diretores de turma e a psicóloga atribuída para estes níveis de ensino. As psicólogas do colégio conversam com os professores sobre os problemas dos alunos e discutem-nos, apresentando-lhes estratégias para a resolução destes problemas. Posteriormente, monitorizam a situação para se certificarem se as estratégias aplicadas estão a resultar. Existe uma professora específica para os alunos

Blocos temáticos	Resumos
	com dificuldades e, ao nível da disciplina de Português e de Matemática, os alunos são acompanhados individualmente, o que implica a existência de uma professora específica para o desempenho desta tarefa. Quem organiza a promoção das medidas de apoio ao aluno é o Gabinete Psicopedagógico, em consonância com os professores – educadores titulares no 1.º ciclo e diretores de turma nos 2.º e 3.º ciclos. A psicóloga tem assento nos Conselhos de Turma, ouvindo e participando na reunião. O diretor considera que existe o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa. O Conselho Pedagógico é um órgão meramente consultivo. Têm assento em Conselho Pedagógico os diretores de turma, facto que o diretor considera fundamental, uma vez que o colégio vive do trabalho dos diretores de turma e dos coordenadores de ciclo. Sob o ponto de vista organizacional, o diretor considera que deveria existir maior autonomia nas escolas públicas, pois cada escola, inserida numa zona específica, é um caso. Tal facto implicaria uma confiança total nos professores que, regra geral, são excelentes profissionais.

7.1.2.8.2 Modelo organizacional do Colégio H

A Direção do Colégio H é unicamente composta pelo diretor, cuja principal função é a orientação pedagógica. O diretor reporta a ele próprio, pois ele é o dono do colégio. Dependendo o diretor do Conselho de Administração, este acaba por definir tudo o que é necessário, pelo que facilita as decisões. A autonomia deste gestor é total.

Semanalmente, o diretor reúne com os diretores de turma e os responsáveis do 2.º ciclo e do 3.º ciclo, sendo reservada uma hora semanal para atender os encarregados de educação dos citados níveis de ensino.

A primeira norma à qual o diretor deve obediência é ao normativo do Ministério da Educação, seguido pelos seguintes documentos: Projeto Educativo, Projeto de Escola e Regulamento Interno.

Relativamente às tarefas de natureza administrativa, o diretor desempenha-as com três gabinetes: financeiro, administração e apoio escolar. As decisões de caráter administrativo são sempre imediatas, face à simplicidade do esquema organizacional do colégio. A principal fonte de informação ao nível administrativo é a Secretaria.

O diretor desempenha as tarefas de natureza pedagógica com duas estruturas: o Conselho Pedagógico, órgão meramente consultivo, que reúne oito a dez vezes por ano, e o Conselho de Coordenadores de Ciclo que reúne duas a três vezes por trimestre. Há a considerar um Gabinete Psicopedagógico com três psicólogas que dão apoio sistemático aos professores. Existem aulas de apoio para o 1.º ano, lecionadas por uma professora específica para o efeito, e para os 2.º e 3.º ciclos nas áreas de Português e de Matemática. Ao nível pedagógico, a principal fonte de informação é o diretor, embora os professores e o Gabinete Psicopedagógico também constituam fontes de informação.

São os coordenadores de ciclo que coordenam os diretores de turma. Os coordenadores de ciclo exercem a docência, existindo um coordenador para cada ciclo de ensino. Estes docentes possuem cerca de onze horas letivas destinadas à coordenação do seu ciclo, à exceção do 1.º ciclo, cujo coordenador possui apenas quatro horas letivas para cumprir esta função.

O diretor reúne com os diretores de turma e com os coordenadores de ciclo. As situações de cada turma são analisadas em Conselho de Diretores de Turma, pelo que todos os diretores de turma podem contribuir para a resolução de problemas de qualquer turma. O coordenador de ciclo tem assento em todas as reuniões de Conselhos de Turma do seu ciclo, ainda que sem direito a voto. O diretor do colégio não tem assento em Conselhos de Turma, a não ser que a situação justifique a sua presença.

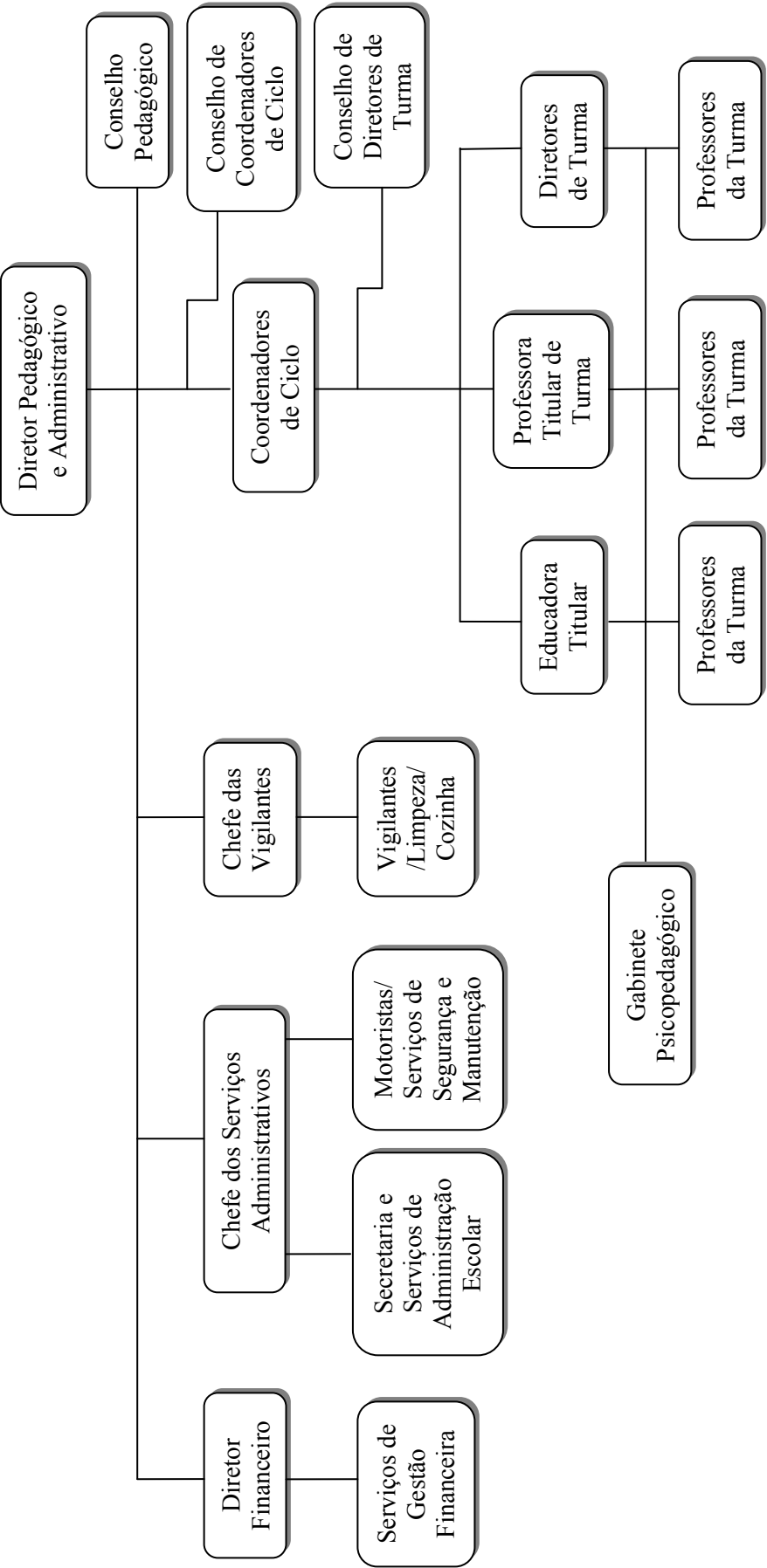
O colégio está organizado por níveis de ensino e os responsáveis têm abaixo deles os professores titulares, da educação pré-escolar e do 1.º ciclo, e os diretores de turma, dos 2.º e 3.º ciclos. Os diretores de turma possuem duas horas letivas para o exercício do cargo que desempenham e são a charneira entre a escola e os encarregados de educação. A marcação dos encontros entre estas duas partes é realizada sempre na Secretaria.

Os Departamentos Curriculares são estruturas pedagógicas, mas não são considerados estruturas de supervisão pedagógica, não estando inseridos na ligação simples entre cada um dos níveis de ensino e o diretor. Assim, cada um dos níveis de ensino tem o seu professor responsável que responde diretamente perante o diretor.

Quem procede ao acompanhamento dos alunos e à coordenação pedagógica de cada ano ou ciclo são: educadoras, auxiliares e psicóloga atribuída, no ensino pré- escolar; professores titulares, responsável pelo primeiro ciclo e psicóloga atribuída, no 1.º ciclo; diretores de turma – em situações extraordinárias, o coordenador de ciclo ou o diretor de escola – e a respetiva psicóloga, nos 2.º e 3.º ciclos. É o Gabinete de Psicopedagogia, em consonância com os professores e com os diretores de turma, que organiza a promoção de medidas de sucesso escolar para cada aluno.

Em Conselho Pedagógico têm assento o diretor, os representantes das diferentes áreas disciplinares, a psicóloga coordenadora do Gabinete Psicopedagógico, a coordenadora do 1.º ciclo, o responsável pelos Projetos de Escola, o representante da Direção Financeira e dos Recursos Humanos e o representante do Pessoal não Docente. Os representantes das áreas disciplinares são diretores de turma, pelo que os diretores de turma e os coordenadores de ciclo estão presentes em Conselho Pedagógico.

Organograma



7.1.3 Parte III

7.1.3.1 Modelos organizacionais X, Y e Z

Dando cumprimento aos dois primeiros objetivos específicos desta investigação, foram analisados os testemunhos dos diretores das escolas privadas selecionadas e, no que concerne à forma como as escolas estão organizadas, foi possível desenhar três modelos alternativos de organização escolar: X, Y e Z. Estes três modelos foram construídos após terem sido agrupados os modelos organizacionais das diferentes escolas privadas, com base nas semelhanças encontradas quanto às estruturas de coordenação e orientação educativa. É com base nestes modelos que posteriormente será desenhado um modelo alternativo de organização escolar – modelo organizacional 2, que será proposto para apreciação dos diretores de escola/agrupamento de escolas e dos diretores de turma, juntamente com o atual modelo de organização escolar da escola pública – modelo organizacional 1, elaborado com base em documentos oficiais.

Modelo organizacional X (C+H)

O Conselho de Direção possui a seguinte composição: diretor, que preside ao conselho, vice-diretor, administrador e coordenador da Pastoral. No entanto, é possível admitir outras composições no corpo do Conselho de Direção. Trata-se de um modelo organizacional em que o diretor possui elevada autonomia, embora reporte a uma Entidade Titular.

No que concerne às tarefas de natureza administrativa, o diretor desempenha-as com a ajuda dos Serviços Administrativos, a principal fonte de informação de caráter administrativo, existindo uma parte expressiva destas funções que é resolvida em Conselho de Direção.

No que se refere às tarefas de natureza pedagógica, o diretor executa-as com o Conselho Pedagógico e com os coordenadores de ciclo que procedem à coordenação pedagógica de cada ciclo, um coordenador para cada ciclo, em Conselho de Coordenadores de Ciclo.

O coordenador de ciclo é um professor que acompanha os alunos e que estabelece contactos com os encarregados de educação, trabalhando com o grupo dos diretores de turma de cada ciclo e reportando, no dia-a-dia, ao diretor.

Aos coordenadores de ciclo podem ser atribuídas cerca de onze horas letivas para a coordenação do 2.º ciclo e do 3.º ciclo e cerca de oito a doze horas letivas, no que concerne à coordenação do ensino secundário, dependendo do número de turmas que tiver a seu cargo. Quanto ao 1.º ciclo, o coordenador de ciclo possui cerca de cinco a oito horas letivas para o desempenho desta tarefa e de outras, nomeadamente apoios pedagógicos e projetos. Em qualquer dos ciclos a coordenar, este docente auferir, ainda, um acréscimo remuneratório, variável de acordo com o número de turmas do seu ciclo. Assim, quanto maior for o número de turmas, maior será o número de horas letivas atribuídas para o desempenho desta tarefa e maior será o valor auferido. No caso da educação pré-escolar, este docente usufrui de um pagamento extra por cada sala de crianças que coordena.

Neste modelo há a considerar um Gabinete Psicopedagógico com psicólogos a apoiarem, sistematicamente, os professores.

As situações de cada turma são analisadas em Conselho de Diretores de Turma e o coordenador de ciclo tem assento em todas estas reuniões. Quinzenalmente, o diretor do colégio está presente em Conselho de Coordenadores com os diretores de turma e com os coordenadores de ciclo. Nestas reuniões formais têm assento os coordenadores das atividades extra curriculares, nas quais é tratada uma parte significativa da organização do colégio. Os professores coordenadores das atividades extra curriculares têm uma redução da componente letiva de quatro a sete horas letivas e uma remuneração extra que é equivalente à da educação pré-escolar.

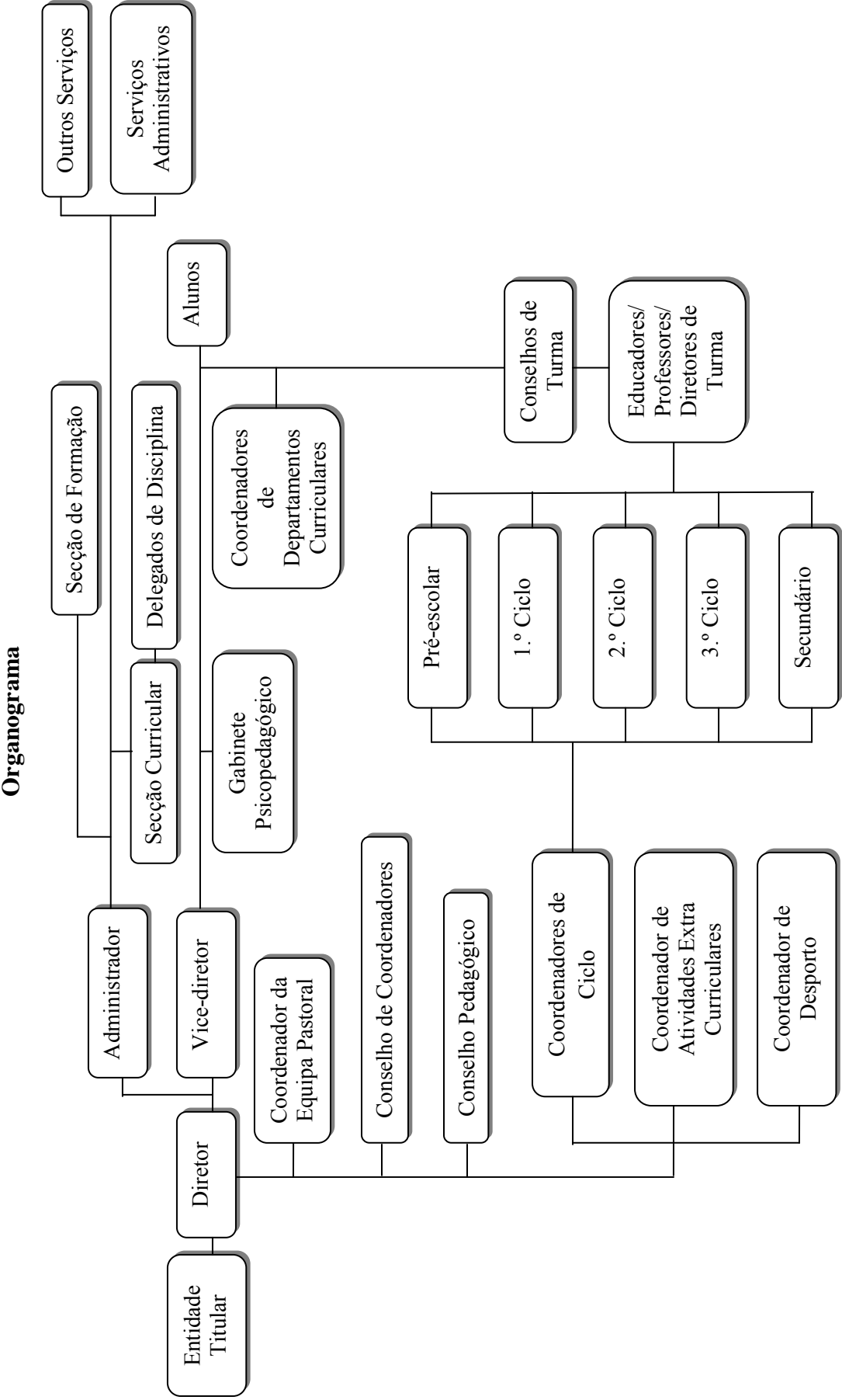
Os coordenadores de ciclo transmitem as informações provenientes dos diretores de turma, adquiridas através dos professores em Conselho de Turma, e dos encarregados de educação, por exemplo, quer em sede de Conselho Pedagógico quer em sede de Conselho de Direção. São os coordenadores de ciclo e os diretores de turma quem organizam a promoção de medidas de sucesso educativo dos alunos, juntamente com o Gabinete Psicopedagógico.

O colégio fica organizado por níveis de ensino e os responsáveis têm abaixo destes os professores titulares, na pré-escolar e no 1.º ciclo, e os diretores de turma, nos 2.º e 3.º ciclos. Os diretores de turma possuem duas horas para o exercício do cargo que desempenham e são considerados a charneira entre a escola e os pais dos alunos.

Os Departamentos Curriculares são estruturas pedagógicas, mas não são considerados estruturas de supervisão pedagógica, não estando inseridos na ligação simples entre cada um dos níveis de ensino e o diretor. Assim, cada um dos níveis de ensino tem o seu coordenador que responde diretamente perante o diretor.

Em Conselho Pedagógico têm assento o diretor, os coordenadores de ciclo, os coordenadores de departamentos curriculares, o coordenador da Pastoral, o coordenador de Desporto e os representantes da Associação de Pais, da Associação de Alunos, do Pessoal não Docente e do Gabinete Psicopedagógico, bem como o responsável pelos Projetos de Escola. Neste órgão são debatidos e aprovados os assuntos que foram previamente analisados ao nível dos ciclos, partindo dos coordenadores de ciclo, em sede de Direção.

Além do Conselho de Coordenadores e do Conselho Pedagógico, existe a Secção Curricular, a Secção de Formação e a Equipa Pastoral. A Secção Curricular é um departamento composto, unicamente, por delegados de disciplina e pelos membros do Conselho de Direção, tendo por objetivo tratar de assuntos relacionados com as áreas curriculares, reportando, posteriormente, ao Conselho Pedagógico. A Secção de Formação tem como finalidade elaborar o plano de formação para docentes e não docentes, a realizar durante o ano. A Equipa Pastoral é constituída por professores e tem por objetivo lançar desafios aos alunos, fazendo-os refletir todos os dias sobre determinados temas.



Elaborado pela autora

Modelo organizacional Y (D)

A Direção é do tipo colegial e é constituída pelo diretor, seu presidente, pelo vice-diretor, pela coordenadora da educação pré-escolar, pelos coordenadores de ciclo, 1.º, 2.º, 3.º e secundário, e pelo administrador. O diretor do colégio possui um grau de autonomia elevado e desempenha um papel centrado em duas áreas: gestão e liderança. Este gestor reporta a uma Entidade Titular, de carácter religioso, existindo responsáveis que acompanham os assuntos relacionados com a Equipa Pastoral. O diretor deve obedecer ao Regulamento Interno, definido pela própria instituição, e às regras emanados pelo Ministério da Educação e pelo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

Quanto ao desempenho das tarefas de natureza administrativa, o diretor partilha as responsabilidades com a responsável pelos Serviços Administrativos – a administradora. As principais fontes de informação partem da Direção e do Conselho de Coordenadores – estrutura que, em termos hierárquicos, se situa entre a Direção e o Conselho de Diretores de Turma. As decisões são tomadas ao nível da Direção. Posteriormente, são partilhadas e dialogadas em sede de Conselho de Coordenadores, sendo depois alargadas a todo o colégio.

No que concerne ao desempenho das tarefas de natureza pedagógica, o diretor partilha-as com o vice-diretor. O primeiro fórum de reflexão e de partilha de responsabilidades, em termos de direção e de liderança, é em sede de Direção. Os diretores de turma não fazem parte desta estrutura diretiva, porquanto existe uma estrutura própria, onde têm assento – Conselho de Diretores de Turma.

O Conselho de Coordenadores é composto pelo diretor, pelos coordenadores de ciclo, pela administradora, pelos coordenadores de departamento curricular, pelos coordenadores de ano, do 5.º ao 9.º ano, pelo responsável do pessoal não docente e pelos coordenadores de alguns serviços estratégicos, nomeadamente o Serviço de Psicologia e o Serviço de Projetos e Qualidade.

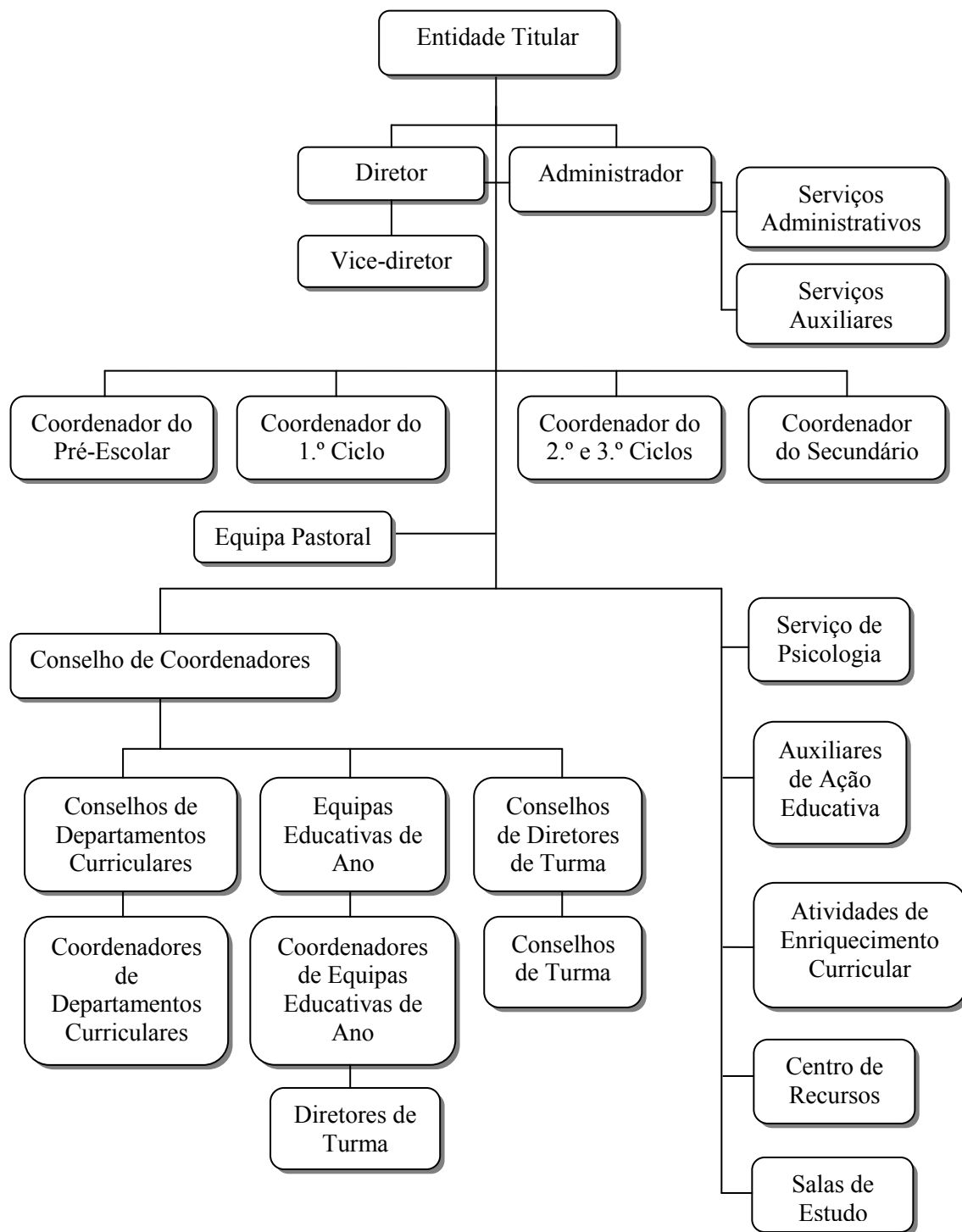
No ensino básico existe a figura de coordenador de equipa educativa de ano, que coordena os diretores de turma desse ano. Estes coordenadores reúnem-se quinzenalmente com a equipa educativa do respetivo ano, constituída por todos os professores que lecionam esse nível de ensino.

Os principais veículos de passagem de informação são os coordenadores de departamento e os coordenadores de equipa educativa de ano. É através do diretor de turma que toda a informação relativa aos alunos e às famílias é vinculada, mas ao papel de cada

diretor de turma sobrepõe-se o papel de um coordenador, professor da turma, que coordena o trabalho de toda a equipa. A via mais fluida de passagem de informação é através dos coordenadores da equipa educativa de ano. O coordenador de ciclo acompanha, permanentemente, a atividade de cada um dos ciclos em estreita ligação com os diretores de turma.

Existe um conjunto vasto de estruturas de direção e de coordenação: diretor de turma, coordenador de ciclo, coordenador de equipa educativa de ano, coordenador de departamento curricular, Conselho de Turma, Conselho de Diretores de Turma, Equipa Educativa de Ano, Conselho de Departamento Curricular, Conselho de Coordenadores e Direção. A supervisão pedagógica cabe, fundamentalmente, à Direção e ao Conselho de Coordenadores. O coordenador da equipa educativa de ano, enquanto membro desta equipa, coordena a equipa e, enquanto membro do Conselho de Coordenadores, insere-se numa estrutura de supervisão pedagógica.

Organograma



Elaborado pela autora

Modelo organizacional Z (A+G+B+F+E)

O colégio tem uma matriz cristã e possui sacerdotes que acompanham todos os assuntos relacionados com a Capelania, Equipa Pastoral. A Direção é constituída pelo diretor e por dois subdiretores. O diretor reporta a uma Entidade Titular, possuindo elevado grau de autonomia.

Ao nível administrativo, as tarefas são desempenhadas pela Direção, pelos Serviços Administrativos e pela Secretaria, que reportam diretamente ao diretor.

As tarefas de natureza pedagógica são desempenhadas pelo diretor, restantes membros da Direção, coordenadores de departamento curricular e coordenadores de ciclo – 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário. Podem ser atribuídas, em média, cerca de nove horas a cada um dos subdiretores para desempenho da tarefa de coordenação pedagógica, articulação das necessidades que vão surgindo ao nível da formação de professores, ou de orientação, reuniões com os preceptores³⁸ e resolução de assuntos relacionados com os alunos. O coordenador de ciclo é um docente que representa os diretores de turma do seu ciclo.

O Departamento Tutorial é constituído pelo subdiretor de orientação e pelos preceptores, constituindo um fórum de reflexão sobre os assuntos relacionados com os alunos, a coordenação e a formação de preceptores.

Tudo o que a área pedagógica emana da Direção para os professores é centralizado em sede de Conselho Pedagógico. Este órgão é presidido pelo diretor e nele têm assento os coordenadores de departamento, os representantes nomeados do 1.º ciclo – professores titulares –, um por cada ano de ensino, os coordenadores de ciclo, 1.º, 2.º, 3.º e secundário, e, sempre que necessário, o representante dos encarregados de educação ou da Associação de Pais, embora exista alguma flexibilidade na composição deste órgão, consoante os assuntos que nele são tratados. Extraordinariamente, podem estar presentes os Casais de Colaboração Familiar, quer por ciclo quer por turma. O ‘feedback’ dos preceptores é obtido através da Direção, órgão com representação no Conselho Pedagógico.

Cada um dos elementos da Direção possui um grupo de professores a quem faz o seu ‘coaching’. Assim, cada preceptor tem um membro da Direção ao qual reporta e com quem tem reuniões individuais regulares.

³⁸ São professores que acompanham os alunos, a partir do 5.º ano, e estabelecem contactos com as famílias, sendo-lhes atribuída uma hora letiva do seu horário para cada oito precetuos a acompanhar.

O diretor de turma possui competências ao nível do grupo, organiza as viagens dos alunos e os convívios por estes promovidos, gere questões relacionadas com o Conselho de Alunos e apenas se reúne com as famílias dos estudantes em sessões trimestrais e com a totalidade dos encarregados de educação. O diretor de turma tem um papel de coordenação, do ponto de vista da orientação, quer no que diz respeito ao precetorado quer no que se refere à parte administrativa, relacionada com processos e situações do dia-a-dia da turma. Para cumprir este objetivo o diretor de turma possui duas horas, nas quais também se insere a coordenação dos preceptores, e uma hora destinada à orientação dos alunos em horário estabelecido na turma.

Semanalmente, o diretor de turma e os professores da turma, em sede de Conselho de Turma, organizam a promoção de medidas de sucesso educativo dos alunos, cujas reuniões são previstas nos horários dos docentes no início do ano letivo. Para este efeito, são atribuídas aos diretores de turma duas horas por semana – das cinco horas destinadas à componente não letiva, duas são destinadas a reuniões. Posteriormente, a Direção despacha com todos os diretores de turma/preceptores, para falar de cada aluno, em concreto.

Em Conselho Pedagógico, as propostas de natureza pedagógica são efetuadas através dos coordenadores de ciclo, que se reúnem com os diretores de turma de cada ciclo. Os coordenadores de ciclo são os responsáveis pelo acompanhamento personalizado do aluno, sendo as medidas de promoção de sucesso escolar organizadas pelo diretor de turma ou pelo preceptor, para, posteriormente, serem apresentadas em Conselho de Turma. O diretor procede à supervisão global.

Não existem coordenadores de diretores de turma e são os coordenadores de ciclo que têm competência para desempenhar tarefas administrativas, sendo responsáveis por substituições de professores, visitas de estudo e organização dos horários dos ciclos. Visando o cumprimento destas tarefas, são destinadas ao diretor de ciclo uma ou duas horas no seu horário de trabalho, dependendo do número de turmas que cada ciclo de ensino possui. Os coordenadores de ciclo têm assento em Conselho de Diretores de Turma.

Em cada turma há dois casais, nomeados pela Direção pelo período de dois anos, que não são Representantes de Pais, que promovem o conhecimento e o envolvimento de todos os pais em ações de formação. Existe, ainda, um Casal Coordenador de Colaboração Familiar, do qual os encarregados de educação dependem, com quem a Direção despacha. Trimestralmente há lugar a um encarregado de educação que reúne com a Direção, com o objetivo de fazer

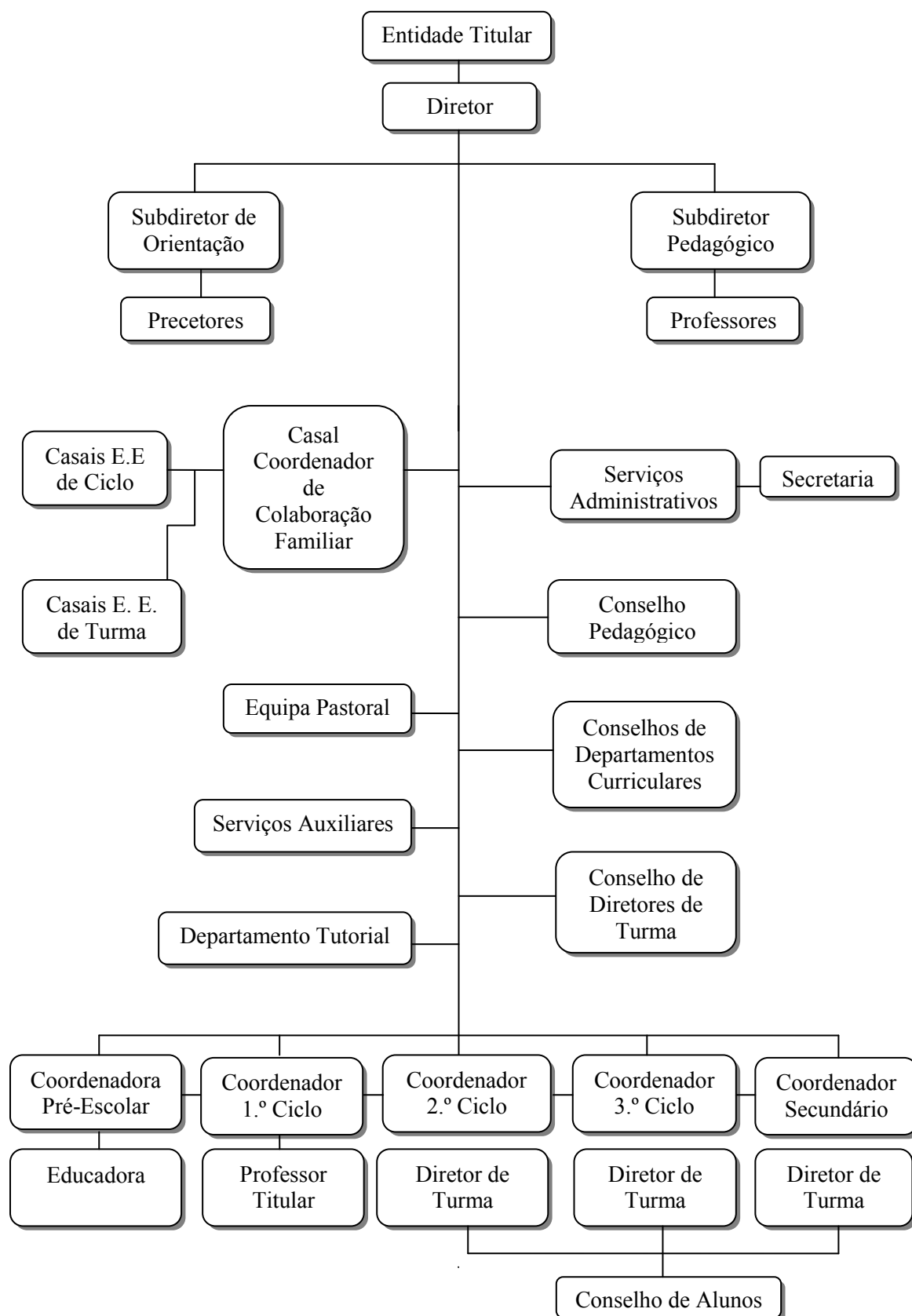
refletir os seus membros sobre algumas decisões com consequências diretas para as famílias dos alunos.

Relativamente às estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, estas estão ao nível da coordenação de departamentos e da coordenação de ciclos, que reportam à Direção. A coordenação pedagógica, nomeadamente a coordenação dos diretores de turma, é efetuada em sede de Direção e está a cargo do diretor.

Quanto aos critérios de avaliação, é o Conselho Pedagógico que os aprova e os determina, após proposta dos Conselhos de Departamentos Curriculares.

Existem reuniões periódicas entre o Conselho de Diretores de Turma e os coordenadores de ciclo. Os critérios de avaliação são revistos, anualmente, pelo Conselho Pedagógico, sendo canalizados para este órgão através dos coordenadores de ciclo, dos coordenadores de departamento e da Direção.

Organograma



7.1.4 Parte IV

7.1.4.1 Modelo organizacional 1, vigente, e modelo organizacional 2, alternativo

Visando dar cumprimento aos 3.º e 4.º objetivos específicos da presente investigação, foram desenhados dois modelos de organização escolar: o modelo organizacional 1 – representativo do atual modelo de organização das escolas públicas –, construído a partir da legislação vigente, sobre a forma como as escolas/agrupamento de escolas estão organizadas, nomeadamente as estruturas de orientação educativa, e um único modelo alternativo ao atual modelo de organização escolar no ensino público, modelo organizacional 2, cujo desenho teve por base aspetos comuns aos modelos organizacionais X, Y e Z. São também apresentados os respetivos organogramas dos citados modelos organizacionais.

7.1.4.1.1 Modelo organizacional 1, modelo vigente

Constituem órgãos de direção, administração e gestão do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo (decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e suas alterações publicadas no decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

O Conselho Geral é um órgão de direção estratégica, responsável pelas linhas orientadoras da atividade do agrupamento. Este órgão possui um número de elementos que é estabelecido por cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos do respetivo Regulamento Interno, devendo ser um número ímpar e não superior a vinte e um. Na composição do Conselho Geral deve estar salvaguardada a participação de representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local. O presidente do Conselho Geral é eleito de entre os membros que o constituem. Este órgão reúne uma vez por trimestre e, extraordinariamente, sempre que seja convocado pelo seu presidente ou por solicitação do diretor.

O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. A Direção é do tipo unipessoal. O diretor é coadjuvado no exercício das suas funções por um subdiretor e por um a três adjuntos.

O diretor reporta ao Ministério da Educação. O sistema educativo nacional é baseado num forte centralismo burocrático por parte da Administração Central. Independentemente da extensão da autonomia existente, o seu exercício pressupõe sempre a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa. O Projeto Educativo, o Projeto Curricular, o Regulamento Interno, os Planos Anual e Plurianual de Atividades e o Orçamento constituem instrumentos do exercício de autonomia dos agrupamentos.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente. A composição deste órgão é estabelecida pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos do respetivo Regulamento Interno, não podendo ultrapassar o máximo de dezassete membros e observando os seguintes princípios: a) participação dos coordenadores dos departamentos curriculares; b) participação das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas. O Conselho Pedagógico reúne, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que seja convocado pelo respetivo presidente que, por inerência, é o diretor.

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sendo constituído pelo diretor, que o preside, o subdiretor ou um dos adjuntos do diretor, por ele designado, e pelo chefe dos serviços de administração escolar, ou quem o substitua. Este órgão reúne uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que o presidente o convoque.

As tarefas de caráter administrativo são desempenhadas pelos Serviços Administrativos, que reportam diretamente ao diretor. Estes serviços prestam apoio administrativo ao agrupamento de escolas ou escola não agrupada – encarregados de educação, alunos, professores e funcionários.

São estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica os Departamentos Curriculares, os Conselhos de Disciplina/Área Disciplinar, os Conselhos de

Ano e o Conselho de Diretores de Turma. Existem, ainda, outras estruturas de coordenação educativa, relativa aos cursos vocacionais e de educação e formação. As estruturas de coordenação educativa colaboram com o diretor e com o Conselho Pedagógico e visam assegurar a coordenação, a supervisão e o acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho, com vista ao desenvolvimento do Projeto Educativo.

Os Departamentos Curriculares são estruturas nas quais estão representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes, e que asseguram a articulação e a gestão curricular. O número de Departamentos Curriculares é definido no Regulamento Interno do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular. O coordenador de departamento curricular é eleito pelo respetivo Departamento Curricular, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo.

O Conselho de Disciplina/Área Disciplinar é uma estrutura intermédia de apoio ao Departamento Curricular, em todas as questões específicas da mesma disciplina/área disciplinar, nos 2.º e 3.º ciclos e secundário. É constituído por todos os docentes que as lecionam. A coordenação deste conselho é assegurada por um docente, eleito pelos seus pares.

O Conselho de Ano é uma estrutura intermédia de apoio ao Departamento Curricular em todas as questões específicas do mesmo ano. No 1.º ciclo é constituído por todos os docentes que lecionam maioritariamente esse nível de ensino. A coordenação deste conselho é assegurada por um docente nomeado pelo diretor. Quanto à educação pré-escolar, as competências correspondentes ao Conselho de Ano são garantidas pelo respetivo Departamento Curricular.

Tanto o Conselho de Docentes, no 1.º ciclo, como o Conselho de Turma, nos 2.º e 3.º ciclos e secundário, reúne-se, ordinariamente, uma vez por período, visando proceder à avaliação dos alunos e, extraordinariamente, sempre que seja convocado pelo coordenador do estabelecimento e/ou pelo diretor e/ou a requerimento de, pelo menos, um terço dos membros que o integram. As reuniões de Conselho de Docentes são presididas pelo coordenador de estabelecimento e as reuniões de Conselho de Turma são presididas pelo diretor de turma.

O Conselho de Diretores de Turma é constituído por todos os diretores de turma. É uma estrutura de apoio ao Conselho Pedagógico. O Conselho de Diretores de Turma reúne ordinariamente no início do ano letivo e uma vez por período, sob a presidência do

coordenador dos diretores de turma, designado pelo diretor, ou, extraordinariamente, sempre que haja matéria de natureza pedagógica que o justifique. Para o cumprimento da tarefa de coordenação o coordenador de diretores de turma dispõe de um crédito horário, número determinado a partir do número de turmas existentes e de horas já disponíveis nos termos do artigo 79.º do Estatuto da Carreira Docente, gerido pelo diretor da escola de acordo com o seu programa e que se destina ao exercício de funções de coordenação educativa e supervisão pedagógica (Despacho normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho).

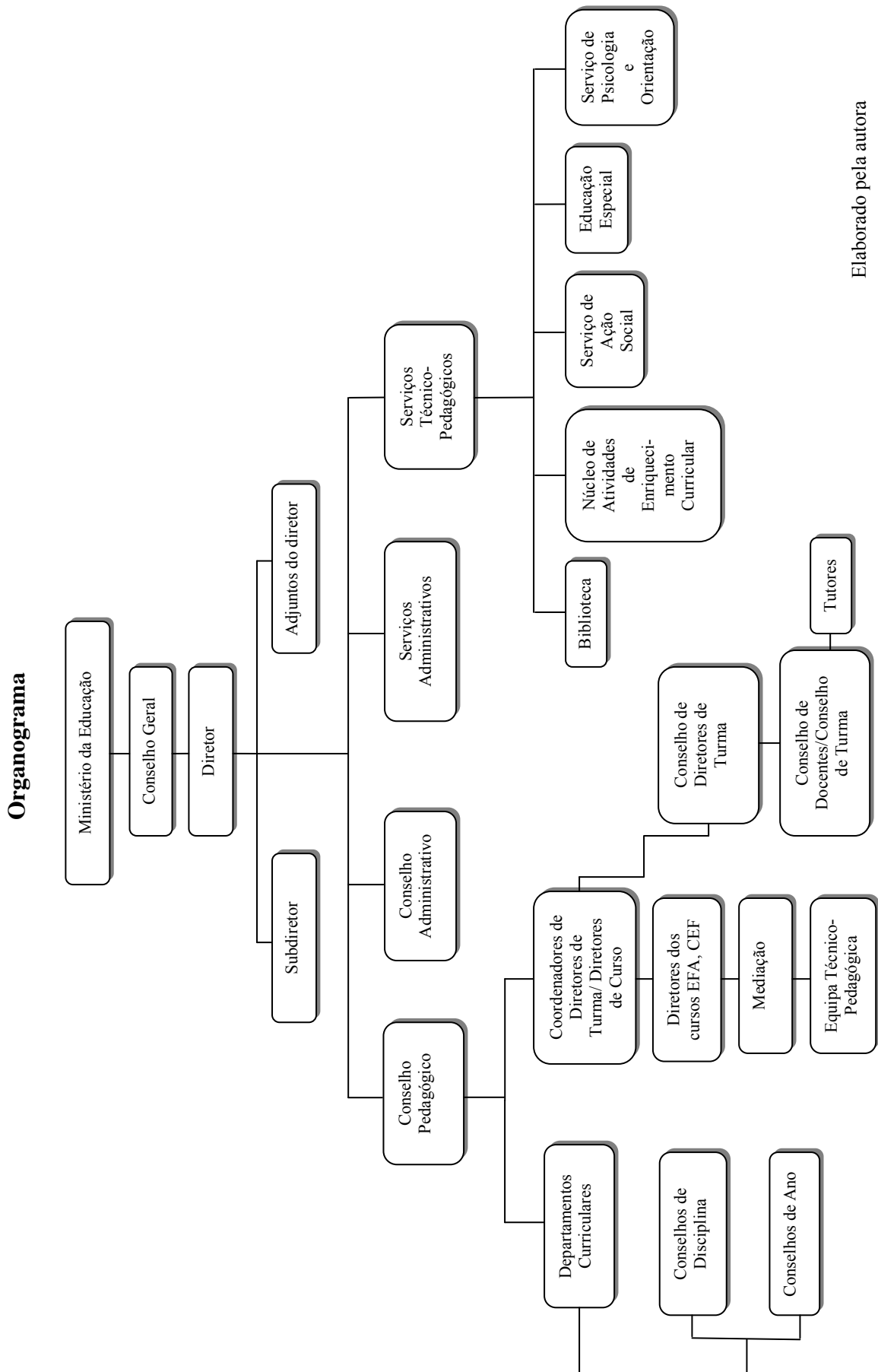
Para o exercício das funções de direção de turma cada escola gere quatro horas semanais, a repartir entre a componente não letiva e as horas resultantes do crédito horário, garantindo um mínimo de duas horas. Até duas destas horas podem ser atribuídas a outro docente do Conselho de Turma, que seja responsável pelo acompanhamento dos alunos da turma. É o diretor de turma que assegura a articulação entre os professores da turma, alunos e encarregados de educação, coordenando todo o plano de trabalho da turma, e é o responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem dos alunos e à promoção de um bom ambiente educativo.

É também disponibilizado às escolas um crédito horário adicional, a fim de ser prestado apoio tutorial específico aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico que ao longo do seu percurso escolar acumulem duas ou mais retenções. Cada professor tutor acompanha um grupo de dez alunos, sendo atribuídas a este professor tutor quatro horas semanais.

Existem, ainda, os Serviços Técnico-Pedagógicos, constituídos pela Biblioteca, Núcleo de Atividades de Enriquecimento Curricular, Serviço de Ação Social, Educação Especial e Serviço de Psicologia e Orientação. O Serviço de Psicologia e Orientação constitui uma unidade especializada de apoio educativo, cujas atividades são asseguradas por técnicos especialistas, e a Educação Especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia e a estabilidade do aluno, entre outros, em ordem à preparação do aluno para a vida pós escolar ou profissional.

Os Serviços de Ação Social intervêm ao nível do apoio alimentar e dos auxílios económicos, destinados a alunos do ensino básico e secundário.

As atividades de Complemento, Enriquecimento Curricular e de Apoio à Família são desenvolvidas sempre e quando se verifica a necessidade da sua implementação.



7.1.4.1.2 Modelo organizacional 2, modelo alternativo

Constituem órgãos de direção, administração e gestão do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo (decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e suas alterações publicadas no decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

O Conselho Geral é um órgão de direção estratégica, responsável pelas linhas orientadoras da atividade do agrupamento. Este órgão possui um número de elementos que é estabelecido por cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos do respetivo Regulamento Interno, devendo ser um número ímpar e não superior a vinte e um. Na composição do Conselho Geral deve estar salvaguardada a participação de representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local. O presidente do Conselho Geral é eleito de entre os membros que o constituem. Este órgão reúne uma vez por trimestre e, extraordinariamente, sempre que seja convocado pelo seu presidente ou por solicitação do diretor.

O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. A Direção é do tipo unipessoal. O diretor é coadjuvado no exercício das suas funções por um subdiretor e por um a três adjuntos.

O diretor reporta ao Ministério da Educação. O sistema educativo nacional é baseado num forte centralismo burocrático por parte da Administração Central. Independentemente da extensão da autonomia existente, o seu exercício pressupõe sempre a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa. O Projeto Educativo, o Projeto Curricular, o Regulamento Interno, os Planos Anual e Plurianual de Atividades e o Orçamento constituem instrumentos do exercício de autonomia dos agrupamentos.

O Conselho Pedagógico é um órgão definidor de macropolíticas educativas do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada. Este órgão é constituído pelo diretor, coordenadores dos diferentes departamentos curriculares, coordenadores de ciclo, coordenadores de equipa educativa de ano, coordenadores de projetos, coordenador da biblioteca, entre outros representantes previstos no Regulamento Interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada. O Conselho Pedagógico

reúne, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que seja convocado pelo respetivo presidente que, por inerência, é o diretor.

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo – financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sendo constituído pelo diretor, que o preside, pelo subdiretor ou um dos adjuntos do diretor, por ele designado, e pelo chefe dos serviços de administração escolar, ou quem o substitua. Este órgão reúne uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que o presidente o convoque.

As tarefas de carácter administrativo são desempenhadas pelos Serviços Administrativos, que reportam diretamente ao diretor. Estes serviços prestam apoio administrativo ao agrupamento de escolas ou escola não agrupada – encarregados de educação, alunos, professores e funcionários.

Relativamente ao desempenho das tarefas de natureza pedagógica, o diretor partilha-as com o subdiretor. O primeiro fórum de reflexão e de partilha de responsabilidades, em termos de direção e de liderança, é em sede de Direção, constituída pelo diretor, subdiretor e adjuntos do diretor.

Existe um largo conjunto de estruturas de coordenação educativa: Direção, Conselho de Coordenadores, Equipa Educativa de Ano, Departamento Curricular, Conselho de Diretores de Turma, por ciclo, Conselho de Disciplina, Conselho de Ano, Conselho de Docentes/Turma, coordenador de ciclo, coordenador de equipa educativa de ano, coordenador de departamento curricular, diretor de turma e tutor. Existem, ainda, outras estruturas de coordenação educativa, relativa aos cursos vocacionais e de educação e formação.

O Conselho de Coordenadores é o órgão de coordenação educativa e supervisão pedagógica do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sendo constituído pelo diretor, coordenadores de ciclo – pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos e secundário –, coordenadores de equipa educativa de ano, do 5.º ao 9.º ano, coordenador de projetos e coordenador do gabinete de psicologia. Este órgão reúne quinzenalmente.

A Equipa Educativa de Ano é uma estrutura de coordenação educativa, constituída por todos os docentes que lecionam o mesmo nível de ensino. Esta estrutura reúne ordinariamente no início do ano letivo e mensalmente, sob a presidência do seu coordenador, designado pelo diretor.

Os Departamentos Curriculares são estruturas de coordenação educativa, mas não são considerados estruturas de supervisão pedagógica. Neles estão representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes, e que asseguram a articulação e a gestão curricular. O número de Departamentos Curriculares é definido no Regulamento Interno do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular.

O Conselho de Diretores de Turma, por ciclo, é uma estrutura de apoio ao Conselho Pedagógico, constituído por todos os diretores de turma do mesmo ciclo de ensino, que se reúne, ordinariamente, no início do ano letivo e uma vez por período, sob a presidência dos seus coordenadores – um coordenador por cada ciclo de ensino –, designados pelos diretor.

O Conselho de Disciplina/Área Disciplinar é uma estrutura intermédia de apoio ao Departamento Curricular, em todas as questões específicas da mesma disciplina/área disciplinar, nos 2.º e 3.º ciclos e secundário. É constituído por todos os docentes que as lecionam. A coordenação deste conselho é assegurada por um docente, eleito pelos seus pares.

O Conselho de Ano é uma estrutura intermédia de apoio ao Departamento Curricular em todas as questões específicas do mesmo ano. No 1.º ciclo é constituído por todos os docentes que lecionam maioritariamente esse nível de ensino. A coordenação deste conselho é assegurada por um docente nomeado pelo diretor. Quanto à educação pré-escolar, as competências correspondentes ao Conselho de Ano são garantidas pelo respetivo Departamento Curricular.

Tanto o Conselho de Docentes, no 1.º ciclo, como o Conselho de Turma, nos 2.º e 3.º ciclos e secundário, reúne-se, ordinariamente, uma vez por período, visando proceder à avaliação dos alunos e, extraordinariamente, sempre que seja convocado pelo coordenador do estabelecimento e/ou pelo diretor e/ou a requerimento de, pelo menos, um terço dos membros que o integram. As reuniões de Conselho de Docentes são presididas pelo coordenador de estabelecimento e as reuniões de Conselho de Turma são presididas pelo diretor de turma.

O coordenador de ciclo é um professor que representa os diretores de turma do seu ciclo, nos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, e os educadores/professores titulares das turmas do pré-escolar e do 1.º ciclo, estando presente em todas as reuniões de Conselho de Turma/Conselho de Docentes do ciclo a que pertence. O coordenador de ciclo é um professor que acompanha os alunos e que também estabelece contactos com os encarregados de educação, reportando, no dia-a-dia, ao diretor. Para o cumprimento

destas tarefas, podem ser atribuídas ao coordenador de ciclo até onze horas para a coordenação do 2.º ciclo ou 3.º ciclo e oito horas para a coordenação do ensino secundário, variável com o número de turmas que tem a seu cargo – quanto maior for o número de turmas, maior será o número de horas atribuídas para o desempenho desta tarefa. Relativamente ao 1.º ciclo e educação pré-escolar, o coordenador de ciclo possui cinco a oito horas para o desempenho desta tarefa e de outras, nomeadamente apoios pedagógicos e projetos.

A figura de coordenador de equipa educativa de ano é destinada ao ensino básico. Os coordenadores de equipa educativa de ano são professores que coordenam os diretores de turma desse ano e que se reúnem, mensalmente, com toda a equipa educativa do respetivo ano. O coordenador de equipa educativa de ano, enquanto membro desta equipa, coordena a equipa de professores e, enquanto membro do Conselho de Coordenadores, inclui-se numa estrutura de supervisão pedagógica. A estes docentes podem ser atribuídas oito horas para a concretização destas tarefas de coordenação.

O coordenador de departamento curricular é um professor, eleito pelo respetivo Departamento Curricular, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo.

O diretor de turma é um professor que assegura a articulação entre os professores da turma, alunos e encarregados de educação, coordenando todo o plano de trabalho da turma, sendo o responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem dos alunos e à promoção de um bom ambiente educativo. O diretor de turma é também responsável pela parte administrativa relacionada com os processos e situações do dia-a-dia da turma e **é quem procede à orientação dos tutores da turma. Este docente dispõe de quatro horas semanais para o cumprimento das suas funções.**

Os tutores são professores da turma que acompanham os alunos, a partir do 5.º ano de escolaridade, sendo-lhes atribuída uma hora do seu horário para cada oito a dez alunos a acompanhar. Além do tutor se reunir semanalmente com todos os seus alunos, ele estabelece encontros quinzenais com um grupo de quatro ou cinco alunos e com todos os alunos da sua turma, visando desenvolver o Projeto OIA – Objetivos Individuais por Aluno.

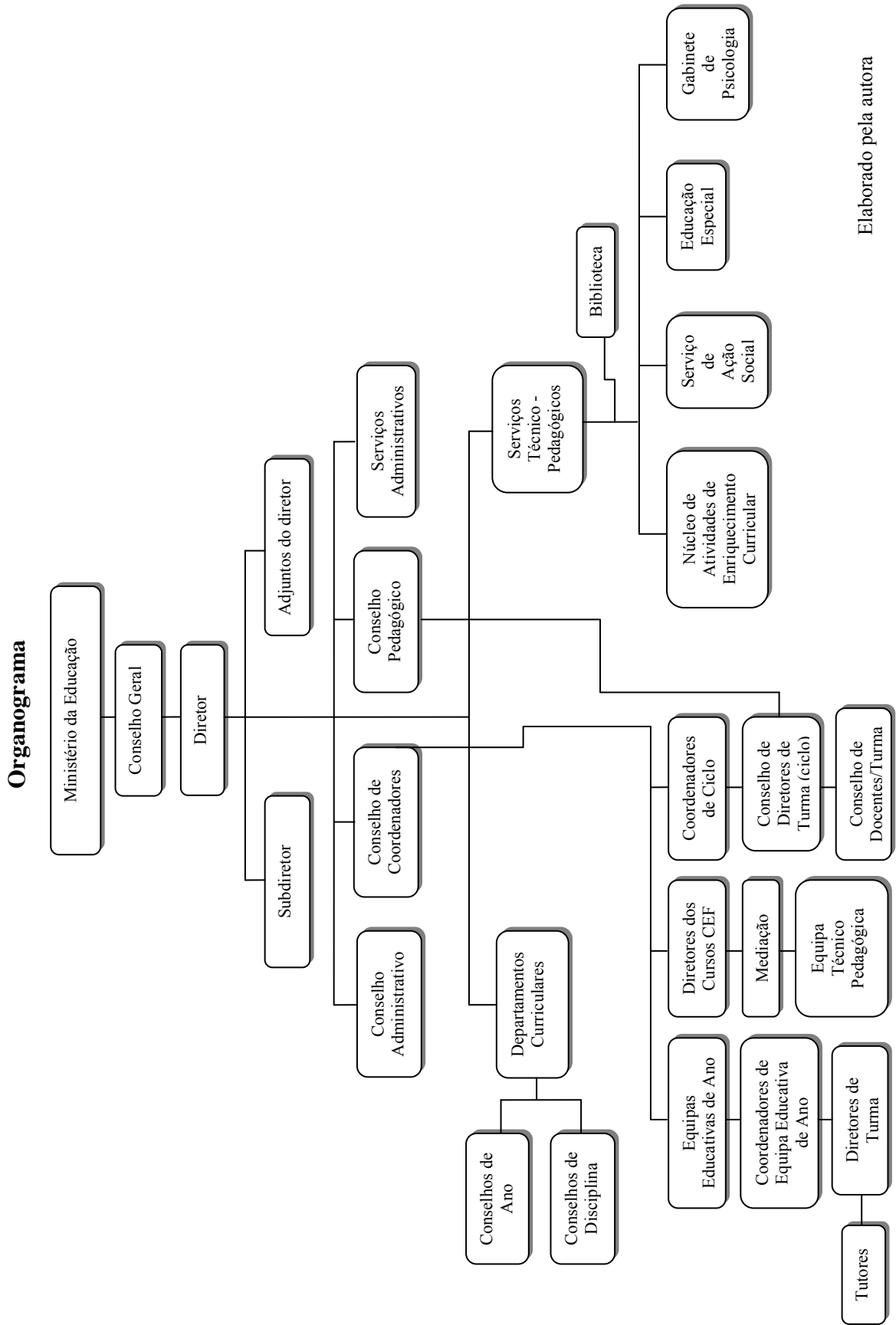
Este projeto visa apoiar o processo formativo de cada aluno, quanto ao trabalho, à perspetiva de projeto de vida e à cultura vocacional. O diretor de turma é o coordenador de um projeto com cada um dos seus alunos, partilhado com as famílias, e o tutor é o professor que o operacionaliza com os alunos.

Os principais veículos de passagem de informação junto da Direção são os coordenadores de ciclo e os coordenadores de equipa educativa de ano. As informações relativas aos alunos e às famílias são vinculadas pelo diretor de turma, embora ao papel de cada diretor de turma se sobreponha o papel de um coordenador de equipa educativa de ano e o papel de um coordenador de ciclo.

Existem, ainda, os Serviços Técnico-Pedagógicos, constituídos pela Biblioteca, Núcleo de Atividades de Enriquecimento Curricular, Serviço de Ação Social, Educação Especial e Serviço de Psicologia e Orientação. O Serviço de Psicologia e Orientação constitui uma unidade especializada de apoio educativo, cujas atividades são asseguradas por técnicos especialistas, e a Educação Especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia e a estabilidade do aluno, entre outros, em ordem à preparação do aluno para a vida pós escolar ou profissional.

Os Serviços de Ação Social intervêm ao nível do apoio alimentar e dos auxílios económicos, destinados a alunos do ensino básico e secundário.

As atividades de Complemento, Enriquecimento Curricular e de Apoio à Família são desenvolvidos sempre e quando se verifica a necessidade da sua implementação.



7.1.5 Parte V

Visando o cumprimento do 5.º objetivo específico desta investigação, procedemos ao levantamento das opiniões dos diretores de escola/agrupamento de escolas públicas e dos diretores de turma do ensino público, sobre dois modelos de organização escolar, um deles o modelo vigente de organização escolar da escola pública, modelo 1, e o outro construído a partir da análise das entrevistas aos diretores de colégios particulares, modelo 2, modelo alternativo de organização escolar. Foi solicitado aos inquiridos que indicassem o modelo que gostariam ver implementado na escola pública e uma justificação para tal escolha. Assim, foi possível os citados diretores expressarem as suas opiniões e indicarem as suas preferências, em ordem a um melhor controlo das estruturas de coordenação e orientação educativa.

7.1.5.1 Tratamento de dados relativos às escolhas dos diretores de escolas/agrupamento de escolas públicas

Foram analisadas as opiniões de diretores de vinte e duas escolas/agrupamentos de escolas públicas, pertencentes a dez distritos de Portugal. O Quadro n.º 4 mostra a localização, por distrito, das diferentes escolas/agrupamentos de escolas.

Quadro n.º 4 – Localização das escolas/agrupamentos de escolas públicas

Escolas/Agrupamentos de escolas	Localização, distrito
A	Coimbra
B	Porto
C	Évora
D	Porto
E	Porto
F	Setúbal
G	Leiria
H	Porto
I	Braga

Escolas/Agrupamentos de escolas	Localização, distrito
J	Setúbal
K	Setúbal
L	Setúbal
M	Porto
N	Porto
O	Braga
P	Setúbal
Q	Santarém
R	Bragança
S	Setúbal
T	Guarda
U	Lisboa
V	Faro

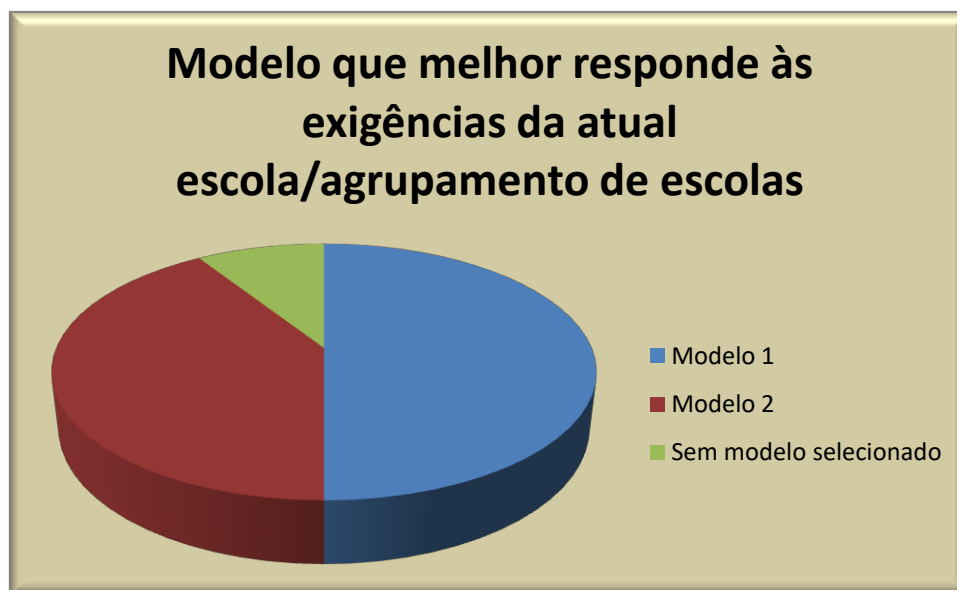
Elaborado pela autora

7.1.5.2 Tratamento de dados relativos às opiniões de diretores de escola/agrupamento de escolas públicas face aos modelos organizacionais 1 e 2

Vinte e dois diretores de escola/agrupamento de escolas públicas expressaram as suas opiniões sobre os modelos propostos – modelo 1, modelo vigente, e modelo 2, modelo alternativo –, que, em seus pareceres, melhor poderia responder às exigências da atual *escola de massas*. O resultado é apresentado no Gráfico n.º 1.

Assim, onze diretores de escola/agrupamento de escolas escolheram o modelo organizacional vigente, modelo 1, nove preferiram o modelo organizacional alternativo, modelo 2, e dois não assinalaram qualquer escolha face aos modelos propostos, embora tenham contribuído com as suas opiniões relativamente aos mencionados modelos.

Gráfico n.º 1 – Preferência dos diretores de escola/agrupamento de escolas públicas face aos modelos organizacionais 1 e 2



Elaborado pela autora

Em termos percentuais, 40,9% dos diretores de escola/agrupamento de escolas públicas preferem o modelo organizacional 2, modelo alternativo, 50% escolhem o modelo organizacional 1, modelo vigente, e 9,1% dos inquiridos não assinalam qualquer modelo organizacional como opção de resposta.

Elaborada a análise às opiniões de todos os diretores de escola/agrupamento de escolas que responderam ao inquérito, obtivemos uma lista de unidades de sentido que foram organizadas e classificadas em oito categorias:

- Estruturas Organizativas;
- Modelo Organizacional;
- Gestão Organizacional/Pedagógica;
- Coordenadores Educativos;
- Alunos;
- Competências/Funções;
- Trabalho Colaborativo;
- Escola/Agrupamento de Escolas.

Quando solicitado aos diretores de escola/agrupamento de escolas que se pronunciassem sobre as suas preferências relativamente aos modelos organizacionais, vigente/alternativo, estes mencionaram razões que foram classificadas de acordo com as categorias atrás estabelecidas.

Assim, tendo por base a categoria “Estruturas Organizativas”, os diretores de escola/agrupamento de escolas referem que escolhem o modelo organizacional vigente, modelo 1, apesar de no modelo organizacional alternativo, modelo 2, “haver propostas organizativas interessantes, no sentido de uma maior sistematização do funcionamento organizacional da escola”. No entanto, dizem ser defensores de “estruturas menos burocráticas, com menos figuras intermédias, com menor número de reuniões e de relatórios” (diretor da E/AE B), informando que o modelo alternativo possui demasiadas estruturas intermédias e que o modelo vigente “dispõe de todos os órgãos de chefia intermédias necessários a uma gestão participada e eficiente” (diretor da E/AE H).

Salientam que “o modelo 2 acrescenta níveis de decisão e estruturas intermédias, complexificando o funcionamento das escolas” e que, deste modo, “há previsibilidade de uma estrutura organizacional mais complexa” (diretor da E/AE K).

Os diretores de escola/agrupamento de escolas afirmam que as estruturas de coordenação educativa em funcionamento no modelo vigente são “adequadas” (diretor da E/AE N). Quanto ao Conselho Pedagógico, de acordo com a proposta do modelo alternativo, é referido que a sua composição é “irrealista” (diretor da E/AE N) e que parece ser um órgão “redundante” (diretora da E/AE V). Referem que o Conselho Pedagógico “deveria estar a montante do Conselho de Coordenadores e não na mesma linha hierárquica” (diretor da E/AE B) e que o modelo alternativo “prevê a representação, no Conselho Pedagógico, de coordenadores das estruturas intermédias que já estão representados neste órgão” (diretor da E/AE U). Contudo, alguns diretores de escola/agrupamento de escolas admitem que “há necessidade de reforçar estas estruturas intermédias de coordenação, sobretudo nos agrupamentos” (diretora da E/AE S).

Relativamente às Equipas Educativas de Ano, os citados diretores afirmam que no modelo vigente “já existem Equipas Educativas de Ano em funcionamento, pelo menos em algumas das disciplinas estruturantes” e que “a estrutura Conselho de Diretores de Turma já existe” (diretor da E/AE N). Além do exposto, referem que “ambos os modelos continuam a

manter a Educação Especial arredada dos centros de decisão, o que contraria o que algumas escolas idealizam e fazem” (diretor da E/AE J).

Os diretores de escola/agrupamento de escolas que preferem o modelo alternativo, modelo 2, afirmam que os atuais órgãos “estão estruturados para uma horizontalidade de funcionamento” (diretora da E/AE D) e que com a proposta do modelo organizacional alternativo passa a existir o “alargamento das estruturas de coordenação educativa”, bem como a “abrangência do Conselho de Coordenadores e a concentração da supervisão pedagógica neste órgão” (diretor da E/AE A).

Ainda, no que ao Conselho de Coordenadores diz respeito, os inquiridos declaram que nele existe “articulação curricular vertical”, e que “concordo plenamente com a estrutura de coordenação educativa – Conselho de Coordenadores”, afirmando que “já existe no 1.º ciclo e funciona muito bem” (diretora da E/AE L).

Relativamente ao Departamento Curricular, consideram que com a proposta do modelo organizacional alternativo “as coordenações de departamento curricular deixam de ser uma estrutura tão sobrecarregada” (diretora da E/AE M).

Os citados diretores também consideram vantajosa a introdução da Equipa Educativa de Ano, defendendo que, deste modo, a Equipa Educativa de Ano “permite uma melhor uniformidade entre todos os docentes” (diretor da E/AE E), embora possa, eventualmente, “criar alguns constrangimentos, uma vez que há docentes que lecionam vários níveis de ensino” (diretora da E/AE T). Acrescentam que as Equipas Educativas de Ano “já existem no 1.º ciclo com a designação de Coordenação de Ano” (diretora da E/AE V) e que nos 2.º e 3.º ciclos e no ensino secundário as funções da Equipa Educativa de Ano são asseguradas pelos grupos de recrutamento, pelo que são ainda consideradas “uma miragem para alguns agrupamentos de escolas, situação que decorre da mobilidade docente anual” (diretora da E/AE M).

Estes gestores esclarecem que no modelo alternativo “as estruturas educativas são constituídas pelos principais atores pedagógicos de uma escola/agrupamento de escolas” e que “o Conselho Pedagógico surge como um órgão com mais relevância, pois vai definir a política educativa da escola/agrupamento de escolas” (diretor da E/AE E).

No que diz respeito à categoria “Modelo Organizacional”, há diretores de escola/agrupamento de escolas que preferem o modelo vigente, embora reconheçam que no modelo 2 existam “propostas organizativas interessantes” (diretor da E/AE B) e que “o modelo 1 deve ser objeto de profunda revisão” (diretor da E/AE C).

Afirmam, todavia, que no modelo alternativo “não parece haver cisões com influência determinante no funcionamento das unidades orgânicas, sobretudo nas escolas não agrupadas” (diretor da E/AE B), tratando-se de um “modelo de gestão rígido” (diretor da E/AE G) que “possui estruturação vincadamente pesada e altamente burocratizada” (diretor da E/AE C).

Os citados diretores declaram que “o modelo 1 é um modelo mais flexível e mais adaptável à realidade da escola pública” (diretor da E/AE G) e que “assenta na participação de todos os atores educativos, quer internos, pessoal docente, pessoal não docente, alunos, pais e encarregados de educação, quer externos, autarquia, empresas locais e instituições de carácter cultural, representados em órgãos próprios” (diretor da E/AE O). Afirmam que “o modelo organizacional 2 cria outros órgãos intermédios que não são necessários, como estruturas intermédias, pois no modelo 1 estão contemplados, ou pelo menos previstos” (diretor da E/AE H).

Além do exposto, referem que “no modelo 2 é criada uma estrutura de coordenação complexa, redundante e de difícil articulação, dada a sua extensão” (diretora da E/AE S), que o modelo vigente “está bem alicerçado” (diretor da Escola O) e que o modelo alternativo “poderá tornar-se pesado em termos administrativos, pela multiplicidade de reuniões que obrigará” (diretora da E/AE Q).

Os gestores inquiridos acrescentam que “o modelo 1, o que está em vigor, permite, em sede de Regulamento Interno, contemplar algumas propostas do modelo 2” (diretora da E/AE Q). Confessam, no entanto, que “nenhum sistema é perfeito e que ambos os sistemas organizacionais apresentados têm as suas vantagens e as suas desvantagens” (diretor da E/AE H). Concluem que “o novo modelo deve abranger a plenitude dos órgãos e estruturas, incluindo a gestão intermédia nas valências diversas que contempla” (diretor da E/AE C), pelo que revelam que qualquer que seja o modelo organizacional, este deve estar de acordo com a realidade das escolas públicas.

Por outro lado, há diretores de escola/agrupamento de escolas que justificam a preferência pelo modelo alternativo, afirmando que “o modelo vigente precisa ser revisto” e que o modelo alternativo é uma “proposta exequível” (diretora da E/AE M). Assim, argumentam que “o modelo atual, plasmado no modelo organizacional 1, está testado e apresenta uma estrutura que necessita de ajustes, para melhor se adaptar à realidade das escolas públicas portuguesas” e que “o modelo 2, ao introduzir alterações nas especificidades

das estruturas e no seu funcionamento, parece responder melhor ao trabalho emergente de articulação entre os órgãos” (diretora da E/AE D). É também referido, por parte de alguns diretores de escola/agrupamento de escolas, que no modelo vigente há perda de legitimidade e de gestão democrática.

No que concerne à categoria “Gestão Organizacional/Pedagógica”, os diretores de escola/agrupamento de escolas referem que “o centralismo burocrático e administrativo excessivo não se altera na proposta alternativa” (diretor da E/AE N) e que o modelo organizacional alternativo “não se adequa a esta realidade, marcada por fortes restrições horárias de docentes, na generalidade, e de detentores de cargo, em particular, para além dos muito insuficientes créditos de escola/agrupamento” (diretor da E/AE C). Além disso, sublinham que no modelo alternativo existem “demasiados cargos atribuídos, refletindo um excessivo dispêndio de recursos humanos” (diretor E/AE G).

Os citados diretores esclarecem que “existem demasiados alunos e poucas horas disponíveis” (diretor da E/AE N) e que o modelo organizacional alternativo “implica mais reuniões periódicas, mais coordenadores, maior utilização das, escassas, horas de crédito dos agrupamentos” (diretor da E/AE U), tendo sido afirmado que “a proposta de atribuição de horas de redução para o exercício do cargo de coordenador de ciclo é exagerada, tendo em conta os recursos existentes” (diretora da E/AE Q).

Por outro lado, existem diretores de escola/agrupamento de escolas que preferem o modelo alternativo porque nele existe “apoio do coordenador de ciclo ao diretor, com o reforço de horas de redução da componente letiva em função do número de turmas” (diretor da E/AE A), considerando que as horas para o diretor de turma e coordenador de ciclo são importantíssimas. Explicam que é desejável a situação de “cada docente poder lecionar apenas um nível” (diretora da E/AE L), para que não exista um acréscimo de reuniões nos 2.º e 3.º ciclos. Declaram que no 1.º ciclo não há horários incompletos, pelo que ao coordenador deste ciclo de ensino deve ser atribuído um horário de apoios educativos para o exercício desta tarefa.

No que concerne à categoria “Coordenadores Educativos”, alguns diretores de escola/agrupamento de escolas mencionam que “os coordenadores de departamento, os subcoordenadores de área disciplinar, os coordenadores de diretores de turma por ciclos e os coordenadores de projeto são aqueles que têm de fazer com que a estrutura organizacional de uma escola funcione, interagindo sinergicamente entre si” (diretor da E/AE B). Acrescentam que “o coordenador de equipa educativa de ano proposto no modelo 2 é redundante”, pois “o

coordenador de diretores de turma pode desempenhar, e bem, essa função” (diretor da E/AE N).

Quanto à figura de tutor, dizem que “nos moldes propostos não é realista” (diretor da E/AE N) e que “nas escolas já existem tutores, utilizando o crédito horário ou a componente não letiva” (diretora da E/AE Q). Estes inquiridos explicam que esta figura educativa “pode ter um papel muito importante no apoio a alunos com dificuldades/problemas”, sendo que “o número de horas proposto deve ser significativamente maior” (diretora da E/AE Q). Referem, ainda, que o modelo organizacional alternativo “afasta o diretor de turma, pois submete-o às Equipas Educativas de Ano e aos coordenadores de ciclo”, havendo perda de importância por parte dos diretores de turma, pelo que “o foco deve estar centrado no diretor de turma” (diretor da E/AE U).

Ainda, relativamente à categoria “Coordenadores Educativos”, existem diretores de escola/agrupamento de escolas que mencionam as suas preferências pelo modelo organizacional alternativo, justificando-as com o “reforço da figura do tutor, enquanto acompanhante de um determinado número de alunos” (diretor da E/AE A) e com o facto de haver coordenador da equipa educativa de ano, por ano, nos 2.º e 3.º ciclos. Contudo, consideram que “havendo um coordenador de ciclo, não haja necessidade do coordenador de ano coordenar os diretores de turma do seu ano” e que no modelo alternativo a figura de coordenador de departamento “parece estar muito pouco valorizada” (diretora da E/AE F). As preferências destes gestores pelo modelo organizacional alternativo prendem-se ainda com o facto de o diretor de turma ser “o rosto preferencial da escola junto das famílias” (diretora da E/AE I) e pelo facto de existir o “reforço do papel do coordenador de ciclo, assim como a criação dos coordenadores da equipa educativa de ano” (diretora da E/AE L).

No que concerne à categoria “Alunos”, apenas dois diretores de escola/agrupamento de escolas, dos vinte e dois sujeitos inquiridos, lhe fazem referência. Assim, um dos inquiridos justifica a sua preferência pelo modelo vigente, modelo 1, afirmando que “a escola de *massas* é uma escola exigente porque é uma escola inclusiva e, como tal, terá de dar resposta a alunos com características diferentes, desde o seu nível cultural, os interesses, às suas expectativas ...” (diretor da E/AE O); o outro diretor inquirido esclarece que a sua escolha pelo modelo alternativo, modelo 2, pretende-se pelo facto de se tratar de “um modelo que potencia um melhor conhecimento da especificidade de cada uma das turmas, por parte dos vários órgãos, com especial destaque para a Direção” (diretor da E/AE A).

Relativamente à categoria “Competências/Funções”, existem diretores de escola/agrupamento de escolas que justificam as suas preferências pelo modelo vigente, declarando que “a responsabilização de cada um tem de existir, independentemente do desempenho de cargos intermédios” (diretor da E/AE B) e que no modelo alternativo “são criadas novas estruturas, novos coordenadores, mas não desaparecem os já existentes, o que irá trazer ainda mais decisores, mais reuniões e maior consumo de horas de trabalho não direto com os alunos” (diretor da E/AE J). Dizem que parece haver “demasiada sobreposição de funções” (diretor da E/AE J) e “duplicação de cargos/estruturas” (diretor da E/AE K).

Estes gestores acrescentam que com o modelo organizacional alternativo passa a existir “desempenho profissional docente bastante condicionado pelo desempenho de cargos pedagógicos”. Além disso, declaram haver ausência de “formação, motivação e disponibilidade dos docentes para o desempenho de cargos de liderança intermédia”, bem como “ausência de aptidão/preparação/motivação/aceitação de cargos com elevada exigência e responsabilidade”, afirmando que no modelo alternativo proposto há “criação de mais estruturas que esvaziam competências atribuídas a outra estrutura/órgão” (diretor da E/AE K).

Os citados diretores mencionam que no modelo organizacional alternativo há “perda de poder/importância do Conselho Pedagógico nas questões e decisões pedagógicas” e “menor concentração de poder e responsabilidade pelas decisões pedagógicas dos principais intervenientes nas ações pedagógicas” (diretor da E/AE K).

Salientam que “as atribuições/competências do Conselho de Coordenadores já existem, sendo inerentes às funções de coordenador de departamento curricular no modelo 1” e que “no modelo 1 os coordenadores de departamento e os respetivos vice-coordenadores de grupo desempenham, e bem, funções de supervisão pedagógica e de partilha interpares” (diretor da E/AE N).

Segundo os referidos diretores de escola/agrupamento de escolas, o coordenador de ciclo “não pode estar presente em todas as reuniões de Conselho de Turma do ciclo” e a figura de “coordenador da equipa educativa proposto no modelo 2 é redundante”, além de que o “coordenador dos diretores de turma de ciclo pode desempenhar, e bem, essa função” (diretor da E/AE N).

Estes gestores confessam que “o problema que se coloca é nas múltiplas tarefas burocráticas que os professores têm que fazer, designadamente, o diretor de turma ou o professor titular de turma, ficando as tarefas pedagógicas, e bem mais importantes, por fazer” (diretor da E/AE O). Contudo, os diretores esclarecem que o modelo alternativo “acrescenta

mais níveis de decisão e estruturas intermédias/coordenação, coordenadores de ciclo, Conselho de Coordenadores, tornando mais complexo o funcionamento das escolas e quanto mais níveis de decisão forem criados, mais a informação se dilui”, além de que “implica o coordenador de ciclo nos contactos com os encarregados de educação”, facto que lhes “parece descabido, pois tal tarefa é inerente ao diretor de turma” (diretor da E/AE U).

Por outro lado, os diretores de escola/agrupamento de escolas justificam a preferência pelo modelo alternativo, mencionando a “competência do Conselho Pedagógico para definir as macropolíticas educativas da escola/agrupamento” (diretor da E/AE A), clarificando que “o Conselho Pedagógico para além de definir, deve analisar, discutir, refletir, monitorizar e redefinir, pelo que não pode/deve ser um órgão muito extenso, uma vez que daí emergem dificuldades num trabalho eficiente e eficaz” (diretora da E/AE M).

Sublinham o facto de que “os diretores de turma superintendem os tutores, pertencentes à equipa multidisciplinar de apoio ao aluno, e efetuam a comunicação entre a família, o aluno e o tutor” (diretora da E/AE I). Além do exposto, consideram também positivo que o diretor de turma seja o “articulador horizontal do plano curricular da turma” (diretora da E/AE I), pelo que consideram que “com este modelo será mais facilitador e coerente a supervisão pedagógica, outra questão difícil de trabalhar e coordenar” (diretora da E/AE L).

Os citados diretores informam que as alterações publicadas, através do decreto – lei n.º 137/2012, de 2 de junho, no modelo vigente “dá mais poder ao Conselho Geral e, de alguma forma, enfraquece o poder do diretor” (diretora da E/AE S). Por outro lado, “as funções que o modelo 2 atribui ao novo Conselho Pedagógico contrariam a concentração de poderes no órgão unipessoal, que é o diretor, e vem reforçar uma cultura de colegialidade e participação que desapareceu neste atual modelo” (diretora da E/AE S). No entanto, consideram que “a separação de funções e de poderes deve ser mais explícita, bem como as relações funcionais entre os diferentes órgãos” (diretora da E/AE S).

Segundo estes gestores, “um coordenador de ciclo sobrepor-se ao diretor de turma nas suas tarefas não será vantajoso, pois é o diretor de turma quem melhor conhece os alunos do seu Conselho de Turma” (diretora da E/AE T) e o reporte diário do coordenador de ciclo ao diretor “só pode funcionar em escolas muito pequenas e nessas o diretor e a sua equipa conseguem apropriar-se das ocorrências” (diretora da E/AE V).

Relativamente à categoria “Trabalho Colaborativo”, os diretores de escola/agrupamento de escolas que preferem o modelo organizacional vigente referem que é útil a “partilha de desempenho de tarefas de natureza pedagógica pelo diretor com o subdiretor e os adjuntos do diretor” (diretor da E/AE G), mas que “a gestão partilhada e envolvendo o diretor, o subdiretor e os adjuntos já se verifica no modelo 1” (diretor da E/AE N).

Por outro lado, existem diretores de escola/agrupamento de escolas que escolhem o modelo organizacional alternativo e justificam as suas preferências pelo facto de o citado modelo “parecer responder melhor ao trabalho emergente de articulação entre órgãos, pois permite um trabalho mais específico e orientado” (diretora da E/AE D). Consideram ainda que a “obrigação da partilha” das tarefas em sede de “Direção” “pode contrariar a definição de unipessoal” e que “a delegação de competências deve resultar do trabalho do diretor com a sua equipa e não de uma predefinição instrumental” (diretora da E/AE V).

No que se refere à categoria “Escola/Agrupamento de Escolas”, os supraditos diretores que declaram as suas escolhas pelo modelo vigente, justificam-nas, dizendo que “este é o modelo que mais se identifica com as práticas da escola, pelo menos no que à minha diz respeito” e “quando se trata de uma escola não agrupada, que é o caso daquela que dirijo, as estruturas intermédias estão muito mais próximas e mais identificadas com a realidade escolar, que se materializa num ambiente escolar e profissional mais cúmplice e menos espartilhado” (diretor da E/AE B). Deste modo, concluem que “não obstante o novo modelo organizacional 2 poder apresentar algumas vantagens em escolas/agrupamentos maiores, prefiro o modelo tradicional de organização para as escolas mais pequenas e sem tanta diversidade de estruturas” (diretor da E/AE R).

Ainda, no que concerne à categoria “Escola/Agrupamento de Escolas”, existem diretores que declaram as suas preferências pelo modelo alternativo e justificam-nas, afirmando que se trata de “um modelo muito mais incisivo na procura do conhecimento das particularidades e contingências da vida da escola/agrupamento” (diretor da E/AE A) e que “os então mega agrupamentos criados com especificidades muito peculiares têm dificuldade em responder às competências dos órgãos atuais, pois estes estão estruturados para uma horizontalidade de funcionamento” (diretora da E/AE D), além de referirem que “há alguma semelhança entre este modelo e o modelo existente no nosso agrupamento” (diretora da E/AE I).

Alguns diretores de escola/agrupamento de escolas que escolhem o modelo organizacional alternativo alegam a “necessidade de reforçar estas estruturas intermédias de coordenação, sobretudo nos agrupamentos” (diretora da E/AE S) e afirmam que o modelo alternativo parece ser o mais adequado também em escolas secundárias com 3.º ciclo.

O número de incidências obtido para cada uma das categorias acima assinaladas está apresentado no quadro que se segue, Quadro n.º 5.

Quadro n.º 5 – Justificações, por categorias, das preferências dos diretores de escola/agrupamento de escolas públicas face aos modelos organizacionais e respetivas incidências

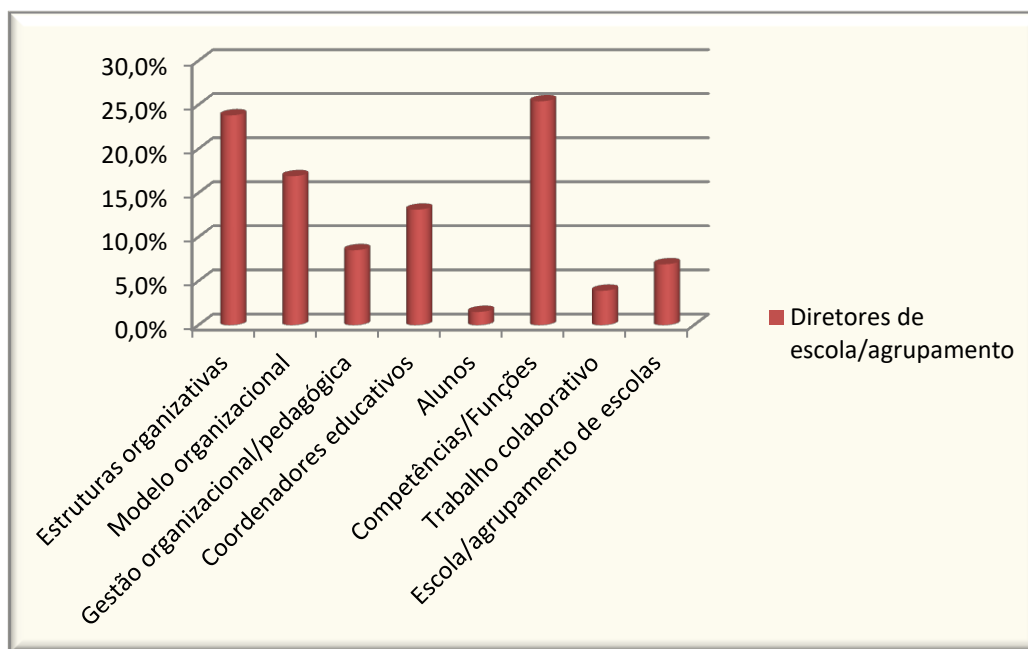
Categorias	N.º de incidências	N.º de incidências, %
Estruturas Organizativas	31	23,8
Modelo Organizacional	22	16,9
Gestão Organizacional/Pedagógica	11	8,5
Coordenadores Educativos	17	13,1
Alunos	2	1,5
Competências/Funções	33	25,4
Trabalho Colaborativo	5	3,9
Escola/Agrupamento de Escolas	9	6,9

Elaborado pela autora

O Quadro n.º 5 mostra que a principal fundamentação utilizada pelos diretores de escola/agrupamento de escolas públicas para a escolha de um modelo organizacional prende-se com a categoria “Competências/Funções”, 25,4%, e que a categoria “Alunos”, 1,5%, é aquela que menos atenção lhes merece quando se trata de assinalar a preferência de um modelo organizacional para as escolas públicas.

O Gráfico n.º 2 mostra a relação existente entre cada uma das categorias assinaladas e a percentagem de incidências obtida nas respostas dos diretores de escola/agrupamento de escolas públicas.

Gráfico n.º 2 - Incidências obtidas, em percentagem, para cada uma das categorias assinaladas



Elaborado pela autora

Através do Gráfico n.º 2 é possível comparar as categorias mais emergentes nas opiniões dos diretores de escola/agrupamento de escolas públicas, tendo por base a lista de unidades de sentido elaborada.

Verifica-se que o maior número de incidências atribuído, em termos percentuais, cabe à categoria “Competências/Funções”, 25,4%, seguida das categorias “Estruturas Organizativas”, 23,8%, “Modelo Organizacional”, 16,9%, “Coordenadores Educativos”, 13,1%, “Gestão Organizacional”, 8,5%, “Escola/Agrupamento de Escolas”, 6,9%, “Trabalho Colaborativo”, 3,9%, e, por último, “Alunos” com o menor teor percentual atribuído, 1,5%.

De acordo com as declarações de alguns diretores de escola/agrupamento de escolas, a proposta do modelo organizacional alternativo traz novos decisores e mais reuniões, que se traduz em “horas de trabalho não direto com os alunos”, complexificando o funcionamento das escolas, pelo que consideram que “quantos mais níveis de decisão forem criados, mais a informação se dilui”. Estes gestores acrescentam que com a proposta do modelo organizacional alternativo o desempenho profissional docente passa a estar “bastante condicionado pelo desempenho de cargos pedagógicos”.

É importante analisar que os diretores de escola/agrupamento de escolas públicas declaram haver “ausência de formação/motivação e disponibilidade dos docentes para o desempenho dos cargos de gestão intermédia”, além de declararem que os professores possuem “ausência de aptidão/preparação/motivação/aceitação de cargos com elevada exigência e responsabilidade”, pelo que são, possivelmente, estes os principais fatores a ter em conta na recusa da proposta do modelo alternativo.

Efetivamente, em escolas onde os seus diretores afirmam trabalhar professores desmotivados e sem formação na área da gestão pedagógica, é difícil, além de poder ser muito arriscado, atribuir-lhes funções de elevada exigência e responsabilidade. Daqui se infere que os docentes têm consciência da exigência das tarefas de coordenação pedagógica e que não se sentem preparados para as executar. Acresce a este universo inibidor de boas práticas pedagógicas, a disponibilidade que cada vez mais se sente a diminuir, face às múltiplas exigências da escola pública.

Por outro lado, os diretores referem, como facto indesejável no modelo alternativo, que existe “menor concentração de poder e responsabilidade pelas decisões pedagógicas dos principais intervenientes nas ações pedagógicas”, o que, de algum modo, parece ser contraditório com a ideia transmitida acerca dos professores, quando referem que os docentes não se sentem preparados nem motivados para a aceitação de cargos com elevada responsabilidade.

No que ao Conselho de Coordenadores diz respeito, os citados diretores afirmam que “as atribuições/competências do Conselho de Coordenadores já existem, sendo inerentes às funções de coordenador de departamento no modelo vigente”, mas reconhecem que com o modelo alternativo “as coordenações de Departamento Curricular deixam de ser uma estrutura tão sobrecarregada”. Ora, tudo parece indicar que os Departamentos Curriculares estão sobrecarregados de funções, pelo que necessitam ver diminuídas as suas responsabilidades, e que os diretores de escola/agrupamento de escolas públicas não compreendem bem as competências/funções atribuídas ao Conselho de Coordenadores. Assim, o Conselho de Coordenadores, constituído pelo diretor, coordenadores de ciclo, coordenadores de equipa educativa de ano, do 5.º ao 9.º ano, coordenador de projetos e coordenador do gabinete de psicologia, não pode, nem deve, ser confundido com um qualquer Departamento Curricular, pois os Departamentos Curriculares são atualmente representados apenas pelos grupos de

recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes, unicamente assegurando a articulação e a gestão curricular.

Da análise das opiniões emitidas pelos diretores de escola/agrupamento de escolas públicas, fica a ideia clara de que na proposta do modelo alternativo existe o alargamento das estruturas de coordenação educativa e que o Conselho de Coordenadores é um órgão abrangente, onde se situa a “concentração da supervisão pedagógica”, nele verificando-se a “articulação curricular vertical”.

De acordo com as opiniões dos mesmos inquiridos, “os atuais órgãos estão estruturados para uma horizontalidade de funcionamento”, pelo que reconhecem este facto como um fator negativo no funcionamento das escolas. Afirmam que “os então mega agrupamentos criados com especificidades muito peculiares têm dificuldade em responder às competências dos órgãos atuais, pois estão estruturados para uma horizontalidade de funcionamento”, pelo que a proposta do modelo alternativo vem contrariar a atual horizontalidade no funcionamento das estruturas.

No que concerne ao Conselho Pedagógico, apesar de alguns diretores considerarem que na proposta do modelo alternativo “há perda de poder/importância”, outros dos inquiridos não têm a mesma opinião e encaram que o mesmo “surge como um órgão com mais relevância, pois vai definir a política educativa do agrupamento”. Existe, no entanto, consenso quanto às funções que lhe são atribuídas, uma vez que “contrariam a concentração de poderes no órgão unipessoal, que é o diretor, e vem reforçar uma cultura de colegialidade e participação que desapareceu neste atual modelo”, tendo os diretores de escola/agrupamento de escolas afirmado que “no modelo vigente há perda de legitimidade e de gestão democrática”.

Assim, os citados diretores informam que as alterações publicadas, através do decreto – lei n.º 137/2012, de 2 de junho, no modelo vigente, “dá mais poder ao Conselho Geral e, de alguma forma, enfraquece o poder do diretor”, pelo que é útil “a partilha de desempenho de tarefas de natureza pedagógica pelo diretor com o subdiretor e os adjuntos do diretor”. Apesar de a legislação ser clara quanto à figura do diretor, afirmando ser “o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”, os diretores parecem revelar esquecimento/fraca compreensão sobre esta matéria, ao afirmar que “a gestão partilhada e envolvendo o diretor, o subdiretor e os adjuntos do diretor já se verifica no modelo 1”,

porquanto esta gestão partilhada fica ao critério do diretor e só existe se ele assim entender que deve acontecer.

Estes gestores salientam que no modelo organizacional alternativo “as estruturas educativas são constituídas pelos principais atores pedagógicos de uma escola/agrupamento de escolas” e que a introdução da Equipa Educativa de Ano é tida como vantajosa porque “permite uma melhor uniformidade entre todos os docentes”, sendo o coordenador da equipa educativa de ano uma figura muito útil.

Das opiniões dos citados diretores é possível ler-se que neste modelo alternativo existem “demasiados cargos atribuídos, refletindo um excessivo dispêndio de energia”, pelo que se conclui que este pode ser um dos motivos que leva os inquiridos à referida contenção de recursos humanos, no que concerne à representação da figura do coordenador de equipa educativa de ano. Acresce a esta situação, o facto de parecerem revelar esquecimento/fraca compreensão quanto às funções do coordenador desta equipa, pautada por não só coordenar os diretores de turma de cada ano de escolaridade como também toda a equipa educativa do respetivo ano, inserindo-se, enquanto membro do Conselho de Coordenadores, numa estrutura de supervisão pedagógica.

Os diretores de escola/agrupamento de escolas públicas que preferem o modelo alternativo consideram que nesta proposta o “apoio do coordenador de ciclo ao diretor com o reforço de horas de redução da componente letiva em função do número de turmas” é benéfico, pois avaliam que é muito importante que exista o “reforço do papel do coordenador de ciclo” e a atribuição de horas destinadas à coordenação de cada ciclo, bem como à direção de turma. Os referidos diretores explicam que seria desejável que cada docente lecionasse apenas um nível, no sentido de não haver acréscimo de reuniões nos 2.º e 3.º ciclos.

Contudo, existem diretores que revelam não conhecer bem a diferença entre o presente e o futuro nem reconhecer aspetos estratégicos de mudança e momentos de viragem, ao afirmar que o modelo organizacional alternativo “implica mais reuniões periódicas, mais coordenadores, maior utilização das, escassas, horas de crédito dos agrupamentos” e que a “proposta de atribuição de horas de redução para o exercício do cargo de coordenador de ciclo é exagerada, tendo em conta os recursos existentes”, além de que “implica o coordenador de ciclo nos contactos com os encarregados de educação”, facto que lhes “parece descabido, pois tal tarefa é inerente ao diretor de turma”.

Além do exposto, são da opinião de que o modelo alternativo ao criar mais níveis de decisão e estruturas intermédias/coordenação, nomeadamente coordenadores de ciclo, torna mais complexo o funcionamento das escolas, além de que “quantos mais níveis de decisão forem criados, mais a informação se dilui”. Os diretores afirmam que o reporte diário do coordenador de ciclo ao diretor “só pode funcionar em escolas muito pequenas e nessas o diretor e a sua equipa conseguem apropriar-se das ocorrências”, deixando subentendido que em outras escolas de maiores dimensões o diretor não se apropria das ocorrências, não existindo forma como delas se apropriar e resolver os problemas, uma vez que, em seu parecer, “a informação se dilui”.

É importante referir que existem diretores de escola/agrupamento de escolas públicas que selecionam o modelo vigente como opção de escolha e confessam que, apesar das funções de caráter pedagógico serem muito importantes, estas ficam, muitas vezes, por concretizar, afirmando que “o problema que se coloca é nas múltiplas tarefas burocráticas que os professores têm que fazer, designadamente, o diretor de turma ou o professor titular de turma, ficando as tarefas pedagógicas, e bem mais importantes, por fazer”.

Os mencionados diretores sublinham, como muito positivo, o facto de os diretores de turma “superintenderem os tutores”, “efetuarem a comunicação entre a família, o aluno e o tutor” e o facto da figura de diretor de turma ser o “articulador horizontal do plano curricular da turma”, pelo que consideram o modelo alternativo “mais facilitador e coerente na supervisão pedagógica, outra questão difícil de trabalhar e coordenar”. No entanto, relativamente à figura de tutor, alguns diretores afirmam que “nas escolas já existem tutores, utilizando o crédito horário ou a componente não letiva”. Mais uma vez, os citados diretores demonstram ter muita dificuldade em entender e aceitar cenários de mudança, uma vez que lhes é muito difícil desligar da realidade em que se inserem e apropriarem-se de uma nova conjuntura.

Assim, afirmam que “um coordenador de ciclo sobrepor-se ao diretor de turma nas suas tarefas não será vantajoso, pois é o diretor de turma quem melhor conhece os alunos do seu Conselho de Turma”, ainda que admitam a “necessidade de reforço das estruturas intermédias de coordenação, sobretudo nos agrupamentos” e considerem o modelo alternativo o mais “adequado”.

Em suma, há diretores de escola/agrupamento de escolas públicas que preferem o modelo vigente, mas reconhecem que o modelo alternativo é “uma proposta organizativa interessante”, que “o modelo 1 deve ser objeto de profunda revisão” e que “há necessidade de

reforçar estas estruturas intermédias de coordenação, sobretudo nos agrupamentos”. Explicam os citados diretores que, apesar de no modelo organizativo alternativo “haver propostas organizativas interessantes, no sentido de uma maior sistematização do funcionamento organizacional da escola”, preferem o modelo organizacional vigente porque é o atualmente reconhecido.

Assim, estes gestores referem que o modelo alternativo possui demasiadas estruturas intermédias, cria órgãos que não são necessários e que o modelo vigente “dispõe de todos os órgãos de chefia intermédias necessários a uma gestão participada e eficiente”, demonstrando desconfiança face a um novo modelo organizacional com “mais níveis de decisão e estruturas intermédias” e com a “previsibilidade de uma estrutura organizacional mais complexa”. Dizem, ainda, tratar-se de um modelo “rígido”, que possui “estruturação vincadamente pesada e muito burocratizada”.

Estes diretores justificam a sua preferência pelo modelo vigente, afirmando que “é um modelo mais flexível e mais adaptável à realidade da escola pública”, assentando na participação de todos os atores educativos, quer internos quer externos, além de que “está bem alicerçado”. Acrescentam, ainda, que “o modelo vigente permite, em sede de Regulamento Interno, contemplar algumas propostas do modelo 2”, o que reflete alguma identidade por parte destes docentes face ao modelo organizacional proposto. Desconsideram, assim, a possibilidade de serem contemplados na lei aspetos organizacionais que apreciam como relevantes, deixando o cumprimento de propostas consideradas interessantes ao critério da autonomia de cada escola/agrupamento de escolas.

Os diretores de escola/agrupamento de escolas concluem que qualquer que seja o modelo organizacional escolhido, este deve estar de acordo com a realidade das escolas públicas e que “o novo modelo deve abranger a plenitude dos órgãos e estruturas, incluindo a gestão intermédia nas suas diversas valências”, o que, de algum modo, contraria a ideia que transmitem sobre o alargamento das estruturas de gestão intermédia existente no modelo organizacional alternativo.

É também objeto de preferência pelo modelo organizacional, aquele que se identifica com as práticas da escola que os citados diretores dirigem, pelo que estes gestores respondem que “não obstante o modelo organizacional 2 poder apresentar algumas vantagens em escolas/agrupamentos de escolas maiores, prefiro o modelo tradicional para as escolas mais pequenas e sem tanta diversidade de estruturas”.

Por outro lado, os diretores de escola/agrupamento de escolas que indicam as suas preferências pelo modelo alternativo referem que “o modelo vigente precisa ser revisto” e que “o modelo vigente está testado e apresenta uma estrutura que necessita de ajustes para melhor se adaptar à realidade das escolas públicas”. Nesse sentido, referem que “o modelo alternativo é uma proposta exequível” e que o mesmo ao introduzir alterações nas especificidades das estruturas, bem como no seu funcionamento, parece responder melhor ao trabalho emergente de articulação entre os diferentes órgãos e às atuais exigências da escola pública.

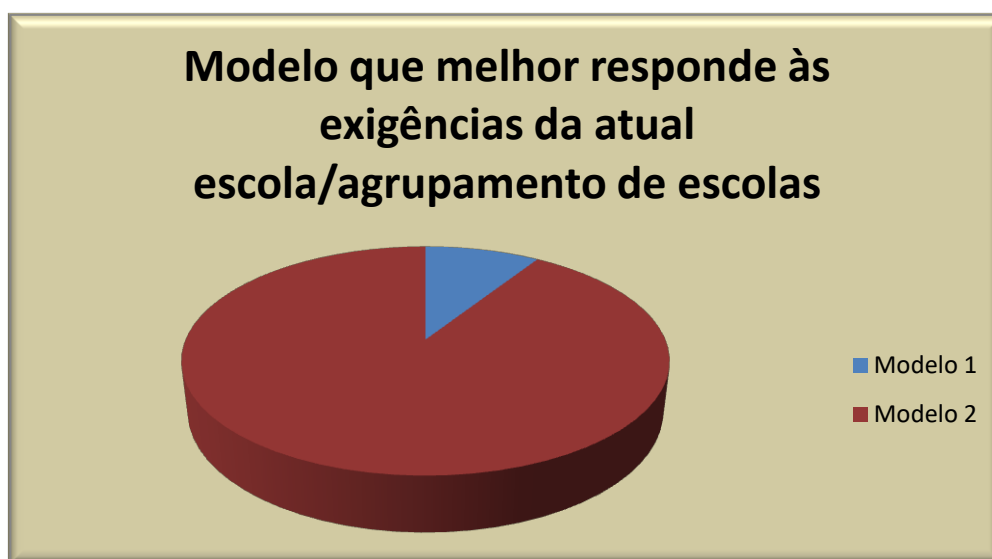
Deste modo, os diretores avaliam que o modelo alternativo “permite um trabalho mais específico e orientado”, sublinhando que se trata de um modelo organizacional muito mais incisivo na procura do conhecimento e das especificidades da vida da escola/agrupamento.

Curiosamente, em última circunstância, são referidos os alunos, afirmando estes gestores que a atual escola pública é uma escola exigente porque se trata de uma escola inclusiva e, como tal, “terá de dar resposta a alunos com características diferentes” e que a escolha pelo modelo alternativo prende-se com o facto de se tratar de “um modelo que potencia um melhor conhecimento da especificidade de cada uma das turmas, por parte dos vários órgãos, com especial destaque para a Direção”.

7.1.5.3 Tratamento de dados relativos às opiniões de diretores de turma do ensino público face aos modelos organizacionais 1 e 2

Vinte e dois diretores de turma expressaram as suas opiniões quanto ao modelo organizacional que melhor poderia responder à atual *escola de massas*, tendo o resultado sido o que no Gráfico n.º 3 se apresenta. Assim, vinte diretores de turma preferiram o modelo organizacional alternativo, modelo 2, e dois assinalaram o modelo organizacional vigente, modelo 1, como opção de resposta.

Gráfico n.º 3 - Preferência dos diretores de turma do ensino público face aos modelos organizacionais 1 e 2



Elaborado pela autora

Em termos percentuais, 90,9% dos diretores de turma preferem o modelo organizacional alternativo, modelo 2, e apenas 9,1% destes inquiridos escolhem o modelo organizacional vigente, modelo 1.

Elaborada a análise às opiniões de todos os diretores de turma que responderam ao inquérito, obtivemos uma lista de unidades de sentido que foram organizadas e classificadas em oito categorias:

- Estruturas Organizativas;
- Modelo Organizacional;
- Gestão Organizacional/Pedagógica;
- Coordenadores Educativos;
- Alunos;
- Competências/Funções;
- Trabalho Colaborativo;
- Professores.

Os diretores de turma quando interrogados sobre as suas preferências relativamente aos modelos organizacionais apresentados, vigente/alternativo, mencionaram razões que foram classificadas de acordo com as categorias atrás citadas.

Deste modo, tendo por base a categoria “Estruturas Organizativas”, os diretores de turma afirmam que nos últimos anos as políticas educativas foram “sujeitas a constantes mutações de carácter estrutural, adoção e implementação de diretrizes visando a contingência financeira” (DT A) e que “aquando da formação dos mega agrupamentos e agrupamentos, as comunicações ao diretor tornaram-se mais escassas” (DT G).

Referem que no modelo alternativo “o conjunto de estruturas de coordenação educativa é especificado e devidamente identificado” (DT N) e que há uma proposta coerente ao nível das funções de coordenação curricular, “bem como do alargamento proposto nas outras estruturas” (DT J), ou seja, “o organograma do modelo 2 revela-nos de uma forma mais clara a estrutura organizativa dos agrupamentos” (DT G).

Assim, os inquiridos afirmam que “quando se referem os Conselhos de Coordenadores, Equipas Educativa de Ano, Departamentos Curriculares e Conselhos de Diretores de Turma, por ciclo, é mais nítida a especificação de cada um destes órgãos, assim como os seus respetivos modos de funcionamento e momentos de reunião” (DT N), embora pareça “haver, em certos momentos, alguma redundância” (DT F), relativamente à coordenação de ciclo e coordenação de equipas educativas de ano. Quanto ao Conselho de Diretores de Turma, os inquiridos declaram que “a definição de ciclos de atuação deste órgão permite uma maior proximidade da realidade de cada faixa etária” (DT H).

Os diretores de turma questionados destacam que “o modelo 2 é preferível por centrar a dinâmica da escola nas estruturas intermédias, por dar uma voz mais ativa ao Conselho Pedagógico e maior suporte” (DT B). No que ao Conselho Pedagógico diz respeito, os inquiridos declaram que este órgão “adquire um leque mais alargado de representantes das estruturas com função pedagógica da escola” (DT E) e que há “vantagem igualmente ao nível da descrição pormenorizada dos intervenientes no Conselho Pedagógico, com destaque para a útil presença dos coordenadores da equipa educativa de ano, coordenadores de projetos e da biblioteca” (DT H).

No que concerne às Equipas Educativas de Ano, estes gestores intermédios afirmam que estas “permitem a tomada de uma série de decisões discutidas e concertadas que com o atual modelo são deixadas muitas vezes ao critério individual e ao bom senso de cada um”

(DT B), podendo constituir “um complemento mais abrangente ao que em muitas escolas já existe, com esta ou outra designação” (DT L).

Os referidos diretores de turma salientam a importância do Conselho de Coordenadores, explicando que este órgão “pode dar uma visão importante, porque mais prática e mais global, da realidade do processo educativo e do funcionamento diário do agrupamento” (DT L), sendo “uma mais-valia” importante (DT Q).

Os diretores de turma que escolhem o modelo vigente, modelo 1, referem que no modelo 2 “a existência de todas estas estruturas educativas implica uma sobrecarga horária a dedicar a reuniões” e que “os Departamentos Curriculares têm uma menor importância na supervisão pedagógica” (DT P), dando a entender que “o modelo 2 parece ofuscar a parte inerente aos Departamentos Curriculares” (DT U), por estes considerada fundamental para a dinamização pedagógica. Acrescentam que “o Conselho Pedagógico deve manter-se um órgão estruturante, mais consultivo do que deliberativo”, afirmando que “o modelo 2 exclui, em determinadas estruturas, o ensino secundário” (DT U).

No que se refere à categoria “Modelo Organizacional”, os diretores de turma questionados declaram que nos derradeiros anos os cargos perderam as horas que permitiam aos docentes cumprir competentemente as suas funções, pelo que “o modelo organizacional 2 servirá para inverter esta perigosa tendência dos últimos anos” (DT C).

Acrescentam que “com o modelo proposto, passamos de um conjunto de pequenas ilhas, turmas, para uma pangeia, um todo”, pelo que “existe aqui uma maior articulação, o que irá necessitar de reajustar os meios humanos existentes”, sendo que “o maior desafio será a mudança, pois, como sabemos, nunca é bem aceite pela globalidade” (DT D).

Os diretores de turma são da opinião de que “a criação do tutor, a distribuição da carga horária estipulada para estes cargos, juntamente com a criação do projeto OIA, são fatores que podem fomentar, de uma forma muito mais abrangente, o desenvolvimento global de cada aluno” e que “este modelo não só envolve todos os intervenientes, como facilita e facilita a criação dos ditos e estreitos laços de proximidade”, visando criar “uma identidade coletiva com uma missão a desempenhar”, de modo a que a escola seja “um lugar estratégico de mudança” (DT V). Assim, o modelo alternativo “atua em prol de uma melhor interação em todo o universo escolar, à educação e aos alunos, perspetivando o seu sucesso, não só na escola como na sociedade” (DT V).

Os inquiridos esclarecem que o modelo alternativo é “bastante mais interessante e mais funcional” (DT L), “mais descentralizador das tomadas de decisão” (DT M) e que a sua escolha “prende-se com a mais eficaz distribuição de tarefas e com a proximidade que se ganha com a realidade de cada ciclo e ano” (DT H). Além disso, referem que o modelo alternativo é, sem dúvida, “muito mais democrático, na medida em que contempla, de forma mais direta, a participação dos diversos órgãos, subjacentes às respetivas estruturas educativas” e que “se por um lado proporcionam melhores condições para discussão e reflexão das diversas temáticas por um público mais alargado, também obrigam a uma disciplina e gestão democráticas, inerentes a essa participação, que se tem perdido nos últimos tempos, devido à centralização que a figura do diretor impôs neste modelo vigente” (DT J).

Assim sendo, o modelo organizacional 2 é “mais funcional, mais prático e mais democrático” (DT L). Os diretores de turma salientam a importância que este facto “esteja, efetivamente, no modelo de gestão e de organização das escolas”, tratando-se de “uma legalmente maior democratização da gestão escolar” (DT L).

Os citados diretores de turma informam que “relativamente ao Conselho Pedagógico, este modelo é mais específico, no que concerne aos elementos constituintes do mesmo, nomeando-os de modo a completar-se uma visão global deste conselho” (DT N), tratando-se de um modelo “funcional e transparente” (DT N) e “mais adaptado à realidade da escola, que se pretende atual” (DT R). Estes gestores intermédios afirmam que se trata de um modelo que “responde às necessidades de todos os intervenientes do processo de ensino/formação/aprendizagem”, pois “o organograma privilegia a troca de informação essencial de forma mais fluida e retira, em parte, a troca de informação de natureza mais acessória, que muitas vezes em nada deve competir aos agentes mais diretos da educação” (DT R). No que se refere ao Projeto OIA, os diretores de turma consideram que “esta proposta vem colmatar diversas lacunas no sistema vigente” (DT S).

Todavia, os diretores de turma que optam pelo modelo vigente, modelo 1, referem que “o modelo 2 se traduz numa maior hierarquização, levando a que muita informação se perca em cada um destes patamares” (DT P). Afirmam, contudo, que “o modelo 2 é globalmente mais dinâmico”, mas que “apresenta algumas falhas e dúvidas que, talvez, só se fosse posto em prática, poderiam ser totalmente esclarecidas e colmatadas” e, daí, responderem que “o modelo 1 foi o escolhido porque é o estabelecido, o experimentado e o reconhecido” (DT U).

Quanto à categoria “Gestão Organizacional/Pedagógica”, os diretores de turma referem que “a gestão escolar tornou-se excessivamente centralizada” (DT C), que tem havido necessidade de “fazer render os recursos humanos das escolas e reduzir as contratações” (DT C) e que as horas atribuídas ao diretor de turma para exercer as suas funções, ou seja, “para realizar um trabalho de qualidade junto aos encarregados de educação” (DT G) têm sido muito escassas. Assim, com o modelo alternativo, “poderá haver uma otimização dos recursos humanos, privilegiando-se também as estruturas de coordenação intermédia” (DT M).

Por outro lado, estes inquiridos referem que o modelo alternativo permite “reorganizar/redefinir, anualmente, os currículos de acordo com o seu Projeto Educativo” (DT F), que a periodicidade das reuniões de Conselho de Coordenadores é adequada e que “as reuniões de Conselho de Diretores de Turma de ciclo, uma vez por período, também permitem aferir, resolver dificuldades e uniformizar políticas de atuação” (DT H). Contudo, consideram que no que ao coordenador de ciclo diz respeito, “embora bem pensado quanto ao seu papel, é de muito difícil execução a sua presença em todas as reuniões de Conselho de Turma/Conselho de Docentes do ciclo a que pertence”, além de que “o horário das reuniões de avaliação, por exemplo, teria que se prolongar bastante no tempo, atrasando todo o processo de avaliação e de divulgação das classificações” (DT L).

Acrescentam, ainda, que no modelo alternativo o diretor continua a “ter um papel de extrema importância na gestão e tomada de decisões” (DT J) e que “numa escola com menores dimensões, é mais fácil para um diretor estar presente e atuar de uma forma mais assertiva” (DT G). Os inquiridos concluem que “este modelo facilita também a coordenação, a gestão e a organização de toda a informação relevante que deverá chegar à Direção” (DT V).

Deste modo, os diretores de turma sublinham que a organização e a gestão da escola/agrupamento de escolas tornam-se mais facilitadas e que “para a implementação deste modelo alternativo, da parte da tutela, terá que haver uma redefinição do modelo de atribuição de crédito horário às escolas”, visando “poderem ser atribuídos os tempos necessários ao desempenho das funções, que por inerência estão desenhados neste modelo” (DT Q).

Quanto à categoria “Coordenadores Educativos”, os inquiridos afirmam que “é necessário que as escolas reconheçam o papel dos diretores de turma”, pois “as competências do diretor de turma são cada vez mais abrangentes e de maior responsabilidade, sendo

necessário cada vez mais competências de gestão, de coordenação, de comunicação entre os diferentes atores” (DT V).

Segundo estes gestores intermédios, o modelo alternativo oferece “maior suporte, por exemplo, ao diretor de turma, permite uma atuação mais concertada, no caso de haver um problema interno, em termos pedagógicos, por exemplo”, sendo “importante o facto de enquadrar o professor tutor, algo que o atual modelo apenas contempla de forma bastante marginal”, além de “o diretor de turma ter o enquadramento das Equipas Educativas de Ano” (DT B).

Os citados diretores de turma salientam que “o modelo 2 confere ao diretor de turma um papel mais relevante e com mais recursos do que no modelo vigente” (DT E), sendo o modelo alternativo, modelo 2, aquele em que “o diretor de turma tem mais espaço e autonomia para colaborar na construção de uma instituição, tendo em vista atingir as metas individuais e sociais de forma refletida e interventiva” (DT K). Destacam que “o papel do professor tutor está explicitado de uma forma mais clara” (DT G) e que a sua figura parece “muito mais interessante e muito mais funcional do que a atualmente existente, já em muitas escolas” (DT L). O professor tutor assume “especial relevância em parceria com o diretor de turma, ajudando no Projeto OIA” (DT S), pelo que são os tutores que “permitem ao diretor de turma uma maior disponibilidade para apoiar o processo de cada aluno, quanto ao trabalho, à perspetiva de projeto de vida e à cultura vocacional” (DT I).

Os inquiridos esclarecem que “neste momento, o diretor de turma tem também um papel muito burocrático” (DT T) e no que ao tutor diz respeito, é “importante que seja um professor da turma, mais próximo, portanto, dos alunos” (DT E), embora considerem que o tutor “deveria funcionar com menos alunos” (DT G). Concluem que neste ano letivo não houve qualquer “formação prévia nem documentação fornecida” sobre a matéria relativa aos tutores (DT G).

Quanto aos coordenadores de diretores de turma, é referido que “é muito interessante a definição do papel que cabe ao coordenador, pois é bastante diferente do conceito atual” e que a coordenação de diretores de turma por ciclo “permite um maior domínio dos problemas referentes ao ciclo em causa e mais eficácia na sua resolução” (DT O).

Os diretores de turma declaram que é importante “diminuir as secções/grupos de coordenação, de forma a evitar a intervenção de fatores decisórios muito fragmentados” (DT F). Sublinham que quanto à figura de coordenador de equipa educativa de ano, esta desempenha “um dos mais importantes papéis na coordenação educativa” (DT O) e que “a

figura de coordenador de equipa educativa de ano no ensino básico, como uniformizador de políticas educativas dos diretores de turma do ano, e a sua reunião mensal são uma ótima forma de supervisão pedagógica” (DT H). Estes gestores afirmam que o coordenador da equipa educativa de ano é a “figura incluída em Conselho de Coordenação mais próxima da realidade da escola, no seu dia-a-dia” (DT O), sendo “interessante a sua associação ao desenvolvimento do Projeto OIA – Objetivos Individuais por Aluno” (DT O). Consideram ser clara a informação relativa ao número de horas a atribuir no horário dos coordenadores de equipa educativa de ano, bem como no horário dos coordenadores de ciclo, visando o desempenho dos respetivos cargos.

Os inquiridos que preferem o modelo vigente apenas referem que “a figura mais confusa do modelo 2 é a de coordenador de equipa educativa de ano” e que “o diretor de turma aparece como figura pouco relevante em ambos os modelos” (DT U).

Relativamente à categoria “Alunos”, os diretores de turma inquiridos declaram que, atualmente, a escola é confrontada com “a solicitação do alcance do sucesso educativo dos alunos, acompanhado de uma série de medidas para atingir essa denominada meta de eficiência” (DT A) e que o modelo alternativo pode ser “o veículo mais eficaz para analisar, em sede de especificidade/ano/curso, o sucesso/insucesso no alcance dos objetivos individuais dos alunos, bem como, numa fase final, proceder à sua análise no coletivo” (DT A). Os inquiridos sublinham que o organograma correspondente ao modelo alternativo “propõe uma escola mais autónoma e centrada no aluno” (DT F).

Os citados gestores intermédios afirmam que o modelo alternativo permite “definir as políticas educativas do seu agrupamento/escola, objetivando um Projeto Educativo de Escola mais adequado para a população estudantil que possui e para a comunidade em que se insere” (DT F). Sublinham que, presentemente, “torna-se praticamente incomportável para uma Direção, quanto mais para um diretor, ter um conhecimento diário de cada turma” e que “infelizmente, cada vez mais nos deparamos com alunos problemáticos que necessitam de atenção e apoio especial, resultante de uma sociedade em que não há tempo para os filhos” (DT G).

Os inquiridos declaram que se sentem particularmente responsáveis pela “adoção de medidas conducentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de sucesso educativo” (DT K) dos alunos, salientando que no modelo alternativo “temos presente a voz de educadores mais próximos da realidade de cada aluno” (DT H), facto que consideram

muito positivo. Acrescentam que no mencionado modelo cabe ao diretor de turma a “orientação do papel do tutor de turma” (DT K) e que “com as tarefas divididas por um professor tutor, segundo este modelo organizacional, o acompanhamento dos alunos será mais fácil” (DT T).

Esclarecem que com o modelo alternativo pode ser “incutido aos alunos estímulo, reconhecimento e confiança”, promovendo o “seu desejável sucesso académico e, simultaneamente, a capacidade de cooperarem e de desenvolverem estratégias de resolução de problemas” (DT V). Assim, os diretores de turma referem que este modelo vai ao encontro das necessidades dos alunos, “não somente académico, mas também afetivo e social”, sendo necessário que as escolas atribuam condições de trabalho que contribuam para “a promoção do desejável sucesso dos alunos” (DT V).

Segundo os referidos diretores de turma, também o Projeto OIA pode, “se bem alicerçado e bem executado, produzir frutos muito importantes” (DT L), pois permite o “encaminhamento do aluno para um percurso escolar de acordo com os seus interesses e, portanto, poderá contribuir para diminuir a falta de interesse e o correspondente insucesso” (DT O). Deste modo, o tutor reveste-se de especial importância ao ir “de encontro às características e especificidades de cada grupo de trabalho”, “ajudando toda a turma no Projeto OIA – proposta que vem colmatar diversas lacunas no sistema vigente” (DT S). Por sua vez, os citados diretores consideram que “o acompanhamento pedagógico dos alunos e do seu percurso educativo é também mais alargado, cabendo a responsabilidade a diferentes órgãos da estrutura educativa” (DT Q), facto que pensam ser vantajoso.

Todavia, os diretores de turma que assinalam o modelo organizacional vigente como escolha afirmam que, apesar do coordenador de ciclo contactar com diferentes alunos, “podendo ter uma abordagem mais transversal” (DT P), “não sendo professor dos mesmos, só consegue ter uma visão mais subjetiva do aluno” (DT P) e que o modelo 2 é “incerto quanto a níveis de eficácia nas aprendizagens dos alunos” (DT U).

Na categoria “Competências/Funções” encontram-se a maioria das justificações apontadas pelos docentes inquiridos, no que se refere às suas preferências sobre os modelos organizacionais 1 e 2.

Assim, os diretores de turma que preferem o modelo alternativo afirmam que é necessário que as escolas “atribuam condições de trabalho que favoreçam as funções pedagógicas e administrativas, bem como a relação com as famílias” (DT V) e que o cargo de diretor de turma tem um papel cada vez mais importante na organização escolar. Sublinham

que o “trabalho do diretor de turma nem sempre é fácil e depende das características, cada vez mais heterogéneas, que compõem a turma” (DT T), concluindo que “resolvemos os problemas com que nos deparamos diariamente sozinhos” (DT G).

Os referidos docentes mencionam que “no modelo organizacional 2 o diretor de turma tem mais horas semanais para o cumprimento das suas funções” (DT T), esclarecendo que a escolha por este modelo prende-se com a “mais eficaz distribuição de tarefas e com a proximidade que se ganha com a realidade de cada ciclo e ano” (DT H) e com a “atribuição de tarefas de coordenação educativa também à Equipa Educativa de Ano, ao Conselho de Disciplina, ao Conselho de Ano, aos coordenadores de equipa educativa de ano e aos tutores” (DT H).

Declaram que “é pertinente a existência de um coordenador de ano como elemento aglutinador, facilitando a coordenação pedagógica e a articulação curricular quanto à aplicação dos planos de estudo” e que o coordenador de equipa educativa de ano é um “elemento essencial no acompanhamento assertivo dos docentes e dos próprios alunos” (DT M). Os diretores de turma inquiridos afirmam que “são os coordenadores de ciclo e os coordenadores de equipa educativa de ano os responsáveis por fazer chegar a informação necessária à Direção”, “cabendo ao diretor de turma garantir que estas informações sejam veiculadas nos tempos apazados” (DT N). No respeitante aos coordenadores de ciclo, os citados inquiridos referem que “o coordenador de ciclo permite maior equidade na aplicação de procedimentos e no apoio ao diretor de turma” (DT S) e que “a função de coordenador de ciclo é importantíssima” (DT H).

Os diretores de turma explicam que atualmente a função de tutor “tem sido uma grande incógnita” (DT G) e que no modelo alternativo “a operacionalização do trabalho do tutor parece muito mais eficaz, é importante que seja um professor da turma, mais próximo, portanto, dos alunos” (DT E), além de que “é mais esclarecedora a apresentação dos cargos de coordenadores de ciclo e de coordenadores de equipa educativa de ano, tornando evidentes as tarefas pedagógicas a desempenhar por estes cargos” (DT N) e que “o mesmo se passa quanto à figura dos tutores” (DT N).

Relativamente ao Conselho Pedagógico, os inquiridos salientam que este órgão “adquire uma função mais ampla, integrando, sem limite de membros, um leque mais alargado de representantes das estruturas com função pedagógica da escola” e que “o facto de ter a função de definir as macropolíticas da escola, parece afastá-lo um pouco das funções

delegadas noutras estruturas de coordenação pedagógica que, de forma descentralizada, poderão ser mais eficientes na tomada de decisões” (DT E). Deste modo, consideram que “ao Conselho Pedagógico é atribuída uma função mais abrangente e autónoma, na definição da política educativa do agrupamento/escola não agrupada” (DT Q).

Relativamente ao Conselho de Coordenadores, os diretores de turma declaram que este órgão “permitiria uma constante monitorização do processo educativo”, a “redefinição e o ajustamento das macropolíticas pelo Conselho Pedagógico”, indo “ao encontro dos objetivos individuais dos alunos e assim promover uma escola de sucesso” (DT O).

Estes docentes concluem que a introdução do Conselho de Coordenadores, como órgão de coordenação educativa e de supervisão pedagógica, é “uma mais-valia, enquanto estrutura de acompanhamento, colaboração e definição de estratégias promotoras do sucesso educativo” (DT Q). Trata-se de um órgão a estar envolvido na “supervisão das linhas orientadoras, definidas no decorrer de cada ano letivo, bem como no aumento do seu grau de participação na aplicação das respetivas práticas pedagógicas dos curricula em vigor” (DT A), havendo adequação nas propostas ao nível das funções de coordenação curricular. Em suma, os citados diretores de turma destacam que o modelo alternativo é “mais conciso relativamente às funções de cada um dos intervenientes na organização escolar” (DT G).

Os inquiridos que preferem o modelo organizacional vigente referem que o modelo alternativo “dá uma visão estanque de cada uma das funções, situação que não corresponde à realidade de ensino”, existindo “uma maior centralização de funções no diretor e subdiretor” (DT P). Declaram que o modelo alternativo é “mais disperso quanto a níveis de decisão” (DT U), além de que parece que a função do coordenador de ciclo “se sobrepõe à do diretor de turma, acabando por esvaziar parcialmente a função de diretor de turma” (DT P).

No que concerne à categoria “Trabalho Colaborativo”, os diretores de turma dizem que “o modelo organizacional 2 prevê um tutor de turma e um diretor de turma que trabalham em estreita relação com todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem” (DT V) e relevam que “é importante neste modelo organizacional a cooperação do diretor de turma com o professor ou professores tutores de turma” (DT I), pois são os responsáveis pela ligação à “Direção”.

Salientam que quanto ao papel do diretor de turma “a sua articulação com a figura do tutor, sendo professor da turma, permite uma maior eficiência nas suas funções” (DT E) e que o modelo alternativo possibilita “acionar e gerir modelos interatuáveis com grupos de trabalho

de coordenação pedagógica e serviços técnicos, permitindo um programa mais holístico entre eles, de forma a aliviar a clivagem que tradicionalmente existe” (DT F).

Estes docentes informam, ainda, que o modelo alternativo “contribui para o desenvolvimento mais espontâneo do trabalho colaborativo entre pares, diminuindo a rigidez da hierarquização”, não sendo o diretor de escola/agrupamento de escolas “o centralizador do sistema, sedimentando a sua atuação na colaboração mais participativa dos diversos órgãos e intervenientes” (DT J).

Deste modo, o modelo organizacional alternativo “permite uma maior articulação entre disciplinas do mesmo ano”, no sentido de viabilização da “concretização do Projeto Curricular de Turma mais eficiente”, além de que a “articulação entre disciplinas permite assumir a relevância do conjunto de disciplinas no ano letivo do aluno, proporcionando uma maior motivação para o trabalho colaborativo, quer por parte dos professores quer por parte dos alunos” (DT S).

Além do citado, “relativamente ao desempenho das tarefas de natureza pedagógica, o diretor partilha-as com o subdiretor”, facto que é considerado “relevante, na medida em que no modelo organizacional vigente essa colaboração pode não existir de forma tão estreita” (DT J). Quanto ao papel e formação do Conselho Pedagógico, a sua abrangência “necessariamente apela a uma colaboração mais participada” (DT J).

Também no Projeto OIA “é desenvolvido um trabalho de cooperação com outros docentes” e explicam os citados diretores de turma que esta cooperação é “um fator de qualidade no desenvolvimento de ações que promovam e facilitem a correta integração dos alunos na vida do agrupamento de escolas e sensibilizem pais e encarregados de educação para o seu envolvimento no processo escolar do aluno e ainda no aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem” (DT K).

Segundo estes gestores intermédios, “esta cooperação assume primordial importância porque permite melhorar a qualidade do ensino, promover a entreaajuda entre colegas, contrariando atitudes de isolamento e, ao mesmo tempo, tornar mais eficiente a chegada de informação essencial à Direção” (DT K). Acrescentam que este projeto ao “exigir um contacto permanente entre o diretor de turma, que o coordena, os alunos e os respetivos encarregados de educação”, leva a que “todos, em sintonia, possam trabalhar para um mesmo fim: o sucesso educativo dos alunos” (DT L).

Os citados diretores de turma esclarecem que a “reflexão conjunta de todos os elementos do órgão de gestão – diretor, subdiretor e adjuntos do diretor” é “extremamente positiva” e, embora acreditem que “a generalidade dos órgãos de gestão pratica esta reflexão e esta tomada de decisão em conjunto”, consideram “importante que isso esteja, efetivamente, no modelo de gestão e de organização das escolas” (DT L). Salientam que “quando se aborda a questão das tarefas de natureza pedagógica a desempenhar pelo diretor, estas tornam-se mais evidentes quando se propõe que sejam partilhadas com o subdiretor e respetivos adjuntos, após deliberação conjunta” (DT N).

Relativamente à figura de coordenador da equipa educativa de ano, os diretores de turma referem que se trata de “um dos mais importantes papéis na coordenação educativa, pelo seu trabalho em colaboração com os diretores de turma de ano e com o coordenador de ciclo” (DT O). No que respeita à figura de coordenador de ciclo, os diretores de turma afirmam que este docente “permite uma maior equidade na aplicação de procedimentos e no apoio ao diretor de turma” (DT S), ainda que seja necessário definir linhas de atuação comuns. Em suma, os mencionados diretores de turma esclarecem que o modelo alternativo é “mais exigente quanto ao trabalho colaborativo dos professores, o que é positivo” (DT U).

Quanto à categoria “Professores”, os inquiridos são da opinião de que “uma participação mais alargada também tem de ser contemplada nos horários dos professores, para que não constitua mais uma sobrecarga e não contribua para a intensificação do trabalho docente” (DT J). Referem que a implementação do modelo alternativo chamaria a atenção do Ministério da Educação, “no sentido de avaliar o atual modelo em vigor”, bem como no que concerne à “distribuição de carga horária do pessoal docente, pois este modelo obrigaria à sua revisão” (DT A).

Salientam que “foram reduzidas as horas para outros cargos intermédios que eram de enorme importância para a comunicação entre os elementos da comunidade educativa, responsáveis pela gestão e manutenção da qualidade pedagógica” (DT C). Em suma, declaram que “o maior desafio será a mudança” porque “nem sempre conseguimos consensos” entre os professores (DT D).

O número de incidências obtido para cada categoria está apresentado no quadro que se segue, Quadro n.º 6.

Quadro n.º 6 – Justificações, por categorias, das preferências dos diretores de turma do ensino público face aos modelos organizacionais e respetivas incidências

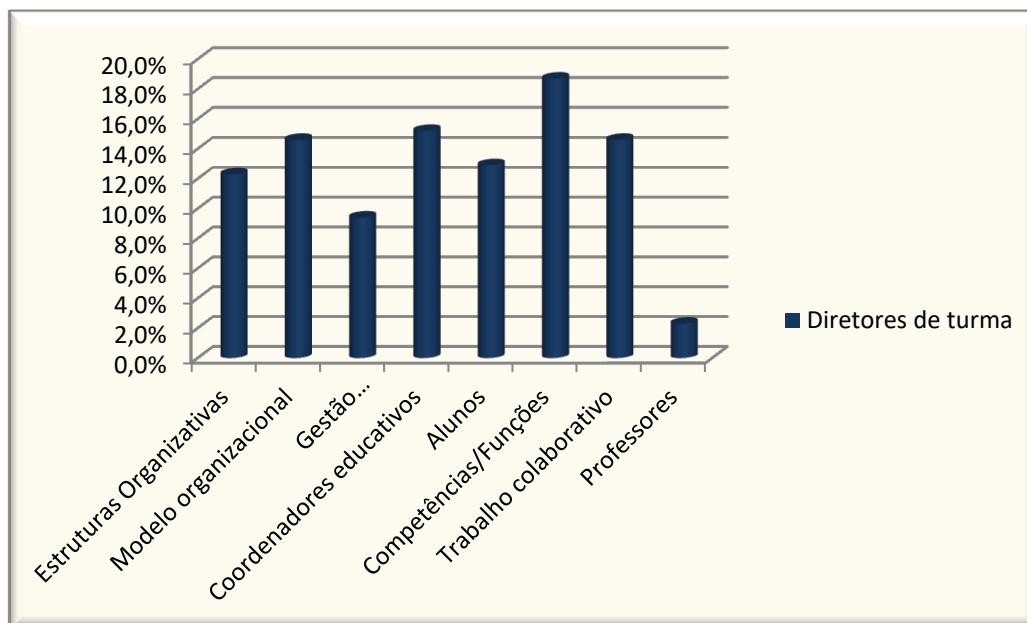
Categorias	N.º de incidências	N.º de incidências, %
Estruturas Organizativas	21	12,3
Modelo Organizacional	25	14,6
Gestão Organizacional/Pedagógica	16	9,4
Coordenadores Educativos	26	15,2
Alunos	22	12,9
Competências/Funções	32	18,7
Trabalho Colaborativo	25	14,6
Professores	4	2,3

Elaborado pela autora

O Quadro n.º 6 mostra que a principal fundamentação utilizada pelos diretores de turma do ensino público para a escolha de um modelo organizacional prende-se com a categoria “Competências/Funções”, 18,7%, e que a categoria “Professores”, 2,3%, é aquela que menos atenção lhes merece quando se trata de assinalar a preferência de um modelo organizacional para as escolas públicas.

O Gráfico n.º 4 mostra a relação existente entre cada uma das categorias assinaladas e a percentagem de incidências obtida nas respostas dos diretores de turma.

Gráfico n.º 4 – Incidências obtidas, em percentagem, para cada uma das categorias assinaladas



Elaborado pela autora

Através do Gráfico n.º 4 é possível comparar as categorias mais emergentes nas opiniões dos diretores de turma, tendo por base a lista de unidades de sentido elaborada.

Verifica-se que o maior número de incidências atribuído, em termos percentuais, cabe à categoria “Competências/Funções”, 18,7%, seguida das categorias “Coordenadores Educativos”, 15,2%, “Modelo Organizacional”, 14,6%, “Trabalho Colaborativo”, 14,6%, “Alunos”, 12,9%, “Estruturas Organizativas”, 12,3%, “Gestão Organizacional/Pedagógica”, 9,4%, e, por último, “Professores” com o menor teor percentual atribuído, 2,3%.

Segundo os diretores de turma, a escolha pelo modelo alternativo prende-se com o facto de o conjunto de estruturas de coordenação educativa estar especificado e devidamente identificado, havendo “uma proposta coerente ao nível das funções de coordenação curricular, bem como de alargamento das estruturas”. Referem que além de toda a dinâmica da escola/agrupamento de escolas estar centralizada nas estruturas intermédias, o organograma do modelo alternativo, modelo 2, “revela-nos de uma forma mais clara a estrutura organizativa dos agrupamentos”. Estes gestores intermédios afirmam que se trata de um modelo que “responde às necessidades de todos os intervenientes no processo de ensino/formação/aprendizagem” e que o organograma privilegia a troca de informação essencial de forma mais fluida, eliminando a informação acessória.

Declaram que o modelo alternativo é “bastante mais interessante e mais funcional”, “mais descentralizador das tomadas de decisão”, nele existindo “uma eficaz distribuição de tarefas”, além da “proximidade que se ganha com a realidade de cada ciclo e ano”.

Os citados diretores de turma esclarecem que o modelo alternativo é também “mais democrático”, pois contempla, de modo mais direto, a participação dos diversos órgãos subjacentes às respetivas estruturas educativas. Assim, é criado por um público alargado um clima de discussão e reflexão de diversas temáticas, obrigando à prática de disciplina e gestão democráticas, esquecidas nos últimos anos devido à centralização que a figura de diretor impôs neste modelo organizacional vigente.

Todavia, os inquiridos que assinalam as suas preferências pelo modelo organizacional vigente declaram que “a existência de todas estas estruturas educativas implica uma sobrecarga horária a dedicar a reuniões”. Acrescentam que no modelo organizacional alternativo existe “uma maior hierarquização, levando a que muita informação se perca em cada um destes patamares”. Reconhecem, contudo, que o modelo alternativo é “globalmente mais dinâmico”, embora apresente alguns aspetos suscetíveis de causar dúvidas, que só após a sua implementação poderiam ser totalmente esclarecidas e colmatadas.

De acordo com as declarações dos diretores de turma inquiridos, no modelo alternativo “quando se referem os Conselhos de Coordenadores, Equipas Educativas de Ano, Departamentos Curriculares e Conselho de Diretores de Turma, por ciclo, é mais nítida a especificação de cada um destes órgãos, assim como os seus respetivos modos de funcionamento”, dando a entender, assim, que existe clareza no documento de apresentação do respetivo modelo e o seu bom entendimento por parte dos inquiridos.

No que ao Conselho Pedagógico diz respeito, os citados diretores de turma afirmam que no modelo alternativo há uma maior especificidade quanto aos elementos que o constituem e um leque mais alargado de representantes das estruturas com funções pedagógicas na escola, dando voz mais ativa e maior suporte a este órgão. Assim sendo, consideram este modelo “funcional e transparente”.

No que concerne às funções do Conselho Pedagógico, os diretores de turma inquiridos salientam que este órgão adquire “uma função mais abrangente e autónoma” na definição da política educativa da escola/agrupamento de escolas e que o facto de ter como função “definir as macropolíticas da escola, parece afastá-lo um pouco das funções delegadas noutras estruturas com função pedagógica da escola”.

Deste modo, estes gestores intermédios sublinham que relativamente ao papel e constituição do Conselho Pedagógico, a sua abrangência “necessariamente apela a uma colaboração mais participada”.

Todavia, existem diretores de turma que ao justificarem as suas preferências pelo modelo alternativo, referem que “o Conselho Pedagógico deve manter-se um órgão estruturante, mais consultivo do que deliberativo”.

Quanto às Equipas Educativas de Ano, os diretores de turma referem que se trata de uma estrutura que permite a tomada de uma série de decisões discutidas e concertadas, que no modelo vigente são, muitas vezes, deixadas ao critério e ao bom senso de cada indivíduo. Afirmam que a figura de coordenador da equipa educativa de ano desempenha “um dos mais importantes papéis na coordenação educativa, pelo seu trabalho em colaboração com os diretores de turma de ano e com o coordenador de ciclo”.

Os citados diretores de turma sublinham que a figura de coordenador da equipa educativa de ano no ensino básico representa um “uniformizador de políticas educativas dos diretores de turma do ano” e juntamente com a sua programada reunião mensal constituem uma excelente forma de supervisão pedagógica. Estes inquiridos afirmam que o coordenador de equipa educativa de ano é “a figura incluída em Conselho de Coordenadores mais próxima da realidade da escola, no seu dia-a-dia”.

Segundo os inquiridos, neste projeto é desenvolvido um trabalho colaborativo entre docentes, considerado “um fator de qualidade no desenvolvimento de ações que promovam e facilitem a correta integração dos alunos na vida do agrupamento de escolas”, contribuindo significativamente para a sensibilização de pais e encarregados de educação, no sentido de um maior envolvimento no processo educativo dos seus educandos. Deste modo e no que se refere ao Projeto OIA, a proposta vem “colmatar diversas lacunas no sistema vigente”.

Salienta-se que a cooperação entre docentes assume primordial importância porque “permite melhorar a qualidade do ensino, promover a entreajuda entre colegas, contrariando atitudes de isolamento e, ao mesmo tempo, tornar mais eficiente a chegada de informação essencial à Direção”. Os diretores de turma sublinham que este facto reveste-se de muita importância, na medida em que atualmente “torna-se praticamente incomportável para uma Direção, quanto mais para um diretor, ter um conhecimento diário de cada turma”.

Contudo, os diretores de turma que escolhem o modelo organizacional vigente consideram que “a figura mais confusa do modelo 2 é a de coordenador de equipa educativa de ano”, embora os que assinalam o modelo organizacional alternativo como resposta

afirmem que é esclarecedora a apresentação do cargo de coordenador de equipa educativa de ano, bem como evidentes as tarefas pedagógicas inerentes ao mesmo.

A existência deste elemento aglutinador facilita a “coordenação pedagógica e a articulação curricular quanto à aplicação dos planos de estudo”, além de ser um “elemento essencial no acompanhamento assertivo dos docentes e dos próprios alunos”. Os inquiridos esclarecem, ainda, que os coordenadores da equipa educativa de ano e os coordenadores de ciclo são os responsáveis por fazer chegar as informações necessárias ao diretor.

Deste modo, os citados diretores de turma dizem que no modelo alternativo existe “a voz de educadores mais próximos da realidade de cada aluno”, fator que consideram muito positivo, e que se sentem “particularmente responsáveis pela adoção de medidas conducentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de sucesso educativo” dos alunos. Acrescentam que o modelo alternativo “permite uma maior articulação entre disciplinas do mesmo ano”, no sentido da viabilização de uma mais eficiente concretização do Projeto Curricular de Turma, além da referida articulação permitir assumir a relevância do conjunto das disciplinas, proporcionando ao aluno uma maior motivação para o trabalho colaborativo, quer por parte dos professores quer por parte dos alunos.

Os inquiridos destacam a indispensabilidade do Conselho de Coordenadores, considerando-o uma mais-valia, e referindo que se trata de um órgão que pode “dar uma visão global importante” da realidade do processo educativo e do funcionamento diário do agrupamento. Entendem que a periodicidade das reuniões de Conselho de Coordenadores é adequada.

Segundo os diretores de turma questionados, tem havido necessidade de “fazer render os recursos humanos das escolas e reduzir as contratações”, sublinhando que as horas atribuídas ao diretor de turma para “realizar um trabalho de qualidade junto aos encarregados de educação” têm sido muito escassas. Afirmam que com o modelo organizacional alternativo é possível “uma otimização dos recursos humanos, privilegiando-se também as estruturas de coordenação intermédia”.

Estes gestores salientam que “é necessário que as escolas reconheçam o papel dos diretores de turma”, declarando que as competências do diretor de turma, nomeadamente de gestão, de coordenação e de comunicação entre diferentes atores, são cada vez mais abrangentes e de maior responsabilidade.

Esclarecem que “as reuniões de Conselho de Diretores de Turma por ciclo, uma vez por período, permitem aferir, resolver dificuldades e uniformizar políticas de atuação” e que “a definição de ciclos de atuação deste órgão permite uma maior proximidade da realidade de cada faixa etária”. Além do exposto, os inquiridos referem que o modelo alternativo oferece maior suporte ao diretor de turma, possibilitando-lhe o desempenho das suas funções de um modo mais concertado, além de enquadrar uma figura que consideram de extrema importância – o tutor –, cuja estrutura de coordenação educativa o modelo vigente faz referência de um modo muito marginal.

Assim, o modelo alternativo prevê “um tutor de turma e um diretor de turma que trabalham em estreita relação com todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem”, cooperação que os inquiridos consideram importante e que dizem ser estes os docentes responsáveis pela transmissão de informação à Direção. Sublinham que neste modelo alternativo “o papel do tutor está explicitado de uma forma mais clara” e que esta figura parece muito mais interessante e funcional do que no modelo vigente – é muito importante que seja um professor da turma, mais próximo dos alunos – acrescentando que são os tutores que “permitem ao diretor de turma uma maior disponibilidade para apoiar o processo de cada aluno, quanto ao trabalho, à perspectiva de projeto de vida e à cultura vocacional”.

Segundo a opinião dos inquiridos, há também a referir que o tutor reveste-se de especial importância porque vai “de encontro às características e especificidades de cada grupo de trabalho”, ajudando os alunos da turma na concretização do Projeto OIA.

Segundo os citados diretores de turma, “neste momento, o diretor de turma tem um papel muito burocrático”, pelo que “o modelo alternativo confere ao diretor de turma um papel mais relevante e com mais recursos do que o modelo vigente”, além de no modelo alternativo este gestor intermédio ter mais espaço e autonomia na sua atuação, no sentido de atingir as metas individuais e sociais dos alunos de forma refletida e interventiva. Há também a mencionar por parte destes docentes que “o diretor de turma tem mais horas semanais para o cumprimento das suas funções”, existindo maior eficácia na distribuição de tarefas e maior proximidade com cada ciclo e ano. Todavia, os inquiridos que escolhem o modelo organizacional vigente, modelo 1, como opção de resposta afirmam que o diretor de turma surge como figura pouco relevante em ambos os modelos.

Estes gestores intermédios citam que é necessário que as escolas/agrupamento de escolas “atribuam condições de trabalho que favoreçam as funções pedagógicas e

administrativas, bem como a relação com as famílias”, afirmando que o modelo alternativo possibilita “acionar e gerir modelos interatuáveis com grupos de trabalho de coordenação pedagógica e serviços técnicos, permitindo um programa mais holístico entre eles, de forma a aliviar a clivagem que tradicionalmente existe”.

Os citados inquiridos salientam que o papel que cabe ao coordenador dos diretores de turma, por ciclo, é “bastante diferente do conceito atual” e que a coordenação de diretores de turma, por ciclo, “permite um maior domínio dos problemas referentes ao ciclo em causa e mais eficácia na sua resolução”.

É mencionado por estes gestores intermédios que o papel do coordenador de ciclo permite maior equidade na aplicação de procedimentos, além do apoio que oferece ao diretor de turma, pelo que o modelo alternativo é mais exigente quanto ao trabalho colaborativo dos professores. Todavia, os inquiridos consideram que é difícil a presença do coordenador de ciclo em todas as reuniões de Conselho de Turma/Conselho de Docentes do ciclo a que pertence, declarando que uma participação mais alargada tem de ser prevista nos horários dos professores, para que não venha contribuir para a intensificação do trabalho docente.

Os diretores de turma que escolhem o modelo organizacional vigente confessam que apesar do coordenador de ciclo possuir uma abordagem mais transversal, pelo contacto que estabelecem com os alunos, “não sendo professor dos mesmos, só consegue ter uma visão mais subjetiva do aluno” e que o modelo alternativo é “incerto quanto a níveis de eficácia nas aprendizagens dos alunos”. Acrescentam que o modelo alternativo dá uma visão estanque de cada uma das funções e que existe “uma maior centralização de funções no diretor e subdiretor”, sendo este modelo “mais disperso quanto a níveis de decisão”. Concluem que a função do coordenador de ciclo parece sobrepor-se à do diretor de turma, esvaziando parcialmente a função deste último.

Segundo estes inquiridos, nos últimos anos os cargos perderam as horas que eram destinadas aos professores para cumprirem competentemente as suas funções e afirmam que a proposta do modelo alternativo “servirá para inverter esta perigosa tendência”. Salientam que com a introdução do modelo organizacional alternativo, passamos de um conjunto de pequenas ilhas, turmas, para uma pangeia, um todo, possibilitando maior articulação, e que para a prossecução deste objetivo ter-se-á que ajustar os recursos humanos existentes.

Em suma, os citados diretores de turma sublinham que com a proposta do modelo organizacional alternativo a organização e a gestão da escola/agrupamento de escolas revela-

se mais facilitada, nomeadamente “a coordenação, a gestão e a organização de toda a informação relevante que deverá chegar à Direção”, declarando que para a tutela proceder à sua implementação terá de haver a “redefinição do modelo de atribuição de crédito horário às escolas”, pois o modelo organizacional alternativo obrigaria à sua revisão.

Deste modo, os diretores de turma destacam que o modelo alternativo é “mais conciso relativamente às funções de cada um dos intervenientes na organização escolar” e “contribui para o desenvolvimento mais espontâneo do trabalho colaborativo entre pares, diminuindo a rigidez da hierarquização”. Também o Projeto OIA, ao exigir um contacto permanente entre o diretor de turma, que o coordena, os alunos e os respetivos encarregados de educação, possibilita que “todos, em sintonia, possam trabalhar para o mesmo fim: o sucesso educativo dos alunos”. Assim, é facilitada a criação de laços de proximidade e é criada “uma identidade coletiva com uma missão a cumprir”, tornando a escola um “lugar estratégico de mudança”. Sublinham que nesta proposta de modelo alternativo o diretor não é “o centralizador do sistema, sedimentando a sua atuação na colaboração mais participativa dos diversos órgãos e intervenientes”.

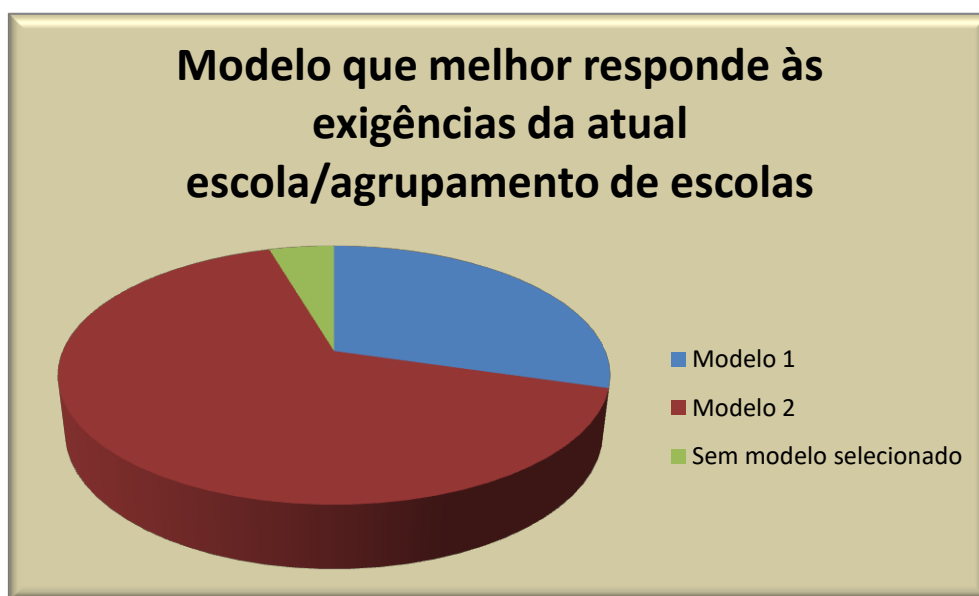
Estes gestores declaram que o modelo alternativo é “o veículo mais eficaz para analisar, em sede de especificidade/ano/curso, o sucesso/insucesso no alcance dos objetivos individuais dos alunos, bem como, numa fase final, proceder à sua análise no coletivo”. Destacam que o organograma correspondente ao modelo alternativo “propõe uma escola mais autónoma e centrada no aluno”.

Segundo os citados diretores de turma, o modelo alternativo “é mais funcional, mais prático e mais democrático” e “atua em prol de uma melhor interação em todo o universo escolar, à educação e aos alunos, perspetivando o seu sucesso, não só na escola como na sociedade”. Concluem, ainda, que com o modelo alternativo é possível incutir nos alunos “estímulo, reconhecimento e confiança”, promovendo o “desejável sucesso académico e, simultaneamente, a capacidade de cooperarem e de desenvolverem estratégias de resolução de problemas”. Em suma, declaram que o modelo organizacional alternativo é dirigido para as necessidades dos alunos, “não somente académico, mas também afetivo e social”, pelo que as escolas devem conceder condições de trabalho que possam contribuir para a “promoção do desejável sucesso dos alunos”.

7.1.5.4 Triangulação de dados relativos às opiniões dos diretores de escola/agrupamento de escolas públicas e diretores de turma do ensino público

Elaborada uma análise global ao conjunto dos dois grupos de inquiridos, diretores de escola/agrupamento de escolas públicas e diretores de turma, obtemos um grupo constituído por quarenta e quatro sujeitos de pesquisa, que expressaram as suas opiniões quanto ao modelo organizacional que melhor poderia responder à atual *escola de massas*. Dos quarenta e quatro sujeitos inquiridos, vinte e nove escolhem o modelo organizacional 2, modelo alternativo, treze preferem o modelo organizacional 1, modelo vigente, e dois dos inquiridos não selecionam qualquer modelo organizacional como opção de resposta. Para melhor visualização, o resultado obtido é o apresentado no Gráfico n.º 5.

Gráfico n.º 5 – Preferências da totalidade dos inquiridos, diretores de escola/agrupamento de escolas e diretores de turma, face aos modelos organizacionais 1 e 2



Elaborado pela autora

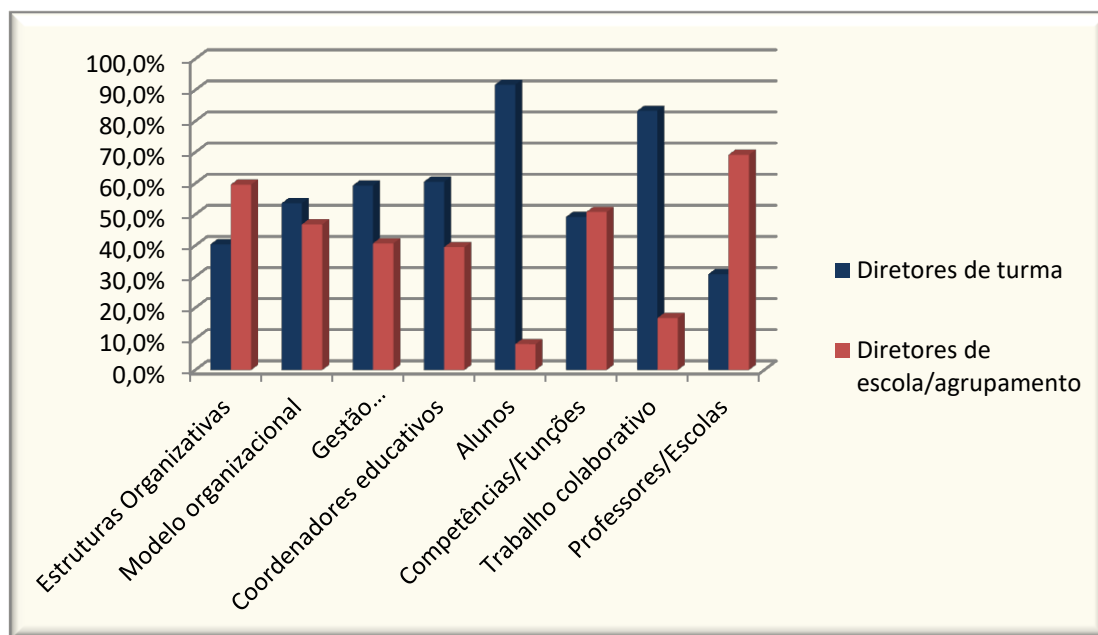
Em termos percentuais, 65,9% dos inquiridos preferem o modelo organizacional alternativo, modelo 2, 29,5% destes inquiridos escolhem o modelo organizacional vigente, modelo 1, e 4,6% não selecionam qualquer modelo organizacional.

Tendo em atenção o conjunto das opiniões emitidas pelos dois citados grupos de inquiridos que participaram nesta fase da investigação, é possível apresentar o Gráfico n.º 6 que revela as incidências obtidas, em percentagem, para cada uma das categorias assinaladas na opinião dos dois grupos em análise. Assim, consideremos as já mencionadas categorias:

- Estruturas Organizativas;
- Modelo Organizacional;
- Gestão Organizacional/Pedagógica;
- Coordenadores Educativos;
- Alunos;
- Competências/Funções;
- Trabalho Colaborativo;
- Professores;
- Escola/Agrupamento de Escolas.

Os resultados são os apresentados no Gráfico n.º 6.

Gráfico n.º 6 – Incidências obtidas, em percentagem, para cada uma das categorias assinaladas, na opinião de diretores de turma e diretores de escola/agrupamento de escolas do ensino público



Elaborado pela autora

Numa primeira análise ao gráfico da figura, Gráfico n.º 6, é possível concluir que, em média, a percentagem de incidências obtida no caso dos diretores de turma, 58,6%, é superior à dos diretores de escola/agrupamento de escolas, 41,4%. Este facto significa que da análise de conteúdo efetuada às opiniões dos dois grupos de inquiridos, foi possível estabelecer maior número de unidades de sentido a partir das respostas dos diretores de turma do que a partir das respostas dos diretores de escola/agrupamento de escolas.

Tendo em conta que os citados grupos tinham, em número, a mesma constituição, somos levados a inferir que, no que concerne à escolha do modelo organizacional, os diretores de turma recorrem a um maior número de razões do que os diretores de escola/agrupamento de escolas quando argumentam os seus pareceres.

Da análise do Gráfico n.º 6 verifica-se que cabe à categoria “Alunos”, na opinião dos diretores de turma, o maior teor percentual de incidências, 91,7%, e que a mesma categoria apresenta o menor teor de incidências, 8,3%, quando se analisa as opiniões dos diretores de escola/agrupamento de escolas. Assim, o Gráfico n.º 6 revela-nos que é na categoria “Alunos” onde existe maior disparidade relativa de incidências, face aos dois grupos em análise, sendo esta categoria tida pelos diretores de escola/agrupamento de escolas como a mais insignificante quanto aos motivos da escolha do modelo organizacional.

As categorias “Competências/Funções” e “Modelo Organizacional” são aquelas que apresentam uma menor desigualdade relativa de incidências, face aos dois grupos em análise. Deste modo, para a categoria “Competências/Funções” temos, respetivamente, 50,8% e 49,2% para os grupos constituídos pelos diretores de escola/agrupamento de escolas e diretores de turma, registando-se para a categoria “Modelos Organizacionais” os valores de 46,8% e 53,6% no que concerne aos diretores de escola/agrupamento de escolas e diretores de turma, respetivamente.

“Estruturas Organizativas” e “Gestão Organizacional/Pedagógica” são categorias nas quais existem moderadas oscilações relativas de incidências, face aos dois grupos em estudo. Assim, para os grupos diretores de escola/agrupamento de escolas e diretores de turma, verificam-se, respetivamente, os seguintes valores: 59,6% e 40,4% para a categoria “Estruturas Organizativas”; 40,7% e 59,3% para a categoria “Gestão Organizacional/Pedagógica”.

Ainda, quanto aos diretores de escola/agrupamento de escolas e diretores de turma, no que concerne às categorias “Coordenadores Educativos” e “Trabalho Colaborativo”, as

desigualdades relativas face aos dois grupos considerados acentuam-se, sendo pautadas, respetivamente, por 39,5% e 60,5%, no que respeita à categoria “Coordenadores Educativos”, e 16,7% e 83,3%, no caso da categoria “Trabalho Colaborativo”.

Assim, é possível afirmar que, comparativamente aos diretores de turma, os diretores de escola/agrupamento de escolas invocam um número inferior de razões relativas às categorias acima citadas para justificar a escolha do modelo organizacional, isto é, os diretores de turma fundamentam as razões da escolha do modelo organizacional utilizando um maior número de unidades de sentido relativas às categorias “Coordenadores Educativos” e “Trabalho Colaborativo” do que os diretores de escola/agrupamento de escolas.

No que diz respeito às categorias “Professores” e “Escola/Agrupamento de Escolas”, não sendo comuns aos dois grupos em análise, é possível concluir, no entanto, que a incidência relativa à categoria “Escola/Agrupamento de Escolas”, 69,2%, é superior à incidência relativa à categoria “Professores”, 30,8%, pelo que se conclui que os diretores de escola/agrupamento de escolas mencionam nas suas respostas um número superior de razões relacionadas com a categoria “Escola/Agrupamento de Escolas” para justificação da seleção do modelo organizacional pretendido do que os diretores de turma mencionam com a categoria “Professores”, visando o mesmo objetivo. Daqui se infere que, aquando a justificação da escolha do modelo organizacional, o primeiro grupo de inquiridos revela estar mais absorvido por razões relacionadas com a instituição Escola do que o segundo grupo com razões relacionadas com os Professores.

Elaborada uma análise para cada grupo de atores intervenientes neste estudo, podemos constatar que entre os mesmos existem diferentes abordagens, quanto às razões mencionadas para a escolha do modelo de organização escolar.

No que concerne à categoria “Estruturas Organizativas”, existe uma diferença moderada quanto ao nível de incidências entre os dois grupos em estudo, traduzida, em termos percentuais, por 59,6% de incidências, no caso dos diretores de escola/agrupamento de escolas, e 40,4%, no caso dos diretores de turma. A divergência de opiniões é evidente, quando analisado o discurso dos intervenientes.

Os diretores de escola/agrupamento de escolas reconhecem que no modelo alternativo existe “maior sistematização do funcionamento organizacional da escola”, mas preferem “estruturas menos burocráticas, com menos figuras intermédias, com menor número de reuniões e de relatórios”, bem como menor número de “níveis de decisão”. Todavia,

admitem que “há necessidade de reforçar estas estruturas intermédias de coordenação, sobretudo nos agrupamentos”.

Segundo estes gestores escolares, no modelo alternativo há um “alargamento das estruturas de coordenação educativa”, referindo, no entanto, que são criados “outros órgãos intermédios que não são necessários”. Argumentam as suas razões com perda de relevância de algumas estruturas e com sobrecarga de outras que consideram importantes. Sublinham que na proposta do modelo organizacional alternativo há “perda de poder” por parte de alguns órgãos, embora alguns diretores de escola/agrupamento de escolas considerem que existem órgãos que surgem “com mais relevância”. São da opinião de que “os atuais órgãos estão estruturados para uma horizontalidade de funcionamento” e que na proposta do modelo alternativo tal não se verifica.

Os diretores de turma afirmam que o organograma do modelo alternativo “revela-nos de uma forma mais clara a estrutura organizativa dos agrupamentos”, tornando-se “mais nítida a especificação de cada um destes órgãos” e que “a definição de ciclos de atuação” do Conselho de Diretores de Turma “permite uma maior proximidade da realidade de cada faixa etária”, havendo maior adequação do referido modelo aos alunos.

Sublinham a importância do modelo alternativo por “centrar a dinâmica da escola nas estruturas intermédias”, haver órgãos que adquiram “um leque mais alargado de representantes das estruturas com função pedagógica da escola”, permitir “a tomada de uma série de decisões discutidas e concertadas”, que no modelo vigente “são deixadas muitas vezes ao critério individual e ao bom senso de cada um”, e, ainda, por serem criados órgãos que possibilitem uma visão importante “porque mais prática e mais global da realidade do processo educativo e do funcionamento diário do agrupamento”.

Assim, no que concerne à categoria “Estruturas Organizativas”, poder-se-á concluir que as principais razões apontadas pelos diretores de escola/agrupamento de escolas têm por base a preferência de “estruturas menos burocráticas”, com “menos figuras intermédias”, com “menor número de reuniões e de relatórios”, com menor número de “níveis de decisão”, bem como com motivos relacionados com “perda de poder” e “relevância” por parte de alguns órgãos/estruturas organizacionais.

Os diretores de turma revelam estar preocupados com a clareza da “estrutura organizativa dos agrupamentos” de escolas, com a “nítida especificação” dos diferentes órgãos na organização, com a adequação do modelo organizacional aos alunos, nitidamente

pautada por “maior proximidade da realidade de cada faixa etária”, e com a necessidade da dinâmica da escola estar centrada nas estruturas intermédias.

Relativamente à categoria “Modelo Organizacional”, existe, em termos percentuais, uma diferença pouco significativa, traduzida por 46,8% de incidências, no caso dos diretores de escola/agrupamento de escolas, e 53,2%, no caso dos diretores de turma. A divergência de opiniões torna-se, contudo, manifesta quando se analisa o discurso dos intervenientes.

Existem onze diretores de escola/agrupamento de escolas que selecionam o modelo vigente como opção de escolha do modelo organizacional e nove diretores de escola/agrupamento de escolas que preferem o modelo alternativo, sendo que dois dos vinte e dois inquiridos não escolhem nenhum dos modelos organizativos. Embora existam diretores de escola/agrupamento de escolas que citem o modelo vigente como sua escolha, os mesmos afirmam que reconhecem que “o modelo 2 é uma proposta organizativa interessante”, que “o modelo 1 deve ser objeto de profunda revisão”, que “nenhum sistema é perfeito” e que “ambos os sistemas organizacionais apresentados têm as suas vantagens e as suas desvantagens”.

Alguns diretores de escola/agrupamento de escolas declaram que o modelo organizacional alternativo “possui estruturação vincadamente pesada e muito burocrática”, é “rígido”, cria “órgãos intermédios que não são necessários”, pois “no modelo 1 estão contemplados, ou pelo menos previstos”, possui uma “estrutura de coordenação complexa”, é “redundante”, de “difícil articulação”, podendo tornar-se “pesado, em termos administrativos” devido à “multiplicidade de reuniões que obrigará” e que o modelo vigente é “mais flexível e mais adaptável à realidade da escola pública”. Afirmam que o modelo vigente está “bem alicerçado”, que “é possível contemplar algumas propostas do modelo alternativo, em sede de Regulamento Interno,” e que o modelo alternativo “deve abranger a plenitude dos órgãos e estruturas, incluindo a gestão intermédia nas suas diversas valências”.

Todavia, existem diretores que consideram que o modelo vigente “precisa de ser revisto”, “está testado e apresenta uma estrutura que necessita de ajustes”, além de nele haver “perda de legitimidade e de gestão democrática” e que o modelo alternativo é uma “proposta exequível”, pois “parece responder melhor ao trabalho emergente de articulação entre os órgãos”.

Relativamente às opiniões dos diretores de turma, dos vinte e dois inquiridos, vinte indicam na sua escolha o modelo alternativo e dois apontam o modelo vigente. Os diretores de turma inquiridos declaram que, relativamente à supressão das horas que em tempos foram

atribuídas aos cargos para que os professores pudessem “cumprir competentemente as suas funções”, o modelo alternativo “servirá para inverter esta perigosa tendência dos últimos anos”. Esclarecem que com o modelo alternativo “passamos de um conjunto de pequenas ilhas, turmas, para uma pangeia, um todo, o que permite “maior articulação” e “reajustar os meios humanos existentes”.

Estes gestores intermédios afirmam que o modelo alternativo possibilita o “desenvolvimento global dos alunos”, “envolve todos os intervenientes”, facilita a criação de “estreitos laços de proximidade”, promove a “identidade coletiva com uma missão a cumprir”, “atua em prol de uma melhor interação em todo o universo escolar”, perspetiva o sucesso escolar dos alunos, tanto “na escola como na sociedade”, tornando a escola “um lugar estratégico de mudança”.

Segundo os citados diretores de turma, o modelo alternativo é “mais prático”, “mais específico”, “mais transparente”, “muito mais democrático”, “mais interessante”, mais “funcional”, “mais descentralizador das tomadas de decisão”, considera uma “eficaz distribuição de tarefas”, permite maior aproximação com “a realidade de cada ciclo e ano”, “contempla, de forma mais direta, a participação dos diversos órgãos”, proporciona “melhores condições para discussão e reflexão das diversas temáticas”, obriga à “disciplina e gestão democráticas” que se perdeu no modelo vigente, pelo que proporciona “uma legalmente maior democratização da gestão escolar”. Em suma, dizem tratar-se de um modelo “mais adaptado à realidade da escola, que se pretende atual”, que responde às “necessidades de todos os intervenientes do processo de ensino/formação/aprendizagem”, vindo “colmatar diversas lacunas no modelo vigente”.

Os diretores de turma que escolhem o modelo vigente como opção de resposta, afirmam que o modelo alternativo traduz-se por “uma maior hierarquização, levando a que muita informação se perca em cada um destes patamares” e reconhecem que o modelo alternativo é “mais dinâmico”, mas declaram que “o modelo 1 foi o escolhido porque é o estabelecido, o experimentado e o reconhecido”.

Em suma, poder-se-á dizer que, independentemente do modelo organizacional escolhido, nas opiniões dos dois grupos de inquiridos, diretores de escola/agrupamento de escolas e diretores de turma, é inquestionável que o modelo 2, modelo alternativo, é uma proposta organizativa interessante, parece responder melhor ao trabalho emergente de

articulação entre os órgãos, parece ser mais adequado aos agrupamentos de escola, é descentralizador das tomadas de decisão e é mais democrático.

Quanto à categoria “Gestão Organizacional/Pedagógica”, existe, em termos percentuais, uma moderada divergência entre os dois grupos assinalados, traduzida por 40,7% de incidências, no caso dos diretores de escola/agrupamento de escolas, e 59,3%, no caso dos diretores de turma. Esta divergência de opiniões torna-se, contudo, mais evidente quando se analisa as respostas dos intervenientes dos citados grupos.

Os diretores de escola/agrupamento de escolas afirmam que o modelo alternativo “não se adequa à realidade das escolas”, pois esta realidade é marcada por fortes “restrições horárias de docentes” e “detentores de cargo”, além de existir “insuficientes créditos de escola/agrupamento”. Sublinham que no modelo alternativo existem “demasiados cargos atribuídos”, o que leva a “um excessivo dispêndio de recursos humanos”, implicando “mais reuniões periódicas”, “mais coordenadores” e “maior utilização das, escassas, horas de crédito dos agrupamentos”.

Todavia, existem diretores de escola/agrupamento de escolas que assinalam o modelo alternativo como opção de resposta e que declaram que no que concerne a alguns coordenadores educativos, existe “o reforço de horas de redução da componente letiva em função do número de turmas”, facto que consideram muito importante.

Os diretores de turma inquiridos afirmam que “a gestão escolar tornou-se excessivamente centralizada”, que têm feito “render os recursos humanos das escolas e reduzir as contratações” e que as horas atribuídas ao diretor de turma para o bom desempenho das suas funções, isto é, “para realizar um trabalho de qualidade” têm sido muito escassas. Neste sentido, referem que o modelo alternativo pode permitir “uma otimização dos recursos humanos”, “privilegiando-se também as estruturas de coordenação intermédia”.

Segundo os mencionados diretores de turma, o modelo alternativo permite “reorganizar/redefinir, anualmente, os currículos”, “aferir e resolver dificuldades”, além de “uniformizar políticas de atuação”. Sublinham que o modelo alternativo “facilita a coordenação, a gestão e a organização” das informações que devem chegar ao diretor, pelo que consideram que “a organização e a gestão da escola/agrupamento de escolas tornam-se mais facilitadas”.

Estes inquiridos declaram que “para a implementação do modelo alternativo, terá que haver uma redefinição do modelo de atribuição de crédito horário às escolas”, visando atribuir os tempos necessários ao bom desempenho das funções dos diversos atores educativos.

Quanto à categoria “Coordenadores Educativos”, existe, em termos percentuais, uma diferença significativa entre os dois grupos assinalados, traduzida por 39,5% de incidências, no caso dos diretores de escola/agrupamento de escolas, e 60,5%, no caso dos diretores de turma. A divergência de opiniões é muito clara quando se analisa as respostas dos intervenientes dos citados grupos em estudo.

Os diretores de escola/agrupamento de escolas sublinham a ideia de que alguns coordenadores do modelo vigente podem desempenhar a função atribuída a outros coordenadores previstos no modelo alternativo. Assim, declaram que “o coordenador da equipa educativa de ano proposto no modelo 2 é redundante” e que “o coordenador de diretores de turma pode desempenhar, e bem, essa função”.

Segundo os diretores de escola/agrupamento de escolas, a figura de tutor “pode ter um papel muito importante”, no que concerne ao “apoio a alunos com dificuldades/problemas”, mas consideram que o modelo alternativo “afasta o diretor de turma”, pois “submete-o às Equipas Educativas de Ano e aos coordenadores de ciclo”, levando à perda de importância dos diretores de turma.

Contudo, existem diretores de escola/agrupamento de escolas que escolhem o modelo alternativo e declaram que a figura de tutor, bem como a de coordenador de equipa educativa de ano são muito úteis. Para estes gestores, a opinião é divergente quanto ao diretor de turma, considerando que na proposta do modelo alternativo o diretor de turma é “o rosto preferencial da escola junto das famílias”. Acrescentam que “o reforço do papel do coordenador de ciclo, assim como a criação dos coordenadores da equipa educativa de ano” são razões pela preferência deste modelo organizacional.

Quanto às opiniões dos diretores de turma inquiridos, estas destacam o papel cada vez mais importante dos diretores de turma, pelo que é necessário que as escolas “reconheçam o papel dos diretores de turma”, pois “as competências do diretor de turma são cada vez mais abrangentes e de maior responsabilidade”. Salientam que o modelo alternativo oferece “maior suporte” ao diretor de turma e dá-lhe “o enquadramento das Equipas Educativas de Ano”, permitindo-lhe “uma atuação mais concertada”, além de encarar o professor tutor com maior seriedade, pois, no que ao tutor diz respeito, “o atual modelo apenas contempla de forma bastante marginal”.

Deste modo, os citados inquiridos consideram que o modelo alternativo “confere ao diretor de turma um papel mais relevante”, além de lhe conceder “mais recursos do que no

modelo vigente” e “mais autonomia”, visando “atingir as metas individuais e sociais de forma refletida e interventiva”. No que concerne à figura de tutor, declaram que esta é “mais interessante e muito mais funcional” do que a figura atualmente existente, estando o seu papel “explicitado de uma forma mais clara”, pelo que assume “especial relevância em parceria com o diretor de turma, ajudando no Projeto OIA”.

Segundo estes gestores intermédios, os tutores “permitem ao diretor de turma uma maior disponibilidade para apoiar o processo de cada aluno”, pois verifica-se que “neste momento, o diretor de turma tem também um papel muito burocrático”.

Referem que o papel que cabe aos coordenadores de diretores de turma “é muito interessante” e “bastante diferente do atual”, permitindo “maior domínio dos problemas referentes ao ciclo em causa e mais eficácia na sua resolução”.

Contrariamente às opiniões dos diretores de escola/agrupamento de escolas, os diretores de turma consideram que os coordenadores de equipa educativa de ano desempenham “um dos mais importantes papéis na coordenação educativa”, valorizando o seu papel na supervisão pedagógica, tido como “uniformizador de políticas educativas dos diretores de turma do ano”. Concluem que é clara a informação relativa ao número de horas a atribuir aos coordenadores educativos para o desempenho das suas tarefas de coordenação.

Divergentes opiniões possuem os diretores de turma que assinalam a escolha no modelo vigente, pois consideram que o coordenador de equipa educativa de ano é “a figura mais confusa” do modelo alternativo, além de apreciarem a figura de diretor de turma como “pouco relevante em ambos os modelos”.

Relativamente à categoria “Alunos”, a diferença relativa entre os dois citados grupos torna-se ainda mais evidente, traduzida, em termos percentuais, por 8,3% de incidências, no caso dos diretores de escola/agrupamento de escolas, e 91,7%, no caso dos diretores de turma.

A partir das opiniões recolhidas, torna-se clara a ideia de que o pensamento dos diretores de escola/agrupamento de escolas é em pouco semelhante ao pensamento dos diretores de turma, no que respeita à atenção merecida aos alunos. A quase ausência de incidências relativamente a esta categoria no discurso dos diretores de escola/agrupamento de escolas é incontestável e esclarecedora, porquanto há uma clara omissão, por parte dos diretores de escola/agrupamento de escolas, em referir os alunos no momento de mencionar as razões que os motivam na escolha de um determinado modelo organizacional.

Assim, aquando a seleção do modelo organizacional, apenas dois diretores de escola/agrupamento de escolas indicam razões relacionadas com a categoria “Alunos”. Estes

inquiridos justificam as suas preferências, esclarecendo que “a *escola de massas* é uma escola exigente porque é uma escola inclusiva e, como tal, tem de dar resposta a alunos com características diferentes” e, ainda, porque o modelo alternativo “potencia um melhor conhecimento da especificidade de cada uma das turmas, por parte dos vários órgãos, com especial destaque para a Direção”.

Contrariamente aos diretores de escola/agrupamento de escolas, os diretores de turma aludem, em diversos momentos dos respetivos discursos, unidades de sentido relacionadas com a categoria “Alunos”. Deste modo, os diretores de turma inquiridos declaram que o modelo alternativo é “o veículo mais eficaz para analisar, em sede de especificidade/ano/curso, o sucesso/insucesso no alcance dos objetivos individuais dos alunos”, propondo “uma escola mais autónoma e centrada no aluno”, além de permitir definir as políticas educativas do agrupamento, de modo a elaborar um Projeto Educativo “mais adequado para a população estudantil” e para a comunidade em que se insere.

Os inquiridos sublinham que os alunos são cada vez mais problemáticos e, como tal, necessitam de atenção e apoio especial, pelo que os diretores de turma dizem sentir-se “particularmente responsáveis pela adoção de medidas conducentes à melhoria das condições de aprendizagem”, bem como “à promoção do sucesso educativo” dos alunos. Afirmam que o modelo alternativo permite ter “presente a voz de educadores mais próximos da realidade de cada aluno” e possibilita ao diretor de turma a “orientação do papel do tutor da turma”, pelo que ao existir a divisão de tarefas entre estes dois coordenadores educativos, o acompanhamento dos alunos será mais fácil.

Segundo os citados diretores de turma, com o modelo alternativo é possível “incutir nos alunos estímulo, reconhecimento e confiança”, promovendo o “desejável sucesso académico” e a “capacidade de cooperarem e de desenvolverem estratégias de resolução de problemas”, pelo que afirmam que o modelo alternativo vai ao encontro das necessidades dos alunos, “não somente académico, mas também afetivo e social”. Acrescentam que para que tal aconteça as escolas devem contribuir com condições de trabalho, em ordem ao “desejável sucesso dos alunos”.

No que respeita ao Projeto OIA, os referidos diretores de turma declaram que este projeto permite o “encaminhamento do aluno para um percurso escolar de acordo com os seus interesses”, podendo este facto “contribuir para diminuir a falta de interesse e o correspondente insucesso” escolar. Esclarecem que o Projeto OIA “vem colmatar diversas

lacunas no sistema vigente”, pois este projeto permite ao tutor ir “de encontro às características e especificidades de cada grupo de trabalho”.

Os citados diretores de turma que preferem o modelo vigente explicam que o coordenador de ciclo, ao contactar com diferentes alunos, acaba por ter uma abordagem “mais transversal” e “mais subjetiva” dos mesmos, pelo que consideram o modelo alternativo “incerto quanto a níveis de eficácia nas aprendizagens dos alunos”.

Na categoria “Competências/Funções” encontra-se a maioria das justificações apontadas pelos inquiridos, no que se refere às suas preferências pelos modelos organizacionais 1 e 2. Relativamente a esta categoria, existe uma desigualdade relativa pouco significativa, quanto ao número de incidências nas opiniões dos diretores de escola/agrupamento de escolas, 50,8%, e diretores de turma, 49,2%.

Os diretores de escola/agrupamento de escolas que preferem o modelo vigente referem que na proposta do modelo alternativo existem “mais estruturas intermédias/coordenação”, “novas estruturas, novos coordenadores, mas não desaparecem as já existentes”, “mais estruturas que esvaziam competências atribuídas a outra estrutura/órgão”, pelo que traz “ainda mais decisores”, “mais “reuniões”, “mais horas de trabalho não direto com os alunos”, passando a haver “desempenho profissional docente bastante condicionado pelo desempenho de cargos pedagógicos”, o que torna “mais complexo o funcionamento das escolas”. Acrescentam que há “ausência de formação, motivação e disponibilidade dos docentes”, visando o “desempenho de cargos de liderança intermédia”, e “ausência de aptidão/preparação/motivação/aceitação de cargos com elevada exigência e responsabilidade”.

Além disso, os diretores de escola/agrupamento de escolas salientam que no modelo alternativo há atribuição de competências a novos órgãos que já existem no modelo vigente em outros órgãos – as “competências do Conselho de Coordenadores já existem” e “são inerentes às funções de coordenador de departamento no modelo vigente”. Por outro lado, sublinham que “os coordenadores de departamento desempenham, e bem, funções de supervisão pedagógica e de partilha interpares” e que o coordenador dos diretores de turma, por ciclo, pode desempenhar as funções do coordenador de equipa educativa de ano. Referem que o coordenador de ciclo não deve “sobrepôr-se ao diretor de turma nas suas tarefas”, pois é “o diretor de turma quem melhor conhece os alunos do seu Conselho de Turma” e que “o problema que se coloca é nas múltiplas tarefas burocráticas” que o diretor de turma ou o

professor titular de turma tem que executar, “ficando as tarefas pedagógicas, e bem mais importantes, por fazer”.

Além do exposto, referem que “há perda de poder/importância” do Conselho Pedagógico e “menor concentração de poder” pelas decisões pedagógicas dos principais atores educativos.

Os diretores de escola/agrupamento de escolas que assinalam o modelo alternativo como opção de resposta justificam as suas escolhas com os seguintes argumentos: haver no modelo alternativo novas competências atribuídas a órgãos já existentes; os diretores de turma superintenderem os tutores; o diretor de turma ser o “articulador horizontal do plano curricular da turma”; o modelo alternativo ser “mais facilitador e coerente da supervisão pedagógica” – uma questão que é “difícil de trabalhar e coordenar”; as novas funções atribuídas ao Conselho Pedagógico virem “reforçar uma cultura de colegialidade e participação que desapareceu” no modelo vigente.

Os diretores de turma inquiridos que assinalam o modelo alternativo afirmam tratar-se de um modelo “mais conciso relativamente às funções de cada um dos intervenientes na organização escolar” e destacam a importância do cargo de diretor de turma, declarando que o desempenho deste cargo não é tarefa fácil e que “depende das características, cada vez mais heterogêneas, que compõem a turma”. Os motivos da escolha pelo modelo organizacional alternativo prendem-se com as “horas semanais” atribuídas aos coordenadores educativos, visando o desempenho das suas tarefas, e com a “proximidade que se ganha com a realidade de cada ciclo e ano”, além da atribuição de tarefas de coordenação educativa a outras estruturas, nomeadamente à “Equipa Educativa de Ano, Conselho de Disciplina, Conselho de Ano, aos coordenadores de equipa educativa de ano e aos tutores”.

Estes gestores intermédios confirmam a pertinência das estruturas de coordenação educativa, nomeadamente a figura de “coordenador de ano como elemento aglutinador”, considerando-as essenciais no “acompanhamento assertivo dos docentes e dos próprios alunos”, facilitando a “coordenação pedagógica e a articulação curricular” quanto aos planos de estudo.

No que respeita à figura de coordenador de ciclo, os citados diretores de turma afirmam que é fundamental, pois “permite maior equidade na aplicação de procedimentos e no apoio ao diretor de turma”.

Relativamente às funções do tutor, os inquiridos consideram que no modelo alternativo “a operacionalização do trabalho do tutor parece muito mais eficaz”, privilegiado pelo facto de “ser um professor da turma”, logo, “mais próximo dos alunos”.

Sublinham que na proposta do modelo alternativo a apresentação dos cargos de coordenadores de ciclo, coordenadores de equipa educativa de ano e tutores “é mais esclarecedora”, tornando-se “evidentes as tarefas pedagógicas a desempenhar” pelos docentes que ocupam estes cargos.

Os citados diretores de turma destacam a função mais abrangente e autónoma atribuída ao Conselho Pedagógico, no que concerne à definição da política educativa da escola/agrupamento de escolas, que assim permite “afastá-lo um pouco de outras funções delegadas noutras estruturas de coordenação pedagógica”, contribuindo para que essas estruturas possam, “de forma descentralizada, ser mais eficientes na tomada de decisões”.

Esclarecem que com o Conselho de Coordenadores, como órgão de coordenação educativa e supervisão pedagógica, é possível a “constante monitorização do processo educativo”, a “redefinição” e o “ajustamento” das macropolíticas emanadas do Conselho Pedagógico, indo “ao encontro dos objetivos individuais dos alunos e assim promover uma escola de sucesso”.

Os diretores de turma inquiridos que optam pelo modelo organizacional vigente referem que o modelo organizacional alternativo oferece uma “visão estanque de cada uma das funções” e que no modelo alternativo existe “maior centralização de funções no diretor e subdiretor”, sendo este modelo “mais disperso quanto a níveis de decisão”, além de parecer que a função de coordenador de ciclo “se sobrepõe à do diretor de turma”, esvaziando esta última.

Em suma, os diretores de escola/agrupamento de escolas públicas revelam alguma preocupação quanto: à possibilidade de novos órgãos/estruturas poderem esvaziar competências e funções atribuídas aos órgãos já existentes; à criação de um maior número de decisores e de reuniões; ao facto do desempenho profissional docente poder estar muito condicionado por cargos pedagógicos; à possibilidade de complexificação da estrutura organizativa da escola/agrupamento de escolas; à possível falta de aptidão/preparação/motivação/aceitação de cargos com elevada exigência e responsabilidade por parte dos docentes; às tarefas pedagógicas importantes que ficam por fazer, devido às múltiplas funções burocráticas que os docentes atualmente executam.

Por outro lado, os diretores de turma do ensino público parecem dar atenção ao carácter facilitador e coerente da supervisão pedagógica, pois dizem ter noção do quão difícil é trabalhar e coordenar. Contrariamente às opiniões dos diretores de escola/agrupamento de escolas, os diretores de turma mostram-se satisfeitos com a possibilidade de aumento do número de horas destinadas aos coordenadores educativos – tendo em vista o bom desempenho das tarefas educativas e a proximidade com os alunos –, com o carácter aglutinador que a figura de coordenador de equipa educativa de ano encerra – uma vez que facilita a coordenação pedagógica e a articulação curricular –, além de se mostrarem satisfeitos com a equidade na aplicação de procedimentos e do apoio ao diretor de turma. Ao contrário da opinião dos diretores de escola/agrupamento de escolas, os diretores de turma inquiridos não consideram que na proposta do modelo alternativo haja perda de poder por parte do Conselho Pedagógico, antes funções mais abrangentes, mais claras e evidentes.

No que concerne à categoria “Trabalho Colaborativo”, há uma desigualdade muito expressiva de opiniões entre os diretores de escola/agrupamento de escolas, 16,7% e os diretores de turma, 83,3%. Os resultados relativos às respetivas incidências são facilmente sustentados, tendo em atenção os pareceres recolhidos dos citados grupos.

Assim, os diretores de escola/agrupamento de escolas, embora aceitem que no modelo organizacional alternativo possa existir um “trabalho emergente de articulação entre órgãos”, parecem estar demasiadamente confortáveis e inabaláveis nas atuais estruturas organizativas e nos seus respetivos modos de funcionamento. Das opiniões recolhidas, é possível depreender que parecem recear, de algum modo, a perda de poder, daí que confessem, explicitamente, que a “obrigação da partilha”, em sede de “Direção”, pode “contrariar a definição de unipessoal”. Trata-se de um sentimento que os diretores de escola/agrupamento de escolas deixam transparecer ao longo dos seus discursos, porquanto não referem em seus pareceres mais nenhum tipo de trabalho colaborativo, a não ser entre o diretor, subdiretor e os adjuntos do diretor. Mesmo assim, declaram que o trabalho colaborativo existe e que se verifica no modelo vigente, facto que, embora possa se verificar na maioria das escolas portuguesas, por lei, tal caso não corresponde à verdade e só existe se o diretor de cada escola/agrupamento de escolas assim o pretender.

No que diz respeito aos diretores de turma, estes salientam que o desenvolvimento espontâneo do trabalho colaborativo entre pares faz diminuir a “rigidez da hierarquização”, promovendo a “colaboração mais participativa dos diversos órgãos e intervenientes”. Este

tipo de colaboração é considerada por estes gestores intermédios de “primordial importância”, pois permite o “aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem”, “melhorar a qualidade do ensino” e “promover a entreajuda entre colegas”, visando contrariar “atitudes de isolamento”. Os diretores de turma reconhecem que, deste modo, é “mais eficiente a chegada de informação essencial à Direção”, além de permitir “um programa mais holístico” entre as diferentes estruturas, aliviando a “clivagem que tradicionalmente existe” no modelo vigente.

Por último, foram registadas duas categorias, “Escola/Agrupamento de Escolas”, nas opiniões dos diretores de escola/agrupamento de escolas, e “Professores”, nas opiniões dos diretores de turma, não sendo estas duas categorias comuns aos discursos dos citados inquiridos. No entanto, poder-se-á inferir conclusões quanto à dissemelhança nas respetivas opiniões.

Assim, os diretores de escola/agrupamento de escolas referem como razões para a seleção do modelo organizacional fatores de ordem institucional e pessoal, numa perspetiva micro do sistema organizacional, nomeadamente a “procura do conhecimento das particularidades e contingências da vida da escola/agrupamento”, uma vez que os “mega agrupamentos criados com especificidades muito peculiares têm dificuldade em responder às competências dos órgãos atuais”, o “modelo existente no nosso agrupamento” e a necessidade de “reforço das estruturas intermédias de coordenação, sobretudo nos agrupamentos”.

Por outro lado, os diretores de turma inquiridos revelam estar abertos à mudança, pouco presos por regras pré-estabelecidas e evidenciam vontade de as alterar, numa perspetiva macro do sistema organizacional. Preocupados também com a qualidade pedagógica, sublinham que foram “reduzidas as horas para outros cargos intermédios que eram de enorme importância”, “responsáveis pela gestão e manutenção da qualidade pedagógica”. Deste modo, através de uma visão abrangente, pretendem chamar “a atenção do Ministério da Educação”, em ordem a avaliar o atual modelo em vigor, relativamente à “distribuição de carga horária do pessoal docente”, e obrigá-lo à sua revisão. Em suma, estes gestores intermédios declaram que “o maior desafio será a mudança”.

Conclusões Finais

Ao longo dos anos tem vindo a processar-se uma profunda transformação social e a escola tornou-se uma organização mais complexa, devido ao aumento de dimensão, em extensão e em número de pessoas, e às incertezas inerentes aos próprios indivíduos.

À escola pública é-lhe solicitado, cada vez mais, o sucesso educativo dos alunos, pelo que se torna necessário a implementação de medidas que favoreçam a promoção do sucesso educativo dos estudantes ao longo dos doze anos de escolaridade, com o objetivo de lhes disponibilizar melhores condições de aprendizagem.

As estruturas de coordenação e orientação educativa, enquanto estruturas de gestão intermédia, designam formas de organização pedagógica da escola, possibilitando a coordenação pedagógica e a articulação curricular quanto à aplicação dos planos de estudo, bem como o acompanhamento do percurso académico dos alunos ao nível da turma, em contígua colaboração com os encarregados de educação. Deste modo, as estruturas de gestão intermédia devem garantir a apropriação do processo de ensino e aprendizagem às características e indispensabilidades dos alunos que frequentam a escola.

Na escola existem turmas que funcionam como unidades básicas de uma estrutura. Cada uma destas unidades estruturais é constituída por alunos irrepetíveis, logo, específicos e, por conseguinte, deveriam ser sujeitos a dinâmicas de ensino-aprendizagem muito diferenciadas. É possível afirmar que cada turma, liderada por um professor – diretor de turma –, representa uma *peça* de um ‘puzzle’ na organização da escola, possuindo cada uma destas *peças* a sua dinâmica própria. Interessava, por isso, refletir se cada um dos docentes que desempenha o cargo de diretor de turma, tem condições para fazer chegar diariamente ao diretor as informações sobre as diferentes dinâmicas que caracterizam cada uma das turmas.

Atualmente, o diretor de turma apenas possui competências ao nível da planificação e da organização, estando claramente ausente o poder deliberativo que lhe deveria estar associado, não lhe sendo sequer facultado o seu assento direto em Conselho Pedagógico. Por outro lado, são os coordenadores dos Departamentos Curriculares que, em sede de Conselho Pedagógico, decidem sobre as principais estratégias de coordenação e orientação educativa da escola, nos domínios pedagógico-didático, de orientação e acompanhamento dos alunos.

Importa referir que uma das ideias que subjaz à proposta da CRSE (1988) está relacionada com a gestão intermédia, concedendo grande relevância aos seus órgãos,

particularmente no que diz respeito à coordenação e orientação educativa. Contudo, esta proposta tem sido olvidada e tem permanecido, desde sempre, à margem de importantes debates sobre a reforma educativa. A Direção de Turma tem sido o domínio menos privilegiado, no que respeita à inovação no novo regime jurídico de direção, administração e gestão escolar, aprovado pelo decreto – lei n.º 172/91, de 10 de maio.

Segundo os mesmos documentos e no que concerne ao domínio da gestão pedagógica, dever-se-ia privilegiar as estruturas de coordenação e orientação educativa, de modo a garantir a coordenação e a orientação da atividade educativa dos professores dos vários conteúdos disciplinares, no âmbito de um determinado grupo de alunos, em detrimento das estruturas de coordenação curricular disciplinar, cujo objetivo era articular as atividades de instrução ao nível de uma disciplina, de um grupo disciplinar ou de uma área disciplinar (CRSE, 1988).

No entanto, apesar do Conselho de Turma ser o órgão nuclear de gestão pedagógica quotidiana, nunca existiu um reforço das atribuições pedagógicas do Conselho de Turma e das competências do diretor de turma, pelo que nunca foi conferida hegemonia às estruturas de coordenação horizontal, que relevam dos alunos, das turmas e dos Conselhos de Turma, sobre as estruturas de coordenação vertical – docentes e seus grupos disciplinares.

Neste sentido e tendo em conta o papel fundamental desempenhado pelo diretor de turma para o bom funcionamento da organização no atual contexto escolar, interessou analisar alternativas ao atual modelo organizativo de escola, nomeadamente no que se refere à coordenação e orientação educativa, que facilite a organização e a gestão da escola ou do agrupamento de escolas, de modo a fazer chegar a informação relevante às esferas de decisão para melhor promover o sucesso educativo dos alunos.

Na presente investigação fomos procurar alternativas ao atual modelo organizativo de escola, particularmente no que diz respeito à coordenação e orientação educativa, que pudesse facilitar, no quadro da atual *escola de massas*, a organização e a gestão da instituição Escola, em ordem a promover o sucesso educativo dos alunos.

Durante esta investigação existiram inúmeras limitações e constrangimentos, tendo sido um processo repleto de armadilhas e imprevistos. As estratégias delineadas para a pesquisa empírica foram sucessivas vezes alteradas, quer porque os modelos que pretendíamos escolher divergiam do nosso sistema de gestão escolar quer por simples recusa de participação dos atores selecionados, visando a operacionalização dos objetivos da investigação.

A marcação das entrevistas aos diretores das escolas privadas foi um processo muito difícil, pois a ausência de respostas aos nossos contactos foram constantes, tendo apenas sido possível após múltiplas tentativas e com a colaboração de várias pessoas que se disponibilizaram para o efeito.

A recolha das respostas aos nossos inquéritos foi em modo lento e, muitas vezes, estas foram dadas ao esquecimento, apesar dos inquiridos terem sido múltiplas vezes lembrados. Alguns diretores de turma confessaram a sua fraca preparação para responder ao inquérito que lhes era dirigido, pelo que se recusaram a realizá-lo. Inúmeros diretores de escola revelaram pouca disponibilidade de tempo para preencher o inquérito, pelo que fomos obrigados a ter muita paciência e persistência durante todo o processo de recolha dos questionários.

Contudo, nunca esmorecemos perante as dificuldades sentidas e acreditámos sempre que seria possível concluir esta pesquisa e dar resposta à pergunta de investigação. A relevância desta temática face à insuficiente valorização do papel desempenhado pelo diretor de turma no âmbito da organização da escola justificou todo o trabalho realizado.

Neste contexto, procurámos em instituições de ensino privado, com reconhecido sucesso educativo, formas alternativas ao modelo vigente de coordenação e orientação educativa em escolas/agrupamento de escolas públicas. Para cumprir este 1.º objetivo específico da investigação, foram entrevistados oito sujeitos de pesquisa – diretores de colégios – e analisadas as respetivas escolas privadas. A partir do testemunho destes diretores escolares, sob a forma como as escolas se encontravam organizadas, nomeadamente no que concerne às estruturas de orientação educativa, foram desenhados modelos organizacionais de cada colégio e respetivo organograma.

Tendo por base as semelhanças, quanto às estruturas de coordenação e orientação educativa, entre os modelos organizacionais construídos para cada escola privada, foi possível agrupar diferentes modelos organizacionais e desenhar três modelos alternativos de organização escolar: X, Y e Z. Posteriormente, dando cumprimento ao 3.º objetivo específico desta investigação, foi desenhado um único modelo, modelo alternativo de organização escolar – modelo organizacional 2 –, representativo dos três citados modelos.

Este modelo alternativo de organização escolar serviu de comparação com o modelo vigente nas escolas públicas portuguesas – modelo organizacional 1, elaborado a partir de documentos oficiais –, tendo ambos os modelos sido colocados à análise e escolha pelos

diretores de escola/agrupamento de escolas públicas e pelos diretores de turma do ensino público, dando assim cumprimento ao 5.º objetivo específico da presente investigação.

Da análise e reflexão por parte dos sujeitos desta investigação resultaram preferências, quanto ao modelo organizacional que melhor poderia responder às exigências da atual escola de massas, e opiniões que foram registadas num documento em formato de inquérito, previamente dirigido a estes atores educativos.

Assim, dos quarenta e quatro sujeitos inquiridos nesta pesquisa, vinte e nove escolheram o modelo organizacional alternativo, 65,9%, – modelo organizacional 2 –, treze, 29,5%, preferiram o modelo vigente – modelo organizacional 1 – e dois, 4,6%, não assinalaram qualquer opção de escolha face ao modelo organizacional que melhor poderia responder à atual escola de massas.

Elaborada uma análise de conteúdo às opiniões emitidas pelos diretores de escola/agrupamento de escolas, obtemos a informação de que na proposta do modelo organizacional alternativo verifica-se: “alargamento das estruturas de coordenação educativa”; “reforço do papel do coordenador de ciclo”; “criação de coordenadores de equipa educativa de ano”; “reforço de horas de redução da componente letiva em função do número de turmas”; abrangência do Conselho de Coordenadores, onde se situa a “concentração da supervisão pedagógica”, nele verificando-se a “articulação curricular vertical”; o Conselho Pedagógico como órgão definidor da “política educativa da escola/agrupamento de escolas”; “uma proposta organizativa interessante”; uma proposta “exequível”; uma proposta muito mais incisiva na procura do “conhecimento das particularidades e contingências da vida da escola/agrupamento de escolas”; maior facilidade no “conhecimento da especificidade de cada uma das turmas por parte de vários órgãos”. Segundo as opiniões dos citados diretores de escola/agrupamento de escolas, o modelo organizacional vigente “deve ser objeto de profunda revisão” para “melhor se adaptar à realidade das escolas públicas portuguesas”, pois o modelo alternativo “parece responder melhor ao trabalho emergente de articulação entre os órgãos”.

Por outro lado, existem diretores de escolas/agrupamento de escolas que afirmam que na proposta do modelo organizacional alternativo verifica-se o seguinte: “multiplicidade de reuniões”; “estruturação vincadamente pesada e muito burocratizada”; “fortes restrições horárias dos docentes”; “insuficientes créditos horários de escola/agrupamento”; “demasiados cargos atribuídos, refletindo um excessivo dispêndio de recursos humanos”; “afastamento do diretor de turma, pois submete-o às Equipas Educativas de Ano e aos coordenadores de

ciclo”; “figura de coordenador de departamento é desvalorizada”; “desempenho profissional docente bastante condicionado pelo desempenho de cargos pedagógicos”; “perda de poder/importância do Conselho Pedagógico nas questões e decisões pedagógicas”; acréscimo de “níveis de decisão e estruturas intermédias, complexificando o funcionamento das escolas”. Além disso, referem que existe ausência de “formação, motivação e disponibilidade dos docentes para o desempenho de cargos de liderança intermédia”, bem como “ausência de aptidão/preparação/motivação/aceitação de cargos com elevada exigência e responsabilidade”, embora reconheçam que há “necessidade de reforçar estas estruturas intermédias de coordenação, sobretudo nos agrupamentos”. Todavia, segundo as opiniões dos citados diretores, “nenhum sistema é perfeito” e “ambos os sistemas organizacionais apresentados têm as suas vantagens e as suas desvantagens”.

É de sublinhar que os diretores de escola/agrupamento de escolas que escolhem o modelo organizacional vigente declaram que há “ausência de formação/motivação e disponibilidade dos docentes para o desempenho dos cargos de gestão intermédia”, além de esclarecerem que há “ausência de aptidão/preparação/motivação/aceitação de cargos com elevada exigência e responsabilidade”, pelo que podem ser estes os principais motivos pelos quais recusam a proposta do modelo alternativo. De facto, em escolas/agrupamento de escolas onde os seus diretores afirmam trabalhar professores desmotivados e sem formação na área da gestão pedagógica, é difícil, além de muito imprudente, atribuir-lhes funções de elevada exigência e responsabilidade.

Deste modo, os docentes parecem ter conhecimento da exigência e responsabilidade das tarefas de coordenação pedagógica e, talvez por isso, não se sintam preparados para as executar com rigor. Por outro lado, a disponibilidade de tempo por parte destes professores é cada vez mais reduzida, face às múltiplas tarefas exigentes que têm de desempenhar e que caracterizam a escola pública.

Quanto ao Conselho de Coordenadores, os diretores de escola/agrupamento de escolas referem que as atribuições/competências deste órgão já existem no modelo vigente, sendo “inerentes às funções de coordenador de departamento”, reconhecendo, no entanto, que na proposta do modelo alternativo os Departamentos Curriculares “deixam de ser uma estrutura tão sobrecarregada”. Neste sentido, parece evidente que os Departamentos Curriculares estão sobrecarregados de funções, pelo que necessitam de aliviar algumas responsabilidades que lhes são atribuídas. No entanto, os citados diretores revelam não

compreender bem as competências/funções atribuídas ao Conselho de Coordenadores, porquanto este órgão não deveria ser confundido com um qualquer Departamento Curricular, apenas representado pelos grupos de recrutamento e áreas disciplinares e que unicamente asseguram a articulação e a gestão curricular.

Alguns diretores de escola/agrupamento de escolas consideram que na proposta do modelo organizacional alternativo “há perda de poder/importância” do Conselho Pedagógico, embora outros considerem que o mesmo “surge como um órgão com mais relevância, pois vai definir a política educativa do agrupamento”. Todavia, existe consenso quanto às funções que lhe são atribuídas, além de considerarem que o modelo organizacional alternativo contraria a concentração de poderes no órgão unipessoal – o diretor –, e vem reforçar uma cultura de colegialidade e participação que desapareceu no modelo vigente.

Os diretores de escola/agrupamento de escolas afirmam que neste modelo existem “demasiados cargos atribuídos, refletindo um excessivo dispêndio de recursos humanos”, facto que nos faz pensar que, no que concerne à representação da figura de coordenador de equipa educativa de ano, este é um dos motivos que pode levar os inquiridos à referida contenção de recursos humanos. Por outro lado, estes diretores revelam esquecimento/fraca perceção relativamente ao cargo de coordenador de equipa educativa de ano, caracterizado por coordenar não só os diretores de turma do mesmo ano de escolaridade como, também, todos os docentes do respetivo ano, inserindo-se, enquanto membro do Conselho de Coordenadores, numa estrutura de supervisão pedagógica.

Segundo os citados diretores, seria desejável que aos coordenadores de ciclo e aos diretores de turma lhes fossem atribuídas horas destinadas à coordenação de ciclo e direção de turma, respetivamente, acrescentando que seria vantajoso no caso dos coordenadores de ciclo que cada docente lecionasse apenas um nível, no sentido de não haver acréscimo de reuniões nos 2.º e 3.º ciclos.

Todavia, existem diretores de escolas/agrupamentos de escolas que revelam não conhecer aspetos estratégicos de mudança e momentos de viragem, bem como não conseguir distinguir bem o presente do futuro, ao declarar que o modelo alternativo “implica mais reuniões periódicas, mais coordenadores, maior utilização das escassas horas de crédito dos agrupamentos”, que “a proposta de atribuição de horas de redução para o exercício do cargo de coordenador de ciclo é exagerada, tendo em conta os recursos existentes”, assim como “implica o coordenador de ciclo nos contactos com os encarregados de educação”, facto por estes tido como “descabido, pois tal tarefa é inerente ao diretor de turma”.

Também no que concerne à figura de tutor, alguns diretores afirmam que nas escolas “já existem tutores, utilizando o crédito horário ou a componente não letiva”, evidenciando alguma dificuldade em entender/aceitar cenários de mudança, sendo-lhes muito difícil desligar da realidade em que estão inseridos e apropriarem-se de uma nova conjuntura.

Quanto ao coordenador de ciclo, consideram que não deve sobrepor-se ao diretor de turma nas suas tarefas, ainda que admitam a “necessidade de reforço das estruturas intermédias de coordenação, sobretudo nos agrupamentos” e considerem o modelo alternativo como o mais “adequado”.

Nesta investigação fica clara a ideia de que o diretor não consegue apropriar-se da maioria das ocorrências relativas a cada uma das turmas nas escolas de maiores dimensões, pelo que, segundo os inquiridos, o reporte diário do coordenador de ciclo ao diretor “só pode funcionar em escolas pequenas e nessas o diretor e a sua equipa conseguem apropriar-se das ocorrências”. Por outro lado, referem que em escolas de maiores dimensões não existe forma do diretor se apropriar dos acontecimentos e resolver os problemas, pois consideram que a “informação se dilui”.

Os citados diretores sublinham, como fator muito positivo, os diretores de turma “superintenderem os tutores”, “efetuarem a comunicação entre a família, o aluno e o tutor” e o diretor de turma ser o “articulador horizontal do plano curricular da turma”, pelo que consideram o modelo alternativo “mais facilitador e coerente na supervisão pedagógica, outra questão difícil de trabalhar e coordenar”.

É de salientar o facto de haver diretores de escolas/agrupamentos de escolas que selecionam o modelo organizacional vigente como opção de escolha e confessam que, apesar das funções de carácter pedagógico serem muito importantes, estas ficam, muitas vezes, por concretizar, pois “o problema que se coloca é nas múltiplas tarefas burocráticas que os professores têm que fazer, designadamente, o diretor de turma ou o professor titular de turma, ficando as tarefas pedagógicas, e bem mais importantes, por fazer”.

Quanto a aspetos que consideram interessantes no modelo organizacional alternativo, os inquiridos que optam pelo atual modelo organizativo afirmam que o “modelo vigente permite, em sede de Regulamento Interno, contemplar algumas propostas do modelo 2”, o que reflete alguma identidade destes diretores face ao modelo alternativo proposto. No entanto, desconsideram a possibilidade de tais aspetos serem contemplados na lei e remetem estes assuntos ao abrigo da autonomia de cada escola/agrupamento de escolas.

É importante verificar que um dos critérios para a escolha do modelo organizacional é a identificação do modelo com as práticas da escola na qual os citados diretores exercem as suas funções, deixando clara a ideia de que “não obstante o modelo organizacional 2 poder apresentar algumas vantagens em escolas/agrupamentos de escolas maiores, prefiro o modelo tradicional para as escolas mais pequenas e sem tanta diversidade de estruturas”. Reconhecem que o modelo organizacional alternativo é muito mais incisivo na procura do conhecimento e das especificidades da vida da escola/agrupamento e concluem que o referido modelo permite um “trabalho mais específico e orientado”.

Por último, são referenciados os alunos, no contexto em que a escola pública é uma escola inclusiva e, como tal, “terá de dar resposta a alunos com características diferentes”, sendo o modelo alternativo um “modelo que potencia um melhor conhecimento da especificidade de cada uma das turmas”, em particular, por parte da “Direção”.

Após efetuada a análise de conteúdo às opiniões emitidas pelos diretores de turma, verificamos na proposta do modelo organizacional alternativo o seguinte: “o conjunto de estruturas de coordenação educativa é especificado e devidamente identificado”; “uma proposta coerente ao nível das funções de coordenação curricular, bem como de alargamento das estruturas”; “o organograma do modelo 2 revela-nos de uma forma mais clara a estrutura organizativa dos agrupamentos”; “uma maior proximidade da realidade de cada faixa etária”; “a criação do tutor, a distribuição da carga horária estipulada para estes cargos, juntamente com a criação do Projeto OIA, são fatores que podem fomentar o desenvolvimento global dos alunos”; modelo que “não só envolve todos os intervenientes, como faculta e facilita a criação dos ditos e estreitos laços de proximidade”; “uma identidade coletiva com uma missão a cumprir”; “atua em prol de uma melhor interação em todo o universo escolar, à educação e aos alunos, perspetivando o seu sucesso, não só na escola como na sociedade”; modelo “mais descentralizador das tomadas de decisão”; “eficaz distribuição de tarefas”; modelo “muito mais democrático, na medida em que contempla, de forma mais direta, a participação dos diversos órgãos, subjacentes às respetivas estruturas educativas”; modelo “funcional e transparente”; modelo “mais adaptado à realidade da escola, que se pretende atual”; modelo que “responde às necessidades de todos os intervenientes do processo de ensino/formação/aprendizagem”; “o organograma privilegia a troca de informação essencial de forma mais fluida e retira, em parte, a troca de informação de natureza mais acessória”; “esta proposta vem colmatar diversas lacunas no sistema vigente”; modelo “globalmente mais dinâmico”; “o professor tutor, algo que o atual modelo apenas contempla de forma bastante

marginal”; “o enquadramento das Equipas Educativas de Ano”; “o modelo 2 confere ao diretor de turma um papel mais relevante e com mais recursos do que no modelo vigente”; o tutor assume “especial relevância em parceria com o diretor de turma, ajudando no Projeto OIA”; os tutores “permitem ao diretor de turma uma maior disponibilidade para apoiar o processo de cada aluno, quanto ao trabalho, à perspetiva de projeto de vida e à cultura vocacional”; o coordenador de equipa educativa de ano desempenha “um dos mais importantes papéis na coordenação educativa”; “a figura de coordenador de equipa educativa de ano no ensino básico, como uniformizador de políticas educativas dos diretores de turma do ano”; “o veículo mais eficaz para analisar, em sede de especificidade/ano/curso, o sucesso/insucesso no alcance dos objetivos individuais dos alunos, bem como, numa fase final, proceder à sua análise no coletivo”; “uma escola mais autónoma e centrada no aluno”; “com as tarefas divididas por um professor tutor, segundo este modelo organizacional, o acompanhamento dos alunos será mais fácil”; “é pertinente a existência de um coordenador de ano como elemento aglutinador, facilitando a coordenação pedagógica e a articulação curricular quanto à aplicação dos planos de estudo”; “ao Conselho Pedagógico é atribuída uma função mais abrangente e autónoma, na definição da política educativa do agrupamento/escola não agrupada”; “redefinição e o ajustamento das macropolíticas pelo Conselho Pedagógico”; “uma constante monitorização do processo educativo”, por parte do Conselho de Coordenadores; modelo que vai “ao encontro dos objetivos individuais dos alunos e assim promover uma escola de sucesso”; o Conselho de Coordenadores como “uma mais-valia, enquanto estrutura de acompanhamento, colaboração e definição de estratégias promotoras do sucesso educativo”; possibilidade de “desenvolvimento mais espontâneo do trabalho colaborativo entre pares, diminuindo a rigidez da hierarquização”; “uma maior articulação entre disciplinas do mesmo ano”; uma via de “concretização do Projeto Curricular de Turma mais eficiente”; “relevância do conjunto de disciplinas no ano letivo do aluno, proporcionando uma maior motivação para o trabalho colaborativo, quer por parte dos professores quer por parte dos alunos”; modelo que “apela a uma colaboração mais participada”; possibilidade de ser “desenvolvido um trabalho de cooperação com todos os docentes”; “um contacto permanente entre o diretor de turma, os alunos e os respetivos encarregados de educação”; possibilidade de “reflexão conjunta de todos os elementos do órgão de gestão, diretor, subdiretor e adjuntos do diretor”; modelo “mais exigente quanto ao trabalho colaborativo dos professores”.

Segundo os diretores de turma inquiridos, na proposta do modelo organizacional alternativo é desenvolvido um trabalho colaborativo entre docentes, tido como um fator de qualidade no desenvolvimento de ações que promovem o sucesso educativo, contribuindo expressivamente para o envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos. Sublinham a necessidade de reconhecimento do papel dos diretores de turma, por parte das escolas, explicando que as competências destes gestores intermédios, nomeadamente de gestão, de coordenação e de comunicação entre diferentes atores são cada vez mais abrangentes e de maior responsabilidade.

Os diretores de turma inquiridos esclarecem que o modelo organizacional alternativo permite um maior suporte ao diretor de turma, no sentido de possibilitar o desempenho das suas tarefas de um modo mais concertado, além de incluir, de uma forma mais realista, a figura de tutor. Está igualmente contemplado neste modelo a figura de coordenador de ciclo, cujo papel permite maior equidade na aplicação de procedimentos e maior apoio ao diretor de turma, pelo que o modelo alternativo é considerado mais exigente quanto ao trabalho colaborativo entre os professores. Os diretores de turma sublinham que nesta proposta de modelo alternativo o diretor de escola/agrupamento de escolas não é “o centralizador do sistema, sedimentando a sua atuação na colaboração mais participativa dos diversos órgãos e intervenientes”.

Segundo estes gestores intermédios, o modelo alternativo confere ao diretor de turma um papel mais relevante e com mais recursos do que o modelo vigente, pautado por mais autonomia na sua atuação, intervindo de forma refletida e interventiva, em ordem ao alcance das metas individuais e sociais dos estudantes. É importante referir que neste modelo está previsto a atribuição de um maior número de horas semanais para o cumprimento das suas funções, além de uma maior proximidade com cada ciclo e ano de escolaridade.

Quanto aos diretores de turma inquiridos que optam pelo modelo vigente, há a referir que estes justificam a razão da escolha afirmando que “o modelo 1 foi o escolhido porque é o estabelecido, o experimentado e o reconhecido”.

Globalmente, dado o número elevado de diretores de turma inquiridos que elegem o modelo alternativo como opção de resposta, as opiniões destes gestores intermédios são manifestamente concordantes e esclarecedoras quanto ao desejo de virem a desempenhar os seus cargos ao abrigo deste modelo organizacional. Assim, os seus pareceres revelam que não possuem receios quanto a um possível cenário de mudança, no que diz respeito ao modelo organizacional, mostrando formas de ultrapassar alguns constrangimentos possíveis,

nomeadamente quanto ao reforço de crédito horário às escolas por parte do Ministério da Educação.

Elaborada uma análise de conteúdo às opiniões emitidas pelo conjunto dos dois grupos de inquiridos, o estudo revela-nos que, em média, a percentagem de incidências obtida no caso dos diretores de turma, 58,6%, é superior à dos diretores de escola/agrupamento de escolas, 41,4%. Tendo em conta que cada grupo tinha o mesmo número de inquiridos, este facto pode indicar que os diretores de turma recorrem a um maior número de razões do que os diretores de escola/agrupamento de escolas no momento de assinalarem as suas preferências quanto ao modelo organizacional.

Das opiniões emitidas pelos inquiridos neste estudo foi possível identificar, através de uma análise de conteúdo, as seguintes categorias: Estruturas Organizativas; Modelo Organizacional; Gestão Organizacional/Pedagógica; Coordenadores Educativos; Alunos; Competências/Funções; Trabalho Colaborativo; Professores e Escola/Agrupamento de Escolas.

Das categorias acima citadas, a categoria “Alunos” foi aquela que obteve maior disparidade relativa de incidências, face aos dois grupos em análise, traduzida em termos percentuais por 83,4% (91,7% e 8,3%, para diretores de turma e diretores de escola/agrupamento de escolas, respetivamente). Por outro lado, coube a esta categoria, na opinião dos diretores de escola/agrupamento de escolas, o menor valor percentual de incidências, de entre todas as categorias assinaladas.

Em termos comparativos, no que concerne aos dois grupos em estudo, verifica-se que a esteira de pensamento dos diretores de escola/agrupamento de escolas é pouco semelhante à dos diretores de turma. Neste sentido, os diretores de escola/agrupamento de escolas revelam em suas opiniões uma quase omissão quanto à referência da categoria “Alunos”, sendo esta categoria para este grupo de inquiridos entendida como a mais insignificante, no que concerne às razões mencionadas que justificam a escolha do modelo organizacional escolar.

Relativamente às categorias “Competências/Funções” e “Modelo Organizacional”, verificam-se pequenas desigualdades relativamente às incidências dos dois grupos em análise. Assim, para a categoria “Competências/Funções”, há a considerar uma divergência de valores igual a 1,6% (49,2% e 50,8%, para diretores de turma e diretores de escola/agrupamento de escolas, respetivamente) e para a categoria “Modelo Organizacional”, uma divergência igual a

6,8% (53,6% e 46,8%, para diretores de turma e diretores de escola/agrupamento de escolas, respetivamente).

No que concerne às categorias “Estruturas Organizativas” e “Gestão Organizacional”, as divergências entre os dois grupos são consideradas moderadas, traduzidas por 19,2% para a primeira categoria (40,4% e 59,6%, para diretores de turma e diretores de escola/agrupamento de escolas, respetivamente) e 18,6% para a última categoria (59,3% e 40,7%, para diretores de turma e diretores de escola/agrupamento de escolas, respetivamente).

Quanto às categorias “Coordenadores Educativos” e “Trabalho Colaborativo”, as desigualdades face aos dois grupos em estudo acentuam-se, sendo representadas por 21% (60,5% e 39,5%, para diretores de turma e diretores de escola/agrupamento de escolas, respetivamente) no caso da categoria “Coordenadores “Educativos” e 66,6% (83,3% e 16,7%, para diretores de turma e diretores de escola/agrupamento de escolas, respetivamente) no caso da categoria “Trabalho Colaborativo”.

Foram ainda identificadas, embora não sendo comuns aos dois grupos em análise, as categorias “Professores”, na opinião dos diretores de turma, e a categoria “Escola/Agrupamento de Escolas”, na opinião dos diretores de escola/agrupamento de escolas, cujas incidências foram, respetivamente, 30,8% e 69,2%. Ao verificar-se um número mais elevado de incidências relativamente à categoria “Escola/Agrupamento de Escolas” face à categoria “Professores”, para justificar a escolha do modelo organizacional, é possível inferir que os diretores de escola/agrupamento de escolas revelam estar mais absorvidos com razões relacionadas com a instituição Escola do que os diretores de turma revelam estar com os Professores.

As principais razões mencionadas pelos diretores de escola/agrupamento de escolas, quanto à escolha do modelo organizacional vigente, têm por base as seguintes preferências: estruturas menos burocratizadas; menor número de figuras intermédias/coordenação; menor número de níveis de decisão e de decisores; perda de poder de determinados órgãos/estruturas; relevância por parte de algumas estruturas; modelos pouco rígidos; menor número de órgãos de gestão intermédia; existência de poucas reuniões; modelos flexíveis; fatores de ordem institucional e pessoal; estruturas que não esvaziem competências atribuídas a outras; desempenho profissional docente pouco condicionado pelo desempenho de cargos pedagógicos; pouca aptidão, preparação, motivação e aceitação de cargos com elevada exigência de responsabilidade, por parte dos professores; menos horas de trabalho não direto com alunos; fraca formação, motivação e disponibilidade dos professores; poder/importância

do Conselho Pedagógico; menor número de cargos atribuídos; menor número de coordenadores; restrições horárias dos docentes. Além destas razões, existem outras que apoiam a escolha do modelo alternativo, nomeadamente: o modelo vigente estar testado e necessitar de ajustes; a relevância dos tutores e dos coordenadores da equipa educativa de ano; a importância do diretor de turma; o reforço do papel do coordenador de ciclo; os diretores de turma superintenderem os tutores; maior coerência na supervisão pedagógica; o reforço das estruturas intermédias de coordenação, sobretudo nos agrupamentos; as funções atribuídas ao Conselho Pedagógico poderem reforçar uma cultura de colegialidade e participação democrática.

As principais razões mencionadas pelos diretores de turma, quanto à escolha do modelo organizacional alternativo, têm por base as seguintes preferências: clareza da estrutura organizativa dos agrupamentos; nítida especificação dos órgãos na organização; adequação do modelo organizacional aos alunos; dinâmica escolar centrada nas estruturas intermédias; desenvolvimento global do aluno; estreitos laços de proximidade com os alunos; identidade coletiva com uma missão a cumprir; melhor interação em todo o universo escolar; sucesso escolar dos alunos; modelo mais prático; modelo mais específico; modelo mais transparente; modelo mais funcional; modelo descentralizador das tomadas de decisão; eficaz distribuição das tarefas; participação dos diversos órgãos; melhores condições que permitem a discussão e a reflexão das diversas temáticas; maior democratização da gestão escolar; otimização dos recursos humanos; aferição e resolução de problemas; uniformização de políticas de atuação; facilidade na coordenação e gestão da organização; o papel do diretor de turma; maior suporte ao desempenho das tarefas do diretor de turma; o enquadramento das Equipas Educativas de Ano; a seriedade com que o tutor é encarado; maior eficácia na operacionalização do trabalho do tutor; autonomia do diretor de turma; disponibilidade do diretor de turma para apoiar o processo de cada aluno; maior domínio dos problemas de cada ciclo e maior eficácia na sua resolução; clareza na informação quanto ao número de horas a atribuir aos coordenadores educativos; melhor conhecimento da especificidade de cada uma das turmas; possibilidade de resposta a alunos com características diferentes; escola mais autónoma e centrada no aluno; possibilidade de elaboração de um Projeto Educativo mais adequado à população estudantil; promoção do sucesso educativo dos alunos; melhoria das condições de aprendizagem; educadores mais próximos da realidade de cada aluno; modelo mais conciso quanto às funções de cada um dos intervenientes na organização; funções abrangentes atribuídas ao

Conselho Pedagógico; monitorização do processo educativo pelo Conselho de Coordenadores; menor rigidez da hierarquização; colaboração mais participativa dos diferentes órgãos e intervenientes; modelo que permite o aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem; melhoria da qualidade de ensino; entreajuda entre professores; inibidor de atitudes de isolamento; maior eficiência na chegada da informação essencial ao diretor; possibilidade para o Ministério da Educação rever a distribuição de créditos horários atribuídos às escolas.

Existem algumas razões apontadas por um reduzido número de diretores de turma que preferem o modelo organizacional vigente, designadamente a existência de uma menor hierarquização e o facto de se tratar de um modelo já estabelecido, experimentado e reconhecido. Todavia, estes diretores de turma que selecionam o modelo vigente como opção de resposta declaram que o modelo alternativo é mais dinâmico.

Independentemente do modelo organizacional escolhido pelos citados grupos em estudo, os inquiridos consideram a proposta do modelo organizacional alternativo interessante, na qual existe um alargamento das estruturas de coordenação educativa, parecendo responder melhor ao trabalho emergente de articulação entre os diversos órgãos, sobretudo nos agrupamentos de escolas, e mais exigente quanto ao trabalho colaborativo entre pares, quer entre professores quer entre alunos. Ambos os grupos consideram que esta proposta é descentralizadora das tomadas de decisão e na qual é possível uma maior sistematização do funcionamento organizacional da Escola, sendo muito mais democrática. Tanto os diretores de escola/agrupamento de escolas como os diretores de turma sublinham a necessidade de uma profunda revisão no modelo vigente e de um reforço nas estruturas intermédias de coordenação, sobretudo nos agrupamentos de escolas.

Nesta pesquisa está patente a falta de formação e motivação por parte dos docentes para o desempenho de cargos de coordenação e orientação educativa. É, pois, evidente a necessidade de uma aposta séria na formação destes docentes na área da gestão pedagógica, no sentido de lhes poderem ser atribuídas tarefas de exigência e responsabilidade necessárias para o desempenho de cargos de gestão intermédia.

Na presente investigação é possível inferir que existe um claro desajustamento e/ou descaracterização quanto às estruturas de gestão pedagógica da escola, designadamente as de nível intermédio, face às múltiplas e diversificadas necessidades de orientação educativa dos alunos. Com a proposta do modelo organizacional 2, modelo alternativo, estamos a prevalecer as estruturas de promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, em ordem a

reduzir as taxas de abandono e o insucesso educativo. Este é um caminho possível, através do qual podemos seguir, tentando diminuir os problemas, os estrangulamentos e os pontos de crise quanto à organização pedagógica da escola pública, ao nível dos recursos, da administração e do seu funcionamento.

Neste estudo fica também a ideia clara de que não há sistemas organizacionais perfeitos, pelo que deveremos, qualquer que seja o modelo organizacional a implementar no futuro, ir procedendo aos ajustes que forem considerados necessários, para que a escola pública possa disponibilizar melhores condições de aprendizagem aos estudantes e ser, finalmente, uma escola mais autónoma e centrada no aluno, assumindo-se como um lugar estratégico de mudança.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. (1991). *O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, S. (2012). *A ação do diretor de turma na promoção do trabalho colaborativo do conselho de turma*. [Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2889/dissertacao.pdf>, consultado em 8-11-2013].
- Alonso, M. (1988). *O papel do diretor na administração escolar*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Alonso, M. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* [Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10840/1/MLGA-TD-Vol-I.PDF>, consultado em 10-03-2013].
- Álvarez, M. (1988). *El equipo directivo*. Madrid: Editora Popular.
- Apple, M. & Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Arendt, H. (1972). *Entre o passado e o futuro* (2.^a ed.). São Paulo: Editora Perspetiva.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France;
- Barreiros, J. (1996). *A turma como grupo e sistema de interação*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1991). Modos de organização pedagógica e processo de gestão da escola: sentido de uma evolução. In *Inovação*, 4, n.ºs 2-3, 55-86.
- Barroso, J. (1993). *A organização pedagógica e a administração dos liceus (1836 - 1960)*. Lisboa: Universidade de Lisboa (FPCE).
- Barroso, J. (1995). *Os liceus: organização pedagógica e administrativa (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação - Coleção Educação para o Futuro.
- Barroso, J. (1999). *A escola entre o local e o global. Perspetivas para o século XXI*. Lisboa: Coleção Educa.

- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso, *O século da escola – entre a utopia e a burocracia*, pp. 63-94. Porto: Edições Asa.
- Barroso, J. (2002). Reitores, presidentes e diretores: evolução e paradoxos de uma função. *Revista portuguesa de administração educacional*, 2, 91-107.
- Barroso, J., Carvalho, L. & Fontoura, M. (2007). As políticas educativas como objeto de estudo e de formação em Administração Educacional. *Revista sísifo*, 4, 5-20.
- Barroso, J. & Menitra, C. (2009). Conhecimento e ação pública. Autonomia e gestão escolar em Portugal (1986-2009). *Relatório do projeto knowandpol* (orientação 2 – ação pública 1 – work package 10). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Bell, D. (1987). The world and the United States in 2013. *Daedalus*, 116, n.º 3, 1-32.
- Benavente, A. (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New society*, 15, n.º 387, 344-347.
- Bettencourt, A. (2012). *Estado da educação 2012. Autonomia e descentralização*. Relatório do Conselho Nacional de Educação, 6-15.
- Bettencourt, A. & Sousa, M. (2000). O conceito de ensino básico e as práticas de integração educativa. In *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da ação educativa*, pp. 13-43. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Biggart, N. & Hamilton, G. (1984). The power of obedience. *Administrative science quarterly*, 4, n.º 29, 540.
- Boavista, C. (2011). *O diretor de turma – perfil e múltiplas valências em análise* [Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handl>, consultado em 03-03-2013].
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Boudon et al. (1996). *Dictionnaire de la sociologie*. Paris: Larousse Bordas.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1975). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Branco, L. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Brás, J. (2000). Dossiê ciências da educação. *Revista de humanidades e tecnologias*, 3, 73-86.
- Brás, J. & Gonçalves, M. (2011). Do tribalismo disciplinar ao novo paradigma do trabalho docente. *Revista história da educação*, 15, n.º 34, 78-15.
- Burns, T. (1990). Mechanistic and organismic structures. In Pugh, S. (Ed.), *Organization theory: selected readings*, pp. 64-75. Harmondsworth: Penguin.
- Bush, T. (1986). *Theories of educational administration*. London: Harper & Row.
- Canguilhem, G. (1990). *Régulation (Épistémologie)*. *Enciclopedia universalis*. Paris: Enciclopedia Universalis France SA.
- Caldwell, B. (2000). A public god test to guide the transformation of public education. *Journal of educational change*, 1, n.º 4, 307-329.
- Canário, R. (1992). Estabelecimentos de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise*, pp. 163-187. Lisboa: D. Quixote.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola. Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso T., Alarcão, I. & Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. (1996). *Epistemologia das ciências da educação* (3.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, R. (2001). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, E. (1995). *O diretor de turma nas escolas portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, I. (1983). *Introdução à teoria geral de administração* (3.ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Chiavenato, I. (1992). *Recursos humanos*. São Paulo: Editora Atlas.
- Ciscar, C. & Uria, M. (1988). *Organización escolar y acción directiva*. Madrid: Narcea.
- Clemente, F. & Mendes, R. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas [Disponível em <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2013/07/07EF.pdf>, consultado em 16-11-2013].
- Conselho Nacional de Educação (2007). *Relatório final do debate nacional sobre educação* [Disponível em

http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=299&lang=pt, consultado em 11-03-2013].

- Cortesão, L. (1998). *O arco-íris na sala de aula. Processos de organização de turmas: reflexões críticas*. Lisboa: Editora Celta.
- Cortesão, L. (2002). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collèges: sociologie de l'effet établissement*. Paris: P.U.F.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil.
- CRSE (1986). Projeto global de atividades. Lisboa: MEC
- Cruz, P. (2006). *O papel do diretor de turma face aos desafios da autonomia: um estudo de caso*. [Disponível em <http://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/123456789/199>, consultado em 13-11-2013].
- Escoubès, C. & François, M. (1987). *La démocratie dans l'école*. Paris: Syros.
- Etzioni, A. (1967). *Organizações modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Etzioni, A. (1973). *Organizações complexas: um estudo das organizações em face dos problemas sociais*. São Paulo: Atlas.
- Denzin, N., Lincoln, Y. & Col. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Direção-Geral da Educação e da Cultura/Comissão Europeia (DGEC/CE) (2007). Eurydice: Eurybase – Base de dados de informação sobre os sistemas educativos na Europa. *Autonomia das escolas na Europa. Políticas e medidas*. Consultado [Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090PT.pdf, consultado em 19-4-2015].
- Drucker, P. (1962). *Práticas de administração de empresas*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Favinha, M. (2012). *A mediação e a criação de novos contextos educativos*. Repositório Científico da Universidade de Évora. [Disponível em <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8189/1/MFAMedia%C3%A7%C3%A3o>

[eacria%C3%A7%C3%A3ode%20novoscontextoseducativos.pdf](#), consultado em 26-08-2016].

- Fernandes, A. (2004). Municípios, cidade e territorialização educativa. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Eds.), *Políticas e gestão local da educação*, pp. 35-43. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fernandes, A. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In j. Machado et al., *Municípios, educação e desenvolvimento local: projetos educativos municipais*, pp. 35-61. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ferreira, F. (2005). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In J. Formosinho et al., *Administração da educação - lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, pp. 265-306. Porto: Asa.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fontana, A. & Frey, J. (1994). Interviewing the art of science. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (orgs.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). London: Sage Publications Inc.
- Formosinho, J. (1980). As bases de poder do professor. Separata da *Revista portuguesa de pedagogia*, XIV.
- Formosinho, J. (1986). *Organização e administração escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. In Vários, *O insucesso escolar em questão*, pp. 41-50. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1987a). Organizar a escola para o (in)sucesso educativo. In F. Alves, & J. Formosinho, *Contributos para uma outra prática educativa*, pp. 17-42. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. (1988). Princípios para a organização da escola portuguesa. In CRSE, *A gestão do sistema escolar*, pp. 53-102. Lisboa: GEP/MEC.
- Formosinho, J. (1989). De serviço de estado a comunicação educativa – uma nova conceção para a escola portuguesa. *Revista portuguesa de educação*, 2, n.º 1, 53-86.
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista portuguesa de educação*, 5, n.º 3, 23-48.

- Formosinho, J., Fernandes, F. & Lima, L. (1988). Princípios gerais da direção e gestão das escolas. In CRSE, *Documentos preparatórios II*, pp. 139-170. Lisboa: MEC/GEP.
- Formosinho, J. (1999). A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada. In J. Formosinho, A. Fernandes, M. Sarmento e F. Ferreira, *Comunidades Educativas: Novos desafios à educação básica*, pp. 11-23. Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado & F. Ferreira, *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, pp. 13-52. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo sem fronteiras. *Currículo e organização*, n.º 8, 5-16.
- Fox, J. (1987). *El proceso de investigacion en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.
- Gabriel, Y. & Carr, A. (2002). Organizations, management and psychoanalysis: an overview. *Journal of managerial psychology*, 17, n.º 5, 348-365.
- Gaspar, M., & Roldão, M. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gelinier, O. (1976). *Dirección participativa por objetivos*. Madrid: Asociación para el Progreso de la Dirección.
- Giddens, A. (1992a). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Giddens, A. (1992b). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora;
- Gray, J. et al. (1999). *Improving schools: performance e potential*. Buckingham: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1980). The occupational culture of teachers. In P. Woods, *Teachers strategies: explorations in the sociology of the school*, pp. 125-148. London: Croom Helm.
- Harris, A., Hopkins, D. & Leithwood, K. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28, n.º 1, 27-42.

- Hoz, V. & Medina, R. (1987). *Organización y gobierno de centros educativos*. Madrid: Ed. Rialp.
- Hutmacher, W. (1992). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise*, pp. 43-76. Lisboa: D. Quixote.
- Igea, D., Agustín, J., Beltrán, A. & Martín, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Jesuíno, J. (1987). *Processos sociais de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Katz, D. & Kahn, R. (1987). *Psicologia social das organizações*. São Paulo: Atlas.
- Laurence, P. & Lorsch, J. (1969). *Developing organizations: diagnosis and action*. USA: Addison – Wesley.
- Lee, E. (1995). Two views of high school organization: bureaucracies and communities. In W. Pink & G. Noblitt, *Continuity and contradiction: the futures of the sociology of education*, pp. 67-100. New Jersey: Hampton Press.
- Lewin, K. (1948). *Problemas de dinâmica de grupo* (3.^a ed.). São Paulo: Cultrix.
- Lima, L. (1986). *O Conselho de turma: um exercício em simulação*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1988). Modelos de organização das escolas básica e secundária. In CRSE, *A gestão do sistema escolar*, pp. 149-195. Lisboa: ME/GEP.
- Lima, L. (1992). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1992a). Organizações educativas e administração educacional em editorial. *Revista portuguesa de educação*, 5, n.º 3.
- Lima, L. (1998). *A Escola como organização e a participação na organização escolar* (2.^a ed.). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2002). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública* (2.^a ed.), 4. São Paulo: Cortês Editora.
- Lima, L., Estêvão, C., Silva, E., Torres, L. & Sá, V. (2006). *Compreender a escola. Perspetivas de análise organizacional*. Porto: Asa.
- Lima, L. (2009). *Em busca da boa escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Lopes, M. (2006). *O diretor de turma e a articulação curricular*. [Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4728/1/206600.pdf>, consultado em 10-11-2013].
- Loscertales, J. (1988). Las escuelas de padres. Un enfoque participativo. In R. Pascual, *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, pp. 37-51. Madrid: Narcea.
- Macedo, B. (1991). Projeto educativo da escola. Do porquê construí-lo à génese da construção. *Inovação*, 4, n.ºs 2-3, 128-139.
- Machado, J. (2005). Cidade educadora e coordenação local da educação. In J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado & F. Ferreira, *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, pp. 225-264. Porto: Edições Asa.
- March, G. & Simon, A. (1958). *Organizations*. New York: Wiley.
- Maroy, C. & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires, proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue française de pédagogie*, n° 130, 73-87.
- Marques, R. (1989). *A escola e os pais, como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1990). *O diretor de turma, o orientador de turma: estratégias e atividades*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *A direção de turma. Integração escolar e ligação ao meio*. Lisboa: Texto Editora.
- Martin, R. (1978). *Sociologia do poder*. Rio de Janeiro: J. Zahar.
- Martín, Q. & Cerrillo, M. (1989). *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED.
- Martins, R. (2011). *O diretor de turma como gestor curricular (elaboração/implementação/avaliação do PCT)*. [Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6850/1/Rosa-TP%20final.pdf>, consultado em 15/11/2013].
- ME/GEP (1988). *A gestão do sistema escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Meyer, J. & Allen, N. (1997). *Commitment in the workplace: theory, research, and application*. California: Sage Publications.
- Mintzber, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper & Row.
- Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives: designing effective organizations*. New Jersey: Prentice – Hall.
- Mintzberg, H. (2004). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

- Morin, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mortimore, P. et al. (1988). *School matters: the junior years*. Somerset: Open Books.
- Muñoz, J. (1988). La innovación y la organización escolar. In R. Pascual, *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.
- Neto – Mendes, A. (2004). Escola pública: “gestão democrática”, colegialidade e individualismo. *Revista portuguesa de educação*, 17, 115-131.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise*, pp. 87-108. Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1995a). Prefácio. In J. Barroso, *Os liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*, pp. XVII-XXVII. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira, A. (2008). *O diretor de turma e o conselho de turma na gestão flexível do currículo: da cooperação à inclusão*. [Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/2499>, consultado em 31-11-2013].
- Oliveira, M. (2010). *O diretor de turma aos olhos dos alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. [Disponível em www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/5_celeste_oliveira_web.pdf, consultado em 10-11-2013].
- Owens, R. (1983). *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santillana.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd. ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Patrício, M. (1988). A inovação no centro da reforma educativa. *Inovação*, 1, n.º 1, 5-12.
- Peabody, R. (1962). Perceptions of organizational authority: a comparative analysis. *Administrative science quarterly*, 6, n.º 4, 463-482.
- Pinhal, J. (2004). Os municípios e a provisão pública da educação. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Eds.), *Políticas e gestão local da educação*, pp. 45-60. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinto, A. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw – Hill.

- Pires, L. (1987). *Lei de bases do sistema educativo. Apresentação e comentários*. Porto: Editora Asa.
- Pires, L. (1987a). Não há um, mas vários insucessos. *Cadernos de análise social da educação: insucesso escolar em questão*, 11-15.
- Pires, L. et al. (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: Asa.
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Editora Limitada.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Revez, M. (2004). *Gestão das organizações escolares – liderança e clima de trabalho*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Rocha, C. (2000). Perspetivas organizacionais sobre a liderança feminina em contexto educativo. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura, *Liderança e estratégia nas organizações escolares*, pp. 109-118. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, G. (2011). *O papel do diretor de turma na autonomia: estudo de caso numa escola secundária*. [Disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2146/1/Dissertacao-Guilherme_Vjuri-final.pdf, consultado em 23-11-2013].
- Roldão, M. (2007). *A turma como unidade de análise*. Cadernos de organização e administração organizacional. Évora: CIEP.
- Rubio, R. (1988). Fuentes fundamentales do conflicto en las organizaciones escolares. In R. Pascual, *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, pp. 110-127. Madrid: Narcea.
- Sá, V. (1996). O diretor de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes. *Revista portuguesa de educação*, 9, n.º 1, 139-162.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica. O caso do diretor de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Salgueiro, A. (2010). *O diretor de turma como gestor do projeto curricular: um estudo de caso*. [Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3392>, consultado em 12-11-2013].
- Sammons, P. (1999). *School effectiveness: coming of age in the twenty – first century*. Netherlands: Swets & Zeitlinger.

- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: Ofsted.
- Sampaio, S. (1978). *O ensino primário, 1975-1977*. Lisboa: Centro de Investigação Pedagógica do Instituto Gulbenkian de Ciência.
- Sedano, A. & Pérez, M. (1989). *Modelos de organización escolar*. Madrid: Cincel.
- Sanches, C. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial nas escolas. In Costa, A. , A. Neto – Mendes & Ventura, A. (eds). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*, pp. 45-64. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sergiovanni, J. (1992). *Moral leadership. Getting the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. & Carver, F. (1976). *O novo executivo escolar*. Uma teoria da administração. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada – interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal – 1970-80, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoll, L. & Fink, D. (1995). *Changing our schools: linking school effectiveness and school improvement*. Philadelphia: Open University Press.
- Teixeira, M. (2009). *Autonomia da escola – os discursos, a legislação e as práticas*. Porto: ISET.
- Torres, L. & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista lusófona de educação*, n.º 14, 77-99.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação* (2.ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco (1988). *As funções de administração da educação. Planeamento e administração da educação e equipamentos educativos*. Lisboa: GEP/ME.
- Unesco (1989). *A gestão da educação a nível local. Planeamento e administração da educação e equipamentos educativos*. Lisboa: GEP/ME.
- Unesco (1996). *Learning: the treasure within*. Paris: Unesco Publishing.
- Valente, B. (1975). *Escola madraستا*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Valente, V. (1973). *O estado liberal e o ensino: os liceus portugueses (1834-1930)*. Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais do Instituto Superior de Economia.
- Vayer, P. & Roncin, C. (1987). *L'enfant et le groupe*. Paris: PUF.
- Weber, M. (1979). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva* (2.^a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Whitty, G. & Power, S. (2003). Mercados educacionais e a comunidade. *Educação & Sociedade*, 24, n.º 84, 791-815.
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do diretor de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

Legislação consultada

Constituição da República Portuguesa, de 2 de abril de 1976 (artigos 7.º e 77.º).

Decreto de 17 de novembro de 1836.

Decreto de 10 de abril de 1860.

Decreto de 29 de Julho de 1886.

Decreto de 20 de Outubro de 1888.

Decreto de 14 de agosto de 1895.

Decreto n.º 503, de 20 de maio de 1914.

Decreto n.º 858, de 11 de setembro de 1914.

Decreto n.º 4650, de 14 de julho de 1918.

Decreto de 29 de agosto de 1905.

Decreto – lei n.º 15948, de 12 de setembro de 1928.

Decreto – lei n.º 27084, de 14 de outubro de 1936.

Decreto – lei n.º 36507, de 17 de setembro de 1947.

Decreto – lei n.º 36508, de 17 de setembro de 1947.

Decreto – lei n.º 37028, de 25 de agosto de 1948.

Decreto – lei n.º 37029, de 25 de agosto de 1948.

Decreto – lei n.º 38968, de 27 de outubro de 1952.

Decreto – lei n.º 38812, de 27 de outubro de 1952.

Decreto – lei n.º 47480, de 2 de janeiro de 1967.

Decreto – lei n.º 48541, de 23 de agosto de 1968.

Decreto – lei n.º 48572, de 9 de setembro de 1968.

Decreto - lei n.º 102/73, de 13 de março.

Decreto – lei n.º 211/74, de 27 de maio.

Decreto – lei n.º 221/74, de 27 de maio.

Decreto – lei 735 – A/74, de 21 de dezembro.

Decreto – lei n.º 769 – A/76, de 23 de outubro.

Decreto – lei n.º 519 – T1/79, de 29 de dezembro.

Decreto – lei n.º 376/80, de 12 de setembro.

Decreto – lei n.º 211 – B/86, de 31 de julho.

Decreto – lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro.

Decreto – lei n.º 172/91, de 10 de maio.

Decreto – lei n.º 115 – A/98, de 4 de maio.

Decreto – lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Decreto – lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho.

Despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro.

Despacho normativo n.º 13 – A/2012, de 5 de junho.

Despacho normativo n.º 4 – A/ 2016, de 16 de junho.

Lei n.º 5/73, de 25 de julho.

Lei n.º 46 /86, de 14 de outubro.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro.

Lei n.º 24/99, de 22 de abril.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.

Portaria n.º 230, de 21 de setembro de 1914.

Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro.

Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro.

Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro.

Portaria n.º 335/85, de 1 de junho.

Portaria n.º 200/2004, de 4 de fevereiro.

Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho.

Índice Remissivo

A

abandono 41, 62, 87, 323
acompanhamento..24, 33, 34, 39, 44, 60, 95, 97, 98,
100, 102, 103, 104, 112, 149, 150, 161, 162, 166,
170, 176, 177, 179, 185, 191, 212, 218, 232, 242,
246, 247, 248, 281, 282, 283, 284, 290, 305, 307,
310, 311, 318, II, VI, XII, XVI, XXII, XXIII, XXXVII,
XXXIX, LIII, LIV, LXIX, LXX, LXXII, LXXIII, LXXIV,
LXXVI, LXXVII, LXXVIII, LXXXI, LXXXIV, LXXXV,
XCIV, XCVI, CIII, CXIII, CXXVIII, CXXXVI, CXLVIII,
CLXIII, CLXV, CLXVII
administração..21, 25, 39, 40, 43, 47, 58, 59, 60, 61,
62, 63, 76, 77, 79, 82, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 95,
96, 97, 98, 101, 112, 133, 135, 136, 144, 149,
150, 231, 245, 246, 250, 251, 270, 311, 324, 325,
326, 327, 328, 329, 331, 333, 334, 335, CXXIII, CL
alternativo.... 24, 151, 152, 157, 234, 245, 250, 256,
257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266,
267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276,
277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 288,
289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 298, 299, 300,
301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 312, 313,
314, 315, 316, 317, 318, 319, 322, 323, CXXXVII,
CLIII, CLV, CLVIII, CLXV, CLXVI
aluno ...3, 23, 24, 34, 46, 51, 53, 69, 70, 89, 95, 104,
111, 115, 124, 127, 128, 129, 130, 134, 135, 150,
161, 162, 170, 171, 175, 177, 178, 185, 187, 191,
200, 211, 232, 242, 248, 253, 254, 265, 272, 277,
280, 281, 282, 285, 290, 292, 293, 294, 303, 304,
305, 316, 318, 322, 324, II, VI, XVI, XVII, XX, XXI,
XXII, XXIII, XXIV, XXXII, XXXIV, XXXVI, XXXVII,
XXXIX, XLII, LII, LIII, LXIV, LXV, LXVI, LXVII, LXVIII,
LXX, LXXI, LXXIV, LXXXVI, LXXVII, LXXVIII, LXXIX,
LXXXII, LXXXIV, LXXXV, XCI, XCIV, XCV, CV, CVI,
CXXX, CXXXIX, CXLIII, CLVI, CLVIII, CLIX, CLXI,
CLXIV, CLXV, CLXVII, CLXIX
autonomia .23, 31, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 57,
58, 59, 60, 62, 63, 67, 68, 82, 94, 97, 98, 99, 100,
101, 104, 112, 133, 134, 135, 160, 161, 167, 168,
169, 174, 176, 180, 181, 190, 197, 200, 204, 211,
218, 224, 230, 234, 238, 241, 246, 247, 248, 250,
252, 254, 273, 280, 292, 303, 316, 319, 322, 328,
334, I, II, V, VI, VII, XIII, XIV, XV, XX, XXII, XXV,
XXVI, XXX, XL, XLI, XLVI, LV, LVI, LIX, LX, LXIV,

LXXIV, LXXV, LXXXV, XCII, CIV, CV, CVI, CX, CXI,
CXV, CXXIII, CXXVII, CXXVIII, CXXXIII, CXXXIV, CLX
autoridade.....32, 35, 41, 42, 45, 46, 69, 71, 72, 74,
101, 102, 105, 106, 107, 109, 111, 123, 129, 136,
138, 140, 141, 142, 163, IX, LXXXVI, LXXXIX, XCIX
avaliação.....3, 32, 35, 37, 39, 41, 42, 49, 51, 53, 60,
78, 79, 85, 88, 98, 100, 103, 104, 121, 127, 131,
134, 137, 145, 149, 157, 161, 170, 171, 172, 179,
180, 191, 212, 225, 243, 246, 247, 250, 252, 279,
332, II, VI, XVI, XVII, XXVII, XXXI, XXXV, XXXVI,
XXXVIII, XXXIX, XLII, XLIX, LVI, LXVI, LXVII, LXXIV,
LXXV, LXXXI, LXXXIII, CIX, CXV, CXXXI, CLIV, CLXII

B

burocrática..... 30, 61, 120, 121, 166, 300, XII, XXXI,
CXXI, CLXVI

C

categoria36, 101, 259, 260, 262, 263, 264, 266,
267, 268, 276, 277, 278, 279, 281, 282, 284, 286,
287, 288, 296, 297, 298, 299, 301, 302, 304, 305,
308, 320, 321
centralização..83, 114, 127, 278, 284, 288, 293, 308,
XXXV, CLX, CLXV
classe ..42, 87, 93, 94, 114, 115, 116, 117, 118, 119,
120, 121, 129, 141, 142, 172, 185, XVIII, LXXIV
clima.....21, 23, 34, 67, 68, 115, 125, 130, 138, 139,
288, 334, CII
colégio 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170,
171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181,
185, 187, 193, 197, 200, 204, 207, 210, 211, 214,
217, 218, 220, 224, 227, 230, 231, 235, 238, 241,
312, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII,
XIX, XX, XXI, XXII, XXIII, XXIV, XXV, XXVI, XXVII,
XXVIII, XXX, XXXII, XXXIII, XXXIV, XXXV, XXXVI,
XXXVII, XXXVIII, XL, XLI, XLII, XLIII, XLIV, XLV,
XLVI, XLVII, XLVIII, XLIX, L, LI, LII, LIII, LIV, LV, LVI,
LVII, LVIII, LIX, LX, LXI, LXII, LXIV, LXV, LXVI, LXVII,
LXVIII, LXIX, LXX, LXXI, LXXII, LXXIII, LXXIV, LXXV,
LXXVI, LXXVII, LXXVIII, LXXIX, LXXX, LXXXI, LXXXII,
LXXXIII, LXXXIV, LXXXV, LXXXVI, LXXXVII,
LXXXVIII, LXXXIX, XC, XCI, XCII, XCIII, XCIV, XCVI,
XCVII, XCIX, C, CI, CII, CIII, CIV, CV, CVI, CVII,
CVIII, CIX, CX, CXI, CXII, CXIII, CXIV, CXV, CXVI,
CXVIII, CXIX, CXXI, CXXII, CXXIII, CXXIV, CXXV,

- CXXVI, CXXVII, CXXVIII, CXXIX, CXXX, CXXXI, CXXXIII, CXXXIV
- competências . 21, 24, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 42, 50, 54, 62, 85, 86, 87, 88, 92, 95, 96, 100, 126, 133, 138, 140, 150, 152, 200, 225, 242, 247, 252, 264, 266, 269, 270, 279, 291, 303, 306, 308, 310, 311, 314, 319, 321, XXVII, XXX, XXXII, XXXIII, XLII, LXII, LXXXVI, XC, CXII, CXXIX, CXL, CXLIV, CXLV, CXLVII, CLII, CLIII, CLXVIII, CLXIX
- complexidade ... 21, 39, 43, 63, 68, 77, 87, 105, 107, 110, 111, 125, 140, 143, 153, CLI
- complexificação 43, 78, 104, 105, 109, 112, 308
- comportamento .. 46, 68, 85, 88, 113, 117, 121, 127, 142, 145, 154, L, LXXVIII, CXLII
- comunicação 31, 34, 44, 66, 78, 105, 107, 108, 113, 122, 131, 133, 174, 176, 177, 224, 265, 272, 279, 286, 291, 316, 319, 329, XIX, XXI, XXIII, XXVIII, XXXII, XXXIII, XXXIV, XXXVI, XLVIII, CVIII, CIX, CX, CXXIX, CXLIII, CLIV, CLXVIII
- conclusões..... 30, 32, 33, 34, 35, 48, 309
- conhecimento. 7, 21, 37, 43, 45, 50, 60, 61, 72, 108, 111, 153, 171, 174, 187, 212, 242, 263, 266, 274, 281, 290, 304, 309, 313, 314, 317, 322, 327, XVII, XX, XXXVI, XXXVII, XXXIX, XLIX, LXX, LXXIV, LXXX, LXXXII, LXXXIV, LXXXV, XCI, XCVI, C, CXVII, CXXVI, CXXXI, CXXXVIII, CLVII, CLXVI
- Conselho de Ano 247, 251, 252, 283, 307, CXLI, CXLIX, CLVIII
- Conselho de Coordenadores 176, 185, 197, 198, 204, 205, 231, 234, 235, 236, 238, 239, 251, 253, 259, 260, 264, 265, 269, 270, 271, 277, 279, 283, 284, 290, 291, 306, 307, 313, 314, 315, 318, 322, XXII, XL, XLVIII, XLIX, LI, LXI, LXII, LXIII, LXIV, LXV, LXVI, LXVII, LXIX, CXXIII, CXXIV, CXXXVIII, CXXXIX, CXLI, CXLV, CXLVII, CLII, CLIII, CLVIII, CLXI, CLXIV, CLXV
- Conselho de Diretores de Turma ... 85, 88, 128, 134, 176, 185, 204, 205, 211, 212, 231, 235, 238, 239, 242, 243, 247, 251, 252, 259, 276, 279, 289, 291, 299, XXII, LXI, LXII, LXIII, LXV, LXIX, LXXVII, LXXX, LXXXI, LXXXII, LXXXIII, LXXXIV, CXXVI, CXLI, CXLIII, CXLVII, CLXIII
- Conselho de Disciplina 247, 251, 252, 283, 307, CLVI, CLVIII
- Conselho de Docentes 134, 211, 212, 213, 218, 247, 251, 252, 279, 292, LXXX, LXXXI, LXXXIII, LXXXIV, XCV, CXLII, CLXII
- Conselho de Turma.... 30, 34, 37, 80, 85, 88, 91, 97, 126, 128, 132, 134, 135, 137, 139, 150, 178, 185, 191, 205, 211, 218, 235, 239, 242, 247, 252, 264, 265, 272, 279, 292, 306, 311, XXIII, XXIV, XXXVI, XXXVII, XXXVIII, XXXIX, LXIX, LXXVIII, LXXXII, XCIII, XCIV, XCV, XCVII, XCVIII, CXI, CXXVI, CXXVII, CXLII, CXLVII, CL, CLVI, CLXII
- Conselho Geral 101, 245, 250, 265, 270, CXLIV, CXLIX
- Conselho Pedagógico 24, 57, 79, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 107, 150, 161, 173, 174, 176, 179, 180, 185, 190, 191, 198, 212, 218, 225, 231, 232, 234, 235, 236, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 250, 252, 259, 260, 264, 265, 270, 276, 277, 278, 283, 284, 285, 289, 306, 307, 308, 311, 313, 315, 318, 321, 322, II, VI, XVIII, XIX, XXII, XXIV, XXV, XXXII, XXXIII, XXXIV, XXXV, XXXVI, XXXVIII, XXXIX, XL, XLI, XLII, XLVII, XLVIII, L, LI, LIV, LXI, LXIX, LXX, LXXXII, LXXXIII, LXXXV, XCII, XCIII, XCIV, XCV, XCVI, XCVII, XCVIII, CVI, CXIII, CXIV, CXV, CXVI, CXXIII, CXXIV, CXXVI, CXXXII, CXXXIII, CXXXVIII, CXXXIX, CXLI, CXLII, CXLIII, CXLIV, CXLV, CXLVI, CXLIX, CLI, CLII, CLIV, CLV, CLIX, CLX, CLXIII, CLXIV, CLXV, CLXVIII
- consenso 165, 179, 180, 270, 315, XI, XXV
- constrangimentos... 25, 36, 41, 54, 78, 87, 113, 136, 144, 153, 157, 169, 181, 260, 319, XV, XXV, CL, CLVII
- contacto 66, 112, 126, 149, 285, 293, 318, XXIX, XLV, LXIV, LXVIII, C, CXXIII, CXXV, CXXXVI, CLXII
- conteúdos... 3, 66, 90, 94, 116, 134, 150, 311, XXXII, XXXV, LXXI, LXXVII, LXXXVII
- controlo..... 23, 45, 62, 63, 66, 68, 69, 72, 78, 80, 81, 83, 84, 108, 117, 121, 122, 127, 129, 130, 142, 143, 145, 152, 165, 170, 175, 256, 325, XI, XVI, XX, LXXV, C, CII
- cooperação 7, 34, 70, 83, 84, 92, 103, 107, 112, 284, 285, 290, 291, 318, 333, CLIX, CLXI
- coordenação educativa. 92, 103, 161, 176, 205, 218, 225, 243, 247, 248, 251, 259, 260, 270, 276, 280, 283, 284, 286, 288, 289, 291, 298, 303, 307, 313, 317, 323, II, VI, XXXV, LXV, CXI, CXLV, CXLVII, CLII, CLVIII, CLXIII, CLXIV, CLXV, CLXVII
- coordenador de ciclo.. 173, 180, 197, 205, 211, 218, 231, 232, 235, 239, 241, 251, 252, 254, 262, 263, 264, 265, 271, 272, 279, 282, 283, 284, 286, 289, 292, 293, 303, 305, 306, 307, 308, 313, 315, 316,

319, 322, XIX, XXV, XXXI, XXXII, XXXV, XLVII, XLIX, L, LIII, LIV, LVI, LXIII, LXXVII, LXXXV, XCIV, XCV, XCVI, CXXVII, CXXVIII, CXXXII, CXXXVIII, CXLII, CXLVI, CXLVII, CL, CLI, CLII, CLVI, CLVIII, CLXII, CLXIV, CLXV, CLXVII

coordenador de equipa educativa de ano ... 205, 238, 239, 251, 253, 254, 262, 271, 280, 281, 283, 290, 303, 304, 306, 308, 315, 318, LXIII, LXV, CXLVII, CLII, CLVIII, CLXIV

crédito horário ... 248, 263, 272, 279, 293, 302, 315, 319, CXLVIII, CXLIX, CLXV

criança 46, 125, XCVI, CXXI, CXXXI

crise 21, 46, 69, 86, 144, 149, 324, CIII, CLIV

cultura.....22, 31, 59, 63, 66, 67, 68, 111, 112, 130, 131, 143, 181, 187, 253, 265, 270, 280, 292, 306, 315, 318, 322, 330, XXV, XXVI, LX, LXVIII, LXXXVII, LXXXVIII, CII, CXLIX, CLIX

currículo23, 29, 31, 33, 55, 103, 115, 130, 131, 150, 170, 181, 329, 333, XVI, XXV, XXVI, LVI, LVII, LIX, CI

D

dados.....25, 35, 50, 52, 53, 54, 136, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 256, 257, 274, 294, 328, LVII, LXX, LXXXIV, CVI

decisão....43, 72, 78, 82, 94, 98, 100, 109, 168, 174, 176, 179, 259, 265, 268, 271, 273, 277, 284, 285, 288, 293, 298, 299, 300, 301, 308, 312, 313, 317, 321, 322, 323, XIV, XX, XXII, XXIV, XXXIX, XL, XLI, LXV, LXXXIV, LXXXVII, LXXXIX, CXIX, CXXII, CXXIII, CXXXVII, CXLIV, CLI, CLVII, CLXI, CLXII, CLXVII

democrática23, 33, 40, 41, 43, 55, 57, 58, 60, 61, 78, 81, 82, 83, 84, 95, 99, 112, 124, 138, 145, 262, 270, 300, 322, 323, 331, 333, 335, LXXXIX, CXLIX

desafio . 37, 165, 277, 286, 310, XI, CIII, CXLVIII, CLV

descentralização41, 57, 59, 60, 62, 82, 91, 122, 326, XXXV, CXVIII

desenvolvimento...22, 23, 24, 29, 32, 36, 37, 39, 43, 45, 53, 59, 61, 63, 66, 68, 70, 71, 72, 87, 89, 90, 95, 98, 100, 103, 104, 111, 115, 116, 118, 124, 134, 135, 139, 149, 161, 162, 172, 179, 187, 193, 200, 207, 220, 247, 277, 281, 284, 285, 290, 293, 300, 309, 317, 318, 322, 323, 330, 336, II, VI, XVIII, LX, LXV, LXX, XC, CXXIX, CLIX, CLXI, CLXIV, CLXIX

desigualdades..... 41, 45, 48, 59, 70, 297, 320, 321

dimensão ..21, 58, 59, 63, 65, 66, 67, 113, 132, 140, 149, 173, 176, 180, 214, 310, XIX, XXI, XXII, XXV, XLVII, LI, LII, LIII, LIV, LVIII, LXXXIII, CXVIII, CXLII, CLX

dinâmica9, 24, 34, 61, 65, 73, 85, 116, 126, 135, 141, 151, 276, 288, 299, 311, 322, 331, 332, LXVIII, LXXXV, CXXXVI, CLIV

direção de turma 133, 248, 271, 315, 332, CLVIII

Direção de Turma.....25, 32, 34, 36, 75, 92, 93, 129, 132, 134, 140, 141, 143, 144, 145, 150, 311, XXXVII

diretor ... 3, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42, 51, 66, 68, 80, 82, 85, 88, 92, 96, 97, 100, 102, 103, 104, 107, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 149, 150, 151, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 187, 190, 191, 193, 197, 198, 200, 204, 205, 207, 210, 211, 212, 214, 215, 217, 218, 227, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 238, 239, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 269, 270, 271, 272, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 288, 290, 291, 292, 293, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 319, 322, 325, 326, 327, 328, 332, 333, 334, 336, II, VI, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX, XX, XXI, XXII, XXIII, XXIV, XXV, XXVI, XXVII, XXVIII, XXIX, XXX, XXXI, XXXII, XXXIII, XXXIV, XXXV, XXXVI, XXXVII, XXXVIII, XXXIX, XL, XLI, XLII, XLIII, XLIV, XLV, XLVI, XLVII, XLVIII, XLIX, L, LI, LII, LIII, LIV, LV, LVI, LVII, LVIII, LIX, LX, LXI, LXII, LXIII, LXIV, LXV, LXVI, LXVII, LXVIII, LXIX, LXX, LXXI, LXXII, LXXIII, LXXIV, LXXV, LXXVI, LXXVII, LXXVIII, LXXIX, LXXX, LXXXI, LXXXII, LXXXIII, LXXXIV, LXXXV, LXXXVI, LXXXVII, LXXXVIII, LXXXIX, XC, XCI, XCII, XCIII, XCIV, XCV, XCVI, XCVII, XCVIII, XCIX, CXVII, CXVIII, CXIX, CXX, CXXI, CXXII, CXXIII, CXXIV, CXXV, CXXVI, CXXVII, CXXVIII, CXXIX, CXXX, CXXXI, CXXXII, CXXXIII, CXXXIV, CXXXV, CXXXVI, CXXXVII, CXXXVIII, CXXXIX, CXLII, CXLIII, CXLVI, CXLVII, CXLVIII, CXLIX, CL, CLI, CLII, CLIV, CLV, CLVI, CLVII, CLVIII, CLIX, CLX, CLXI, CLXII, CLXIII, CLXV, CLXVI, CLXVII, CLXVIII

diretor de classe 117, 120, 129

diretor de turma ... 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 80, 104, 107, 115, 116, 123, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 172, 174, 175, 177, 178, 191, 205, 211, 218, 239, 242, 247, 252, 253, 254, 262, 263, 265, 272, 280, 282, 283, 284, 291, 292, 293, 303, 306, 308, 311, 317, 319, 322, XVIII, XX, XXII, XXIII, XXIV, XXVII, XXIX, XXXII, XXXVI, XXXVII, XXXIX, XLII, XLIX, L, LIII, LVI, LXI, LXII, LXIII, LXV, LXVI, LXVII, LXVIII, LXIX, LXX, LXXIV, LXXVII, LXXVIII, LXXIX, LXXX, LXXXI, LXXXII, LXXXIV, LXXXV, CXXVI, CXXVII, CXXX, CXXXI, CXXXII, CXXXVI, CXLII, CL, CLI, CLIX, CLXV, CLXVII

discentes 33, 35, 50, 53, 68, 71, 82, 84, 85, 107, 112, 113, 121, 124, 130, 137, 139

disponibilidade... 155, 156, 264, 268, 269, 280, 291, 303, 306, 314, 317, 321, 322, CIII, CXLV, CLIX

divergência..... 298, 299, 301, 302, 320

diversidade..... 21, 22, 23, 33, 43, 44, 58, 65, 86, 89, 107, 112, 150, 164, 181, 266, 273, 317, 328, X, XXVI, XLI, C, CXLIX

docentes 9, 24, 25, 32, 33, 42, 48, 60, 68, 82, 84, 89, 91, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 107, 112, 116, 124, 129, 130, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 150, 151, 172, 174, 178, 180, 185, 191, 198, 211, 212, 213, 231, 236, 242, 247, 251, 252, 253, 260, 鶴262, 264, 268, 269, 271, 273, 282, 283, 284, 285, 290, 291, 292, 301, 306, 307, 308, 311, 313, 314, 315, 318, 321, 323, XVIII, XX, XXIII, XXV, XXVII, XXIX, XXXI, XXXVI, XXXIX, LI, LXXVI, LXXIX, LXXX, LXXXIII, LXXXVIII, LXXXIX, XC, XCI, CXXXVI, CXL, CXLI, CXLII, CXLIV, CXLV, CL, CLI, CLII, CLIV, CLXI, CLXIII

E

educar 70, 79, 89, 165, 171, 179, XI, XVII, XXIV, LXXXVIII, XCV, XCVII, CIII

eficaz. 25, 43, 48, 50, 51, 52, 53, 55, 59, 75, 90, 109, 126, 128, 130, 144, 149, 161, 175, 177, 265, 277, 281, 283, 288, 294, 300, 304, 307, 317, 322, II, VI, XXI, XXIII, XLI, LIII, CXLVI, CL, CLIII, CLV, CLVIII

encarregados de educação.. 3, 32, 33, 35, 37, 42, 57, 64, 86, 88, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 112, 117, 120, 122, 124, 125, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 137, 139, 140, 141, 145, 149, 165, 171, 191, 197, 198, 212, 225, 230, 231, 235, 241, 242, 245, 246, 248, 250, 251, 252, 253, 261, 265, 271, 279,

285, 290, 291, 293, 310, 315, 318, XI, XVI, XVII, XXXI, XXXIV, XXXVI, XLII, XLIII, XLIV, XLVI, XLVII, XLVIII, XLIX, LII, LXXI, LXXIV, LXXVI, LXXVIII, LXXIX, LXXXIII, CVI, CVIII, CIX, CXX, CXXIV, CXXVII, CXXVIII, CXXXVI, CXLII, CXLVII, CLI, CLVI, CLVII, CLIX, CLXI, CLXII

ensino 7, 9, 19, 23, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 39, 40, 48, 49, 50, 54, 58, 67, 68, 71, 73, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 131, 134, 135, 137, 139, 145, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 159, 162, 173, 178, 179, 185, 187, 190, 197, 200, 204, 205, 207, 210, 211, 214, 220, 224, 227, 230, 231, 232, 235, 236, 238, 241, 242, 245, 247, 248, 251, 252, 253, 254, 256, 260, 262, 274, 275, 277, 278, 280, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 294, 296, 301, 308, 309, 310, 311, 312, 317, 323, 326, 327, 333, 335, 336, VI, XIX, XXIII, XXIV, XXVII, XXIX, XXXVIII, XL, XLI, XLII, XLIII, XLVII, L, LII, LIV, LV, LVIII, LX, LXI, LXIII, LXIV, LXV, LXVII, LXIX, LXXI, LXXIII, LXXVI, LXXVIII, XCII, XCV, XCVI, XCVIII, XCIX, CXVIII, CXIX, CXX, CXXI, CXXIII, CXXIV, CXXVII, CXXVIII, CXXX, CXXXII, CXXXV, CXXXVI, CXLII, CXLVIII, CL, CLII, CLVII, CLVIII, CLXI, CLXII, CLXIV, CLXVI, CLXVIII

equidade... 21, 50, 52, 283, 286, 292, 307, 308, 319, CXLV, CLXVII

equipas educativas 92, 276

Equipas Educativas de Ano 259, 260, 263, 276, 280, 289, 302, 303, 313, 317, 322, LXIII, LXIV, LXV, LXVI, CXLIV, CXLVI, CXLVII, CLI, CLIV, CLVI

escola 9, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 110, 111, 112, 114, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 144, 145, 149, 150, 151, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 163, 169, 171, 172, 179, 181, 182, 183, 193, 鶴214, 227, 231, 232, 234, 235, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 278, 279, 280,

281, 283, 284, 288, 289, 290, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 329, 331, 332, 333, 334, 335, 336, I, II, IV, V, VI, XV, XVII, XXV, XXVI, XXVII, XXIX, XXX, XXXIII, XXXIV, XLI, XLII, XLIV, XLVI, XLVII, LI, LIII, LIV, LV, LVI, LVII, LVIII, LXII, LXIII, LXIV, LXVI, LXVII, LXXXV, LXXXVII, LXXXVIII, XC, XCVIII, XCIX, CXVII, CXVIII, CXX, CXXV, CXXVII, CXXVIII, CXXXII, CXXXIV, CXXXVI, CXXXVII, CXXXVIII, CXXXIX, CXL, CXLI, CXLII, CXLIII, CXLVII, CXLVIII, CXLIX, CLII, CLIV, CLV, CLVI, CLVII, CLVIII, CLXI, CLXII, CLXIV, CLXV, CLXVI, CLXIX

escolaridade .. 48, 91, 102, 111, 112, 115, 118, 124, 125, 161, 180, 193, 211, 227, 253, 310, 319, II, VI, XXXIII, LXIX, LXXVI, CXXXVI, CXLVI, CLXII, CLXVIII

especificidades 39, 98, 129, 140, 261, 266, 270, 273, 274, 282, 292, 305, 310, 317, CIV, CV, CXVIII, CXL, CLXVI

estratégias . 34, 39, 40, 54, 59, 62, 69, 77, 78, 79, 92, 107, 111, 134, 135, 150, 167, 193, 282, 284, 294, 305, 311, 318, 331, 332, XIII, XXXIII, LXVI, LXXVI, LXXXIV, LXXXVIII, CXXIX, CLIX, CLXII, CLXV, CLXIX

estrutura 21, 22, 23, 63, 65, 66, 74, 75, 79, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 98, 105, 107, 111, 113, 114, 115, 116, 119, 122, 124, 126, 135, 141, 142, 143, 144, 145, 149, 150, 169, 173, 204, 205, 218, 224, 238, 239, 247, 251, 252, 253, 259, 260, 261, 262, 264, 鶴269, 271, 273, 276, 282, 284, 288, 289, 291, 298, 299, 300, 306, 308, 311, 314, 315, 317, 322, XV, XIX, XXXII, XLII, LVII, LX, LXI, LXII, LXV, LXXV, LXXXII, LXXXIII, LXXXV, XC, XCIV, CVII, CVIII, CXIII, CXVII, CXXXVI, CXXXVIII, CXXXIX, CXL, CXLII, CXLV, CXLVI, CXLVII, CXLIX, CLII, CLVIII, CLXI, CLXIV, CLXV

exigência..... 35, 138, 264, 269, 306, 308, 314, 321, 323, CIII, CXLV

F

família. 21, 31, 33, 37, 42, 45, 63, 69, 100, 117, 122, 123, 124, 126, 134, 139, 144, 149, 162, 171, 178, 193, 265, 272, 316, 335, 336, XVII, XXIV, LXX, LXXVI, LXXXIV, LXXXV, CII, CIII, CV, CXI, CXIV, CXVI, CXXXII, CXLIII

finalidades .. 21, 23, 69, 70, 71, 73, 75, 89, 110, 118, 207

formação..... 9, 24, 30, 31, 32, 37, 39, 63, 67, 69, 73, 75, 83, 84, 85, 88, 90, 91, 95, 97, 99, 100, 101, 107, 119, 126, 128, 134, 139, 140, 144, 162, 166, 172, 181, 185, 187, 193, 200, 207, 211, 212, 214, 218, 220, 227, 236, 241, 242, 246, 247, 251, 264, 268, 269, 276, 278, 280, 285, 288, 301, 306, 314, 317, 321, 323, 325, 326, XII, XVIII, XXVI, XXX, XXXIX, LI, LXV, LXVI, LXXII, LXXIII, LXXIV, LXXV, LXXVI, LXXVII, LXXVIII, LXXXII, LXXXIII, LXXXIV, XCI, CI, CXIII, CXVII, CXVIII, CXXXIV, CXXXV, CXLV, CLVII, CLX, CLXVI

formativo 44, 253, LXVI, LXVIII, LXXVIII, CVIII, CXXXIX

função . 30, 35, 39, 43, 63, 71, 86, 93, 101, 103, 104, 113, 121, 126, 129, 132, 133, 138, 139, 141, 144, 145, 163, 164, 170, 173, 179, 217, 230, 231, 262, 263, 264, 271, 276, 283, 284, 289, 293, 299, 302, 307, 308, 313, 318, 326, X, XV, XIX, XXIV, XXVII, XLV, LVI, LVII, LXV, LXVI, LXVII, LXXVI, LXXXI, LXXXVIII, XCII, XCV, CI, CII, CIII, CXI, CXIV, CXVIII, CXIX, CXX, CXXII, CXXIII, CXXIV, CXXVII, CXXIX, CXXXVI, CXXXVIII, CXLVII, CLV, CLVII, CLVIII, CLXV

funções 24, 31, 32, 33, 34, 37, 59, 66, 69, 75, 76, 78, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 90, 99, 101, 102, 105, 106, 107, 110, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 137, 139, 144, 158, 160, 163, 166, 170, 182, 184, 224, 234, 246, 248, 250, 253, 260, 264, 265, 269, 270, 271, 272, 276, 277, 278, 279, 282, 283, 284, 288, 289, 291, 292, 293, 300, 302, 306, 307, 308, 314, 315, 316, 317, 319, 322, 335, I, IV, V, IX, XII, XVI, XXXII, XXXV, XLIV, XLVI, XLVII, LVI, LVII, LXXV, LXXXVII, LXXXVIII, XCI, CI, CVII, CXVII, CXIX, CXXIV, CXLIV, CXLVII, CXLIX, CL, CLI, CLII, CLIV, CLV, CLVI, CLVII, CLVIII, CLX, CLXIV, CLXV, CLXVI, CLXVII, CLXVIII

futuro ... 44, 46, 271, 315, 324, 325, LXVIII, LXXXVIII, XCI, XCIII, CXVIII, CLXVI

G

gestão.. 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 57, 58, 60, 61, 66, 68, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 107, 109, 110, 111, 112, 115, 119, 121, 122, 124, 126, 127, 鶴130, 131, 132, 133, 135, 136, 139, 141, 144, 149, 150, 151, 156, 159, 161, 163, 164, 179, 184, 204, 207, 210, 218, 224, 238, 245, 246, 247, 250, 252, 259, 261, 262, 266, 269, 270, 273, 278,

279, 285, 286, 288, 291, 293, 300, 301, 302, 310, 311, 312, 314, 318, 319, 321, 322, 323, 325, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, II, VI, IX, X, XXXI, XXXVII, XLI, LVI, LVII, LIX, LXIV, LXXII, LXXXVII, XCII, XCIII, CII, CIII, CIV, CVI, CVII, CIX, CX, CXIV, CXV, CXVII, CXVIII, CXXXVI, CXXXIX, CXL, CXLII, CXLIII, CXLVI, CXLIX, CL, CLIV, CLX, CLXI, CLXIII, CLXVIII, CLXIX
globalização25, 44, 45, 55, 93, 330, XCVIII
governança 25, 43, 57, 331, XCIV, XCIX
grupo disciplinar 94, 116, 118, 150, 311, LXXXIII, CXXVI, CLXII

H

heterogeneidade112, 125
hierarquização 70, 88, 224, 278, 284, 288, 293, 301, 309, 318, 322, 323, XXXII, CVII, CLIX, CLXIV
horizontalidade 33, 140, 260, 266, 270, 298, CXL

I

identidade21, 31, 45, 67, 68, 69, 116, 126, 130, 158, 177, 181, 218, 273, 277, 293, 300, 316, 317, 322, XXIII, XXVI, LI, XCII, XCVI, CLXIX
incidências ... 19, 267, 268, 286, 287, 288, 295, 296, 297, 298, 299, 301, 302, 304, 305, 309, 319, 320, 321
indivíduo.. 21, 22, 43, 46, 71, 72, 73, 105, 113, 140, 214, 289, CXXXIII
informação 29, 51, 53, 54, 72, 78, 105, 109, 117, 127, 133, 136, 152, 154, 158, 160, 163, 166, 167, 172, 176, 177, 178, 182, 190, 198, 204, 205, 218, 224, 231, 234, 238, 254, 265, 268, 271, 278, 279, 281, 283, 285, 288, 290, 293, 301, 304, 309, 312, 313, 316, 317, 322, 328, II, V, IX, XII, XIII, XVIII, XXI, XXII, XXIV, XXXII, XXXVI, XXXVII, XLVIII, XLIX, L, LIV, LXI, LXII, LXIII, LXIV, LXVI, LXXIX, LXXX, LXXXI, LXXXV, XCV, CVIII, CX, CXVII, CXIX, CXXI, CXXV, CXXVI, CXXVII, CXXXVII, CXLII, CLI, CLVII, CLXI, CLXIII, CLXIV, CLXVI, CLXIX
informações ... 54, 98, 108, 137, 144, 145, 154, 155, 157, 160, 168, 172, 173, 174, 185, 191, 198, 211, 212, 224, 235, 254, 283, 290, 291, 302, 311, II, V, XIV, XVIII, XIX, XXXIII, XXXIV, XLVIII, L, LXII, LXIII, LXXVIII, LXXX, LXXXIV, LXXXVI, XCIV, CVIII, CIX, CX, CXII, CXXV, CXXIX, CXXXVI, CLI, CLXIII
inquérito 137, 154, 157, 258, 275, 313
inquiridos 19, 136, 137, 156, 157, 256, 258, 260, 261, 263, 270, 271, 275, 276, 277, 279, 280, 281,

282, 283, 284, 286, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 307, 308, 309, 310, 313, 315, 316, 318, 319, 320, 323
insegurança45, 57, 138, 143
instrução 70, 75, 87, 89, 94, 104, 119, 150, 311
insucesso.... 41, 49, 87, 94, 149, 281, 282, 294, 304, 305, 318, 323, 329, 334, CXXX, CLIII, CLXIV
integração22, 37, 46, 58, 63, 78, 84, 88, 89, 95, 124, 129, 130, 133, 137, 139, 145, 285, 290, 326, XC, CXLIV, CLXI
interdisciplinar75, 84, 129, 132
intermédia .22, 24, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 68, 82, 86, 91, 92, 109, 112, 115, 119, 121, 122, 124, 126, 136, 139, 141, 149, 150, 171, 180, 247, 252, 261, 264, 269, 273, 279, 291, 300, 302, 306, 310, 311, 314, 321, 323, XVII, XXV, CXXXVI, CXL, CXLV, CLXII
intervenção30, 34, 35, 37, 44, 59, 67, 76, 77, 79, 101, 113, 116, 118, 129, 130, 131, 132, 137, 141, 145, 280, 326, XXVII, XXXVII, XLI, LXXVI, LXXXVIII, LXXXIV, XCI, CXVII, CLVI, CLVIII, CLXVI
investigação 7, 24, 25, 29, 30, 32, 34, 36, 39, 48, 50, 67, 68, 75, 76, 77, 86, 112, 139, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 162, 234, 245, 256, 295, 312, 316, 323, 329, 334, 335

J

jovens.22, 24, 52, 55, 70, 135, 139, 144, 150, LXXVI, XC, CXII, CXVI, CLXV

L

legitimidade 23, 35, 44, 72, 144, 145, 262, 270, 300, CXLIX
lei 39, 40, 58, 59, 61, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 117, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 133, 134, 135, 138, 150, 161, 172, 176, 177, 179, 180, 265, 270, 273, 309, 311, 316, 336, 337, II, V, VI, XVIII, XXII, XXXVI, XXXVIII, XXXIX, XL, LIX, CXXIII, CXXXI, CXL, CXLI, CXLIX
líder..... 30, 31, 33, C
liderança21, 30, 31, 33, 48, 59, 67, 68, 99, 102, 108, 111, 137, 140, 142, 193, 204, 238, 251, 264, 306, 314, 327, 331, 334, 335, LVI, LVII, LX, C, CXLV, CLI
ligação 34, 37, 70, 78, 106, 107, 114, 117, 120, 122, 124, 144, 205, 220, 225, 231, 236, 239, 284, 332,

XXIX, XLVII, XLVIII, LXXXV, XCI, XCVII, CXXVIII,
CLIX
limitações25, 53, 110, 136, 169, XV, CXVII

M

mediação..... 30, 31, 85, 132, 140, 217, 328, 329,
LXXXVII
melhoria 34, 42, 51, 52, 53, 54, 60, 67, 87, 125, 134,
135, 181, 248, 253, 281, 290, 305, 322, 325,
XXVI, LI, CLIX, CLX
método24, 154, 155, 157, CXXVII
missão...3, 32, 34, 63, 101, 109, 127, 131, 161, 167,
179, 181, 193, 214, 220, 277, 293, 300, 317, 322,
II, VI, XIII, XXVI, LVII, LXVI, LXVII, LXVIII, LXXXII,
CLXIX
modelo 24, 40, 57, 58, 60, 61, 69, 73, 76, 79, 82, 83,
84, 86, 89, 90, 94, 95, 97, 98, 111, 114, 117, 127,
131, 132, 135, 139, 141, 143, 145, 151, 152, 157,
159, 162, 181, 197, 218, 220, 234, 235, 245, 250,
256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265,
266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275,
276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285,
286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295,
296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305,
306, 307, 308, 309, 310, 312, 313, 314, 315, 316,
317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, XXVI, LV,
LXX, LXXXII, XCI, XCIX, C, CI, CVII, CX, CXXIX,
CXXXVI, CXXXVII, CXXXVIII, CXXXIX, CXL, CXLII,
CXLIII, CXLIV, CXLVI, CXLVII, CXLVIII, CXLIX, CL,
CLI, CLII, CLIV, CLV, CLVII, CLVIII, CLIX, CLX, CLXI,
CLXII, CLXIII, CLXIV, CLXV, CLXVI, CLXVII, CLXVIII,
CLXIX
monitorização 283, 307, 318, 322, CXXIX, CLXIV
motivação 31, 91, 227, 264, 268, 285, 291, 306,
308, 314, 318, 321, 323, LII, LIII, CXIII, CXLV,
CLXVII
mudança ...23, 31, 39, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 51, 57,
58, 59, 60, 61, 66, 67, 70, 74, 81, 89, 90, 94, 115,
116, 126, 130, 140, 214, 220, 271, 272, 277, 286,
293, 300, 310, 315, 319, 324, 326, 330, 335,
CXLVI, CLIV, CLV, CLXIX

N

necessidades30, 59, 60, 61, 65, 86, 87, 103, 109,
112, 125, 126, 134, 140, 161, 171, 172, 177, 185,
241, 278, 282, 288, 294, 301, 305, 317, 323, II,
VI, XVII, XVIII, XXIII, L, LIII, LXXXVIII, CXXX, CLXVI,
CLXIX

normas 35, 46, 66, 68, 70, 72, 73, 74, 81, 84, 113,
127, 135, 160, 167, 211, 224, I, V, XXVII, XXX,
LIX, LXXI, LXXIV, CIV, CV, CXV

O

objetivos7, 21, 24, 25, 29, 30, 36, 43, 47, 49, 58, 68,
69, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 90, 93, 111,
113, 123, 131, 141, 155, 161, 167, 168, 171, 176,
224, 234, 245, 248, 254, 281, 284, 294, 304, 308,
318, II, VI, XIII, XIV, XVI, XVII, XXX, LVI, LIX, LXVIII,
LXX, LXXI, LXXVII, LXXIX, LXXX, LXXXI, LXXXIII, C,
CI, CII, CIV, CVI, CXII, CXXII, CXXXVII, CLIII, CLXIV,
CLXIX
OIA.....13, 253, 277, 278, 280, 281, 282, 285, 290,
292, 293, 303, 305, 317, LXVIII, LXX, LXXI, CXLII,
CLXI, CLXII, CLXIII, CLXIV, CLXVI, CLXVIII
opiniões ..7, 137, 138, 152, 155, 156, 157, 158, 159,
173, 256, 257, 258, 268, 269, 270, 271, 274, 275,
288, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 303,
304, 305, 308, 309, 313, 314, 317, 319, 320,
XVIII, XXXIX, L, CXXII
organização19, 21, 22, 23, 24, 25, 31, 33, 34, 36,
37, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 48, 50, 57, 58, 59, 61,
62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75,
76, 77, 78, 79, 81, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91,
92, 93, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108,
109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 120, 121,
123, 124, 126, 130, 135, 136, 138, 141, 142, 143,
145, 149, 150, 151, 152, 157, 158, 159, 161, 163,
167, 170, 177, 180, 182, 183, 184, 197, 211, 234,
235, 242, 245, 256, 266, 278, 279, 282, 284, 285,
293, 298, 299, 302, 307, 310, 311, 312, 322, 324,
325, 328, 329, 330, 331, 334, I, II, V, VII, IX, XIII,
XVI, XXII, XXVII, XXX, XXXIII, XL, XLIII, XLIV, XLV,
XLVI, XLVII, XLVIII, XLIX, LI, LVI, LVII, LVIII, LXIV,
LXXV, LXXVII, XCIX, CII, CXVIII, CXIX, CXX, CXXI,
CXXII, CXXIX, CXXXIII, CXXXIV, CXXXVI, CXXXIX,
CXLVI, CXLVIII, CXLIX, CLVII, CLXI, CLXIII, CLXVII,
CLXVIII, CLXIX
organograma..... 145, 162, 176, 276, 278, 281, 288,
294, 298, 312, 317, XXII, XL, XLIII, CLIII, CLVI,
CLVIII, CLXVI
órgãos .23, 39, 57, 58, 71, 73, 77, 79, 80, 81, 82, 84,
86, 95, 96, 97, 98, 101, 111, 112, 118, 119, 121,
124, 128, 132, 150, 173, 245, 250, 259, 260, 261,
262, 263, 265, 266, 270, 273, 274, 276, 278, 282,
285, 288, 289, 293, 298, 299, 300, 301, 304, 306,
308, 309, 310, 311, 313, 317, 319, 321, 322, 323,

XVIII, XLI, LVII, LXXXI, LXXXIII, XCV, XCIX, CX, CXXXVIII, CXL, CXLIII, CXLVII, CXLIX, CLIX, CLX, CLXI, CLXIII, CLXV
orientação educativa .. 24, 39, 75, 86, 87, 92, 93, 94, 95, 97, 100, 102, 112, 141, 149, 150, 151, 152, 234, 245, 246, 256, 310, 311, 312, 323, CXXXVI

P

país.....5, 32, 33, 35, 43, 48, 49, 59, 64, 86, 97, 101, 102, 103, 112, 120, 131, 133, 134, 138, 141, 162, 164, 165, 166, 169, 171, 175, 177, 178, 181, 207, 212, 214, 220, 235, 242, 245, 250, 261, 285, 290, 332, X, XI, XII, XV, XVII, XX, XXIII, XXVI, XXVIII, XXX, XXXI, XXXVII, XLI, XLII, XLIV, XLIX, LXI, LXVI, LXVIII, LXX, LXXI, LXXIII, LXXIV, LXXVI, LXXVIII, LXXIX, LXXXII, LXXXIV, LXXXVI, XCVIII, XCIX, C, CVII, CVIII, CIX, CXII, CXIII, CXIX, CXX, CXXI, CXXIII, CXXIV, CXXV, CXXVII, CXXVIII, CXXXI, CXLVII, CLXI
paradigma 24, 46, 48, 60, 83, 110, 126, 127, 151, 152, 327
pares.....30, 33, 37, 50, 82, 83, 88, 99, 138, 140, 143, 247, 252, 284, 293, 309, 318, 323, LIV, LXIV, LXX, LXXVII, XCIV, CLIX
partilha 7, 47, 57, 59, 70, 97, 111, 113, 163, 178, 181, 204, 238, 251, 264, 266, 270, 285, 306, 309, IX, XXIV, XXVI, XLVII, LVII, LX, LXII, LXVII, LXXXIV, CII, CVI, CXI, CXLII, CXLVII, CLI, CLX, CLXI, CLXVII
pedagógica 21, 23, 24, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 58, 60, 67, 73, 75, 77, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 93, 94, 96, 97, 100, 102, 103, 104, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 126, 129, 134, 135, 137, 141, 142, 143, 149, 150, 158, 160, 161, 166, 169, 172, 173, 175, 176, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 190, 191, 193, 197, 200, 204, 205, 212, 214, 217, 218, 224, 225, 230, 231, 232, 234, 236, 238, 239, 241, 242, 243, 246, 247, 248, 250, 251, 253, 260, 264, 265, 266, 269, 270, 271, 272, 276, 277, 280, 283, 284, 285, 286, 289, 290, 292, 299, 303, 306, 307, 308, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 318, 322, 323, 325, 333, 334, I, II, V, VI, VII, XII, XV, XX, XXIV, XXV, XXVII, XXVIII, XXIX, XXXI, XXXIII, XXXV, XXXVII, XLV, XLVII, LI, LIII, LVIII, LX, LXII, LXIV, LXV, LXVII, LXXII, LXXIV, LXXVII, LXXIX, LXXX, LXXXI, LXXXII, LXXXIII, LXXXIV, LXXXVII, LXXXIX, XCII, XCIII, XCIV, XCVI, XCVII, XCVIII, CI, CIII, CVI, CVII, CVIII, CX, CXI, CXIII, CXVIII, CXIX, CXXI, CXXII, CXXIII, CXXVII, CXXVIII, CXXXI, CXXXVI,

CXXXVIII, CXXXIX, CXLII, CXLV, CXLVI, CXLVII, CXLIX, CL, CLI, CLII, CLIV, CLV, CLVIII, CLX, CLXI, CLXII, CLXIII, CLXV, CLXVIII
percurso3, 7, 36, 55, 90, 110, 112, 149, 165, 248, 282, 305, 310, XI, LIX, LXVIII, LXXI, CXXXVI, CLXIV, CLXV, CLXVI
perfil ...25, 30, 32, 33, 35, 37, 51, 59, 60, 85, 88, 91, 117, 120, 121, 128, 136, 140, 326, LXV, LXXIV, LXXXVI, LXXXIX
personalidade 69, 70, 71, 72, 73, 135, 140, 162, 178, 187, 193, XXIII, CLXV
pesquisa7, 25, 29, 31, 32, 33, 35, 37, 48, 49, 136, 139, 149, 152, 153, 155, 159, 294, 312, 313, 320, 323, 328
poder...21, 23, 32, 35, 39, 42, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 57, 59, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 79, 83, 86, 88, 97, 102, 103, 107, 109, 110, 111, 113, 114, 138, 139, 141, 142, 150, 165, 168, 170, 171, 181, 262, 264, 265, 266, 269, 270, 273, 296, 298, 299, 301, 306, 308, 309, 311, 313, 315, 316, 320, 321, 329, 332, 335, XI, XIV, XV, XVII, XXVI, XLI, XCI, CXXX, CXXXIII, CXLV, CXLIX, CLVII
portaria 53, 84, 85, 86, 119, 127, 128, 132
precetor 162, 170, 175, 177, 178, 185, 241, 242, XVI, XX, XXIII, XXIV, LXXVI, LXXVIII, LXXIX, LXXXI, LXXXIV, LXXXV, LXXXVI
precetorado 166, 211, 242, XII, LXXIV, LXXVII
problemas .33, 35, 37, 39, 41, 43, 44, 46, 47, 59, 61, 74, 75, 80, 84, 85, 86, 89, 91, 107, 109, 110, 116, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 137, 139, 153, 174, 175, 177, 178, 191, 227, 231, 263, 272, 280, 282, 292, 294, 302, 303, 305, 316, 322, 323, 328, XX, XXIII, XXVII, XXXII, XXXVI, XLII, XLIII, XLIV, LIII, LV, LVI, LXVI, LXVII, LXX, LXXVII, LXXXIII, LXXXIV, LXXXVI, XC, XCVIII, XCIX, CXII, CXIV, CXVIII, CXX, CXXII, CXXVI, CXXXVIII, CXXXIX, CXXXII, CXLV, CXLVIII, CL, CLVII, CLXIV, CLXIX
professores3, 7, 21, 22, 30, 31, 33, 35, 39, 42, 43, 44, 49, 53, 55, 57, 58, 59, 62, 64, 71, 75, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 99, 103, 104, 107, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 150, 162, 163, 164, 168, 170, 171, 172, 173, 175, 180, 185, 190, 191, 197, 198, 205, 211, 218, 220, 231, 232, 235, 236, 238, 241, 242, 246, 248, 251, 252, 253, 264, 269,

272, 284, 285, 286, 291, 292, 293, 311, 314, 316, 318, 319, 321, 323, 325, 326, IX, X, XIV, XVI, XVII, XIX, XXI, XXV, XXVII, XXVIII, XXIX, XXX, XXXI, XXXIII, XXXIV, XXXV, XXXVI, XXXVII, XXXIX, XLIII, XLIV, XLVIII, XLIX, L, LII, LIII, LIV, LVIII, LXI, LXII, LXIII, LXIV, LXV, LXVI, LXVII, LXIX, LXXII, LXXIII, LXXIV, LXXVI, LXXVII, LXXIX, LXXX, LXXXII, LXXXIII, LXXXIV, LXXXV, LXXXVI, LXXXVIII, XC, XCII, XCIII, XCIV, XCVI, XCVII, XCVIII, CVI, CX, CXII, CXVII, CXVIII, CXIX, CXX, CXXI, CXXIII, CXXIV, CXXV, CXXVI, CXXVII, CXXVIII, CXXIX, CXXX, CXXXIV, CXXXV, CXLI, CXLII, CXLVI, CXLVII, CXLVIII, CLII, CLVI, CLVIII, CLIX, CLX, CLXII, CLXIII, CLXVI, CLXVII progresso 44, 50, 53, 54, 85, 123, 135, 149 promoção ..30, 34, 35, 37, 41, 52, 62, 66, 70, 87, 88, 89, 90, 98, 111, 120, 136, 139, 161, 177, 185, 191, 198, 207, 211, 225, 232, 235, 242, 248, 253, 281, 282, 290, 294, 305, 310, 322, 323, 325, II, VI, XXIII, XXXVI, LI, LIII, LXXXII, XC, XCIV, CXII, CXXXVI, CLIX, CLX, CLXVIII proximidade 276, 277, 283, 288, 291, 292, 293, 299, 300, 307, 308, 317, 319, 322, XLIV, LIII, XCIV, CXXXIX, CLVIII, CLXIX Psicologia 97, 205, 238, 248, 254, 331, XXIX, LXI, LXVII, CL puzzle 135, 136, 151, 311, CXXXVI

Q

questionários 156, 157

R

razões ..156, 259, 275, 296, 297, 298, 299, 303, 304, 309, 320, 321, 322, 323, XLI, CXXXVII, CLIV, CLV recursos 23, 42, 52, 57, 59, 60, 62, 67, 68, 69, 72, 75, 77, 78, 86, 100, 102, 131, 161, 179, 217, 227, 262, 271, 278, 280, 291, 292, 293, 301, 302, 303, 313, 315, 317, 319, 322, 324, 327, II, VI, XXXIII, XLI, LXXXVII, LXXXVIII, XCIV, XCVIII, CXVII, CXVIII, CXXXIII, CXLIII, CXLVIII, CLIV, CLV, CLXII reflexão 24, 29, 31, 35, 60, 68, 72, 86, 113, 185, 204, 238, 241, 251, 278, 285, 288, 301, 312, 318, 322, XLVIII, LII, LVII, LX, LXI, LXII, LXIII, LXIV, LXV, LXVI, LXVII, LXVIII, LXIX, LXX, LXXXI, CLI, CLX, CLXI reforço 34, 42, 92, 94, 100, 101, 115, 135, 150, 262, 263, 271, 272, 302, 303, 310, 311, 313, 316, 319, 322, 323, CXXXVIII, CXLVI reformas 44, 57, 114, 122

regras 40, 46, 68, 72, 74, 102, 157, 161, 180, 204, 217, 224, 238, 310, II, VI, XXX, XXXIV, XLIII, XLVI, LIX, LXXXI, XCII, CIV, CIX, CXV, CXXIV regulação 46, 59, 61, 68, 89, 110, LXXI relacional 72, 90, 120, 141, XXVII remuneração 129, 197, 235 resistência 22, 142, 143, XXVIII responsabilidade ... 24, 30, 36, 46, 48, 58, 59, 60, 76, 82, 95, 96, 101, 109, 111, 121, 129, 130, 134, 139, 141, 168, 193, 214, 220, 264, 269, 279, 282, 291, 303, 306, 308, 314, 319, 321, 323, XIV, XLIV, XLVI, LIII, LV, LVI, LVII, LVIII, LXIX, LXXII, LXXV, LXXIX, LXXXIV, CII, CXLV, CLXV, CLXVIII resultados.. 24, 32, 34, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 60, 76, 108, 109, 154, 157, 170, 295, 309, XVI, C, CI, CII, CVII, CXXI, CXXII, CXXX, CXXXIX, CLIII reuniões 83, 85, 88, 99, 104, 117, 119, 127, 137, 139, 164, 167, 171, 174, 177, 178, 210, 211, 225, 231, 235, 241, 242, 243, 247, 252, 259, 261, 262, 264, 268, 271, 277, 279, 288, 291, 292, 298, 299, 300, 301, 306, 308, 313, 315, 321, X, XIII, XVI, XVII, XIX, XXII, XXIII, XXIV, XXXV, XLII, XLIX, L, LI, LXIII, LXVIII, LXIX, LXXII, LXXVI, LXXXVIII, LXXX, LXXXII, LXXXIV, LXXXV, C, CVI, CVIII, CIX, CX, CXI, CXII, CXIII, CXVII, CXXII, CXXIV, CXXVI, CXXVII, CXXXIV, CXXXIX, CXLII, CXLIII, CXLIV, CXLV, CXLVII, CXLVIII, CLI, CLV, CLVI, CLVIII, CLXII, CLXV, CLXVII rigor 45, 91, 143, 314 ritmos 162, 220, LXXXII rosto 89, 102, 129, 145, 263, 303, XCIX, CXLIII

S

saber ... 21, 22, 24, 29, 43, 45, 55, 61, 110, 116, 122, 138, 153, 163, 165, 200, 315, IX, XI, XXXIV, LXXV, LXXXVI, LXXXIX, XCI, XCV, CII, CXXI semelhante 73, 136, 304, 320, LII, CXXIX, CL Serviços Administrativos .. 184, 198, 234, 238, 241, 246, 251, XLVII, XLVIII, LXXXII socialização 21, 23, 33, 70, 75, 87, 89, 104 sociedade .. 21, 22, 31, 32, 45, 46, 47, 48, 57, 60, 63, 118, 124, 131, 135, 141, 145, 220, 277, 281, 294, 300, 317, LXXI, CVII, CXVIII, CXIX, CXXXI, CLVII, CLXVI, CLXIX sucesso .. 9, 22, 24, 30, 32, 35, 44, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 70, 81, 85, 90, 107, 115, 117, 128, 141, 144, 149, 151, 159, 161, 177, 185, 191, 193, 198, 212,

218, 225, 232, 235, 242, 248, 254, 277, 281, 284, 285, 290, 293, 294, 300, 304, 305, 308, 310, 312, 317, 318, 322, 329, II, VI, XXIII, XXXVI, LI, LIII, LXVI, LXXXII, LXXXIV, XCVI, CXII, CXVII, CXVIII, CXXI, CXXIX, CXXXVI, CXXXVII, CXLVIII, CLIII, CLVIII, CLX, CLXII, CLXIV, CLXV, CLXVIII, CLXIX

supervisão 24, 31, 78, 101, 102, 103, 104, 108, 109, 161, 176, 191, 205, 212, 218, 225, 231, 236, 239, 242, 243, 246, 247, 248, 251, 253, 260, 264, 265, 270, 271, 272, 277, 280, 284, 290, 303, 306, 307, 308, 313, 315, 316, 322, II, VI, XXXV, LXV, LXXXI, CXI, CXXVIII, CXXXVIII, CXLV, CXLVI, CXLVII, CL, CLII, CLIII, CLVIII, CLXIV, CLXV, CLXVIII

T

tarefas ...3, 31, 32, 34, 37, 65, 69, 77, 78, 87, 89, 92, 105, 106, 108, 109, 120, 138, 139, 140, 160, 163, 164, 169, 170, 184, 190, 197, 198, 204, 211, 212, 218, 224, 231, 234, 238, 241, 242, 246, 251, 252, 253, 264, 265, 266, 269, 270, 272, 277, 281, 283, 285, 288, 290, 292, 301, 304, 305, 306, 307, 308, 314, 316, 317, 319, 322, 323, I, IV, V, IX, XV, XVI, XXIX, XXXI, XLV, XLVII, LVII, LVIII, LX, LXVI, LXXV, LXXVI, LXXVII, LXXXI, LXXXIII, LXXXIV, LXXXV, LXXXVIII, XCII, XCIII, XCVIII, CV, CVI, CXXIII, CXXV, CXLII, CXLV, CXLVII, CXLIX, CL, CLI, CLII, CLVIII, CLX, CLXI, CLXIII, CLXVII

tese7, 29, 143

trabalho colaborativo . 30, 31, 37, 57, 103, 247, 284, 285, 286, 290, 291, 292, 293, 309, 318, 319, 323, 325, CXLI, CLIX, CLXVII

triangulação154

turma...3, 7, 9, 13, 19, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 68, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 94, 97, 102, 103, 104, 107, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 161, 165, 168, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 185, 190, 191, 197, 198, 204, 205, 210, 211, 212, 218, 225, 230, 231, 232, 234, 235, 238, 239, 241, 242, 243, 247, 248, 251, 252, 253, 254, 256, 262, 263, 264, 265, 271,

272, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 325, 326, 327, 328, 331, 332, 333, 334, 336, II, VI, XI, XIV, XVII, XVIII, XX, XXI, XXII, XXIII, XXIV, XXV, XXXI, XXXII, XXXV, XXXVI, XXXIX, XLII, XLIII, XLVI, XLVII, XLVIII, XLIX, L, LI, LII, LIII, LIV, LXI, LXIII, LXIV, LXV, LXVI, LXVII, LXVIII, LXIX, LXX, LXXI, LXXII, LXXV, LXXVII, LXXXVIII, LXXIX, LXXX, LXXXI, LXXXII, LXXXIII, LXXXIV, LXXXV, LXXXVI, XCI, XCIII, XCVII, XCVIII, C, CVI, CVIII, CXII, CXIII, CXIV, CXV, CXIX, CXX, CXXII, CXXIV, CXXV, CXXVI, CXXVII, CXXVIII, CXXX, CXXXII, CXXXIII, CXXXV, CXXXVI, CXXXIX, CXLII, CXLIII, CXLIV, CXLVII, CXLVIII, CXLIX, CL, CLI, CLII, CLIII, CLIV, CLV, CLVI, CLVII, CLVIII, CLIX, CLX, CLXI, CLXII, CLXIII, CLXIV, CLXV, CLXVI, CLXVII, CLXVIII

tutela 218, 279, 293, XXX, XL, XCV, CV, CLIII, CLXV

tutor ... 248, 251, 253, 254, 263, 265, 272, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 291, 292, 302, 303, 305, 307, 315, 316, 317, 319, 322, XXXVII, LXVIII, CXXXVIII, CXLIII, CXLVII, CLIV, CLV, CLVII, CLIX, CLXI, CLXVI, CLXVII, CLXVIII

V

valor acrescentado 50, 51, 52, 53, 54

valorização..... 34, 39, 59, 115, 116, 135, 214

vida .3, 22, 42, 44, 46, 47, 53, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 83, 98, 101, 111, 113, 118, 125, 129, 133, 187, 193, 200, 214, 220, 248, 253, 254, 266, 274, 280, 285, 290, 292, 309, 313, 317, 318, XXVIII, LII, LXVIII, LXXI, LXXXVI, LXXXVII, LXXXIX, CIII, CV, CVII, CXXIV, CXXXIV, CXXXVIII, CLIX, CLXI

vigente ... 24, 79, 133, 151, 152, 157, 245, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 277, 278, 280, 281, 282, 284, 285, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 308, 309, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 319, 321, 323, XXVIII, CXXXVII, CXXXIX, CXLI, CXLVI, CXLIX, CLV, CLX, CLXVI

Apêndice 1

Guião de entrevista semi-dirigida a diretores de colégios

Objetivos gerais	Perguntas
1. Conhecer as funções desempenhadas pelo Diretor num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada.	a) Qual a importância que atribui ao cargo de Diretor numa escola? b) Quais as principais funções que desempenha? c) De entre as tarefas que executa, qual é a que considera mais importante? d) Qual é a tarefa que sente maior dificuldade em concretizar? e) Qual das áreas, administrativa ou pedagógica, considera mais importante? f) Existe alguma tarefa, além das que já executa, que não desempenhe e que gostaria de desempenhar?
2. Conhecer a organização de um agrupamento de escolas ou de uma escola não agrupada.	a) A quem reporta o Diretor? b) A que normas deve obedecer o Diretor? c) Qual o grau de autonomia que o Diretor possui?

Objetivos gerais	Perguntas
	d) Com quem desempenha as tarefas de natureza administrativa? E as de natureza pedagógica? e) Segundo o ponto de vista do Diretor, como são desempenhadas as funções de carácter administrativo? E as de carácter pedagógico?
3. Analisar como se processa a circulação de toda a informação num agrupamento de escolas ou numa escola não agrupada.	a) Quais são as principais fontes de informação, administrativa e pedagógica, na escola? b) De onde partem as informações de índole administrativa e pedagógica? c) Como se processa a circulação de informações de carácter administrativo? d) Como se processa a circulação de informações de carácter pedagógico?
4. Confrontar a legislação face ao modo como o agrupamento de escolas ou escola não agrupada gere a sua organização pedagógica e administrativa.	a) Quais são as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e quais são os seus objetivos, no âmbito da autonomia pedagógica conferida (artigo 37.º do decreto – lei n.º 152/2013, de 4 de novembro)? b) Quem procede ao acompanhamento dos alunos e à coordenação pedagógica de cada ano ou ciclo (artigos 20.º e 22.º do decreto – lei n.º

Objetivos gerais	Perguntas
	139/2012, de 5 de julho)? c) Quem organiza a promoção de medidas de sucesso escolar que garantam um acompanhamento mais eficaz do aluno, face às dificuldades detetadas e orientadas para a satisfação de necessidades específicas (artigo 20.º do decreto – lei n.º 139/2012, de 5 de julho)? d) Considera que existe o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa, nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da missão da escola ou do agrupamento de escolas (artigo 3.º do decreto – lei n.º 139/2012, de 5 de julho)? e) Como procede o Conselho Pedagógico quanto à definição de critérios gerais nos domínios da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos (artigo 20.º do decreto – lei n.º 139/2012, de 5 de julho), uma vez que em sua sede não têm assento os diretores de turma, figuras designadas pelo Diretor para coordenar as atividades da turma e que melhor conhecem os alunos? f) Seria pertinente a presença dos diretores de turma em conselho pedagógico, nomeadamente, para colaborar na definição dos critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, uma vez que os mesmos

Objetivos gerais	Perguntas
	são operacionalizados pelos conselhos de turma (artigo 4.º do decreto – lei n.º 139/2012, de 5 de julho), estando a coordenação de todo o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa interna e à sua natureza globalizante a cargo do diretor de turma (artigo 8.º do decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho)? g) Seria possível, no respeito pelos princípios enunciados e das regras estabelecidas no artigo 41.º do decreto – lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, idealizar soluções organizativas a adotar pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas, no exercício da sua autonomia organizacional, em particular, no que concerne à sua organização pedagógica?

Objetivos da entrevista:

1. Conhecer as funções desempenhadas pelo Diretor numa escola

- a) Entender a relevância do cargo de Diretor de uma escola;
- b) Conhecer as principais funções do Diretor;
- c) Saber, de entre as tarefas que o Diretor executa, qual é a que ele atribui maior importância;
- d) Conhecer qual é a tarefa que o Diretor atribui maior dificuldade na sua concretização;

- e) Evidenciar qual das áreas, administrativa ou pedagógica, o Diretor atribui maior importância;
- f) Perceber se existe alguma tarefa que o Diretor não desempenhe e que gostaria de desempenhar, para além das que lhe são atribuídas no exercício do seu cargo.

2. Conhecer a organização da escola ou agrupamento de escolas não agrupadas

- a) Saber a quem o Diretor reporta;
- b) Saber a que normas o Diretor deve obedecer;
- c) Conhecer que autonomia o Diretor possui;
- d) Conhecer com quem desempenha as tarefas administrativas e as tarefas de natureza pedagógica;
- e) Compreender, segundo o ponto de vista do Diretor, como são desempenhadas as funções de carácter administrativo e as funções de carácter pedagógico.

3. Analisar como se processa a circulação de toda a informação na escola

- a) Identificar as principais fontes de informação, administrativa e pedagógica, da escola;
- b) Definir de onde partem as informações de índole pedagógica e administrativa na escola;
- c) Compreender todo o processo de circulação de informações de carácter administrativo na escola;
- d) Compreender todo o processo de circulação de informações de carácter pedagógico na escola.

4. Confrontar a legislação face ao modo como a escola gere a sua organização pedagógica e administrativa

O Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo rege, nos termos da lei n.º 9/79, de 19 de março, alterada pela lei n.º 33/2012, de 23 de agosto, a constituição, a organização e o

funcionamento dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo de nível não superior (decreto – lei n.º 152/2013, de 4 de novembro). Assim sendo, importa:

- a) Reconhecer quais as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica no agrupamento de escolas e escolas não agrupadas e quais os seus objetivos, no âmbito da autonomia pedagógica que lhe é conferida (artigo 37.º do decreto – lei n.º 152/2013, de 4 de novembro).
- b) Analisar quem procede ao acompanhamento dos alunos e à coordenação pedagógica de cada ano ou ciclo (artigos 20.º e 22.º do decreto – lei n.º 139/2012, de 5 de julho);
- c) Analisar quem organiza a promoção de medidas de sucesso escolar que garantam um acompanhamento mais eficaz do aluno, face às dificuldades detetadas e orientadas para a satisfação de necessidades específicas (artigo 20.º do decreto – lei n.º 139/2012, de 5 de julho);
- d) Investigar se existe o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa, nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da missão da escola ou do agrupamento de escolas (artigo 3.º do decreto – lei n.º 139/2012, de 5 de julho);
- e) Analisar o procedimento do Conselho Pedagógico quanto à definição de critérios gerais nos domínios da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos (artigo 20.º do decreto – lei n.º 139/2012, de 5 de julho), uma vez que em sua sede não têm assento os diretores de turma, figuras designadas pelo diretor de escola para coordenar as atividades da turma e que melhor conhecem os alunos;
- f) Perceber se é pertinente a presença dos diretores de turma em conselho pedagógico, nomeadamente, para colaborar na definição dos critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, uma vez que os mesmos são operacionalizados pelos conselhos de turma (artigo 4.º decreto – lei n.º 139/2012, de 5 de julho), estando a coordenação de todo o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa interna e à sua natureza globalizante a cargo do diretor de turma (artigo 8.º do decreto – lei n.º 139/2012, de 5 de julho);
- g) Conhecer, no respeito pelos princípios enunciados e das regras estabelecidas no artigo 41.º do decreto – lei n.º 152/2013, de 4 de novembro), possíveis soluções

organizativas a adotar pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas, no exercício da sua autonomia organizacional, em particular, no que concerne à sua organização pedagógica.

Apêndice 2

Entrevistas aos diretores de colégios

1. Entrevista ao diretor do Colégio A

Questão 1

Segundo o diretor do colégio, “o diretor é um ‘pivot’”, estabelecendo uma relação com o ‘basquete ball’, - “é uma imagem que ilustra, de algum modo, a imagem dos pratos chineses que se mantêm sempre a rodar e o diretor tem de os manter assim, embora precise de ter os suportes, que são as outras pessoas que fazem parte da organização”.

Deste modo, “é um trabalho que é muito recetor das tarefas que os outros fazem, havendo muita informação a receber que depois é necessário saber distribuí-la, dando unidade ao trabalho a desenvolver”, refere o diretor. É assim que o diretor do colégio encara o seu trabalho, agindo de um modo colaborativo e não de um modo autoritário.

Na perspetiva deste diretor, cada pessoa partilha a tarefa do diretor. Considera que “a Direção está espalhada por cada pessoa no colégio, que tem de se sentir envolvida numa atmosfera classificada de ‘empowerment’, isto é, tem de se sentir ‘empowered’ para atuar, tem de sentir total apoio do diretor e a autoridade deste gestor muito reforçada”. Segundo o diretor do colégio, para que tudo funcione, essa pessoa tem de falar com ele todas as semanas.

Questão 2

O diretor refere que executa “muitas funções de gestão, embora a minha principal atenção recaia na Direção Pedagógica do colégio, tratando de assuntos relacionados com os professores e com os alunos”. No entanto, considera que “os três pilares de atuação do diretor são: os professores, os alunos e as famílias dos alunos”.

Este gestor afirma que “também tenho a meu cargo o despacho semanal com a encarregada do pessoal auxiliar e com o encarregado da manutenção”, esclarecendo que se

trata de um despacho semanal, traduzido num encontro de 30 minutos, em que o diretor estabelece as ementas, as atividades a desenvolver, os materiais, a disposição espacial da biblioteca para reuniões e a decoração de espaços, entre outros.

Questão 3

O diretor sublinha que a sua função tem por base “a coordenação de todas as atividades, procurando focar-me, principalmente, nos pais”. Entende, assim, que “a principal função é estar com os pais, ouvi-los e relacionar-me com eles”.

Questão 4

Quanto à função que sente maior dificuldade em concretizar, o diretor refere que “existem várias, nomeadamente o despacho semanal, pois há assuntos que estão muito encadeados uns nos outros, sendo necessário uma grande precisão para conhecer tudo o que acontece no colégio e garantir que tudo funciona bem, acabando por ser uma gestão muito difícil”. O diretor exemplifica este aspeto afirmando que “no que concerne à escolha de materiais, é notória a dificuldade na gestão, enquanto para outras questões, nomeadamente humanas, esta não é tão evidente, embora possa resvalar um pouco”. Nota-se no final do ano letivo, quando as famílias decidem se os filhos ficam ou não no colégio e no cansaço que os professores vão acumulando. Esta é uma das grandes dificuldades que o diretor sente, tendo em conta a “pluralidade da atividade, cada vez mais uma atividade económica, um serviço total”.

Segundo o diretor, “muito poucas entidades prestam um serviço que abarque tanto de relação com o cliente; os alunos podem, de alguma forma, ser considerados também clientes, além dos pais”, existindo “muitas pessoas a lidarem com o cliente, numa diversidade muito grande de operações”. As mais óbvias são as aulas, havendo muitos professores a lecionar, o que significa que “é necessário garantir a homogeneidade e o modo como tudo é trabalhado, além dos aspetos que não estão relacionados com as aulas e que têm a ver com as refeições, os

transportes, a qualidade das visitas de estudo, etc.”. Assim, há a necessidade de “conciliar muitos aspetos em um todo que seja harmónico e que a demonstração da qualidade de uma área não seja prejudicada pela falta de perceção da qualidade da outra”, sendo esta a grande dificuldade que existe, conclui o diretor.

Para aliviar esta dificuldade delega-se o que não é educação, ou seja, a Direção considera importante que o refeitório tenha um ambiente familiar equilibrado e, para tal, existem funcionárias a servir, mas quem afere e garante a qualidade do que é servido é uma empresa com a qual o colégio trabalha e possui um acordo. Os transportes e as atividades extracurriculares também não são geridos pelo colégio, sendo delegados a empresas específicas. Nestes casos, existe um controlo por parte destas entidades e do colégio, tendo em conta algumas restrições que este determina. Segundo o diretor, “aqui se situa o grande desafio, o de vender imensas coisas em oito horas por dia, em alguns casos mais, sete dias por semana e trinta e seis semanas por ano e garantir uma imagem de uniformidade daquilo que se faz no colégio”.

Além do exposto, o diretor esclarece que existe um casal em cada turma que promove um conjunto de atividades que contribuem para o bom relacionamento entre todos os pais da turma – atividades de relacionamento do tipo almoços, passeios, magustos, acampamentos, visitas a museus e atividades desportivas. Na programação destas atividades há sempre a preocupação que as mesmas não sejam dispendiosas, isto é, que o fator económico não afaste as pessoas de participar. As atividades desportivas são muito utilizadas porque não têm custos, podendo realizar-se um passeio no parque da cidade ou um percurso de bicicleta na marginal, entre outras alternativas. Todavia, o diretor esclarece que se houver consenso na turma, poder-se-á optar por outro tipo de atividade com mais encargos. Salienta que um dos princípios do colégio é o de não efetuar atividades dispendiosas, mesmo que haja dinheiro para as concretizar. Assim, uma das orientações desta instituição é “educar para a sobriedade, para o saber dispor dos bens como algo que se recebe para benefício de todos e não apenas para benefício próprio”. Por este motivo, tentam que todas as atividades sejam acessíveis a todos os encarregados de educação.

O diretor do colégio refere que, enquanto diretor, procura estar sempre presente nestas atividades, facto que é muito exigente porque existem doze turmas no colégio e, se cada turma decidir realizar uma atividade por semana, o diretor tem doze fins-de-semana ocupados durante um trimestre. Pretende-se que, no mínimo, sejam concretizadas três atividades por

ano, o que corresponde a trinta e seis fins-de-semana que o diretor procura estar presente, refere este gestor.

Questão 5

O diretor considera que “a área pedagógica é mais importante do que a administrativa”.

Questão 6

O diretor do colégio refere que “gostaria de ter tempo para dar mais aulas e fazer precetorado, pois é muito importante o diretor lecionar para perceber o que se passa com os alunos”. Há pessoas que não percebem este facto, pelo que têm uma visão do diretor muito burocrática. O diretor esclarece que aprecia estar no recreio com os seus alunos, à entrada do colégio com os pais e ter tempo para estar nos corredores. Refere que atualmente leciona cinco horas por semana e que lecionando uma aula é possível perceber melhor o trabalho que executa, o trabalho que os alunos produzem e o que os colegas realizam, contribuindo, assim, para que a informação chegue ao diretor muito mais completa.

O diretor explica que “o cumprimento do precetorado, acompanhamento individual dos alunos, não tem sido possível por falta de regularidade da minha parte, pois no desempenho das minhas funções acabo por ter de viajar com frequência, habitualmente, à sede da Cooperativa, e de me envolver nas atividades das turmas, não conseguindo garantir o acompanhamento que o precetorado exige”. Confessa que “gostaria, igualmente, de fazer mais formação em diversas áreas, mas o dia-a-dia do colégio me impede, não tendo tempo para a concretizar, embora eu tenha a consciência de que seria benéfico para melhorar o meu desempenho profissional”.

Questão 7

Segundo este gestor, “o diretor reporta à Administração da Cooperativa, constituída por três elementos, dois administradores executivos e um não executivo, com os quais a Direção, não apenas o diretor, reúne uma vez por trimestre”. O objetivo desta reunião é a elaboração do Relatório de Balanço de Atividades. As grandes questões são tratadas telefonicamente com a Administração da Cooperativa, sendo um modo de funcionamento muito franco, segundo declarações do diretor do colégio.

A Administração é colegial e, às vezes, há necessidade de aguardar pelas respostas. Em alguns casos, a Administração da Cooperativa estabelece reuniões com os diretores de cada colégio do grupo, para comunicar informação relevante ou para pedir o apuramento de decisões importantes, que digam respeito ao funcionamento dos quatro colégios. Posteriormente, a Administração procura, num registo muito informal, ter uma conversa com o diretor de cada colégio para avaliar o trabalho que este executa.

Questão 8

“O diretor deve obedecer ao Ideário, documento fundamental, pelo que é o que não muda, fazendo parte do Projeto Educativo”, informa o diretor do colégio. O Ideário esclarece, de um modo desenvolvido, qual a missão do colégio, isto é, explica como o colégio surgiu, por quê surgiu, como é que atua, quais são os seus grandes objetivos, por que é que a Direção é do tipo colegial, etc. Todavia, “além do Ideário, o diretor deve cumprir o que está estabelecido no Novo Estatuto do Ensino Particular e seguir as orientações emanadas da Cooperativa”, afirma o diretor.

Questão 9

Segundo declarações do diretor do colégio, o mesmo possui um “grau de autonomia elevado para tudo o que seja organização de atividades próprias do colégio, definição de estratégias a adotar na sala de aula, linhas para a programação da atividade docente e

atividades fora das aulas”, referindo que “estas são questões que dependem muito do diretor do colégio, depois de ouvir os diretores de turma e os coordenadores de ciclo”.

Contudo, informa que “decisões de tesouraria têm de ser tomadas pela Cooperativa, constituindo matéria sobre a qual o colégio não tem autonomia, e as alterações curriculares devem ser apresentadas à Cooperativa com o parecer do outro colégio da mesma cidade – existem dois colégios no Porto e dois colégios em Lisboa”. No que diz respeito à duração dos tempos letivos, a Cooperativa deve aceitar a sua alteração para 55 minutos, por exemplo, porque se trata de uma decisão que tem impacto nos custos. Segundo o diretor, “existe toda a autonomia para, se quisermos dar mandarim, darmos mandarim e, se quisermos dar alemão, darmos alemão”. Salienta que “o único aspeto que a Administração da Cooperativa obriga é que o colégio tenha o parecer do outro colégio da cidade e que o apresente à Administração”. Em casos extremos, a Administração da Cooperativa pode vetar alguma dessas alterações.

Segundo informações do diretor, “a contratação e o despedimento de professores carecem da aprovação da Administração da Cooperativa, embora a proposta seja do colégio”. Geralmente, o despedimento de professores não acontece porque a Direção exige muito antes de contratar um professor, pelo que quando o contrata já há muitas certezas. As entrevistas são realizadas pelo diretor e um dos subdiretores, embora, em alguns casos, o diretor solicite a ajuda do outro subdiretor para conversar com o professor a contratar. É tudo concretizado pelo colégio mas, posteriormente, a Administração da Cooperativa dá o seu parecer final. “A Cooperativa também não despede um professor sem proposta da Direção do colégio, existindo, assim, um poder partilhado”, refere o diretor.

“As atividades são, também, muito articuladas com a diretora do outro colégio da cidade”, pessoa com quem o diretor diz contactar diariamente. Assim, ambos procuram decidir algumas coisas em conjunto, nomeadamente a definição do calendário escolar e o Plano Anual de Atividades que, sendo da responsabilidade deste colégio, tem em conta algumas atividades propostas pela Administração da Cooperativa. Tudo o resto depende deste colégio, clarifica o diretor.

Deste modo, “a Administração da Cooperativa fixa os objetivos para três anos, duração do seu mandato, e o colégio fixa, dentro desses objetivos, as linhas de ação que traçará para alcançar os objetivos propostos pela Administração da Cooperativa, acrescentando, por vezes, alguns outros que considera mais relevante para a instituição”. Estas

são as limitações que o diretor do colégio ressalva e as situações em que este reporta à Administração da Cooperativa.

O diretor conclui que “existe uma autonomia elevada, embora haja a limitação relativa às decisões de tesouraria que estão sempre limitadas pelo parecer da Administração da Cooperativa”. Neste momento, para evitar constrangimentos, a Direção do colégio apresenta à Administração um orçamento com a quantia que prevê gastar ao longo do ano letivo e gere livremente cada um dos itens desse orçamento.

Questão 10

O diretor realça que “há sempre um reportar à Cooperativa”. Atualmente, com a utilização da informática, existem muitas tarefas administrativas que estão muito simplificadas. Informa que “existe uma funcionária do colégio que gere as questões da Administração, isto é, zela pela ordem dos processos, reportando a uma funcionária da Secretaria que, por sua vez, reporta diretamente ao diretor”. Ao abrigo da autonomia das escolas, mesmo a relação que havia com a escola pública, da qual o colégio dependia, deixou de existir e, “do ponto de vista administrativo, o colégio é autónomo”.

Segundo o diretor, há uns anos atrás, havia a necessidade de um dossiê e espaço de arquivo para diferentes tipos de processos, mas, atualmente, tal não é necessário. Por exemplo, no que diz respeito às questões pedagógicas, o professor escreve o sumário e o livro de ponto já está na sala, pois é eletrónico. Deste modo, as participações para os alunos e as suas classificações, assim como as comunicações para os pais, ficam automaticamente arquivadas. Existe sempre uma lista de verificação, em ordem a assegurar que todos os procedimentos estão a ser cumpridos, sendo este o modo de funcionamento, refere o diretor.

O diretor salienta que “as tarefas de natureza pedagógica são desempenhadas com os dois subdiretores” e que “é preferível delegar algumas tarefas que possam ter outros afazeres e compreender um pouco melhor a realidade do colégio por dentro, não simplesmente pelo que se vê por fora, participando e estando presente”.

Quanto à estrutura do colégio, foi privilegiado o número de horas atribuídas à Direção, em detrimento do número de pessoas que a compõe, pelo que o importante é o tempo que os profissionais dedicam a esta função. Segundo o diretor, poder-se-ia chegar à situação de o colégio ter um diretor e três subdiretores, o que significaria que cada uma dessas pessoas

daria mais tempo à componente letiva e menos tempo à componente da Direção. No entanto, o que está estabelecido no Ideário é que haja um diretor e dois subdiretores. Estruturalmente, está estabelecido que a Direção deve ter um número ímpar de elementos, de modo a garantir a colegialidade das decisões e uma função de desempate. Segundo o diretor, “a colegialidade é uma característica da Direção, o que significa que o diretor tem o dever de apresentar os casos à Direção, pelo que todas as decisões relevantes são tomadas pela Direção”.

Questão 11

O diretor esclarece que “as tarefas administrativas são desempenhadas através de mecanismos de verificação e de controlo das diversas funções, existindo várias listas de procedimentos para garantir que tudo é realizado, o que facilita muito a tarefa do diretor”. Acrescenta que “o que diz respeito à Administração da Cooperativa é remetido para esta e os temas mais básicos da organização são trabalhados com a funcionária da Secretaria, sendo, posteriormente, os assuntos desenvolvidos com os subdiretores”. O diretor refere que “as tarefas de âmbito económico estão a cargo da Direção da Cooperativa, não passando pelo diretor muitas funções de contabilidade e de tesouraria, o que facilita muito o trabalho”.

No que concerne às funções de carácter pedagógico, o diretor informa que “existem dois subdiretores que ajudam, por ciclo e também por áreas de atuação, a concretizar as tarefas de carácter pedagógico”. Assim, “um dos subdiretores dá apoio na ordenação do currículo, na avaliação da qualidade das aulas e na análise dos resultados – trata de assuntos relacionados com professores; o outro subdiretor apoia o diretor, fundamentalmente, no acompanhamento personalizado de cada aluno – trata de assuntos relacionados com os alunos”.

Segundo o diretor, “cada um dos subdiretores despacha com os professores ou com uma outra figura que existe no colégio, o precetor”. O precetor é um professor que tem um grupo variável de alunos. Existem precetores juniores, com 2 ou 3 alunos, e precetores seniores, com um grupo de cerca de dezasseis alunos, embora o número ideal de estudantes, por precetor, seja entre oito e doze. “Os precetores têm conversas regulares com cada aluno, realizam reuniões quinzenais com cada aluno e trimestrais, pelo menos, com os encarregados de educação, estabelecendo objetivos individuais para cada estudante” e “um dos subdiretores

despacha, quinzenalmente, com os preceptores todos e vai rodando com todos”, afirma este gestor.

Deste modo, “é possível o conhecimento do que se passa com cada aluno, reportando, posteriormente, ao diretor o que acontece com cada um deles”, sublinha o diretor. Este facto é muito importante para se compreender o sentido de cada família e as necessidades de cada aluno e, assim, ser possível atuar rapidamente face às dificuldades do estudante.

O diretor salienta que existe uma hierarquia no colégio que se pauta por pensar primeiramente nos Pais, em segundo lugar nos Professores e em terceiro lugar nos Alunos. Trata-se de uma escola voltada para o aluno, embora entendam que não é possível educar os alunos sem contar com o apoio dos pais, sendo estes muito envolvidos na escola. Assim, “em primeiro lugar a ação do colégio destina-se aos pais e, para conseguirem alcançar os alunos, necessitam de uma equipa de professores que esteja identificada e que saiba o que é que o colégio pode fazer com os alunos”.

Destaca que a relação com os pais é, habitualmente, estabelecida pelo diretor e, se houver um problema importante para resolver, este procura estar disponível para o fazer. É prática do diretor estar à entrada do colégio para acolher os pais e os alunos, logo pela manhã, e também à hora de saída das aulas, visando criar uma relação mais próxima com os encarregados de educação, bem como estar presente em todas as atividades realizadas por turma para as famílias.

O diretor informa que “relativamente à coordenação do trabalho dos professores, apoio-me muito no subdiretor, solicitando-lhe que coordene o Plano Anual de Atividades, que coordene, anualmente, um círculo de atribuição de assistências a aulas, que faça com o diretor algumas reuniões e que efetue uma entrevista com cada professor, em julho, refletindo sobre o trabalho desenvolvido no ano letivo e estabelecendo objetivos de atividades”. No Natal, o diretor do colégio procura realizar uma entrevista de avaliação intermédia com metade dos professores e, em julho, com os restantes professores – todos os professores com o diretor, pessoalmente, ou com o subdiretor, refere. O subdiretor é uma pessoa que trabalha muito com o diretor nesta área. Trata-se de estabelecer metas e, posteriormente, avaliar todo o processo. Ao longo do ano, existem sempre duas entrevistas formais e individuais com cada professor.

O diretor salienta que “a Direção procede à avaliação das aulas dos professores, contando com a colaboração dos coordenadores de departamento, que apoiam o citado subdiretor”. O subdiretor coordena e assegura que todos os professores tenham, no mínimo, uma aula assistida por um colega e todos os professores assistam a uma aula de um colega. O

colégio tenta que sejam duas aulas assistidas ao longo do ano, uma delas preparada e outra de surpresa, para conseguirem avaliar o modo como os professores estão a trabalhar e o modo como lidam com as dificuldades que surgem na sala de aula.

O subdiretor procura também articular as necessidades que surgem na classe docente ao nível da formação que promovem, facilitando a formação necessária ao desenvolvimento do Projeto Educativo, em articulação com os outros colégios do Grupo e com a Administração da Cooperativa ou, ainda, promover que os docentes participem nas atividades da Associação dos Professores da sua área disciplinar.

Questão 12

O diretor informa que “ao nível administrativo, a principal fonte de informação é a Secretaria e, ao nível pedagógico, é o diretor de turma, além da legislação, do Ideário, do Projeto Educativo e da prática do colégio”. Salienta que “quem informa o diretor do colégio do que se passa ao nível das aulas, o que vem de baixo, é o diretor de turma e é este quem comunica, através do subdiretor, o que está a acontecer, embora alguns se dirijam diretamente ao diretor”. Acrescenta que “relativamente ao que vem de cima, isto é, as informações ministeriais, a principal fonte é a Associação do Ensino Particular e o regime legislativo que permite ao diretor perceber os ordenamentos que existem e, no caso de dúvidas, a Direção recorre aos serviços jurídicos da Associação do Ensino Particular, visando garantir o cumprimento da lei”.

Questão 13

O diretor do colégio declara que “as informações partem do diretor e dos coordenadores de departamento, cujas informações trazem do Conselho Pedagógico”. Ao nível pedagógico, as decisões partem da Direção, por propostas de diversos órgãos. Assim, “a legislação geral parte do Estado, o Ideário é a Direção que o garante com a Administração da Cooperativa e o dia-a-dia parte, fundamentalmente, do Conselho Pedagógico, com as opiniões

que chegam de baixo pelos coordenadores de ciclo e pelos coordenadores de departamento”, afirma o diretor.

Questão 14

“Ao nível administrativo, a circulação de informações parte da Secretaria e é divulgada via ‘email’ ”, refere o diretor.

Questão 15

Há coordenadores de departamento e um coordenador para cada ciclo, sendo em dois dos casos essa função assegurada por um subdiretor. O coordenador de ciclo do ensino secundário é um subdiretor e no caso do 1.º ciclo é o outro subdiretor que também tem a mesma função. Quanto aos 2.º e 3.º ciclos, são professores do ciclo, facto que está relacionado com a estrutura e a dimensão da instituição, afirma o diretor.

O diretor informa que “em Conselho Pedagógico há coordenadores de departamento e quatro coordenadores de ciclo, um para cada ciclo”. Neste momento, as pessoas que desempenham esta função são da Direção em dois dos ciclos, secundário e 1.º ciclo. Tal não era obrigatório acontecer, mas presentemente é o que se verifica. No que se refere aos coordenadores de departamento, está a suceder o mesmo. Existe um dos Departamentos a depender diretamente da Direção. Trata-se de uma questão transitória, existindo um professor daquela área que gosta daquela área e desempenha bem essa função e, como estava na Direção, mantém-se na Direção, refere o diretor.

“O Conselho Pedagógico toma as suas deliberações, que são conselhos à Direção e, posteriormente, a Direção reúne e decide”, sublinha o diretor. Afirma, ainda, que “a Direção é muito dirigista, ou seja, de acordo com a legislação, o parecer do Conselho Pedagógico ou as indicações da Cooperativa, a Direção decide algo e comunica às pessoas”. Segundo este gestor, “geralmente, a comunicação descendente é direta, através de reuniões gerais ou comunicação por ‘emails’, existindo um dia específico da semana destinado ao envio de ‘emails’, previamente formalizados com as informações resumidas que o diretor considera pertinentes”, isto é, com tudo o que já aconteceu ou irá acontecer no colégio e que se

considere que é relevante as pessoas terem conhecimento. Todos sabem que “a decisão depende da Direção e é a Direção que informa”, sublinha o diretor.

Todavia, “tudo o que puder ser tratado a um nível micro deve ser tratado a esse nível”, acrescenta o diretor do colégio. Às vezes, existem problemas, do âmbito da autonomia do diretor de turma ou do professor, porque estes docentes não se sentem à vontade, particularmente os mais tímidos ou menos audazes, remetendo frequentemente os assuntos a resolver para a Direção. Trata-se de uma “batalha” que o diretor tem vindo a travar, sendo da opinião de que “os problemas devem ser resolvidos localmente porque enquanto o problema for com um determinado professor não afeta a instituição e, a partir do momento que o problema é reencaminhado para a Direção, passa a ser um problema com o colégio e não com aquele professor”. Daí que “se existir um problema sério, este deve reportar à Direção, mas dever-se-á salvaguardar, sempre que possível, que a primeira linha da onda de choque seja o diretor porque se este tiver de decidir algo, inevitavelmente, acaba a conversa”, esclarece o diretor do colégio. Assim sendo, “é um dos subdiretores que executa a tarefa de dar primeiro as costas para apanhar a paulada”, isto é, que vai à primeira reunião, analisa o ambiente e desempenha uma figura de conciliador da situação. Esta é a ideia do colégio, a de evitar que o mesmo seja posto em causa.

O diretor destaca que “o professor é o diretor na sala de aula e a sua decisão, à partida, é inatacável”, embora saiba que, às vezes, tal não acontece e as coisas não correm bem. No entanto, quando estas situações ocorrem, as mesmas devem ser tratadas com serenidade, calma e com muita paz. Também é preciso tempo, pelo que quando existe um problema com um dado professor e pretendem falar com o diretor, este diz estar frequentemente “indisponível”, visando dar tempo para que as coisas se acalmem e o diretor se inteire da situação. O colégio salvaguarda sempre a posição do professor mas, às vezes, este age de uma forma incorreta com o aluno e tal facto dá azo a que o aluno proceda também da mesma forma, declara o diretor. Afirma, ainda, que “quando o estudante tem uma atitude incorreta, os pais são informados e a situação é comunicada ao preceptor ou ao diretor de turma”. Contudo, o diretor salienta que, de um modo geral, não há problemas de indisciplina.

Esclarece que os estudantes do colégio são rapazes e, por isso, falam mais alto do que as alunas, pelo que o professor deve promover o barulho, fazendo com que haja um momento mais agitado na aula para que os alunos descomprimam. Tal facto exige que o professor tenha o controlo da turma, tratando-se de uma questão claramente pedagógica,

refere o diretor. A atenção dos rapazes é muito menor, comparativamente à atenção das raparigas, pelo que os rapazes são muito mais mexidos, muito mais enérgicos.

Existem escolas que no 1.º ciclo substituíram as cadeiras por bolas de ‘pilates’. Ora, os alunos precisam de se mover e o movimento que têm de fazer para se equilibrarem na bola é um movimento natural e, a certa altura, mecânico, acabando por fazer com que a ativação que lhes é característica se dissipe, aos poucos, e os estudantes consigam focar a atenção no trabalho. Os professores do colégio têm técnicas específicas, nomeadamente falar alto, visando ultrapassar estas dificuldades. As frequências com que os rapazes ouvem são mais elevadas do que as das raparigas e, além disso, o movimento atrai, claramente, a atenção dos rapazes, sublinha o diretor.

Este gestor exemplifica, dizendo que numa turma de 8.º ano, muito agitada, utilizou “umas mãos com um metro de altura em ‘kapaline’”, que tinham sido utilizadas para um jogo. Após ter levado essas “mãos” para a sala de aula, disse que, a partir daquele momento, os alunos só falariam se tivessem a referida “mão” feita em ‘kapaline’ no ar, pelo que esta passaria a representar um “braço no ar”. Deste modo, o professor, ou alguém mandatado por ele, passaria a “mão” para o aluno que quisesse responder. Os alunos aderiram à técnica utilizada e a qualidade das aulas melhorou significativamente, assim como diminui muito o número de chamadas de atenção efetuadas por aula.

Frequentemente, o diretor solicita aos alunos para se levantarem quando desejam responder, não sendo esta solicitação um sinal de autoritarismo, apenas utiliza esta técnica porque foca a atenção dos estudantes e, por outro lado, é necessário que estes se movam. Salienta que “em vez de estarem voltados para trás a conversar e a falar com os colegas do lado, aquele foi o movimento”. Sublinha que o aluno ao levantar-se da cadeira atrai a atenção dos outros colegas, sendo muito mais eficaz para que uma determinada pergunta/resposta obtenha a atenção dos alunos.

O colégio ao ser relativamente pequeno, “a informação flui muito facilmente, quer seja à hora do almoço, quer seja nos intervalos entre as aulas, existindo o risco de se formalizar pouco e, às vezes, podermos ser demasiado informais, significando que o assunto foi tratado e não foi decidido porque foi tratado de modo informal”. Este facto tem a riqueza, por um lado, de facilitar muito a comunicação, mas, às vezes, dificulta que se calibre bem a dimensão do problema, conclui o diretor.

Questão 16

O organograma foi o descrito há pouco, isto é, “a Direção é praticamente soberana, excetuando no que reporta à Administração da Cooperativa e no que concerne ao Conselho Pedagógico, onde esta se auxilia” e esclarece que “por lei, o Conselho Pedagógico tem de deliberar alguns assuntos, mas, de um modo geral e no âmbito da autonomia, o colégio define que se não existir obrigatoriedade de o fazer, esses assuntos passam a ser decisão da Direção, tal como está previsto no Ideário”, afirma o diretor.

Segundo declarações deste gestor, “o Conselho Pedagógico tem dois subconselhos, o Conselho de Coordenadores de Departamento e o Conselho de Diretores de Turma” e “dada a dimensão do colégio, todos os diretores de turma têm assento no Conselho Pedagógico, apesar de o Conselho de Diretores de Turma apenas estar representado pelos coordenadores de ciclo, pelo que são quatro coordenadores de ciclo em representação de doze diretores de turma”. Salienta que os coordenadores de ciclo são também diretores de turma. Assim, em Conselho Pedagógico estão quatro, todos representados, e “é através destas duas estruturas que o colégio se organiza”, refere o diretor.

Questão 17

Segundo o diretor, “os coordenadores de departamento estão encarregados, juntamente com um dos subdiretores, de avaliar as aulas e o cumprimento das programações, de propor atividades para o Plano Anual de Atividades, de organizar as semanas temáticas, etc.” e “os coordenadores de ciclo são responsabilizados pelo acompanhamento individualizado e personalizado de cada aluno”.

O diretor do colégio afirma que “o diretor de turma é uma peça chave porque estabelece uma relação privilegiada com os seus alunos”, e que “o diretor de turma é o diretor na turma”, salientando que “o diretor de turma encarrega-se, quer através de uma reunião semanal com os alunos quer através de uma reunião semanal com os preceptores, de recolher e transmitir informação que considera relevante para a sua turma e, além disso, cumpre também uma reunião quinzenal com a Direção, onde procede ao ‘feedback’ das outras reuniões”.

No final de cada ano letivo há sempre muito trabalho. Por exemplo, todas as circulares a enviar aos pais durante o ano letivo estão prontas no final de julho, sendo apenas necessário enviar oportunamente. Assim, toda a burocracia é tratada antecipadamente e, na altura, pretende-se que haja tempo para conversar. O diretor refere que “a comunicação é essencial e quanto menos questões burocráticas houver para abordar no dia-a-dia, maior comunicação será possível existir, facto que permite antecipar os problemas”, considerando que “a comunicação é uma questão relacionada com a identidade deste colégio”. Assim, enquanto na maioria das escolas, o problema só se deteta ‘a posteriori’, “neste colégio é possível a deteção precoce dos problemas dos alunos, pois a comunicação baseia-se, principalmente, em antecipar o problema e conversar com os pais, informando-os do que se passa com o aluno”, conclui o diretor.

Questão 18

O diretor do colégio explica que quem organiza a promoção de medidas de sucesso escolar que garantam um acompanhamento mais eficaz do aluno é “o preceptor em conjunto com o diretor de turma”. Salienta que os casos que envolvem alunos com necessidades educativas especiais são exemplos notórios deste facto, pois “o Plano Educativo Individual do aluno é elaborado pelo preceptor e pelo diretor de turma, juntamente com o parecer de técnicos especializados, para, posteriormente, ser apresentado em Conselho de Turma”. Este gestor explica que dá este exemplo, apesar de “todos os alunos do colégio serem considerados alunos com necessidades educativas especiais, no sentido em que os docentes atendem à personalidade de cada aluno e, portanto, existe uma relação personalizada para cada estudante”.

Assim, “a Direção comunica que tem de haver estes despachos para identificar os problemas e estabelece um calendário, indicando o dia que irá ocorrer uma reunião com o diretor de turma de um dado ano e com os preceptores do mesmo nível de ensino”. “Nessas reuniões, é feita a análise de cada caso e é comunicado o que se decidiu para cada um”, sendo que, às vezes, há assuntos do âmbito da privacidade dos alunos e das suas famílias, pelo que “quem primeiramente fala com os alunos e com os pais são os preceptores”, refere o diretor do colégio.

Por exemplo, no caso de uma rutura familiar quem fala com o aluno e com a sua família é o preceptor. Há reuniões gerais com toda a turma e com o diretor de turma para informar, particularmente, de atividades a fazer pela turma, sem entrar na individualidade de cada aluno, e “reuniões individuais que são realizadas com os preceptores para conversar sobre cada aluno, em concreto”, salienta o diretor. Acontece que “muitas destas situações problemáticas são comunicadas pelo preceptor ao diretor de turma ou ao subdiretor” e, “em casos mais complicados, o preceptor pode pedir ajuda à Direção”, sendo que “posteriormente, é o diretor de turma quem estabelece as diferentes medidas a adotar para o aluno”, esclarece o diretor do colégio.

Deste modo, “o preceptor acede à informação, partilha ao diretor de turma e estabelece um objetivo com o diretor de turma, solicitando, às vezes, opinião à Direção. Futuramente, o programa aprovado irá ter um conjunto de medidas que serão comunicadas ao aluno através do preceptor. Quem comunica ao Conselho de Turma é o diretor de turma, muitas vezes sem explicar pormenores”, conclui o diretor.

Questão 19

O diretor é da opinião de que “inequivocamente, existe o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa”. Afirmar que “somos muito pouco burocratizados, automatizamos tudo o que é possível automatizar e simplificamos as questões administrativas”, sublinhando que “em primeiro lugar está a função que nos é inerente, educar” e “se o processo está certinho ou não certinho, a Secretaria tratará disso”.

Questão 20

O diretor refere que “se houver uma decisão a tomar de natureza pedagógica, definição de critérios, atribuição de algum desvio admissível entre as notas de frequência e as notas de exame ou o peso a atribuir à componente prática numa determinada disciplina ou ciclo de ensino, por exemplo, o Conselho Pedagógico toma a iniciativa e apresenta a proposta através dos coordenadores de ciclo, que reúnem com os diretores de turma de cada ciclo”.

Salienta que “posteriormente, essa proposta volta ao Conselho Pedagógico, sendo analisados os aspetos comuns e os divergentes. Se os aspetos comuns prevalecerem sobre os divergentes, o Conselho Pedagógico propõe à Direção essa tomada de decisão; se houver muitos aspetos em contrário, os coordenadores de ciclo voltam a reunir com os diretores de turma de cada ciclo, examinando as propostas dos outros ciclos”. Neste último caso, o diretor afirma que “procurar-se-á um consenso e a nova proposta volta ao Conselho Pedagógico para ser analisada e, posteriormente, ser novamente apresentada à Direção”.

O diretor esclarece que “a Direção reúne-se com todos os diretores de turma e quando há um aspeto mais deliberativo reúne-se apenas com os coordenadores de ciclo”. Esta situação é exequível, dada a dimensão do colégio, pelo que é possível conhecer, mais ou menos, a opinião de cada um, conclui o diretor.

Questão 21

Tendo em conta o número elevado de diretores de turma que habitualmente existem nas escolas públicas, o diretor considera que “seria muito difícil todos eles participarem em Conselho Pedagógico”. Acresce a este facto as pessoas serem muito diferentes e possuírem perspetivas muito variadas, pelo que “seria muito difícil chegar a um consenso e a situação tornar-se-ia ingovernável”. O diretor declara que “deveria haver uma figura intermédia, o coordenador de ciclo, que facilitasse o trabalho”.

Questão 22

O diretor afirma que “tenho muitas dúvidas quanto a uma solução organizativa a adotar pelos agrupamentos de escolas e pelas escolas não agrupadas”. Refere que durante muitos anos foi professor do Estado e tem muitos amigos que são professores em escolas públicas, reconhecendo o trabalho fantástico que os docentes produzem. Contudo, o diretor confessa que “sou da opinião que há uma limitação grande, pautada pela falta de um Projeto Educativo verdadeiramente capaz”, pelo que “só uma verdadeira autonomia escolar e pedagógica permitiria criar uma cultura de escola bastante liberta dos constrangimentos da contratação, a nível nacional, e do currículo, que tem de ser igual em Lisboa e nos Açores,

enfim, só uma verdadeira autonomia permitiria que as escolas pudessem ter um Projeto Educativo digno desse nome”.

Assim, este gestor diz que há um peso enorme da realidade de cada escola, uma escola que é mais aberta à sua comunidade local, uma escola que é mais aberta às forças vivas da comunidade. Essas forças, representadas numa Assembleia de Escola, poderiam, efetivamente, tomar decisões sobre o currículo, sobre a formação a nível profissional e o papel das empresas numa região, à semelhança do que acontece nos Estados Unidos e no Reino Unido, o que auxiliaria as escolas a encontrarem o seu caminho.

O diretor declara que “neste momento, é muito difícil trazer a alma às escolas, que é disso que se trata quando se fala em idealizar soluções, quando elas estão apertadas por estruturas, nomeadamente da contratação, da legislação e do currículo”. Segundo o diretor, “é muito difícil e muito arriscado, pois o Ministro da Educação que decidir dar uma verdadeira autonomia às escolas corre o enorme risco de entrar no clientelismo”, sublinhando que poderiam ficar mais bem servidos, ou não, dependendo dos mecanismos que houvesse para controlar as situações.

Neste sentido, afirma que “o que poderia potenciar a melhoria de uma escola seria uma autonomia verdadeira”. Relativamente a um modelo que possa ser replicado, o diretor considera que “é muito difícil enunciar um modelo porque cada escola tem o seu contexto”. Salienta, ainda, que partilha o que se faz neste colégio porque tem na instituição um ambiente e uma cultura de escola que possui quase 40 anos. Trata-se de um estilo próprio de trabalhar que é intransferível. Informa que trabalhou em dois colégios pertencentes à mesma Cooperativa à qual este colégio pertence e há coisas que não são transferíveis de um colégio para outro, “tem muito a ver com tudo o que a escola construiu, isto é, a sua identidade, a sua própria cultura”.

Para este gestor, “possivelmente, poder-se-ia idealizar a autonomia, traduzida pela existência de muito diálogo com os pais e com as famílias”. Refere que “a autonomia potencia que a escola encontre a sua missão, o que para o Estado é muito difícil porque a cultura dos portugueses é uma cultura muito centralista”, concluindo que “a grande riqueza é a diversidade e penso que não há um modelo único”.

2. Entrevista ao diretor do Colégio B

Questão 1

O diretor pedagógico do colégio considera que, do ponto de vista pedagógico, “o cargo de diretor pedagógico é o topo da hierarquia e funciona como último recurso para resolver qualquer situação complicada que acontece na escola, seja esta do tipo relacional ou disciplinar”. Afirma que se recorre ao diretor quando determinadas instâncias estão esgotadas, nomeadamente quando existem situações a resolver que extravasam as competências específicas do diretor de turma ou do coordenador de departamento. No caso do presente colégio, “o diretor pedagógico encerra em si a última resposta institucional, do ponto de vista pedagógico para resolver os problemas”, afirma este gestor.

Questão 2

O diretor pedagógico esclarece que atualmente no colégio não existe o cargo de diretor, embora no passado já tivesse existido. Presentemente “há um diretor pedagógico que é responsável por tudo o que é matéria pedagógica”. Salienta que lhe compete assegurar o “cumprimento de todas as diretrizes emanadas do Ministério da Educação, a orientação das aprendizagens dos alunos, bem como a orientação dos professores, porquanto a avaliação dos docentes é também da minha competência”. Quanto à avaliação dos docentes, informa que esta não tem consequências na progressão da carreira docente, sendo apenas uma avaliação qualitativa. Assim, há professores que assistem a aulas e dão o ‘feedback’ deste processo aos docentes alvo de apreciações. No final do ano, procedem à avaliação, sublinhando que esta avaliação tem apenas a função de acompanhar o docente, fazer trocas de aprendizagens e de diálogos relativamente a procedimentos no que concerne à prática pedagógica.

O diretor pedagógico conclui que no final do ano é efetuada uma síntese do desempenho do docente sujeito à avaliação, sendo estas as normas e os procedimentos instituídos pelo colégio e que “a aprendizagem, a organização curricular, as opções relativamente ao Projeto Educativo e a matéria concernente não só ao ensino mas à parte extra curricular são áreas de intervenção do diretor pedagógico”.

Questão 3

O diretor pedagógico considera que, indubitavelmente, “a relação estabelecida com os pais e a comunicação com as famílias dos alunos é a tarefa mais importante” que desempenha.

Questão 4

Segundo este gestor, “a tarefa que sinto mais dificuldade em concretizar é a que se relaciona com as mudanças significativas nos procedimentos face ao corpo docente”. Exemplifica, dizendo que este ano procederam a alterações na logística da duração das aulas e observaram resistência por parte dos professores, o que entende ser perfeitamente natural.

Relativamente a este aspeto, o corpo docente é muito conservador e considera que as mudanças existem para favorecer os alunos e não os professores, enquanto na perspetiva do colégio os procedimentos têm por base o favorecimento da aprendizagem dos alunos. O diretor pedagógico aprecia que existe fundamentação teórica, didática e pedagógica de outros modelos que, de facto, se adequam muito mais à realidade vigente. Assim, essas mudanças quando introduzidas trazem alterações nos horários, no sistema de vida do dia-a-dia dos professores e, por consequência, há resistência por parte do corpo docente.

Questão 5

O diretor pedagógico afirma que, ao contrário do que acontece nas escolas públicas, “existem duas Secretarias com espaços diferenciados e que funcionam separadamente: a Pedagógica e a Administrativa”. Sublinha que “a Secretaria Pedagógica não é bem um centro nevrálgico, mas, sob o ponto de vista da resposta do colégio enquanto instituição e seu funcionamento, se as coisas não funcionarem bem em termos processuais, há complicações com o Ministério da Educação”. Este diretor declara que, relativamente a este aspeto e sob o ponto de vista formal, tudo tem funcionado bem.

Questão 6

O diretor pedagógico refere que “já desempenhei todo o tipo de tarefas e não existe qualquer tarefa que eu gostasse de desempenhar”, além da que exerce. Salienta que já foi diretor de turma, enquanto diretor pedagógico, apesar de presentemente já não o ser e apenas lecionar a disciplina de Psicologia de 12.º ano. Esclarece que quando há necessidade de substituição de professores, tem por norma desempenhar esta tarefa.

Este gestor considera que “a lecionação não é incompatível com a minha atividade e penso que é indispensável o contacto com os alunos”, visando a perceção do lado dos docentes e dos alunos, pelo que “só assim é possível perceber o que de facto está à nossa volta e continuarmos com essa ligação que é, no fundo, a raiz de tudo isto: o ensino”.

Questão 7

Este gestor declara que “reporto ao Conselho de Gerência” e “o Conselho de Gerência está acima do diretor pedagógico, constituído pelos gerentes que estão em representação da entidade titular”, havendo neste caso concreto apenas um gerente que não é titular. “O Conselho de Gerência tem a última palavra, no que diz respeito a questões financeiras, embora não a tenha, diretamente, no que concerne a questões pedagógicas”, sublinha este diretor.

Relativamente à orientação pedagógica, a legislação prevê que não pode haver interferência da entidade titular nas orientações e diretrizes da matéria pedagógica, pelo que “há aqui um jogo, não só de diálogo mas de conversação, de conjugação e de convergência, entre o Conselho de Gerência e a Direção Pedagógica, ou seja, entre a Administração e a Direção, sendo daí emanadas as diretrizes finais”, refere o diretor pedagógico.

Questão 8

O diretor pedagógico considera que “é um assunto muito vasto porque possui duas vertentes: a essencial, que é a resposta da escola junto do Ministério da Educação, sendo este

o papel mais importante – o diretor tem de assegurar que todas as diretrizes emanadas da tutela são cumpridas –, e a orientação das aprendizagens dos alunos, isto é, os currículos, as disciplinas, a abertura de cursos, assim como a orientação dos professores”.

Refere que não existe qualquer financiamento do Estado, bem como não existe qualquer tipo de contratos, pelo que, neste sentido, estão um pouco mais libertos quanto à ação do Ministério da Educação na instituição. Deste modo, o diretor pedagógico considera que há alguma autonomia, porquanto são essencialmente dependentes dos pais dos alunos que frequentam o colégio.

Este gestor sublinha que “o colégio rege-se pelas normas da tutela, pelo Regulamento Interno e também pelo Projeto Educativo, sendo este último quase um Ideário, nele escrito quais os objetivos da instituição”, esclarecendo que é a partir do Projeto Educativo que se estabelece o Regulamento Interno. As normas, a definição de competências, os cargos e as questões comportamentais constam no Regulamento Interno, sendo este o documento que os rege quanto ao cumprimento das regras e das normas da instituição.

Salienta que o Projeto Educativo contempla os propósitos do colégio, isto é, o prosseguimento de estudos e a componente da formação humana. No que concerne a este último propósito e do ponto de vista da organização disciplinar, a legislação portuguesa é muito vaga e as escolas têm de aplicar diferentes regimes, embora o que tenham de fazer, posteriormente, enquanto medidas corretivas ou sancionatórias, já diga respeito a cada escola.

O diretor pedagógico esclarece que neste colégio os responsáveis optam, por exemplo, pela permanência dos alunos a estudar na instituição. Deste modo, os estudantes que têm alguma medida disciplinar a cumprir ficam a estudar. Refere que esta medida tem de estar plasmada no Regulamento Interno, embora derive do Projeto Educativo.

Questão 9

“O grau de autonomia do diretor pedagógico é grande, embora tenha, efetivamente, de responder ao Conselho de Gerência”, sublinhando o diretor pedagógico não possuir total autonomia porque a componente administrativa já não lhe diz respeito.

Questão 10

O diretor pedagógico afirma que “as tarefas de natureza administrativa são desempenhadas pela Secretaria Administrativa e com as pessoas que lá trabalham, nomeadamente com a chefe da Secretaria”, e “as tarefas de natureza pedagógica, pedagógica /administrativa porque a Secretaria Pedagógica também é Administrativa, são desempenhadas pela Secretaria Pedagógica, juntamente com os diretores de turma e com os coordenadores de departamento”.

Questão 11

Segundo o diretor pedagógico, “a Secretaria Pedagógica lida com processos diretamente associados com os alunos, transferência de alunos, programas de gestão pedagógica de alunos e avaliações, e com os professores” e “a Secretaria Administrativa executa a gestão dos alunos, mas no que diz respeito ao setor financeiro, pagamento das mensalidades e das atividades extracurriculares e tudo o que concerne à parte financeira, além de lidar diretamente com os encarregados de educação”, existindo um superior hierárquico, responsável máximo pela Secretaria Administrativa. De acordo com este gestor, “a Secretaria Administrativa funciona como secretariado ao diretor pedagógico, ou seja, dá apoio a tudo o que se relaciona com comunicações formais, nomeadamente comunicações escritas com o Ministério da Educação”.

Segundo este diretor, “a relação do diretor pedagógico com a componente burocrática/administrativa é feita diretamente com a Secretaria Pedagógica, embora haja aspetos, sobretudo, relativos aos docentes que estão associados à vertente administrativa”. Exemplifica, referindo que as classificações dos docentes ou o cálculo dos seus escalões são sempre verificados pelo diretor pedagógico porque é este gestor quem conhece os professores. A avaliação dos docentes tem implicações na classificação, no escalão e no vencimento dos mesmos, pelo que é um assunto da competência da Secretaria Administrativa, mas carece da verificação do diretor pedagógico.

O diretor pedagógico informa que o cargo de coordenador de ciclo foi extinto há três anos porque as tarefas dos coordenadores de ciclo se esgotaram, pois os pais “saltavam” esta hierarquia para falar com o diretor pedagógico. Acrescenta que “existem tutores de alunos,

mas a relação do diretor pedagógico com estes tutores é a mesma que possui com qualquer docente”.

Este gestor refere que a porta da Direção está sempre aberta, pelo que fala dos problemas dos alunos com qualquer professor e não apenas com o diretor de turma. Contudo, confessa que há uma obediência à hierarquia e à estrutura do colégio, isto é, “se houver um problema com um aluno, o diretor de turma tem um propósito fundamental que é lidar e comunicar com as famílias em primeira instância”.

Assim, se existir um encarregado de educação que queira falar com o diretor pedagógico, há que perguntar se já reportou ao diretor de turma. Trata-se não só de uma questão de respeito pelas funções que são desempenhadas pelo diretor de turma, pautadas pela comunicação e pelo diálogo com as famílias e com os alunos, mas também de preservação das possibilidades de resolução do problema. Deste modo, “existe consideração pela hierarquização das estruturas do colégio, tendo estas ao longo dos anos sofrido algumas modificações, no que concerne às competências que lhes são atribuídas”. Antigamente, recorria-se ao diretor de turma e do diretor de turma passava-se para o coordenador de ciclo, só depois é que se recorria ao diretor pedagógico, afirma o diretor pedagógico.

Este gestor declara que “como a figura do coordenador de ciclo desapareceu, o problema segue para o diretor de turma e, depois, chega ao diretor pedagógico, a não ser que sejam assuntos relacionados com os conteúdos de certas disciplinas, nomeadamente problemas com os testes”. Neste caso, “o diretor de turma recebe a comunicação e passa para os coordenadores de departamento curricular e aí, dentro do Departamento Curricular, o problema é abordado e resolvido”.

Questão 12

Para o diretor pedagógico, as principais fontes de informação são “a Direção Pedagógica e o Conselho Pedagógico, ao nível pedagógico, e a Secretaria Administrativa, no que concerne ao nível administrativo”.

Questão 13

O diretor pedagógico declara que “as informações de índole pedagógica partem da Secretaria Pedagógica e as de índole administrativa partem da Secretaria Administrativa”.

Questão 14

Segundo este diretor, “quando são informações de carácter global, destinadas a todos os trabalhadores, a comunicação escrita é efetuada através de ‘email’, ficando todas as pessoas informados por este meio” e “quanto às informações de carácter administrativo, existem comunicações escritas que são colocadas junto dos diferentes setores e na Secretaria Administrativa, sendo estas informações reforçadas também por ‘email’”.

Questão 15

Quanto à circulação de informações de carácter pedagógico, este gestor sublinha que “há formas de intervenções específicas, dependendo dos setores”, salientando que “tudo o que a área pedagógica emana da Direção Pedagógica para os professores, via correio eletrónico – matéria de testes, organização das avaliações, resoluções com recursos a notas, orientações gerais no que diz respeito a estratégias de programas educativos, etc. –, é centralizado no Conselho Pedagógico, ao qual o diretor pedagógico preside”.

No Conselho Pedagógico têm assento os coordenadores de departamento curricular, o diretor pedagógico, quatro representantes nomeados do 1.º ciclo, um por cada ano – 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos. Caso se trate de assuntos relacionados com matéria de recursos, o Conselho Pedagógico, obrigatoriamente ou ordinariamente, reúne com os coordenadores de ciclo, com a diretora da pré-escola e com apenas um representante do 1.º ciclo. Extraordinariamente, pode estar presente o chefe de disciplina, do 1.º ciclo ou do liceu – 2.º e 3.º ciclos e secundário –, figura que hierarquicamente se situa acima dos professores – professor é um assistente educativo com competências muito determinadas, podendo ser licenciado ou apenas possuir o 12.º ano de escolaridade – ou vigilantes. O Regulamento Interno do colégio prevê que um

representante dos encarregados de educação ou da Associação de Pais possa ter assento no Conselho Pedagógico, mas só quando este for convocado, pelo que tal facto nunca acontece. Os prefeitos são convocados quando há questões a tratar do foro disciplinar, refere o diretor pedagógico.

Este gestor destaca que “a comunicação das informações de carácter pedagógico é efetuada através da Direção, via ‘email’, e através do Conselho Pedagógico, em modo presencial”. O Conselho Pedagógico reúne-se ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente as vezes que forem necessárias. Assim, “em Conselho Pedagógico centralizam-se as informações que posteriormente são comunicadas a todos os Departamentos Curriculares, através dos coordenadores de departamento curricular, ficando todos os professores a saber qual o procedimento a tomar face às diferentes situações”.

Segundo o diretor, no Conselho Pedagógico estão reunidas cerca de dez pessoas: coordenadores de departamento curricular, diretor pedagógico, diretora da pré-escola e os representantes do primeiro ciclo. Acrescenta que o colégio tem uma componente muito específica e diferenciada, relativamente a outros colégios – a componente disciplinar –, afirmando que com a figura de *prefeito* o seu funcionamento se assemelha a alguns colégios ingleses. Esclarece que “o prefeito visa acompanhar pedagogicamente os alunos, por exemplo, fazer substituições – estudo em aula, caso não haja professores disponíveis –, mas também visa implementar as regras disciplinares do colégio e, portanto, são os prefeitos juntamente com o corpo disciplinar que fazem com que os alunos cumpram o Regulamento Interno”.

Deste modo, se algum aluno desobedecer às regras, é chamado à atenção e terá de se apresentar ao chefe de disciplina, havendo então lugar a uma participação escrita a ser enviada para casa. A participação é escrita pelo prefeito ou por um professor. Usualmente, a determinação da sanção é estabelecida pelo professor – se a ocorrência tiver sido no espaço da sala de aula – ou pelo prefeito ou, ainda, pelo chefe de disciplina, caso tenha sido no espaço exterior à sala de aula, conclui o diretor pedagógico.

Questão 16

O diretor pedagógico considera que “os Departamentos Curriculares são as verdadeiras estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica porque se trata da coordenação de lecionação de conteúdos, da elaboração de critérios de avaliação, da elaboração das avaliações e, portanto, é nos Departamentos Curriculares que muitos assuntos se organizam”.

Assim, “do ponto de vista estrutural e pedagógico, estamos a falar primeiro dos Departamentos Curriculares e, em última instância, do Conselho Pedagógico”. Sublinha que “também há a coordenação dos diretores de turma, mas esta é realizada pelo diretor pedagógico, não existindo a figura de coordenador dos diretores de turma”. É o diretor pedagógico que se reúne com os diretores de turma, uma vez por período, à exceção do primeiro período em que existem duas reuniões, e transmite as diretrizes, relativamente às reuniões e aos procedimentos a adotar, informa este gestor.

Questão 17

Segundo o diretor pedagógico, “fomos pioneiros na criação do cargo de coordenador de ciclo, provocando a descentralização da Direção Pedagógica”. No entanto, “quando observamos que grande parte dos colégios começaram a proceder deste modo, descentralizando, o colégio inverteu esta situação e passamos a centralizar, isto é, passamos a fazer o contrário”.

Este gestor considera que a centralização, por deslocar as funções, possui uma certa lógica e acrescenta que no que respeita à supervisão pedagógica, “os diretores de turma e os professores procedem à supervisão imediata”. No entanto, conclui que “a supervisão global tem de ser feita pelo diretor pedagógico”, pois “é na Direção Pedagógica que as medidas essenciais sobre a aprendizagem têm de ser tomadas”.

Questão 18

Quanto às medidas de promoção do sucesso escolar, “estas medidas partem do diretor pedagógico; por exemplo, a iniciativa das aulas coadjuvadas, ou são promovidas por outros professores”. São os docentes que têm conhecimento dos problemas específicos dos alunos relativamente à sua área do conhecimento e levam esses casos para análise, em sede de Departamento Curricular. O diretor pedagógico sublinha ainda que “posteriormente, o coordenador de departamento curricular, em sede de Conselho Pedagógico, faz a proposta para a resolução destes problemas, podendo esta ser ou não aprovada. Logo, a iniciativa parte dos Departamentos Curriculares que comunicam aos respetivos coordenadores”.

Este diretor clarifica que “geralmente, em sede de Departamento Curricular, os professores conhecem os alunos e os seus problemas, podendo até serem professores dos referidos estudantes”. Por outro lado, “quem identifica os problemas dos alunos são os professores do Conselho de Turma e são esses professores que passam a informação ao diretor de turma que, por sua vez, comunica a situação ao diretor pedagógico”.

Assim, “se existir um problema de aprendizagem, o diretor de turma faz a comunicação ao diretor pedagógico e determina como proceder”, podendo reunir o Conselho de Turma, extraordinariamente, falar com os encarregados de educação ou reencaminhar para o psicólogo, com vista a uma avaliação psicológica do aluno. “A partir daqui, o diretor de turma escolhe a medida a seguir”, refere o diretor.

Por exemplo, se o aluno possuir uma dificuldade qualquer a uma dada disciplina, identificada no Conselho de Turma no momento de avaliação intercalar – início do ano letivo, durante o 1.º período ou no 2.º período, podendo até ser no 3.º período, porque a lei o permite – e o aluno necessitar de apoio pedagógico acrescido, o Conselho de Turma propõe apoio para esse aluno. O diretor de turma comunica à Direção Pedagógica a informação do Conselho de Turma, registada em ata sobre o assunto, e esta é encaminhada, de imediato, para o docente responsável pelos apoios. O diretor pedagógico refere que após receber a informação, esta é, de imediato, reencaminhada para o citado docente que resolverá o assunto, acrescentando que no colégio há apoios a todas as disciplinas.

Se o problema for de natureza disciplinar, a situação é comunicada ao chefe de disciplina, mas é igualmente comunicada ao diretor pedagógico. Se o problema tiver ocorrido no seio da sala de aula e se este estiver identificado no Regulamento Interno do colégio, não é

necessária a intervenção do coordenador pedagógico. Há apenas a necessidade de o diretor de turma tomar conhecimento e aplicar uma medida corretiva ou sancionatória, traduzindo a pena a aplicar por escrito e dando conhecimento ao chefe de disciplina e ao encarregado de educação.

O diretor pedagógico esclarece que “as dificuldades pedagógicas podem ser de dois tipos: as que se relacionam com a aprendizagem e as que se enquadram num regime perfeitamente regular e, deste modo, os alunos são recomendados para apoio ou é-lhes aplicado o papel do tutor”. Salienta que “ambas as situações são identificações que partem do Conselho de Turma e, por conseguinte, é neste órgão que são emanadas todas as medidas a aplicar, sendo o diretor de turma que as comunica”. Contudo, refere que “esta informação transita para o diretor pedagógico e é ele quem, posteriormente, verifica a exequibilidade dessas medidas, podendo optar pela não aplicação das mesmas, caso julgue não serem necessárias”.

O diretor pedagógico salienta que “há aqui um trabalho entre a Direção de Turma e a Direção Pedagógica”, visando perceber se a proposta do Conselho de Turma é realmente necessária. Caso haja necessidade de concretização da referida proposta, é então nomeado um docente para proceder ao acompanhamento escolar do aluno. O diretor esclarece que “a resolução do problema passa pelo Conselho de Turma e pelo diretor de turma, passando sempre, inevitavelmente, pela Direção Pedagógica”.

Questão 19

O diretor pedagógico confessa que “a situação ideal seria haver turmas com vinte alunos, o que seria incomportável num colégio que sobrevive com apenas o contributo dos pais”. Esclarece que tal facto não é viável, sob o ponto de vista da gestão financeira, pelo que existe a necessidade de compor turmas com mais alunos e, consequentemente, com menos professores.

Assim, considera que “os critérios de natureza pedagógica primam sobre os critérios de natureza administrativa, à exceção do que é passível de implicar com a continuidade do colégio sob o ponto de vista financeiro, nunca indo além do que a legislação permite”, sem qualquer dúvida, por uma questão óbvia, incontornável e mais do que compreensível, esclarece este diretor. Adianta que, neste aspeto, o colégio nunca teve qualquer problema com

Inspeções, justamente porque considera que “o limite é a lei e, a partir daí, não há invenções possíveis”.

O diretor pedagógico refere que o colégio existe há oitenta anos e, em determinado momento, houve situações em que construíram turmas com trinta alunos. Claramente, não considera que este facto seja conveniente pedagogicamente, embora tivesse sido necessário na altura, em ordem à sobrevivência da instituição. Neste caso, o primado administrativo prevaleceu sobre o primado pedagógico.

Questão 20

O diretor pedagógico afirma que “quanto à orientação de cursos no ensino secundário, é o coordenador pedagógico quem procede à definição de critérios gerais nos domínios da orientação escolar e vocacional”. Exemplifica, referindo que há cerca de dois anos, o colégio decidiu, dentro do quadro docente que possui e das suas habilitações, abrir todas as possibilidades possíveis quanto à oferta de disciplinas para o ensino secundário, ou seja, todas as combinações exequíveis – diversas línguas estrangeiras para o 12.º ano, disciplinas de Ciência Política e Literatura Portuguesa, por exemplo.

No que concerne à oferta do colégio no ensino secundário, esta competência cabe ao diretor pedagógico. Estabelece, assim, o primado relativamente às disciplinas nos cursos científico-tecnológicos ou científico-humanísticos. O diretor pedagógico afirma que também “existe um Gabinete de Orientação que se dedica à orientação vocacional de alunos, realizando testes aos alunos do 9.º ano, com vista à avaliação da área vocacional dos mesmos”. Esclarece que “em Conselho de Turma saem propostas de orientação dos alunos, em casos irregulares, mas, a partir daqui, é um reportar ao diretor pedagógico”.

Quanto aos critérios de avaliação, o referido diretor informa que “é o Conselho Pedagógico que aprova e determina tudo o que diz respeito à avaliação, após proposta dos Departamentos Disciplinares”.

Questão 21

Segundo o diretor pedagógico, os diretores de turma não estão presentes no Conselho Pedagógico. Quando lhe é colocada a questão se seria pertinente a presença dos diretores de turma em Conselho Pedagógico, o mesmo considera que “relativamente aos critérios de avaliação, seria pertinente a presença dos diretores de turma porque existem coordenadores de departamento curricular que também são diretores de turma e já lá estão”. Por outro lado, considera que “não seria pertinente a presença dos diretores de turma, uma vez que quem determina os critérios de avaliação são os Departamentos Curriculares, ou seja, são todos os professores da sua área científica específica, pelo que não tem nada a ver com a possibilidade do diretor de turma responder face aos critérios de avaliação aprovados pelo Departamento Curricular e em Conselho Pedagógico”.

Assim, este gestor refere que “o diretor de turma não se pronuncia sobre todas as áreas do conhecimento e os critérios de avaliação não são aplicados aos alunos individualmente, pois são critérios globais, relativos às diferentes disciplinas”. Ora, “para os diretores de turma se pronunciarem sobre os critérios das disciplinas, tem de haver conhecimento científico e até didático”, refere o diretor. Neste sentido, a questão da formação dos docentes tem um peso ponderado. Deste modo, o diretor sublinha que “a presença dos diretores de turma em Conselho Pedagógico, no que diz respeito a este aspeto, é irrelevante porque em termos operacionais eles não vão fazer nada e, no que se refere ao acompanhamento dos alunos, se os diretores de turma forem necessários são convocados”.

O diretor pedagógico salienta, ainda, que no caso de existir um problema com a avaliação de um aluno no final do ano letivo e o encarregado de educação apresentar um recurso, após haver um Conselho de Turma extraordinário, a deliberação do Conselho de Turma tem de ter a aprovação do Conselho Pedagógico. Acrescenta que, “legalmente, o diretor de turma não pode estar nos dois lados, isto é, o diretor de turma ou toma a decisão no Conselho de Turma ou toma a decisão no Conselho Pedagógico”. Assim, “numa situação concreta deste género, a própria lei o impede, o que é compreensível, pois a mesma pessoa em dois contextos diferentes poderia dar duas opiniões opostas”, refere o diretor.

O diretor pedagógico declara que o que se pretende é que o Conselho Pedagógico seja um órgão isento e diferenciado da decisão tomada pelo Conselho de Turma. Mesmo as pessoas que fazem parte do Conselho de Turma, mas que não são diretores de turma, têm de se ausentar da reunião para os restantes membros do Conselho Pedagógico decidirem.

Contudo, este gestor salienta que “o que geralmente acontece é solicitar um parecer por escrito aos diretores de turma, mas a presença não pode existir”.

Questão 22

O diretor pedagógico afirma que “tenho dúvidas quanto a uma possível solução organizativa alternativa das escolas públicas”, salientando que “um dos entraves existente nesta matéria é a real inexistência de autonomia, embora o Ministério da Educação afirme que ela existe”. Argumenta, referindo que numa dada ocasião, a propósito das comemorações do dia 10 de junho, o colégio fez “uma ponte no dia 13 de junho”. Nesse dia, a DGEST e a DREL ligaram para o colégio, mas não estava ninguém para atender o telefone porque as instalações estavam fechadas. Recorda que no dia útil que se seguiu, reclamaram, afirmando que a instituição não poderia ter fechado sem autorização da tutela, além de que “as interrupções já se encontravam determinadas à partida”. Salienta que esta situação ocorreu há alguns anos, mas o esquema permanece, embora o colégio não dependa financeiramente do Estado.

Salienta que se pretendessem criar uma disciplina nova na oferta curricular do colégio, teriam de pedir autorização ao Ministério da Educação, fundamentando a intenção de o fazer, para que tal objetivo fosse aprovado. Informa que é possível criar disciplinas extracurriculares, como ofertas do colégio, embora não seja possível exceder o que está previsto na carga horária semanal estabelecida pela tutela. Deste modo, o diretor pedagógico considera que “não pode existir verdadeira autonomia, uma vez que não lhes é permitido flexibilizar, estando tudo muito bem determinado centralmente”.

No que concerne à organização escolar, no ensino privado é possível construir um organograma diferente, desde que o que está contemplado na lei seja respeitado. O diretor pedagógico informa que “quando decidi extinguir o Conselho Pedagógico e fazer funcionar apenas o Conselho de Coordenadores de Departamento Curricular, por considerar que a Direção Pedagógica se situava no topo da hierarquia e era daqui que as diretrizes eram emanadas, tive consciência de que estava a centralizar as decisões”. Todavia, “não era lógico haver um órgão de decisão que estivesse dependente do diretor pedagógico, isto é, as medidas

aprovadas pelo Conselho Pedagógico não teriam qualquer validade, se o diretor pedagógico não as reiterasse”, afirma o diretor.

À época em questão, mesmo não estando plasmado na regulamentação do Ensino Particular e Cooperativo a necessidade da existência do Conselho Pedagógico, o Ministério da Educação informou que tinha de existir um órgão com o referido nome. A legislação em determinados casos, por exemplo, em recursos às classificações dos alunos, remete para a decisão do Conselho Pedagógico, pelo que assim se encontrava justificada a necessidade deste órgão. Deste modo, o diretor pedagógico considera que, “embora atualmente exista um pouco mais liberdade nas escolas privadas, existem sempre muitas restrições, impossibilitando a existência da verdadeira autonomia anunciada e que tanto torna as escolas reféns, sobretudo as escolas públicas”.

O diretor pedagógico salienta que “no ensino público é difícil haver uma hierarquia da natureza deste colégio, embora faça muita falta”. Esclarece que “há mais ordem no ensino público, mesmo havendo muita diversidade, muitos Projetos Educativos, completamente diferentes daqueles que existem no ensino privado”, ou seja, as pessoas têm uma noção muito clara do que podem e não podem fazer e conhecem quais são os setores que emanam as diretrizes e, portanto, essas têm de ser cumpridas, a bem ou a mal, acrescenta este diretor.

Segundo este gestor, “no ensino privado os pais não estão presentes nos órgãos de decisão, embora em termos regulamentares essa possibilidade esteja prevista, caso haja necessidade”. No ensino público, tal é impossível e os pais têm de estar representados em Conselho Pedagógico, afirmando que “os pais geralmente querem vivamente estar presentes no Conselho Pedagógico por razões que não são as melhores, embora a gestão no ensino público seja incontornavelmente pior e muito mais difícil do que no ensino privado”.

O diretor pedagógico refere que “um gestor na escola pública tem muito mais trabalho, no que concerne ao seu âmbito de intervenção, e não se trata de uma questão de poder”. Deste modo, “todas as partes têm de se pronunciar, o que implica a criação de muita entropia que acabará por bloquear muitas decisões, além de estas dependerem largamente do apoio financeiro do Estado e, naturalmente, das restrições financeiras que este confere”.

Segundo declarações do diretor pedagógico, “o ensino privado é muito mais homogéneo, embora haja alunos de todas as etnias, mas este facto não é relevante”, pois “os nossos alunos estão cá porque os pais querem, os pais investem e os alunos sabem disso, havendo da nossa parte uma resposta também muito mais eficaz e muito mais rápida”.

No ensino público tudo é muito mais difícil e a Direção tem muito mais problemas. O diretor pedagógico exemplifica, referindo que “os pais poderiam ser verdadeiramente essenciais se fossem colaboradores e se existisse uma Associação de Pais que pensasse sob o ponto de vista da escola”. Todavia, “o que nós apercebemos é que os pais não querem estar no Conselho Pedagógico para ajudar, querem apenas implementar medidas que ajudem a eles próprios”, pelo que “o que vulgarmente acontece é presenciarmos os pais apenas a pensarem nos filhos, constituindo, assim, uma fonte de problemas”, refere o diretor pedagógico.

Este gestor relata que no ensino privado os encarregados de educação têm acesso direto ao diretor pedagógico e à Administração, através das reuniões entre a Associação de Pais e a Administração, o que não acontece no ensino público. Considera que “não compete ao encarregado de educação dar palpites sobre os critérios de avaliação de uma dada disciplina ou sobre o peso que os testes deveriam ter na avaliação global do aluno”, pelo que “os encarregados de educação não precisam de ter assento num órgão, cujas competências são próprias da docência, embora o desejem”.

Sob o ponto de vista global, a questão da disciplina pode parecer irrelevante, mas é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. O diretor avalia que “são necessárias condições de aprendizagem dentro da sala de aula, pelo que se tal facto não acontecer, o essencial perde-se”.

Às vezes, “acontece implementarmos um castigo a um aluno que faz uma barulheira infernal quando o professor entrega os testes e os pais não concordam, pelo que podemos imaginar o que fariam em outras situações”, refere o diretor pedagógico. Considera que “quando se é muito democrático, existem muitas situações indesejadas e no ensino público há tendência para que tal aconteça, sendo esta uma grande diferença entre o público e o privado”. Assim, há uma escolha dos pais que pressupõe uma ideia prévia, uma concordância com o Projeto Educativo e com o Regulamento Interno do colégio, pelo que, a partir daí, sujeitam-se às leis. No ensino público é muito mais complicado.

O diretor pedagógico acrescenta que “nas escolas públicas o diretor de turma, por exemplo, está entregue a si próprio” e, apesar de existir uma estrutura de coordenação de diretores de turma, “muitos diretores de turma não estão preparados e têm de dar o corpo ao manifesto, pois estão dependentes da Direção que, muitas vezes, não é colaborante nesse aspeto”. Entende, assim, que os diretores de turma no ensino público têm de resolver os assuntos sozinhos, mas “neste colégio, os diretores de turma vêm falar e debater os seus

problemas diretamente com a Direção Pedagógica, que os apoia muito, estando muito salvaguardados”.

Quanto à organização do colégio, o diretor pedagógico conclui que “o organograma existente é o adequado e seria muito difícil reajustá-lo às escolas públicas, pois não é muito comparável pela natureza diferente entre o ensino privado e o ensino público, havendo regras muito diferentes entre ambos”.

3. Entrevista ao diretor do Colégio C

Questão 1

Segundo o diretor do colégio, “o diretor é o principal responsável pela organização do colégio, sabendo que este trabalha com uma equipa”. Neste caso, a Direção possui quatro elementos: o vice-diretor, o administrador, o coordenador pastoral e o diretor, que preside ao Conselho de Direção, e “há que corresponder às expectativas dos encarregados de educação, de acordo com o Projeto Educativo do colégio”.

Questão 2

Este gestor afirma que “no dia-a-dia o diretor verifica o cumprimento das orientações do Projeto Educativo e do Regulamento Interno, zelando para que exista um ambiente de trabalho que favoreça o ensino e a aprendizagem, e acompanha todo o processo educativo, no que diz respeito aos professores, aos diretores de turma e aos respetivos coordenadores”, em ordem a que o colégio funcione como uma organização no seu todo. Ainda, como também já foi referido, “dever-se-á atender os encarregados de educação, recebê-los e ir avaliando como tudo vai acontecendo e, no que é reportado ao diretor como estando a decorrer de uma forma menos positiva, há que promover as melhorias necessárias e resolver as situações mais problemáticas”.

O diretor do colégio acrescenta que “uma das principais funções do diretor é assumir, perante o Ministério da Educação, a responsabilidade pelo bom funcionamento da escola, isto é, assumir tudo o que diz respeito a aspetos legais”.

Questão 3

O diretor informa que “essencialmente, o diretor acompanha os alunos, não só nas suas aprendizagens, mas, sobretudo, nas atividades e nos projetos que vão sendo desenvolvidos” e “no que se refere aos professores, acompanha, está presente, motiva e avalia todas estas dinâmicas que vão acontecendo ao longo do ano letivo”.

Questão 4

Segundo este gestor, a tarefa que sente maior dificuldade em concretizar é “aquela que consiste em fazer passar alguma mensagem junto dos alunos”. Refere que “muitas vezes, há dificuldade em fazer com que os encarregados de educação no que concerne ao que é, ou não, permitido fazer, compreendam que existem motivos pelos quais não é consentido agir de um determinado modo”. Há comportamentos e atitudes que não são permitidos numa organização, em nome da organização e do seu bom ambiente, pelo que “trata-se de uma tarefa difícil, sobretudo com alunos em determinadas idades e com pais que não colaboram muito com a escola na ação formativa dos seus educandos”.

O diretor gostaria de ter mais tempo para circular pelo colégio, embora o faça com alguma frequência e em determinados momentos ao longo do dia. Assim, sente que quanto mais tempo estiver fora do seu gabinete, ambiente formal, maior empatia se cria e a relação informal torna-se muito mais favorecida. O diretor é da opinião que em gabinete recebem-se os problemas, essencialmente, e fora dele, na atividade da escola e nos intervalos, fortalece-se a relação informal e a proximidade, tanto com os alunos como com os professores ou com as famílias dos alunos, enriquecendo muito mais a relação, de parte a parte.

Questão 5

O diretor considera que “a área pedagógica é a mais importante, naturalmente”.

Questão 6

O diretor refere que “não estou a lecionar e gostaria de o fazer, tal como já o fiz no passado, sinto a falta do contacto com os alunos na sala de aula”. Devido às diversas tarefas que o absorvem, neste momento a lecionação é inconciliável com a função que executa.

Questão 7

“A organização à qual o colégio pertence é uma congregação religiosa, sendo o Provincial o responsável pela unidade administrativa da Província, cuja designação dá o nome a este colégio”, informa o diretor. Este gestor esclarece que “o Provincial é o superior hierárquico na organização, sendo ele que nomeia o diretor do colégio por um determinado período de tempo”. Os mandatos são de triénios e o Provincial pode prolongá-los ou proceder a eventuais alterações, caso pretenda.

O diretor afirma que, no seu caso particular, trabalhou em diferentes colégios dentro da mesma organização, mas “foi sempre a essa pessoa a quem tive de responder e de prestar contas”. Refere que “o Provincial é responsável por uma região que, neste caso, associa a parte portuguesa a uma parte de Espanha, zona da Galiza, Castela e Leão”. Neste momento, o Provincial é de nacionalidade espanhola e a sede da organização religiosa é em Valladolid.

A unidade administrativa da província à qual o colégio está associado é presidida pelo citado Provincial que, por sua vez, reporta ao superior geral, responsável máximo da congregação e que está em Roma. Concluindo, o diretor sublinha que o Provincial da unidade administrativa que abrange o presente colégio tem a sede em Valladolid e é o responsável pelas nomeações e pelos cargos.

Questão 8

O diretor salienta que “o diretor de um colégio é um profissional e deve ser o primeiro a cumprir e a assumir a responsabilidade da concretização do Projeto Educativo, da aplicação do Regulamento Interno e do atendimento das pessoas, em particular, dos encarregados de educação”. Ainda, “perante o Ministério da Educação, o diretor deve assumir o cumprimento dos normativos gerais, sabendo que subsiste sempre uma margem de autonomia”.

Segundo este gestor, existem princípios aos quais o colégio deve obedecer. Para tal, “há a considerar um Manual de Funções para os colégios do grupo e cada cargo tem uma série de funções elencadas, isto é, restritas para cada cargo: diretor, vice-diretor, coordenadores, diretores de turma, etc.”. Salienta que, primeiramente, “perante o Ministério da Educação, no que concerne aos normativos gerais, o diretor tem de fazer cumprir e cumprir e, posteriormente, a partir da margem de autonomia que uma escola particular possui e a partir da forma como esta se organiza, há uma série de documentos relativos à organização que há que obedecer e o diretor tem de ser a primeira pessoa a cumprir”.

Questão 9

Este gestor refere que “o diretor possui bastante autonomia, embora, frequentemente seja confrontado com uma série de entraves que a comprometem, pois existem normativos oficiais e determinado tipo de regras que obrigam a Direção a refletir acerca do seu cumprimento, ou não, porque podem ofender a própria Constituição”. Existem, assim, estas ‘nuances’, mas o diretor do colégio confessa que está satisfeito com o grau de autonomia que possui, utilizando-a sempre de uma forma equilibrada.

Questão 10

Segundo declarações do diretor, “o colégio possui um Conselho de Direção que é composto por quatro elementos: o diretor, o vice-diretor – o braço direito do diretor e com

quem eu trabalho mais diretamente e a quem delego várias funções –, o administrador – a pessoa que trata de assuntos relacionados com a parte económica – e o coordenador pastoral – a pessoa que zela por todos os assuntos de cariz religioso”. Salienta que “no que diz respeito à área pedagógica, as tarefas são desempenhadas, essencialmente, com o vice-diretor, embora também trabalhe diretamente com os coordenadores de ciclo, havendo ainda a considerar os Serviços Administrativos, com os quais desempenho as minhas funções muito diretamente”.

Questão 11

O diretor do colégio esclarece que “relativamente à área administrativa, há uma grande parte que é resolvida em Conselho de Direção, em presença do administrador, e uma outra parte que é tratada e decidida em Conselho de Direção, em ligação com os serviços administrativos – Secretaria”.

Segundo este gestor, “quanto ao caráter pedagógico, há um trabalho conjunto com o vice-diretor, em quem delego várias funções”, esclarecendo que na organização da instituição existe ainda um coordenador por ciclo e também coordenadores de atividades extra curriculares: culturais e desportivas. No entanto, considera que, sobretudo, “com os coordenadores de ciclo existe muita partilha da dimensão pedagógica da escola”.

Salienta que “em cada ciclo de ensino existe um coordenador de ciclo que é o responsável pelo setor, estando mais diretamente relacionado com os alunos e com os encarregados de educação”, sendo que “o coordenador de ciclo trabalha com o grupo dos diretores de turma, a partir de uma planificação que é elaborada por ciclo e, no dia-a-dia, este coordenador reporta ao diretor”, esclarece o diretor. Acrescenta ainda que “quinzenalmente, existe uma reunião formal de caráter pedagógico, em que estão presentes o diretor, o vice-diretor e os coordenadores de ciclo”.

Em Conselho Pedagógico, órgão no qual têm assento os coordenadores de ciclo, os coordenadores de departamento curricular, os representantes da Associação de Pais, da Associação de Alunos e do pessoal não docente, são debatidos e aprovados assuntos que já foram trabalhados previamente ao nível dos ciclos, partindo dos coordenadores de ciclo, em sede de Conselho de Direção. Assim, de acordo com as declarações do diretor, “em Conselho Pedagógico levam-se os assuntos já bastante pensados, sendo depois colocados a debate e a

reflexão para posteriormente serem aprovados”, embora refira que “muitos assuntos relativos à organização do colégio são tratados diretamente em Conselho de Coordenadores, equipa composta pelo diretor, vice-diretor e todos os coordenadores de ciclo e coordenadores das atividades extra curriculares – culturais e desportivas”.

Questão 12

Ao nível pedagógico, o diretor refere que “tudo o que vai acontecendo no dia-a-dia é reportado pelos professores e pelos diretores de turma” e que “também os encarregados de educação transmitem informação relacionada com os seus educandos”. Todavia, “são os coordenadores de ciclo que transmitem a informação proveniente dos diretores de turma, quer em Conselho Pedagógico quer em sede de Conselho de Direção”. Acrescenta que “ao nível administrativo, a principal fonte de informação é a Secretaria”.

Questão 13

Segundo o diretor, “as informações de carácter pedagógico partem, fundamentalmente, do Conselho de Coordenadores, embora haja uma série de assuntos que são tratados e aprovados em Conselho Pedagógico, a partir de um trabalho prévio dos coordenadores de ciclo, em sede de Conselho de Direção” e “quanto às informações de índole administrativa, estas partem do Conselho de Direção, em ligação com os Serviços Administrativos – Secretaria”.

Questão 14

Quanto ao modo como se processa a circulação de informações de carácter administrativo, o diretor declara que “todos os procedimentos são feitos por circulares ou comunicação interna” e que “a circulação de informações é feita via ‘email’, quanto se trata

de assuntos gerais e destinado ao conhecimento de todos – forma direta” Conclui que “para os pais, o sistema é idêntico: o diretor de turma envia um ‘email’ ao encarregado de educação e todas as circulares são colocadas na página do colégio”.

Questão 15

O diretor refere que “ao Conselho de Coordenadores são levados os assuntos de programação, de planificação de ciclos e aí é sempre elaborada a avaliação de todas as atividades realizadas por ciclos no colégio”, sendo o Conselho de Coordenadores o órgão onde se desenvolve a parte mais significativa da organização do colégio. “Tudo o que vai acontecendo é reportado pelos professores aos diretores de turma, correspondente a cada turma, e os diretores de turma reportam diretamente ao coordenador de ciclo e este reporta ao Conselho de Direção, quer seja nestas reuniões formais, periódicas, quer seja no dia-a-dia, quando os assuntos já são de uma importância e urgência maior”, afirma o diretor.

Este gestor informa que “executo o meu trabalho de porta aberta e qualquer coordenador, ou até mesmo qualquer professor, pode dirigir-se ao meu gabinete sempre que entenda ser necessário, reportando diretamente o que vai acontecendo no dia-a-dia, questões disciplinares ou outros assuntos”. Segundo o diretor, “existe a seguinte cadeia informativa: professor – diretor de turma; diretor de turma – coordenador de ciclo; coordenador de ciclo – diretor, – Conselho de Direção”.

O diretor sublinha que “os encarregados de educação também transmitem parte desta informação, relativamente aos seus próprios filhos. Neste caso, o encarregado de educação sabe que deve reportar ao diretor de turma e, se for da alçada do diretor de turma resolver, o assunto fica resolvido, caso contrário, passa para o coordenador de ciclo; se o coordenador de ciclo resolver o assunto, este dá-se por encerrado, senão passa para o diretor”.

Para este gestor é importante que o processo seja tratado segundo esta cadeia, evitando que o encarregado de educação vá falar diretamente do assunto ao diretor e o diretor tenha de voltar ao início do processo e procurar informação junto do diretor de turma, do coordenador de ciclo, etc. Deste modo, “o encarregado de educação tem sempre a liberdade e a possibilidade de falar diretamente com o diretor” mas, geralmente, tudo o que diz respeito a situações normais do dia-a-dia é assim resolvido e é assim que estas devem funcionar, afirma o diretor.

Assim, quando o encarregado de educação necessita de falar diretamente com um professor sobre uma questão relacionada com a disciplina que este leciona, fala com o diretor de turma e este imediatamente contata o professor. Salienta-se que o professor tem também uma hora para receber o encarregado de educação, sempre que seja necessário, sendo a marcação desta reunião realizada através do diretor de turma, informa o diretor do colégio.

Esclarece que “todas as informações relacionadas com os alunos podem ser debatidas em Conselho Pedagógico, mas são os coordenadores de ciclo que as transmitem”, acrescentando que “no final de cada período, os coordenadores de ciclo entregam ao diretor um relatório pormenorizado sobre o seu ciclo, turma a turma, no que diz respeito ao comportamento, aproveitamento, alunos com necessidades educativas especiais, alunos com dificuldades de qualquer natureza e projetos realizados, informando se tudo correu bem, etc.”. Trata-se de um relatório circunstanciado no final de cada período escolar e, mais tarde, no final do ano letivo, sendo que no início de cada ano escolar, os coordenadores de ciclo entregam um plano para todo o ciclo, declara o diretor.

Segundo este gestor, “os coordenadores de ciclo têm as informações relativas aos alunos e conhecem-nos, daí que eles sejam capazes de transmitir as suas opiniões face a esses alunos em Conselho Pedagógico”. O coordenador de ciclo conhece todos os alunos do seu ciclo. São 1550 alunos, divididos por ciclos, sublinha o diretor. O coordenador de ciclo, além de ser professor, também é diretor de turma e está no dia-a-dia, de manhã e à tarde, a receber os alunos e, em gabinete, junto da área onde os alunos se encontram, recebe todas as informações dos professores e dos diretores de turma, acrescenta o diretor.

Segundo declarações do diretor do colégio, “o coordenador de ciclo conhece os alunos e a realidade das turmas, pois além desta relação direta, do dia-a-dia, reúne frequentemente com os diretores de turma e está sempre presente nos Conselhos de Turma”. O coordenador de ciclo está sempre presente em todas as reuniões das turmas do respetivo ciclo, conhecendo toda a informação que a estas diz respeito. O coordenador de ciclo tem uma redução substancial de horas letivas para efetuar a coordenação do ciclo que tem a seu cargo, redução de cinco a oito horas letivas, nos 2.º e 3.º ciclos, ou oito a doze horas letivas, no ensino secundário, dependendo do número de turmas que possui e do ciclo que coordena. Portanto, “o coordenador de ciclo tem muita informação e esta é bastante fundamentada”, conclui o diretor do colégio.

Salienta que “existem reuniões mensais entre os coordenadores de ciclo e os diretores de turma e, sempre que é necessário, também se realizam, extraordinariamente”. As reuniões ordinárias já estão calendarizadas no mapa das reuniões do colégio. Estas reuniões têm por objetivo que o coordenador se aperceba e se inteire perfeitamente de todos os aspetos relacionados com os alunos. O diretor conclui que na organização do colégio existe um papel relevante dos coordenadores de ciclo, sendo “as ideias relativas às medidas de promoção do sucesso escolar dos estudantes muito bem analisadas e trabalhadas em Conselho de Coordenadores, visando, posteriormente, o debate e a aprovação das mesmas em Conselho Pedagógico”.

Questão 16

O diretor afirma que “além do Conselho de Coordenadores e do Conselho Pedagógico, há também a Secção Curricular”. Esclarece que “a Secção Curricular, departamento composto unicamente pelos delegados de disciplina e pelos elementos do Conselho de Direção, tem por objetivo tratar de assuntos diretamente relacionados com a área curricular, reportando, posteriormente, ao Conselho Pedagógico”. Refere, ainda, que “existe o Departamento de Formação, que possui alguns elementos que se reúnem periodicamente com os restantes representantes dos diferentes colégios do grupo, em Lisboa, por exemplo, formando a Secção de Formação”.

Segundo o diretor, “a Secção de Formação é constituída por seis pessoas que elaboram o plano de formação para docentes e não docentes, a realizar ao longo do ano”. Assim, “o objetivo patente nesta dimensão é fazer cumprir o Plano Formativo, nomeadamente ao nível didático, pedagógico, de identidade da escola e de melhoria da escola – a questão do Plano Estratégico ou outro plano relacionado com a inovação pedagógica”, refere o diretor.

Além da Secção de Formação, o gestor deste colégio salienta que “existem outras equipas: Qualidade, TIC e Pastoral”; “a Equipa da Qualidade está relacionada com a área da inovação, que emerge do cumprimento do Plano Estratégico da Província, e a Equipa TIC diz respeito às novas tecnologias e também encerra um plano de formação nessa área” e “como o colégio é uma escola católica e tem uma dimensão formativa religiosa forte, há ainda uma

outra equipa, a Pastoral, que explora esta dimensão religiosa, havendo um plano com projetos a desenvolver nesta área”, sublinha o diretor.

Este gestor salienta que “a Equipa Pastoral é composta por um grupo de professores que lança desafios aos alunos”, referindo, a título de exemplo, que existe uma agenda própria, destinada aos diferentes colégios do grupo, elaborada no âmbito da dimensão Pastoral. A parte gráfica desta agenda é produzida pelo Gabinete de Comunicação do colégio. Assim, “no início de cada dia, a Equipa Pastoral promove em cada turma o “Bom Dia”, pautado por uma reflexão diária, a partir de um pensamento ou de uma frase colocada na agenda”.

O “Bom Dia” é dinamizado pelo professor que tem a primeira aula do dia e por um aluno. Assim, existe uma escala, por alunos, e diariamente existe um estudante que ativa esta reflexão diária. De algum modo, “é uma espécie de motivação para o dia, visando viver a vida com um determinado tipo de atitude”, refere o diretor. São situações que são planificadas, anualmente, existindo para cada ano um tema a abordar. Para o presente ano o tema é: “Contigo um novo começo”, escrito na agenda do colégio. De igual modo, existe um tema mensal, que é subdividido em semanas e em dias, existindo em cada dia um pensamento escrito.

O tempo despendido para cada reflexão depende primeiramente da reflexão, mas, sobretudo, depende da idade dos alunos. Assim, se for um aluno do 1.º ciclo, habitualmente, é o professor que desenvolve o tema e despende mais tempo com este; se, por exemplo, forem alunos do ensino secundário, estes já têm capacidade para explorarem o tema sozinhos. Deste modo, a ideia não encerra apenas a leitura da frase, pelo que esta representa o motivo, a partir do qual se criam dinâmicas diversificadas. Há alunos que preparam apresentações cénicas, relacionadas com o assunto e elaboram vídeos, assim como outros tipos de apresentações originais. São cerca de cinco ou dez minutos por dia, podendo ser mais algum tempo quando o tema o justifica, destinados à dimensão Pastoral, cujo objetivo é a motivação para o próprio dia, explica o diretor.

Trata-se de uma experiência que o colégio considera muito positiva, uma vez que “também os encarregados de educação dão um ‘feedback’ muito positivo desta prática”, sublinha o gestor do colégio. Esta agenda é, no fundo, a caderneta escolar do aluno porque é preparada para justificar as faltas dos alunos e anotar outros registos. Os professores também possuem uma agenda muito semelhante à dos alunos.

O diretor conclui que as aulas no colégio funcionam tranquilamente, não existindo problemas disciplinares e, quando algum se verifica, os professores atuam logo no momento e os alunos de imediato corrigem a atitude. Considera que os problemas que permanecem nas escolas públicas estão relacionados com o ambiente, o contexto social, a falta de motivação dos alunos e, às vezes, também estão relacionados com os professores, afirmando que “há professores que se prestam para isso e não sabem dar o exemplo, tendo em conta os seus comportamentos e o tipo de conversas que transmitem na sala de aula”.

Questão 17

Segundo declarações do diretor do colégio, “quem procede ao acompanhamento dos alunos e à coordenação pedagógica de cada ano ou ciclo são os coordenadores de ciclo”, sublinhando que “o diretor de turma tem a responsabilidade direta pelos alunos da sua turma, mas sempre com a proximidade do coordenador de ciclo”.

Questão 18

O diretor do colégio informa que quem organiza a promoção de medidas de sucesso escolar que garantam um acompanhamento mais eficaz do aluno, face às dificuldades detetadas e orientadas para a satisfação das necessidades específicas “é o diretor de turma, juntamente com o coordenador de ciclo”.

Questão 19

O diretor do colégio declara que “inequivocamente, existe o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa, apesar de numa escola particular haver um peso relativamente grande da dimensão administrativa”, concluindo que “é este facto que nos orienta e é por aí que nós queremos ir”.

Questão 20

Em resposta a esta pergunta, o diretor reafirma que “os diretores de turma reportam aos coordenadores de ciclo e, no que diz respeito às áreas disciplinares, os delegados de disciplina, que mensalmente se reúnem com todos os professores dessa disciplina, efetuam um trabalho transversal, pelo que também têm um peso muito significativo”.

Segundo o diretor, “em sede de Departamento Curricular, os delegados de disciplina apresentam toda a planificação, no que concerne à lecionação anual de cada disciplina, elaborada em pares pedagógicos”. Em termos organizacionais, significa que “existe a preocupação de, no mínimo, haver dois professores que lecionem o mesmo nível de ensino para poderem trabalhar em par pedagógico quanto a planificações, cumprimento das planificações e acompanhamento do ritmo de aprendizagem dos alunos”. O diretor sublinha que estes professores têm uma hora mensal para reuniões e para fazerem os seus próprios planos, concluindo que “os delegados de disciplina têm assento em Conselho Pedagógico, possuindo um papel muito ativo”.

Questão 21

Quanto a uma eventual participação dos diretores de turma em Conselho Pedagógico, o diretor do colégio afirma que “não é pertinente a presença de diretores de turma em Conselho Pedagógico”. Em primeiro lugar, “seria impossível numa escola com a dimensão deste colégio porque teriam de reunir o Conselho Pedagógico no auditório, pois não existe nenhuma sala que pudesse comportar tantos diretores de turma”. Sublinha, ainda, que no caso do presente colégio, “seria impossível pela dimensão da instituição, pelo número de diretores de turma e por uma razão principal: todo o processo organizacional do colégio tem por base a circulação direta da informação que posteriormente é sintetizada pelo coordenador”. Deste modo, “a informação é levada ao Conselho Pedagógico pelo coordenador de ciclo que acompanha diariamente o processo de cada turma”, conclui o diretor.

Questão 22

Segundo este gestor, “há um caminho positivo que foi percorrido, sobretudo, nos últimos anos” e esclarece que “a autonomia que agora é concedida ao colégio é bastante mais efetiva do que aquela que há uns anos atrás existia”. Afirmar que “sempre se falou em autonomia, embora, praticamente, esta nunca tivesse existido, porquanto diariamente existiam inúmeros entraves”. Bastava a Inspeção ir às escolas, mesmo no caso das escolas privadas, e dizer que o que lá se fazia não era nada daquilo que se pretendia, que nada do que se pretendia fazer era concretizado. Para este diretor, “travavam-se grandes lutas porque muitos dos normativos aplicam-se unicamente à escola pública ou à escola particular com contrato de associação, que nem sequer é o nosso caso, mas queriam aplicar tudo”.

O diretor declara que, “atualmente, a escola, independentemente de ser particular ou pública, tem uma autonomia bastante maior e mais efetiva”. No entanto, este gestor é da opinião de que “muitas escolas não estão muito interessadas em aproveitar a sua própria autonomia” porque tal acarreta trabalho, afirmando que “é muito melhor ter um modelo formatado porque não nos dá mais trabalho do que o seu cumprimento e a responsabilidade não é de quem o aplica”.

O diretor do colégio declara que “ter autonomia significa muito trabalho e, sendo uma área que é muito da responsabilidade de cada escola, pode trazer muitos problemas quando as coisas correm menos bem”. Contudo, assegura que possui grande autonomia, facto que considera positivo, apesar de “de vez em quando, temos entraves de todo o tipo e somos questionados sobre isto e sobre aquilo”. Sobre esta matéria, clarifica com dois exemplos muito concretos: no colégio onde trabalhara há alguns anos, desenvolveram toda a parte informática e as atas passaram a ser realizadas no computador, embora a Inspeção dissesse que as atas deveriam ser elaboradas à mão. Todavia, afirma que “claro que nós ouvíamos e seguíamos em frente”.

Relativamente à forma como se organizavam, frequentemente eram questionados pelo facto de estarem a obrigar os alunos do ensino pré-escolar e do 1.º ciclo a terem inglês, sendo que à época já se falava que a língua inglesa seria muito importante, mas “nós não podíamos ter inglês porque não estava previsto pelo Ministério da Educação”, salienta o diretor. Mais tarde, o Ministério da Educação copiou o modelo, sublinhando este gestor que “a autonomia é importante mas, às vezes, não nos deixam usufruir dela, embora às vezes também as pessoas não a aproveitem”. Conclui que “estes são dois exemplos caricatos sobre

aquilo que foi uma suposta autonomia das escolas, embora hoje haja um grau de organização que possibilita o aproveitamento da mesma”.

Em outros aspetos, nomeadamente no currículo, apesar de já haver margem de autonomia, por exemplo, tempos mínimos, “ainda subsiste alguma dificuldade em colocar no currículo algumas áreas que poderiam ser vantajosas, considerando a especificidade de cada escola”, porque surgem problemas no que concerne à avaliação, sobretudo, através dos exames nacionais. Segundo o diretor, “poderia haver uma maior abertura a este nível, uma vez que cada escola possui a sua especificidade, tem alunos em concreto, vive num meio social em concreto e os alunos possuem expectativas e motivações muito diferentes uns dos outros”.

Todavia, no que diz respeito à autonomia e à organização deste colégio, o diretor considera que “já se situa num nível bom”, referindo que “o fluxo organizacional – professor, diretor de turma, coordenador de ciclo, Conselho de Direção – não é perfeito, mas para o colégio tem sido bastante bom”.

4. Entrevista ao diretor do Colégio D

Questão 1

O diretor do colégio considera que “o cargo é de elevada importância, pois existe a consciência da responsabilidade da função na organização”. O diretor de uma escola desempenha “um papel fundamental, pelo que em qualquer organização os cargos de gestão a um nível superior, bem como os de liderança, são determinantes para o seu bom funcionamento”.

Questão 2

O gestor deste colégio refere que “o diretor é o garante do Projeto Educativo, desempenhando funções em duas áreas: gestão e liderança”. Esclarece que, no fundo, exerce a “função de mobilização das pessoas, em função dos objetivos que são estabelecidos no

Projeto de Escola que, neste caso, se insere num projeto mais vasto, pois trata-se de um colégio católico, pertencente a uma instituição religiosa”.

Há também funções da competência da Direção que, numa organização que ambiciona ser muito colaborativa e que perspetiva o trabalho de equipa e de partilha de responsabilidades, inevitavelmente obrigam a que haja uma estrutura hierárquica e, nesse aspeto, “existe um conjunto de tarefas de gestão em que a tarefa fundamental é gerir pessoas”, esclarece o diretor.

Este gestor confessa que se trata de “uma atividade dependente do papel dos sujeitos intervenientes, embora haja outras dimensões, nomeadamente os espaços, a elaboração dos horários, o currículo – fundamental –, muitas áreas que são dinâmicas e em permanente atualização e que, em última instância, são da responsabilidade do diretor”. Em diversos casos, “estas responsabilidades são partilhadas em órgãos que a escola possui, mas o diretor acaba por ter uma responsabilidade de chefia ou de liderança”, afirmando gostar de distinguir estas duas áreas.

Questão 3

Para o diretor, existem dados e uma missão que os antecede. Há mais dois colégios pertencentes à mesma comunidade religiosa que possuem uma história própria e um contexto próprio no qual se encontram inseridos. Deste modo, “em função do objetivo inspirado pela instituição religiosa à qual pertence a escola e pela reflexão da realidade da própria escola, há que mobilizar todas as pessoas que fazem parte desta vasta comunidade”. Para o diretor do colégio, esta é uma das funções mais importantes que o diretor exerce.

Questão 4

O diretor refere que “não sinto dificuldades em concretizar qualquer tarefa”, clarificando que se a pergunta fosse relativa à que considera mais estratégica, então responderia que seria a gestão e a liderança das pessoas, embora não as considere mais difíceis, mas é aqui que centra a sua atenção e a sua prioridade.

Questão 5

O diretor declara que “a área pedagógica é, claramente, a mais importante”.

Questão 6

Segundo o diretor deste colégio, “não existe nenhuma tarefa que eu gostasse de executar, além das que já executo”, afirmando que neste momento não exerce a docência e não gostaria de a exercer, pois deixou de lecionar por sua própria vontade, argumentando que “o papel que desempenho é tão determinante que a lecionação prejudicaria a minha ação”. Neste balanço, o diretor esclarece que as aulas seriam mais prejudicadas do que o seu papel, enquanto diretor, porque “o responsável de uma organização com a dimensão de um colégio tem de atribuir prioridades, havendo aspetos que requerem toda a atenção”.

Deste modo, considera que as aulas são uma tarefa do dia-a-dia e que não podem passar para um segundo plano, pois são a atividade principal de qualquer escola. Sublinha que quem leciona tem de estar 100% concentrado nas suas aulas, embora haja professores com outras tarefas, além da docência, mas com um nível de responsabilidade diferente daquela que é inerente ao cargo de diretor. Contudo, pensa que “ter lecionado no passado foi determinante para o exercício do cargo que desempenho” e considera “impensável existir um diretor que nunca o tenha feito”, esclarece este gestor.

Salienta ainda que o presente colégio é uma organização com 1650 alunos, abrangendo todos os níveis de ensino e que possui mais de duzentos profissionais, pelo que, deste modo, “não seria conciliável com dar umas aulinhas, pois a aula deve ser assumida a tempo inteiro, o que implica ter aulas preparadas para aquele dia e para aquela hora, tornando-se incompatível com a agenda de quem está a gerir uma organização deste género”, conclui o diretor.

Questão 7

O diretor declara que “reporto a uma Entidade Titular, de cariz religiosa” e que existem em Portugal três colégios em diferentes cidades: Porto, Lisboa e Fátima. Os diretores destes colégios reportam diretamente a essa entidade.

Questão 8

Segundo este gestor, “devo obedecer ao Regulamento Interno, definido pela própria Instituição, pautado por normas escritas e por um conjunto de princípios e leis que estabelecem os parâmetros da relação entre a entidade titular e o diretor”. Há ainda que atender a “um conjunto de objetivos e regras, além dos que são gerais e emanados pelo Ministério da Educação, que são estabelecidos pelo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo”.

Questão 9

O diretor do colégio refere que “o grau de autonomia é elevado”. Salienta que o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo foi revisto em novembro de 2013, vigorando até há pouco tempo o estatuto anterior, decreto – lei n.º 553/80. Ao abrigo do anterior estatuto, as escolas privadas tinham uma autonomia muito limitada, nomeadamente ao nível pedagógico. Salienta que “o presente estatuto abre, francamente, muito mais áreas de autonomia de gestão do currículo em termos organizativos”, existindo nesta matéria, além da autonomia legislada, uma autonomia real que deve ser exercitada no dia-a-dia. Este gestor conclui que, por vezes, os parâmetros legais ou estatutários, não são tudo e, portanto, diz que “sinto que tenho bastante autonomia no trabalho, o que me tem permitido realizar o percurso já efetuado”.

Em alguns casos, no tempo em que estavam mais condicionados pelas regras do Ministério da Educação, existiram momentos nos quais tiveram de transgredir algumas normas, tendo assumido sempre essa transgressão no que concerne a algumas leis que não faziam sentido. O diretor explica que foram convivendo com essa situação, tendo surgido,

algumas vezes, dificuldades relacionadas com este facto. Considera que “os portugueses têm uma tradição muito centralista, sendo esse um problema com que todas as escolas se debatem”. Assim, “além do que está escrito no papel, com mais ou menos autonomia, há a tendência para que tudo seja ditado de cima para baixo, sendo uma cultura que está muito enraizada nesse sentido”, pelo que “independentemente de ser ter mais ou menos autonomia no papel, este é um debate permanente e as escolas têm de usar a autonomia que têm e a que não têm, em alguns casos”.

O diretor sublinha que “com o Novo Estatuto estão criadas margens de autonomia bastante mais vastas e, no nosso caso, a autonomia tem a ver com a relação pessoal e com os regulamentos entre a entidade titular e o colégio”. Informa que “a entidade titular sempre concedeu aos responsáveis de cada um dos colégios do grupo um campo razoável de autonomia para desenvolverem o seu plano de trabalho, pelo que este aspeto não constitui qualquer obstáculo ao desenvolvimento das minhas tarefas”.

Questão 10

O funcionamento do colégio tem por base a partilha de responsabilidades e a sua liderança é do tipo colaborativa. Assim, o diretor explica que “existe uma pessoa responsável pela área administrativa – administradora, religiosa –, com quem são partilhadas responsabilidades ao nível administrativo, e outra pessoa que é responsável pela área pedagógica – diretor pedagógico –, tendo o colégio convivido durante mais de onze anos com estas duas áreas unidas”.

Questão 11

Relativamente às tarefas de natureza pedagógica, o diretor esclarece que “existe uma estrutura diretiva – Direção –, liderada pelo diretor do colégio, na qual está presente a administradora e um coordenador de cada ciclo de ensino, constituindo o primeiro fórum de reflexão e de partilha de responsabilidades em termos de direção e de liderança”. Assim, a Direção é constituída pela coordenadora da educação pré-escolar, pelos coordenadores dos

1.º, 2.º e 3.º ciclos, pelo coordenador do ensino secundário, pela administradora e pelo diretor – haveria lugar para a figura de vice-diretor, mas, presentemente, esse cargo não existe. Sublinha que “os diretores de turma não fazem parte desta estrutura diretiva, possuindo uma estrutura própria – o Conselho de Diretores de Turma”.

O diretor do colégio refere que “o Conselho de Coordenadores é outra instância de alargamento de reflexão e de responsabilidades, estrutura que em termos hierárquicos se situa entre a Direção e o Conselho de Diretores de Turma, e que corresponde, *grosso modo*, ao Conselho Pedagógico das escolas públicas”. Aqui, têm assento os coordenadores de ciclo, o diretor, a administradora, os coordenadores de departamentos curriculares, os coordenadores de ano, do 5.º ao 9.º ano, e os coordenadores de alguns serviços mais estratégicos, nomeadamente o Serviço de Psicologia, o Serviço de Projetos e de Qualidade, o responsável pelo pessoal não docente, entre outros. Os alunos e os pais não participam no Conselho de Coordenadores.

Este gestor explica que “no ensino básico existe o coordenador da equipa educativa de ano, sendo esta figura um diretor de turma que coordena os diretores de turma desse ano”. Os coordenadores da equipa educativa de ano têm assento em Conselho de Coordenadores, mas os diretores de turma não têm assento, diretamente. Assim, “dentro da lógica organizativa do colégio, um coordenador de uma equipa educativa de ano é um diretor de turma que tem assento em Conselho de Coordenadores e que se reúne quinzenalmente, pelo menos, com toda a equipa educativa do respetivo ano, constituída por todos os professores desse ano”.

Questão 12

Segundo o diretor, “ao nível administrativo, as principais fontes de informação são a Direção e o Conselho de Coordenadores e, ao nível pedagógico, são essencialmente os Departamentos Curriculares e as Equipas Educativas, através dos respetivos coordenadores”.

Questão 13

O diretor do colégio esclarece que “ao nível administrativo, as informações partem da Direção e, no que concerne à área pedagógica, as informações partem do Conselho de Diretores de Turma, ao qual o diretor preside, e do Conselho de Coordenadores”.

Questão 14

Para o diretor, antes das informações existem as decisões e estas são tomadas no Conselho de Coordenadores, de onde partem as principais informações. Esclarece que “relativamente às informações de caráter administrativo, também o Conselho de Coordenadores é uma das principais fontes, pois aqui está representada a área administrativa, ou seja, a administradora, o responsável pelo pessoal não docente, o responsável pelo pessoal administrativo e o diretor, que também tem competências pela área administrativa porque há uma partilha íntima de responsabilidades ao nível administrativo entre o diretor e a administradora”.

O diretor salienta que “a Direção é um órgão que se situa acima, todo ele presente no Conselho de Coordenadores e, portanto, há decisões mais estratégicas que são iniciadas numa fase mais preparatória, tomadas ao nível da Direção e, posteriormente, partilhadas e dialogadas no Conselho de Coordenadores. Só depois desta etapa ultrapassada é que estas informações são alargadas a toda a escola”.

Questão 15

Para melhor entender a circulação da informação ao nível pedagógico, nomeadamente o Plano Anual de Atividades e toda a reflexão realizada, há a referir que “os principais veículos de passagem de informação e das decisões tomadas são os coordenadores de departamento curricular e os coordenadores de equipa educativa de ano”, sublinha o diretor. Salienta que “todos os professores estão integrados na estrutura de Departamentos Curriculares e, relativamente aos alunos, o elo fundamental é o diretor de turma” e que “os

coordenadores dos diretores de turma são designados de coordenadores de equipa educativa de ano, havendo quase um sistema redundante de passagem de informação”.

O diretor informa que “é através do diretor de turma que toda a informação relativa aos alunos e às famílias é vinculada”. Explica, ainda, que “as informações chegam ao diretor de turma da seguinte forma: os diretores de turma reúnem duas vezes por período num fórum próprio, designado de Conselho de Diretores de Turma, juntamente com a Direção. Neste fórum de reflexão está o diretor da escola, que preside a todas as reuniões do Conselho de Diretores de Turma, juntamente com os coordenadores de ciclo que normalmente são diretores de turma”.

Trata-se de um órgão direto de reflexão, de debate e de passagem de informação para os diretores de turma, mas “como o Conselho de Coordenadores reúne a um ritmo quinzenal, isto é, a um ritmo muito mais frequente do que o Conselho de Diretores de Turma, as informações chegam ao diretor de turma, que por sua vez passam para os alunos e para as suas famílias, pela via dos coordenadores de departamento curricular ou pela via dos coordenadores de equipa educativa de ano, do 5.º ao 9.º ano”, refere o diretor.

Cada coordenador de equipa educativa de ano é um diretor de turma. Existem cinco turmas de 5.º ano, logo existem cinco coordenadores de equipa educativa de ano, um deles tem assento neste Conselho de Coordenadores, o mesmo acontece para os restantes níveis de ensino até ao 9.º ano. As Equipas Educativas de Ano reúnem semanalmente, tendo uma periodicidade de encontro maior do que a dos Departamentos Curriculares, que reúnem, em média, uma vez por mês. O diretor afirma que “a via mais fluida e normal de passagem de informação é através dos coordenadores da equipa educativa de ano, que são diretores de turma, que nas Equipas Educativas de Ano passam informação para toda a equipa”.

Segundo o diretor, “trata-se de um quadro redundante, pois estamos a falar de professores que estão integrados em Departamentos Curriculares, sendo também os coordenadores de departamento curricular responsáveis pela passagem da informação”. Assim, “há aqui como que uma via dupla de passagem da informação”. Este facto é vantajoso, pois “o problema da informação é que por muitos suportes e muitas reflexões partilhadas que existam, cada um interpreta a informação à sua maneira e comunica de forma diferente”. Deste modo, para este gestor, “é positivo haver esta dupla via porque, por vezes, a informação falha de um lado, mas é complementada do outro”.

O diretor esclarece que há ainda outro sistema que garante que tudo funcione, isto é, “o coordenador de ciclo está permanentemente a acompanhar a atividade de cada um dos

ciclos, muito diretamente com os diretores de turma, constituindo uma passagem de informação”. Diariamente, “o coordenador de ciclo é responsável pelo conjunto das atividades do seu ciclo de ensino e os grandes interlocutores acabam por ser os diretores de turma, pois são eles que estão no terreno, constituindo a linha da frente de relação com o seu grupo de alunos e com os seus familiares”, afirma o diretor.

Para o diretor, ao abrigo da autonomia, este colégio tem uma organização um pouco diferente das escolas públicas e até da generalidade das escolas privadas. Deste modo, “o exemplo das Equipas Educativas de Ano não é muito comum e é absolutamente fundamental, havendo a necessidade de apenas um órgão colegial em matéria de reflexão de natureza pedagógica, o Conselho de Coordenadores, além da própria Direção que também o é”.

Nas escolas públicas há dez ou quinze professores, dependendo dos níveis de ensino e do número de pessoas por cada disciplina, podendo existir, em alguns casos, pares pedagógicos a trabalhar com um aluno, e essas pessoas só se encontram para avaliar, nunca dialogando entre si, é “o sistema típico de uma escola pública, onde os professores só se encontram para avaliar e pouco mais, facto que é impensável”, sublinha o diretor.

A ética educativa deste colégio é contrariar este facto. Se existe um conjunto de pessoas que sabem desenvolver um Projeto Educativo, não é apenas um Projeto Curricular, não só com um grupo de alunos, mas também com cada aluno, “essas pessoas têm de estar permanentemente em contacto umas com as outras e não é informalmente, nos intervalos e nos corredores, o que é bom, mas não chega”. Assim, a ideia de Equipa Educativa de Ano é fazer com que essas equipas reúnam semanalmente ou, no máximo, de quinze em quinze dias, refere o diretor.

Por este facto, este gestor realça que “é muito importante que as Equipas Educativas de Ano estejam representadas pelo seu coordenador no órgão de reflexão e de tomada de decisões a nível pedagógico, o Conselho de Coordenadores”. Considera este aspeto “crucial no funcionamento de uma escola” e esclarece que os diretores de turma estão na linha da frente do contacto com a realidade, na gestão do grupo de alunos e das famílias.

Questão 16

Segundo o diretor, “no que respeita à constituição das Equipas Educativas de Ano, estas são formadas por um conjunto vasto de estruturas de direção e de coordenação educativa: diretores de turma, coordenadores de departamento curricular, coordenadores de ciclo, Conselho de Diretores de Turma, Conselho de Coordenadores e Direção”, sendo que “a supervisão pedagógica cabe, fundamentalmente, à Direção e ao Conselho de Coordenadores”.

Assim, o diretor refere que “o coordenador da equipa educativa de ano, enquanto membro da Equipa Educativa de Ano, coordena a equipa e, enquanto membro do Conselho de Coordenadores, insere-se numa estrutura que é a de supervisão pedagógica – coordenação e supervisão pedagógica”, concluindo que “esta foi a resposta encontrada pelo colégio para que os agentes que lidam com os alunos em sala de aula tivessem um fórum de reflexão contínuo, trabalhando muito ao nível de cada ano de ensino”.

Todavia, há um grande trabalho de bastidores para que tudo funcione. Por exemplo, “há que fazer um esforço para que, relativamente a cada disciplina, os professores sejam os mesmos para cada ano de ensino, caso contrário, a Equipa Educativa de Ano em vez de ter quinze a vinte elementos teria trinta a quarenta elementos e tudo voltaria a não funcionar”, explica o diretor.

Deste modo, o diretor esclarece que sempre que seja possível, há disciplinas em que isso não é possível, “há que criar um grupo de professores coeso, que lide com as turmas todas, os alunos todos do mesmo ano e que os acompanhe permanentemente”.

Questão 17

O diretor afirma que “ao papel de cada diretor de turma, em relação a cada turma, sobrepõe-se o papel de um coordenador de equipa educativa de ano, professor da turma, escolhido pelo diretor em função do seu perfil e que coordena todo este trabalho de equipa” e “é este grupo que realiza a grande reflexão sobre o dia-a-dia do desenvolvimento das aprendizagens e da formação integral de cada aluno”.

Segundo o diretor, posteriormente “esta equipa estará presente em fóruns de tomada de decisão mais estratégica, Conselhos de Coordenadores, através dos respetivos

coordenadores”, sendo que “pelo meio, também há mais pessoas porque há sempre coordenadores de departamento curricular, que também são professores, pelo que num Conselho de Coordenadores há sempre dois ou três, senão mais, elementos de cada Equipa Educativa de Ano, pelo que tudo isto dá muitas garantias de que a informação passa, circulando nos dois sentidos”.

Este gestor conclui que “este esquema organizacional complementa muito bem o papel do diretor de turma na sua tripla missão, isto é, relativamente à equipa de professores da turma, aos alunos e aos pais”, salientando que “a coordenação do diretor de turma face aos professores da turma é aquela que não é tão visível, pelo que tudo depende como a escola se organiza”. O diretor acrescenta que sempre houve no colégio um espaço para que semanalmente o diretor de turma se encontrasse com os alunos para tratar dos seus assuntos, não sendo na aula da sua disciplina – reunião de turma.

Questão 18

O diretor afirma que “o sucesso é essencial, não só o sucesso escolar mas também o sucesso formativo, de acordo com o Projeto Educativo do colégio, isto é, a formação integral dos seus alunos – preocupação ao nível da formação do sujeito”, pelo que “o grande passo dado pelo colégio foi aquando a criação das Equipas Educativas de Ano”. Refere que “cada aluno está sujeito à orientação de 10 a 15 pessoas, que são os professores das diferentes disciplinas em cada ano”, considerando que “é absurdo não haver a mínima articulação entre essas pessoas e a mínima reflexão partilhada, bem como a planificação de estratégias de resolução de problemas”.

O diretor sublinha que “o fórum criado teve por base o contributo consequente da reflexão de vários anos, tendo por base a utilização de um sistema pautado por Equipas Educativas de Ano”. Para este gestor, “não faz sentido os alunos terem como referência um conjunto de professores e esses professores não estarem alinhados em nenhum momento, a não ser em Conselhos de Turma, no início do ano, no final de cada período e nas avaliações intercalares, desempenhando tarefas muito específicas, muito centrados numa avaliação sumativa, pouco formativa”. Acrescenta que “muito poucas vezes estes professores estão concentrados numa avaliação em função da análise do modo como decorre o processo de

ensino aprendizagem, estando mais preocupados em atribuir um determinado nível de classificação ao aluno”.

Segundo o diretor, “uma escola que não tem uma instância de reflexão no que concerne à partilha de projetos, à análise de problemas, à pedagogia aplicada, às dificuldades dos alunos, à avaliação das medidas tomadas, entre outros considerandos, não pode funcionar”. Refere que “este é o esquema” e salienta que “o papel do diretor de turma é o de um membro desta equipa, mas só os diretores de turma não são suficientes”.

O diretor do colégio é da opinião de que “se todos os diretores de turma tivessem assento em Conselho de Coordenadores, continuaria a existir o mesmo problema”. Assim, “o diretor de turma é apenas um professor inserido numa equipa” e “há um grupo de professores que lida com cada um dos alunos e são essas pessoas que têm de estar muito afinadas umas com as outras”. O diretor sublinha que “há também o Serviço de Psicologia que acompanha o Plano Individual para o aluno e este deverá estar periodicamente nessa equipa educativa, devendo a periodicidade ser muito frequente”.

Questão 19

O diretor considera que “existe o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa”. Acrescenta que “no colégio tudo está estruturado em função dos alunos, o aluno ocupa o centro de um conjunto de círculos concêntricos”. Afirma que os estudantes estão num processo educativo e também estão a gerir o seu próprio processo, possuindo aqui um papel muito importante, pelo que “nós temos a missão de os orientar, de lhes apontar o caminho e de os interpelar no dia-a-dia, de os levar a refletir, a avaliar e a tomar as decisões certas”.

Questão 20

O diretor refere que “além de o diretor de turma estar semanalmente com os seus alunos, de quinze em quinze dias ele está formalmente com um horário atribuído, visando desenvolver outro projeto mais ambicioso, em grupo de quatro ou cinco alunos, com todos os

alunos da sua turma, Projeto OIA – objetivos individuais por aluno”. Declara que “este projeto visa apoiar o processo formativo dos alunos, no que concerne ao trabalho, à perspetiva de projeto de vida e à cultura vocacional”.

Assim, “cada diretor de turma é o tutor de um projeto com cada um dos seus alunos, levando cada estudante a refletir sobre o seu percurso escolar, nos tais encontros quinzenais, em grupos de quatro ou cinco alunos”, no que diz respeito à definição de objetivos, quer ao nível escolar quer ao nível da sua vida pessoal e, sobretudo, à sua perspetiva de vida, salienta o diretor.

Segundo este gestor, nestes encontros o diretor de turma procura ter um contacto mais próximo com cada um dos seus alunos. Esclarece que “paralelamente, o diretor de turma também reúne quinzenalmente com o grupo todo, facto que é muito importante porque há uma dinâmica diferente”. O diretor de turma possui então um espaço próprio para que possa concretizar a sua missão relativamente aos alunos. O diretor do colégio esclarece que “quando um aluno tem um problema, ele não tem de esperar por estes encontros e, por isso, o diretor de turma tem de estar disponível para o estudante quando este necessita, seja qual for o problema”.

O diretor afirma que “relativamente aos pais, existe uma série de mecanismos, nomeadamente reuniões no início do ano letivo, momento em que todos os pais são convocados para entrevistas individuais”. Em cada período, o diretor de turma entrega as avaliações dos alunos, muitas vezes em presença dos estudantes, a cada uma das famílias, individualmente, não se tratando apenas de entregar as respetivas classificações, mas também uma reflexão conjunta acerca do percurso escolar de cada aluno durante esse período. O diretor esclarece que “no final de cada período, faz-se o ponto da situação sobre o Projeto OIA, com a presença dos pais”.

Este projeto arrasta consigo um compromisso, traduzido num plano que define os objetivos escolares do aluno para cada ano letivo e em diferentes dimensões da sua vida, isto é, na sua relação com os outros e no que se refere a perspetivas para o futuro. De acordo com o diretor, “o diretor de turma, nos seus encontros quinzenais com um grupo pequeno de alunos, vai ajudando cada jovem a construir esse projeto, partilhando-o depois com as famílias e fazendo o ponto da situação com a presença dos pais no final de cada período”. Assim, existem estes canais e instâncias para que a missão do diretor de turma, relativamente às famílias e aos alunos, seja concretizada, sublinha o diretor.

O diretor conclui que “haveria aqui uma profunda lacuna se o diretor de turma, enquanto coordenador de uma equipa educativa – o Conselho de Turma –, não tivesse também um fórum de trabalho, de reflexão e de acompanhamento permanente, sendo esta a ideia da Equipa Educativa de Ano”. Segundo este gestor, “este fórum não é por turma, senão estariam permanentemente em reuniões, é por ano”. Para que tal aconteça, “a Direção tenta que os membros da mesma equipa sejam abrangentes em relação ao conjunto das turmas desse ano, visando estarem por dentro do que está a ser debatido e conhecerem os alunos, pelo que isto funciona”, refere o diretor.

Questão 21

De acordo com o diretor, “quanto à presença dos diretores de turma em Conselho de Coordenadores, órgão equivalente ao Conselho Pedagógico nas escolas públicas, estes professores ajustam este facto permanentemente ao nível da Equipa Educativa de Ano, onde todos os professores, do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, estão presentes”. Clarifica, exemplificando que “os cinco diretores de turma do 9.º ano – existem cinco turmas em cada ano –, juntamente com os professores que lecionam esse nível de ensino, fazem uma reflexão partilhada sobre o dia-a-dia dos alunos nesse fórum, que é a Equipa Educativa de Ano”. O diretor considera que “o Conselho de Coordenadores, possuindo vinte e duas pessoas já é uma assembleia vasta, pelo que com cinquenta ou sessenta pessoas não seria funcional”.

Pelo mesmo motivo, este gestor está convicto de que seria difícil gerir o Conselho de Diretores de Turma, com cerca de trinta e nove diretores de turma – trinta e nove turmas do 5.º ao 12.º ano –, pelo que considera que “deveria existir nas escolas instâncias mais ágeis de funcionamento e de reflexão”. Assim, “há um representante por cada ano, não havendo um coordenador geral de diretores de turma” e conclui que “é fundamental que haja um coordenador por ano e não por ciclo”.

Relativamente ao papel do diretor de turma, considera-o fundamental, “é absolutamente estratégico”, argumentando que “o diretor de turma é a linha da frente do Projeto Educativo do colégio”. Os restantes professores também têm responsabilidade a este nível, mas têm muitos alunos, às vezes, duzentos, e, portanto, “o diretor de turma tem responsabilidades especiais a este nível, na medida que só ele acompanha uma turma, uma

unidade, um grupo de alunos e as suas famílias, dialogando com elas”. No entanto, o diretor do colégio sublinha que “contudo, não é possível haver um órgão, o caso do Conselho Pedagógico nas escolas públicas, a funcionar a um ritmo quinzenal com cerca de quarenta pessoas, não sendo sustentável sob o ponto de vista do seu funcionamento”.

Questão 22

O diretor do colégio salienta que “encontrámos uma forma organizacional diferente, que cruza dados relativos ao modo como tradicionalmente as escolas se organizam, mas levando a uma reflexão aprofundada e retirando daí algumas ilações, criando alguns fóruns para concretizar essas ideias e algumas ferramentas”. Acrescenta que “o Projeto OIA é mais uma ferramenta de acompanhamento mais próximo do diretor de turma face aos alunos, mas também é, simultaneamente, uma ferramenta de desenvolvimento do aluno”, esclarecendo que o trabalho que o diretor de turma concretiza nesses encontros, fora da sala de aula, fora do seu papel de professor de uma disciplina e fora do seu papel de diretor em relação ao grupo turma, é diferente daquele que desempenha em relação a cada aluno concreto, quando se reúne com quatro ou cinco alunos. Além disso, o diretor sublinha que “neste projeto há uma perspetiva interessante que diz respeito aos pares, funcionando como modelo uns dos outros”. Em termos organizativos, é impossível cada diretor de turma reunir quinzenalmente com cada aluno. Segundo o diretor, “aqui, não existe a preocupação em elaborar atas, apenas existe o interesse em resolver os problemas”.

Assim, “no Projeto OIA há o produto escrito, resultante do compromisso de cada aluno que vai sendo desenvolvido e trabalhado ao longo do ano, sendo que a família tem conhecimento e assina este compromisso do aluno”. Pretende-se que no final do 1.º período este documento, que estabelece objetivos escolares e pessoais, esteja no seu estado final. Trata-se de um documento dinâmico. Em reunião, no final do 1.º período, este documento é partilhado com os pais e com os alunos.

O diretor informa que “não leio todas as atas, pois o papel do diretor não é o de fiscalizar, devendo este ter uma reflexão mais estratégica e, para isso, há coordenadores de equipa educativa de ano e coordenadores de ciclo, por exemplo”.

Os alunos ao definirem os objetivos têm de estabelecer formas de os concretizar. Deste modo, no final do 2.º período, o diretor de turma volta a encontrar-se com os pais e, juntos, fazem o ponto da situação do percurso escolar do aluno, concluindo e avaliando, no final do ano letivo, em que medida o Projeto OIA foi concretizado.

O diretor do colégio informa que “é fundamental trabalhar a ideia de auto regulação e de levar o aluno a tomar consciência do seu processo de aprendizagem, no que respeita à parte académica, e do processo de construção de um projeto de vida” e esclarece que “para cada aluno, mais importante do que despejar conteúdos, normas ou conceitos, é que ele próprio construa o seu percurso e reflita sobre ele e o vá corrigindo, porque é isso que nós andamos a fazer durante toda a vida”. Assim, “é necessário treinar esta competência desde muito cedo, até final do ensino secundário, pois é isso que o aluno fará ao longo de toda a sua vida”, afirma o diretor.

É, pois, fundamental treinar os alunos para este tipo de atitude, que se pautava em “refletir sobre a sua vida e a forma como se relaciona com os outros, assim como perceber quais os valores que estão presentes na escolha de um curso que estabeleceram, ou seja, se o interesse é de cariz económica, uma questão de realização pessoal ou de serviço à sociedade ou se é tudo isto”, conclui o diretor do colégio.

5. Entrevista ao diretor do Colégio E

Questão 1

O diretor do colégio afirma que “o cargo de diretor é fundamental, é a peça chave da coordenação de todo o processo de ensino-aprendizagem” e “embora a Direção seja do tipo colegial, o diretor tem presença e exterioridade muito elevadas, sendo o interlocutor face aos encarregados de educação”.

Questão 2

O diretor do colégio informa que “a gestão financeira e o relacionamento com a Secretaria, no que diz respeito a cobranças, por exemplo, é exclusivamente da competência do diretor” e que “o diretor também coordena as reuniões dos diretores de turma”, pelo que “tudo que é operativo depende do diretor”. Nestas reuniões quinzenais com os diretores de turma, os restantes elementos da Direção também estão presentes, embora sejam reuniões preparadas pelo diretor do colégio e destinadas aos diretores de turma. O diretor conclui que “é da responsabilidade do diretor a formação de professores, as relações laborais com os professores e as atividades extracurriculares”.

Questão 3

O diretor refere que “o acompanhamento dos diretores de turma é a tarefa mais importante”, de entre aquelas que executa.

Questão 4

Este gestor declara que “não sinto dificuldade em realizar nenhuma tarefa”.

Questão 5

O diretor considera que “a tarefa pedagógica é, claramente, a mais importante”.

Questão 6

Segundo o diretor, “se houvesse alguma tarefa que eu gostasse de desempenhar, chamava-a para mim e desempenhava-a”, esclarecendo que não existe nenhum constrangimento quanto a este facto.

Questão 7

O diretor informa que “o diretor do colégio reporta à Administração da Cooperativa”.

Questão 8

Para este gestor, “a primeira norma que o diretor deve obedecer é a colegialidade do colégio e, além desta norma, existem: o Ideário, o Regulamento Interno e o Projeto Curricular”. Estes dois últimos documentos são apresentados à Administração e, a partir daí, o colégio funciona com os três documentos. O diretor salienta que a Cooperativa à qual o seu colégio pertence é muito especial, pois trata-se de uma Cooperativa de Pais, tendo este colégio, juntamente com os restantes do mesmo grupo, sido fundado pelos pais dos alunos.

No Ideário consta a ideia dos pais, no momento da conceção deste colégio. Neste documento não constam, necessariamente, apontamentos operativos. O diretor salienta que “nele são feitas referências ao que ultrapassa o que é estritamente académico, isto é, ao ensino personalizado, à colaboração educativa dos pais, à ideia dos pais serem os primeiros educadores e de funcionarem em estreita comunhão com o colégio, para que este possa ser um complemento útil na educação dos filhos, à forma como os professores atuam e estão presentes no colégio, etc.”. O Ideário explica a razão pela qual a principal preocupação dos profissionais que trabalham neste colégio está relacionada com os Pais, depois com os Professores e, posteriormente, com os Alunos. O diretor explica que “em primeiro lugar, está a formação e o acompanhamento dos pais dos alunos, seguidamente, a formação e o acompanhamento dos professores e, depois, estão os alunos, que constituem a realidade do colégio”.

Segundo o diretor, no Ideário são abordados temas, tais como: o estilo da educação personalizada, o protagonismo dos pais na educação dos filhos, o perfil ideal de pessoa humana, o aluno que o colégio pretende formar, o significado de educação completa e integral, a educação e a inteligência, a educação e o trabalho intelectual, a educação da vontade, a educação da liberdade, a educação dos valores, a educação da afetividade, a educação para o trabalho bem feito, os valores sociais para a arte e para o belo e, ainda, o professor como educador.

No que se refere à classe docente, o diretor salienta que o colégio está constantemente a formar os seus professores, pelo que estes estão muito alinhados com esta estratégia, não só pedagógica, mas também formativa, com o modo de ser do colégio e com o seu estilo de funcionamento.

O diretor informa que existe também o sistema educativo e a atividade docente, que analisa como o professor concretiza o seu trabalho, o sistema educativo e a ação orientadora – o significado de precetorado, o acompanhamento personalizado, isto é, o acompanhamento do aluno, visando não formatá-lo mas ajudá-lo a descobrir a sua própria pessoa e a demonstrar como é –, os meios coletivos de orientação – o diretor de turma, o ambiente educativo da aula, os conselhos de alunos, o plano de formação humana –, as normas de convivência e, ainda, os meios de formação humana.

Deste modo, o diretor sublinha que, tal como é possível verificar, “os temas que constam no Ideário não são muito concretos, pelo que os assuntos concretos constam no Projeto Educativo, no Regulamento Interno e em um documento intitulado Procedimentos e Critérios”.

O diretor refere que “quanto às normas do Ministério da Educação, o colégio cumpre apenas o essencial”. Afirma que “as normas de avaliação que este colégio possui são completamente diferentes das normas que o Ministério da Educação utiliza, apenas se assemelhando no que se refere aos exames e aos critérios, relativamente às partes finais de cada ciclo, pelo que damos muito mais relevância à atitude e ao rendimento, em detrimento da nota do conhecimento”. Assim, “há uma série de coisas que, desde que não contrariem nenhum princípio básico da Lei de Bases, podemos fazer e temos toda a autonomia para fazer, e fazemos”, salienta este gestor.

Segundo o diretor, os encarregados de educação dos alunos que frequentam esta instituição são pais presumivelmente muito identificados com o Projeto Educativo do colégio

e querem saber muito bem o que é que se passa com os seus educandos, não querendo perder o controlo de serem os primeiros educadores, embora precisem de ajuda. Através dos alunos, manifestam, desde logo, que querem ser ajudados, isto é, que querem beneficiar da estrutura profissional do colégio, nomeadamente através dos preceptores, que os auxiliam, tanto no dia-a-dia como na sua formação que contribuirá para dar frutos nos estudantes.

Questão 9

Segundo este gestor, “a autonomia é total no desempenho das minhas funções” e “relativamente à Administração da Cooperativa, há apenas que prestar contas daquilo que se faz e informar se existe alguma alteração ao que está previsto no Regulamento Interno ou algo que o contrarie”. Deste modo, “o colégio obedece à Cooperativa e aos seus documentos e assim funciona”, acrescentando o diretor que “há um regulamento de avaliação e um regulamento disciplinar, pelo que existem procedimentos muito claros e adequáveis à forma de ensinar, não existindo muitas restrições”.

Questão 10

O diretor afirma que “as tarefas de natureza administrativa também são da responsabilidade do diretor e tudo o que se relaciona com os processos e a relação com o Ministério da Educação, estando as burocracias a cargo do subdiretor pedagógico, com quem trabalho, além de trabalhar muito diretamente com os diretores de turma e os preceptores”.

Questão 11

Na organização do colégio há a considerar o diretor e dois subdiretores. O diretor refere que “um dos subdiretores desempenha tarefas de carácter administrativo e pedagógico” e que “este subdiretor focaliza o seu trabalho em áreas relacionadas com os currículos, o

cumprimento das cargas horárias – determinadas no Regulamento Interno –, e o Projeto Curricular”. Esclarece que “há também um subdiretor de orientação que faz a coordenação dos preceptores, a quem cumpre tudo que esteja relacionado com o plano de formação dos alunos e o acompanhamento pessoal dos mesmos, a coordenação e a formação dos preceptores, embora haja matéria do foro administrativo, nomeadamente a emissão de certidões, que também abarca”.

O diretor do colégio refere que “os preceptores constituem um grupo de professores muito preparados para as tarefas que executam, podendo cada preceptor ter, no máximo, dezasseis alunos”. Salienta que “os preceptores têm um papel muito importante face aos encarregados de educação, podendo mesmo afirmar-se que o papel principal dos preceptores é o de relacionamento com os pais, mais do que com os alunos”. Estes docentes são formados pelo colégio e pela Cooperativa, que possui ações de formação para os quadros da instituição. No colégio existem 600 alunos e cerca de 30 preceptores. Apenas existem preceptores a partir do 5.º ano de escolaridade, pois até este nível de ensino são os próprios professores titulares que desempenham esta função.

Segundo o diretor do colégio, “as tarefas que os preceptores realizam têm por base a coordenação de estratégias educativas, o despertar dos pais para algumas intervenções importantes e o trabalho conjunto, em ordem a alcançar metas para os seus educandos, a curto e a longo prazo”, ou seja, têm um papel fundamental de orientação familiar. Assim, “o preceptor é muito autónomo no seu trabalho com as famílias, reunindo-se individualmente de dois em dois meses, no mínimo, com as famílias”. Habitualmente, os alunos não estão presentes nestas reuniões, embora os mais velhos possam ter assento nas mesmas, porquanto com estes jovens o cariz da reunião reveste-se, muitas vezes, de orientação escolar, orientação da carreira ou tem como tema o relacionamento dos educandos com os pais, ou o dos pais com os educandos.

A família sabe que o preceptor conhece muito bem o aluno e que ele não intervém, nem quer intervir, sem a ter confrontado com o que será objeto da sua intervenção. A família também sabe que o preceptor não vai violentar a intimidade do aluno, nem algo que possa ter adquirido por uma via mais pessoal, na relação que tem com este, pelo que “o preceptor possui evidências externas com que trabalha e com que apresenta; em alguns casos, tem algumas sugestões, por parte dos encarregados de educação”, esclarece o diretor. Há situações em que o preceptor conhece melhor o aluno do que os próprios pais e há que atuar de uma determinada

maneira, existindo outras situações em que o preceptor demora muito tempo a conhecer o aluno.

O diretor do colégio sublinha que “os subdiretores, os preceptores, os diretores de turma e os coordenadores de ciclo cumprem tarefas que dependem do diretor do colégio e outras que dependem da área pedagógica”. Salienta, ainda, que “a estratégia adotada pelo colégio é diferente daquela que habitualmente se conhece em outros colégios, pautada pelo seguinte fluxo de funcionamento: Direção, Conselho de Diretores de Turma de cada ciclo e professores”.

O diretor refere que “neste fluxo não há nada intermédio”. Assim, “o diretor reúne com os diretores de turma, de quinze em quinze dias, com o intuito de fazer o levantamento de problemas, identificar os objetivos que estão a falhar ou não estão a ser bem concretizados, fornecer indicações que a Direção entenda ser conveniente e fazer o acompanhamento necessário, face a algo que esteja fora do âmbito da atuação dos diretores de turma”, nomeadamente no que concerne a assistir aulas de professores – o diretor de turma não tem competência para assistir aulas de colegas. Para estes casos, o coordenador de departamento, um professor ou o diretor assiste a estas aulas e acompanha aquele professor, dando-lhe indicações concretas sobre como deve proceder.

Segundo o diretor, “o funcionamento do colégio tem por base a colaboração dos diretores de turma, mas este não atua do ponto de vista académico junto dos seus pares”. No colégio “não existem coordenadores de diretores de turma e é o coordenador de ciclo que tem competência para assistir a uma aula, se for necessário, ou analisar a circunstância de uma substituição, em virtude de uma qualquer ausência demorada por parte de um professor”. Salienta, ainda, que “os coordenadores de ciclo têm tarefas administrativas e são responsáveis pelas substituições de professores, visitas de estudo e pela organização dos horários dos ciclos, sendo coordenados pelo subdiretor pedagógico”.

O diretor sublinha que “os diretores de turma coordenam os preceptores e estes são a base, não coordenam ninguém” e que “o diretor de turma tem um papel de coordenação, do ponto de vista da orientação, quer no que se refere ao preceptorado quer no que se refere à parte administrativa, relacionada com processos e situações do dia-a-dia da turma, além de ser o responsável pelo Plano de Formação dos Alunos, que acompanha o aluno do 1.º ano até ao 12.º ano”. Salienta que “neste Plano de Formação de Alunos há um programa de formação de virtudes, cujos conteúdos vão sendo transmitidos aos alunos e que requerem atividades variadas, com vista a alcançar múltiplas metas”. O diretor acrescenta que “o Plano de

Formação de Alunos é concretizado e acompanhado pelo diretor de turma, em uma hora semanal destinada para esse efeito, sendo assuntos muito trabalhados pelos preceptores, em ordem à concretização prática das metas desta formação para cada aluno”.

Este gestor informa que “nos 1.º e 2.º ciclos, os diretores de turma reúnem semanalmente com a sua equipa, o Conselho de Turma, sendo estas reuniões quinzenais, no 3.º ciclo e no ensino secundário” e que “cada diretor de turma também se reúne com os preceptores dos seus alunos”, pois existem temas a tratar, relacionados com o acompanhamento pessoal dos alunos ou com a necessidade de articular melhor o plano de formação que ele próprio lidera e transmitir aos preceptores o que está a acontecer. Sublinha que “o diretor de turma não se reúne com as famílias”.

Em concreto, “todos os preceptores são entrevistados regularmente pelo diretor do colégio ou pelo subdiretor de orientação e quase todos os alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário são entrevistados pelo diretor do colégio, de dois em dois meses”, afirma o diretor. Esclarece que “nestes encontros, o diretor e o preceptor analisam, aluno a aluno, o que está a acontecer ao nível pedagógico”, não se tratando de uma visão administrativa, mas “é algo formativo”, sublinha o diretor. Serve para o diretor do colégio ter a certeza de que estão lançadas as metas, a curto e a médio prazo, de que há empatia entre o preceptor e o aluno e de que os pais se estão a sentir acompanhados, pelo que é uma estratégia formativa e não uma estratégia de coordenação.

O diretor salienta que “o preceptor é sempre um professor da turma e, por isso, possui informações privilegiadas de todos os colegas”. Quando um professor tem um problema com algum aluno, dirige-se ao preceptor. Se for um problema do foro disciplinar, deverá haver uma intervenção disciplinar. Neste caso, o diretor de turma é muito importante e o primeiro passo a dar é contactar o preceptor e dizer que o seu aluno teve um comportamento incorreto. O preceptor deverá então tratar do assunto, por via de uma falta disciplinar ao aluno, uma chamada de atenção ou um telefonema a convocar os encarregados de educação para uma reunião.

A referir que numa turma existe mais do que um preceptor, pois cada um comporta, no máximo, dezasseis alunos que podem não pertencer a uma só turma e, inclusivamente, podem estar a frequentar diferentes níveis de ensino. Os alunos estão autorizados a sair do contexto da aula para falarem com o preceptor, “podendo afirmar-se que os preceptores mandam muito” e

“os preceptores conversam com cada aluno, em particular, tratando-se de uma estratégia muito personalizada”, refere o diretor.

O diretor de turma conhece estas dinâmicas porque reúne com todos e troca impressões com os alunos. Assim, “o diretor de turma tem a responsabilidade de sentir o ambiente e falar com o preceptor, quando julga que algo poderá não estar a correr bem, mas quem tenta perceber o que se passa e fala com os encarregados de educação é o preceptor”. Todavia, há pais que para agilizarem e tornarem as situações um pouco mais práticas, falam com o diretor de turma, mas “o preceptor é sempre o interlocutor para as famílias”.

O diretor do colégio afirma que “o diretor de turma organiza uma sessão trimestral com todos os encarregados de educação, na qual explica o que irá ser feito no trimestre seguinte”, nomeadamente os objetivos da turma nas diferentes disciplinas, as visitas de estudo, as atividades a efetuar e os acampamentos. “O diretor de turma convida um ou mais professores a estarem presentes nestas sessões para apresentarem aos pais alguma informação concreta e relacionada com a sua disciplina, de modo a que durante o ano todos os professores tenham passado por esta situação e tenham apresentado a sua disciplina e as atividades principais a desenvolver durante o ano”, refere o diretor do colégio.

Relativamente ao 1.º ciclo, é o professor titular da turma que realiza a reunião, juntamente com o professor de inglês, o professor de música, entre outros professores, e explica o que irá ser concretizado durante o ano letivo. O diretor do colégio considera que “no 1.º ciclo há um momento com características de grupo mais acentuadas, no qual um conjunto de docentes da turma informa como e por quê a turma irá funcionar de um determinado modo”.

O diretor acrescenta que o funcionamento deste colégio não é igual ao seu homólogo da cidade e que, dentro do mesmo estilo, estes dois colégios possuem algumas diferenças. Finaliza, afirmando que “atribuo muita relevância aos diretores de turma e aos preceptores”.

Questão 12

O diretor refere que “no que toca à parte administrativa, a principal fonte é a Secretaria e, no que concerne à parte pedagógica, a principal fonte é a Direção”.

Questão 13

Relativamente à parte administrativa, “o colégio funciona com a Secretaria e é daqui que partem as informações e, quanto à parte pedagógica, as informações partem da Direção, fruto das reuniões da Direção com os diretores de turma”, afirma o diretor.

Segundo este gestor, “os diretores de turma de cada ciclo reúnem-se no início do ano”, a Direção apresenta a todos os diretores de turma os objetivos do colégio e “cada diretor de turma elabora os objetivos para a sua turma”. O diretor esclarece que “os objetivos do ciclo também são produzidos, nas reuniões de diretores de turma, por ciclo, e a Direção toma conhecimento destas informações”, referindo que “todos os diretores de turma recebem as programações de todos os professores da turma, assim como também recebe o subdiretor da área pedagógica, confirmando que as programações estão bem elaboradas e estão de acordo com o Projeto Curricular”. Deste modo, “o diretor de turma tem acesso a todas as informações relativamente aos seus alunos e é ele o gestor de todas estas informações”, sublinha o diretor do colégio.

Questão 14

O diretor informa que “há um sistema informático que é alimentado pela Secretaria, pelos diretores de turma e pelos próprios preceptores, possuindo diferentes níveis de acesso”. Assim, os preceptores apenas podem aceder aos seus alunos e o diretor de turma tem acesso à turma que coordena, bem como a tudo o que a ela diz respeito, nomeadamente à informação das reuniões e aos temas que nelas são abordados. O diretor acrescenta que “o diretor do colégio tem acesso a todas as informações”.

Questão 15

Segundo o diretor, “a cadeia de funcionamento do colégio é: Direção, Conselho de Docentes³⁹, Conselho de Diretores de Turma e diretores de turma”, esclarecendo que “o

³⁹ Órgão constituído pelos coordenadores de disciplina e outros docentes, cuja presença a Direção considere imprescindível.

Conselho de Diretores de Turma assessora a Direção, com a qual se reúne quinzenalmente, e a Direção despacha no dia-a-dia diretamente com os diretores de turma”.

Quando os objetivos do colégio são elaborados, já houve uma grande reflexão prévia, tendo estes corpos intermédios sido muito importantes e muito úteis. Todos os assuntos foram muito bem debatidos, mas, a partir daí, “existe uma função executiva que é avaliada trimestralmente, em particular, com os diretores de turma no Conselho de Diretores de Turma para confirmar, ou não, se os objetivos estão a ser cumpridos”, salienta o diretor.

Questão 16

O diretor afirma que “a coordenação pedagógica de cada ano ou ciclo é assumida pelo diretor de turma” e que “as estruturas de supervisão pedagógica são: a Direção, que acompanho, o Conselho de Docentes e o Conselho de Diretores de Turma”, sublinhando que “são estes três órgãos que recebem informação da concretização dos Projetos Curriculares de Turma e que os acompanham e os analisam”. Assim, “há aqui um chamar numa só entidade muitas tarefas que estão feitas, porque depois, para tudo o que são processos de avaliação de desempenho e processos de avaliação de cumprimentos das regras, temos equipas que se constituem quase ‘a doc’ ou fazem parte do Conselho de Docentes, por exemplo, e assim vão desempenhando estas tarefas”, conclui o diretor.

Questão 17

O diretor refere que “quem procede ao acompanhamento dos alunos e à coordenação pedagógica é o preceptor”.

Questão 18

Segundo o diretor do colégio, “é o diretor de turma e os professores da turma que em reunião de Conselho de Turma organizam a promoção de medidas de sucesso escolar para o aluno”, esclarecendo que “estas reuniões são semanais e apenas ocasionalmente podem não ocorrer, caso o diretor de turma necessite de se reunir com os preceptores”. O diretor destaca que estas reuniões estão previstas no horário de cada docente. Assim, “às segundas-feiras os professores sabem que têm sempre uma ação de formação de 20 minutos e depois há reuniões, até às 19 horas, pelo que das 16:30 horas até às 19:00 horas há sempre alguma reunião, porquanto as reuniões têm ritmos diferentes consoante os ciclos”, refere o diretor.

Questão 19

O diretor afirma que “neste colégio existe o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa”.

Questão 20

Relativamente a esta questão, o diretor esclarece que “não existe Conselho Pedagógico, pelo que a Direção cumpre essa missão”. Salienta que “outrora existiu esse modelo mas, atualmente, está em processo de extinção”. O diretor declara que “há uma Comissão Pedagógica e uma Comissão Docente, sendo a Comissão Pedagógica denominada por Conselho de Diretores de Turma e a Comissão Docente, aquela onde os Departamentos laboram”.

O diretor destaca que o colégio tem uma matriz cristã e possui sacerdotes que acompanham tudo o que se relaciona com a Capelania, os Serviços Administrativos, os Serviços Auxiliares e a Colaboração Familiar que é uma estrutura paralela muito importante. Assim, “em cada turma há dois casais, não são representantes de pais, nomeados pela Direção e da sua confiança, que promovem o conhecimento entre todos os pais e o envolvimento dos mesmos em ações de formação”, afirma o diretor. Estes dois casais desempenham esta tarefa

durante dois anos e funcionam como “antenas de deteção de problemas”, conversando com os pais da turma quando entendem ser necessário. Os encarregados de educação dependem de um casal coordenador de Colaboração Familiar, que despacha com a Direção. Existe também um encarregado de educação que reúne trimestralmente com a Direção e que “tem o papel de interpelar a Direção e fazer refletir os seus membros sobre todas as decisões que têm consequências para as famílias dos alunos”, sublinha o diretor.

Este gestor afirma que “o Conselho Pedagógico é um órgão que tem por objetivo confirmar as decisões da Direção”, pelo que “a Direção entende que não necessita de um órgão que confirme as suas decisões, uma vez que é à Direção que compete despachar”. Assim, “existe uma outra estrutura, realmente muito importante, o Conselho de Diretores de Turma”, salienta o diretor.

Deste modo, o diretor informa que “a Direção aprova os objetivos do colégio de cada ciclo e de cada turma, confirma através do subdiretor que as programações estão todas elaboradas, que tudo o que se relaciona com a parte pedagógica está lançado, que todos os Projetos Curriculares de Turma estão realizados, que há uma determinada iniciativa a concretizar, explicando o que for necessário, e tudo é aprovado e segue em frente”.

Existem alguns órgãos intermédios: o Conselho de Docentes e o Conselho de Diretores de Turma. Assim, “no Conselho de Docentes estão os coordenadores de disciplina – docentes que têm as suas tarefas nas suas equipas técnicas com os seus professores, isto é, asseguram os seus professores, assistem a aulas, observam atentamente os manuais, cumprem tarefas de formação para o seu grupo disciplinar, resolvem problemas que os professores têm sobre materiais pedagógicos, etc. – que reúnem frequentemente com o subdiretor da área pedagógica para acertar parâmetros de avaliação, preparar avaliações, preparar critérios, programar datas e tratar de todos os assuntos com algum pendor burocrático”, explica o diretor.

Neste colégio, “existem coordenadores de disciplina e não existem coordenadores de departamento curricular, em parte justificado pela dimensão do corpo docente do colégio e pela elevada qualidade de alguns professores, imprescindíveis no Conselho de Docentes”, segundo opinião do diretor. Deste modo, é habitual este gestor convocar alguns professores para terem assento no Conselho de Docentes, por considerar que eles enriquecem estes conselhos.

Salienta este gestor que “o Conselho de Diretores de Turma é o grande conselho consultivo da Direção, pelo que a Direção, antes de aprovar os objetivos, apresenta-os ao

Conselho de Diretores de Turma”. Para tal, durante as jornadas finais, em julho, a Direção reúne com cada um dos diretores de turma de cada ciclo e discute com cada um os assuntos a tratar. As informações advindas dessas reuniões e dos inquéritos realizados aos pais dos alunos, juntamente com as classificações e outras informações, contribuem para delinear os objetivos para o ano letivo seguinte. Também há objetivos trienais, provindas da própria Administração da Cooperativa que o colégio tem de adotar.

Deste modo, “a Direção realiza então uma tarefa executiva, após auscultar as outras pessoas, mas assume a sua própria decisão”, afirma o diretor. Refere que “no Conselho de Docentes reflito com os coordenadores de disciplina os temas que são pedagógicos e, no que concerne aos assuntos relacionados com estratégias e formação, temos muito mais interesse em refletir com o Conselho de Diretores de Turma, porque possui pessoas que têm uma visão muito mais perto da realidade e com quem nos interessa muito conversar”.

O diretor sublinha que “os preceptores fazem o acompanhamento personalizado dos alunos, no que concerne ao projeto pessoal para cada aluno e ao enriquecimento educativo de cada um”. Para cumprir este objetivo, os preceptores elaboram o horário de estudo com o estudante e ensinam-no a ser organizado, segundo uma tarefa formativa e pessoal.

No entanto, “os preceptores não têm capacidade de intervenção pedagógica e não desempenham tarefas administrativas, de responsabilidade académica, estando estas a cargo do diretor de turma”. O preceptor preocupa-se com o aluno e conversa com os professores, no sentido de em conjunto encontrarem para o estudante estratégias de sucesso nas aprendizagens das diferentes disciplinas. O diretor do colégio informa que “são informações provenientes do professor para o preceptor e este partilha e gere estas informações nas suas reuniões com os diretores de turma, trabalhando posteriormente estes dados com o aluno e com a família”.

Segundo o diretor, “os preceptores reúnem-se com o diretor de turma e o diretor do colégio despacha com todos os preceptores, de dois em dois meses, em reuniões para falar de cada aluno, em particular”. O diretor tem conhecimento do que se passa em concreto com cada discente, “uma visão grande e interessante”, refere este gestor.

Deste modo, o diretor de turma gere os problemas e o diretor do colégio salienta que “tenho uma visão um pouco por cima, ou seja, as informações provenientes do diretor de turma e dos preceptores são informações do âmbito familiar que, muitas vezes, o preceptor transmite ao diretor de turma com alguma reserva”. Há assuntos que só o diretor conhece,

assuntos particularmente relevantes, juntamente com o preceptor, pois são situações familiares graves e o diretor de turma apenas tem conhecimento se for algo que tenha transcendência direta, sob o ponto de vista académico ou comportamental.

O diretor refere que “o diretor de turma tem todas as tarefas executivas, enquanto o preceptor não tem nenhuma tarefa executiva neste aspeto, apenas uma tarefa de ligação com a família e de acompanhamento personalizado com o aluno, o que implica ter imensa informação de todos, mas não é uma informação administrativa”.

O diretor do colégio acrescenta que “os coordenadores de ciclo são professores que exercem um papel pedagógico, pois são profissionais mais qualificados academicamente e, por este motivo, podem assistir às aulas dos colegas”. Isto significa que quando o diretor do colégio tem um problema com um professor, pede ao coordenador de ciclo para se inteirar do assunto e ele assiste às aulas do professor em questão, visando perceber o que se passa para posteriormente o diretor dar uma solução ao problema. O diretor conclui afirmando que “os coordenadores de ciclo executam trabalho administrativo, nomeadamente substituições e trocas de horário, e são também diretores de turma, pelo que estão presentes nas reuniões que a Direção realiza com os diretores de turma”.

Questão 21

A esta questão o diretor responde afirmando que “o Conselho Pedagógico não é uma estrutura importante neste colégio, encontrando-se em vias de extinção”.

Questão 22

Segundo o diretor, “seria muito difícil o diretor de uma escola pública ter uma autonomia tão grande e uma capacidade tão grande de pôr e dispor, contrariando a própria dinâmica instituída”, considerando que “os diretores de turma nas escolas públicas não são os melhores, sendo aqueles que, muitas vezes, acabaram de lá chegar, talvez um maçarico que faz as atas”.

O diretor salienta que “neste colégio os diretores de turma são os melhores dos melhores”, são as pessoas que sabem falar com os preceptores e que conseguem perceber quando existem problemas gravíssimos, guardando essas informações em segredo. Geralmente, são situações muito delicadas, pelo que “os preceptores são professores que têm de ter, necessariamente, uma grande autoridade e sensibilidade para dizer a um pai, por exemplo, que tem de jantar à mesa com o seu filho, conversar com ele e ouvi-lo porque ele queixa-se amargamente que o pai não conversa com ele”.

Segundo o diretor do colégio, “o preceptor tem de ser uma pessoa muito bem preparada e elegante para dizer o que entende ser necessário, sem magoar ninguém”. É necessário que alguém diga e informe como se pode fazer, tal como: “ouça, vá ao futebol com o seu filho e, no caminho, ao ir e ao voltar, comam umas sandes de torresmos e digam qualquer coisa um ao outro porque ao fim de irem três vezes, é capaz de dar para conversarem”. O diretor confessa que “obviamente, a resolução dos problemas não se reduz a isto, mas passa muito por isto”.

O diretor declara que “neste colégio existem professores tão qualificados, tão capazes, que seria ridículo presumir que precisariam de ter tudo escrito para se saber como é que eles funcionam” e, por este motivo, “os professores e os diretores de turma têm imensa liberdade e são claramente responsabilizados por aquilo que fazem”. Refere que são profissionais que possuem grandes linhas orientadoras e sabem que não as podem transpor.

Assim, “existe uma matriz orientadora muito clara que todos partilham e o diretor confia que todos estão a fazer aquilo que deve ser feito”. Evidentemente, “quando não existe qualquer matriz, podem estar todos a fazer coisas ótimas, mas ninguém está a fazer o mesmo, estando cada qual a fazer o que entende que deve ser feito”, acrescenta o diretor.

Se o objetivo é só um, ajudar os pais na educação dos estudantes para que sejam pessoas com um determinado perfil e para que tenham determinadas competências perfeitamente definidas, pautadas pelo Projeto Educativo do colégio, há que confiar que todos estão a fazer o mesmo, afirma o diretor. Neste caso, “o diretor não precisa de vigiar os preceptores e de investigar o que se passa, nem necessita de ter muitas estruturas e imensos livros onde isso esteja escrito”. Assim, “as pessoas leram uma vez, ouvem o diretor todas as semanas a falar de cada um destes temas e cada qual faz a sua vida”, conclui o diretor.

6. Entrevista ao diretor do Colégio F

Questão 1

O diretor do colégio afirma que “o cargo de diretor de uma escola é fundamental, sendo a chave, até mesmo, de uma casa” e que “é indispensável que haja uma face para identificar o Projeto Educativo e uma atitude referenciadora de quem se senta na posição de diretor, devendo este possuir uma série de normalizações”. Refere que o colégio se ergueu nos seus quase 75 anos porque esteve sempre muito suportado em diretores com uma verticalidade humana ímpar, pelo que ainda hoje, de algum modo, é possível usufruir desse facto.

Questão 2

Segundo o diretor, “as minhas principais funções são pautadas por uma gestão integrada, sempre com uma preocupação constante, baseada em equilíbrios, em que a principal ação é a mediação”. Afirma que “geralmente, a minha atividade é dividida em três áreas: aquela que mais paixão me dá, a área pedagógica ou pedagógico-didática, naquilo que num círculo é um terço fundamental na vida de um diretor na casa; um outro terço diz respeito à área administrativa/financeira, que, inevitavelmente, tudo influencia; uma terceira área é a dos recursos humanos, enfim, tudo o que é projeção dos recursos humanos, mas também os recursos físicos, móveis e imóveis, um caldo como habitualmente lhe chamo” e salienta que “é necessário uma visão muito equilibradora entre estas três áreas”.

O diretor exemplifica o supra citado com uma decisão por ele tomada recentemente, uma orientação que pretende realizar nos próximos três anos – uma articulação programática mais acentuada, desde o 1.º ciclo até ao secundário, relativamente às áreas das expressões artísticas: arte plástica e cultura da arte. Refere que ditou que deveria ser dado maior enfoque a um conjunto de atividades que promovesse a arte plástica no 1.º ciclo, não tanto na expressão motora porque nesta área os alunos já possuem algum apoio extra, o que não acontece com a expressão plástica. Segundo o diretor, ordenou então que se fizesse uma revisão nos conteúdos programáticos e fosse dado maior ênfase a este assunto.

Para concretizar esta articulação programática, o diretor elegeu um professor do respetivo Departamento Curricular, visando conceder algum apoio ao nível das artes no 1.º ciclo. Assim, refere que “neste jogo de equilíbrios, no que concerne ao equilíbrio pedagógico-didático, deparo-me aqui com uma faceta, pois se vou tirar um professor daqui, fico aqui com este rato e como poderei colmatar este espaço aqui?” e que “outro aspeto a ter em atenção é a necessidade de suporte financeiro, num panorama de recursos equilibrados”. Deste modo, o diretor afirma que a “faceta de “equilibrador/mediador é a mais importante das funções que desempenho”.

Este gestor acrescenta que “é necessário possuir uma característica fundamental, a de pensamento estratégico, isto é, ver a Educação muito além”. Declara que há uns anos atrás, começou a preocupar-se com a média de idades dos seus professores, do 5.º ano ao 12.º ano, após ter verificado que mais de 80% dos docentes tinham uma média de idade que ultrapassava os 50 anos. Refletiu sobre este aspeto e entendeu que não seria possível uma escola abordar o futuro com docentes com uma média de idade tão elevada, não sendo assim possível educar com uma perspetiva de futuro e diz que “tive de criar estratégias de remediação com medidas dramáticas, por vezes, mas que foram depois humanizadas”, exemplificando, deste modo, a “necessidade de visão estratégica de qualquer diretor”.

Questão 3

O diretor sublinha que “as tarefas que têm por base a faceta de equilibrador/mediador são as mais importantes”.

Questão 4

Quanto à função que sente maior dificuldade em concretizar, o diretor declara que “quem fez aquela cadeira foram padres, padres jesuítas” e que “os padres são pessoas muito inteligentes, com destreza e cultura notável”. Ditaram uma particularidade sobre as necessidades deste colégio – a do diretor ter de ouvir –, sendo aquilo que enfrento no dia-a-dia com maior dificuldade”.

Deste modo, “a capacidade de ouvir os outros e ter de me controlar, ao segundo, para não reagir, para não contradizer e para não dar uma opinião é a tarefa mais delicada que eu executo”, refere o diretor.

Ora, “eu não sendo padre, não estando dentro daquilo que é a capa negra dos jesuítas – capa com que eles nos habituaram –, devo ter alguns votos, nomeadamente o da obediência” e “tenho uma dificuldade muito grande em ouvir, faço um grande esforço, e é-me difícil depois absolver, fico muito incomodado com a absolvição”, declara o diretor. O gabinete do diretor é, muitas vezes, um confessionário para o qual este gestor não se sente talhado e dotado, justificando este facto com a sua própria essência, a sua forma de ser.

O diretor do colégio acredita que se perguntassem laivos de características da sua pessoa, os docentes apontariam como especiais a autoridade e a imposição, podendo alguns, com certo extremismo, anotarem-no de ditador. Confessa que “vivo aqui com alguma dificuldade” e informa que “fui o primeiro leigo a sentar-se na cadeira de diretor, tendo desbravado uma série de outras áreas, com as quais o colégio ainda não se tinha preocupado”. Contudo, reconhece que “o papel dos jesuítas no colégio é fundamental, sendo os jesuítas imprescindíveis para manter a casa com o pulsar característico, um colégio da Companhia de Jesuítas”.

O diretor conclui que os jesuítas, no governo das suas múltiplas obras, têm muito acentuada a particularidade de ouvir os outros, mas “os jesuítas são mais ditadores do que eu, ou mais impositivos do que eu, embora tenham a imagem democrática de democratização muito bem afinada”, pelo que “esta faceta de já tenho uma decisão colocada, mas vou pedir-lhe a sua opinião, para validar a decisão, é fundamental”, não pondo em causa que “*saber estar* na Direção de um colégio pressupõe, também, um *saber ser*”.

Questão 5

Para o diretor, “a área pedagógica/didática é, claramente, a mais importante, é crucial e não faz qualquer sentido erguer um Projeto Educativo sem estar claramente definido o que é que se pretende, sob o ponto de vista pedagógico” e “o Projeto Educativo tem que conter respostas a questões como: o que é que eu penso do Homem? Qual é a relação necessária entre o Homem e Deus, isto é, qual o sentido a dar à vida? Qual é a orientação que eu tenho de dar para obter o perfil de Homem que eu quero moldar?”. O diretor afirma que “é algo que

eu pretendo determinar como qualquer coisa a valorizar na estrutura humana em desenvolvimento nas crianças e nos jovens” e considera que “a faceta educativa/pedagógica/didática é fundamental, no sentido de tornar operacional a montagem de uma estrutura, visando formar este ideal de Homem que vou tendo”.

Segundo o diretor, “a área administrativa é o governo da casa, pautada por criar equilíbrios em toda a matéria” e salienta que “é complexa a governabilidade de um colégio, muito baseada na intuição, em ordem a perpecionar o rumo fundamental”.

Confessa que há casos em que tem de chamar alguns professores ao seu gabinete, para falar de situações que não deveriam acontecer, e “confronto-os com um chavão que faz história no colégio: pergunto-lhes se eles gostam dos alunos, se gostam de crianças e de jovens”. É que, às vezes, por circunstâncias várias, “há muitos educadores que estão na Educação, mas não gostam de crianças e de jovens e isto faz toda a diferença”.

O diretor esclarece que, de acordo com este aspeto governativo, “o colégio que pretende ser uma casa de promoção de excelência humana, tem muitas pessoas que não gostam de jovens e que cumprem aquilo que é um funcionalismo laboral, estando deslocadas. Tanto podem estar na escola como na fábrica ali ao lado”. O diretor considera que “em Portugal, um dos problemas do sistema educativo é que uma boa parte dos docentes não gosta de jovens”. Clarifica que tal facto teve a sua origem com a expansão no período pós Revolução de Abril, de 1974, pautado por “uma reforma bem desenhada de Veiga Simão e que veio a colidir com uma série de outras variáveis que vieram a eclodir e deixaram aquela reforma em pantanas”. Posteriormente, com a Reforma de Roberto Carneiro e com o processo de massificação, isto é, “com a pretensão de abranger tudo e mais alguma coisa, sob o ponto de vista da integração no sistema educativo e do que era Educação, recorreu-se a profissionais que, nem de perto nem de longe, eram dotados para a profissão que exerciam, ou seja, sem competências para ensinar”, conclui o diretor.

Questão 6

O diretor do colégio diz que “gostaria também de lecionar, sinto pena de não o fazer”. Salienta que ocupa há vinte e quatro anos o cargo de diretor deste colégio, atualmente com 1500 alunos. Em Portugal, existem mais dois colégios da mesma companhia e todos os

docentes que lá trabalham realizam abundante formação em Espanha, com modelos muito diferentes dos adotados no nosso país, esclarece o diretor. Na zona da Catalunha, também Astúrias e País Basco, “existe um modelo, não generalizado para toda a Catalunha, em que os diretores, visando a ligação aos alunos, exercem funções em atividades de complemento curricular, como por exemplo, são treinadores de basquete ou de xadrez”.

Este gestor refere que “posso alguma dificuldade na Festa de Finalistas, comemoração na qual existem alguns momentos em que se acentua a individualidade do aluno, pois este sobe ao palco na Igreja para receber um prémio e é-lhe atribuída uma cruz, em olhar para um aluno e saber quem ele é”, facto que lhe custa muito, pois “essa é a essência da casa”. Sublinha que “como diretor, vou sabendo o que sucede aos alunos, tenho conhecimento das margens, mas aquele cilindro do meio escapa-me e eu desconheço”, pelo que “sinto mágoa de não poder compaginar o governo da casa e a minha intervenção ao nível do exterior, com o facto de eu estar a dar aulas”. O diretor conclui que neste momento não é possível, mas não sabe se num futuro próximo o será, afirmando que “eu próprio obrigo os meus diretores de ciclo a terem uma turma e serem diretores de turma dessa turma, sendo um exercício a que os forço para que eles mantenham a ligação física aos alunos”.

Questão 7

O diretor do colégio afirma que “reporto à Entidade Titular e, até ao presente momento, fui o primeiro diretor leigo a exercer este cargo”. Até há sete anos atrás, o diretor leigo era, simultaneamente, o diretor pedagógico e o presidente do Conselho de Administração, tendo nessa altura o diretor recolocado um jesuíta numa figura de titularidade última, isto é, a presidir ao Conselho de Administração. Deste modo, “o diretor do colégio reporta diretamente a um jesuíta, que é o superior da comunidade, mandatado pelo Provincial”, esclarecendo este gestor que “o Provincial é o chefe maior dos jesuítas em Portugal”.

Segundo o diretor, “a figura jurídica do colégio é um pouco mais complexa porque possui a particularidade de ser Roma a efetuar todas as nomeações dos cargos”, sendo que “o diretor reporta diretamente ao chefe maior dos jesuítas em Portugal”.

Contudo, este gestor declara que “futuramente, instituir-se-á a figura de diretor geral do colégio, sendo este, necessariamente, jesuíta”, pois considera que “o êxito que a nossa instituição tem alcançado deve-se à existência de uma identidade jesuíta, pelo que não prescindimos deste facto”. É uma marca que os diferencia, afirmando este gestor que “os professores e o diretor podem ter brilhantes intervenções, mas se não existisse esta marca nada seria igual”.

Questão 8

O diretor informa que “cumpre uma função que está tutelada com um determinado conjunto de regras que não são emanadas pelo Ministério da Educação, embora existam alguns normativos de cumprimento por este emanados, nomeadamente situações relacionadas com a gestão pedagógica, que constituem a universalidade adotada pelo colégio no ensino básico e no ensino secundário, cumprindo-se as regras do Ministério da Educação”.

Questão 9

Relativamente ao grau de autonomia, o diretor afirma que “posso muita autonomia, não tendo a ousadia de exagerar”.

Questão 10

Segundo o diretor do colégio, por norma “o diretor desempenha as tarefas de natureza administrativa com a Direção, composta pelo diretor, coordenadores de ciclo – representantes nos ciclos –, coordenador da Pastoral e secretária”, afirmando que “relativamente às tarefas de natureza pedagógica, o diretor executa-as com os restantes membros da Direção e com o Conselho Pedagógico, do qual fazem parte os coordenadores de ciclo”.

Questão 11

A Direção é composta pelo diretor, coordenadores de ciclo, que são os representantes nos ciclos, infantil, 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário, o coordenador da Pastoral – a Pastoral é a designação dada a um conjunto vasto de atividades que se realizam no colégio –, que é jesuíta, e uma secretária. Por regra, o dia-a-dia do diretor é pautado com a presença constante da secretária que, no caso concreto, “a secretária é uma senhora de mão cheia”, outrora secretária dos diretores pedagógicos.

Segundo o diretor, “semanalmente, há um espaço destinado à Administração, onde o diretor, o administrador e o presidente do Conselho de Administração, que é o superior jesuíta e o futuro diretor geral, compaginam as questões de gestão e de governo, nomeadamente questões financeiras e de investimentos, tratando-se de uma parte invisível, muito informatizada e que nos sufoca”.

O diretor sublinha que “quanto às tarefas de natureza pedagógica, a Direção está dentro do Conselho Pedagógico e é neste órgão pedagógico que tenho desenhado as partes todas”. Refere que “no Conselho Pedagógico estão presentes o diretor do colégio e os coordenadores de ciclo, que são a parte operacional da casa, havendo aqui uma interface entre os coordenadores de departamento curricular e os grupos disciplinares, totalizando um conjunto de dezasseis pessoas”. O diretor salienta ainda que “os coordenadores de ciclo coordenam os professores responsáveis, diretores de turma, e os restantes professores e, deste modo, os coordenadores dos professores responsáveis são representados pelos coordenadores de ciclo”.

Questão 12

“Ao nível administrativo, a principal fonte é a Direção e, relativamente à parte pedagógica, é a Direção e o Conselho de Turma”, esclarece o diretor.

Questão 13

O diretor refere que “o colégio assenta numa grande proximidade” e que “a Direção reúne, sendo transmitido a todos os presentes o que se passa relativamente ao acompanhamento dos alunos”. Assim, “em sede de Direção, há um conjunto de meios que se tenta recrutar, em ordem à promoção de maior sucesso para cada aluno, optando por envolver, ou não, uma terapia, facto que irá afetar a parte administrativa, isto é, o governo da casa”, finaliza o diretor.

Questão 14

O diretor recorda que em 2014-2015 houve uma aluna que foi submetida a vários tratamentos no estrangeiro, facto que a obrigou a estar longos períodos de tempo ausente de Portugal, e “o colégio montou um esquema, de modo a possibilitar que a sala da aluna tivesse câmaras de filmagem para que ela pudesse acompanhar o dia-a-dia dos seus colegas e o que ia acontecendo no colégio, além de outras ligações com os seus pares”. Assim, “houve uma lógica pedagógica, ao pretendermos estar com a aluna e ela querer estar connosco”, refere o diretor. Neste caso, “foi necessário haver uma leitura de recursos”, nomeadamente câmaras de filmagem, dotando também informaticamente a sala de aula em causa, “tendo existido uma série de preocupações quanto aos recursos utilizados, de modo a fixar como essência pedagógica a relação com a aluna”.

O diretor acrescenta que “no que toca à governação, ao nível administrativo foi necessário ter em linha de conta um conjunto de complexidades”, nomeadamente conhecer quais os professores do Conselho de Turma que não se importariam de ser filmados.

Segundo o diretor, “a partir do momento que o professor responsável adquiriu estas informações” relativas à aluna, “começaram a fervilhar estas e outras ideias e o coordenador de ciclo foi desde logo muito envolvido nesse primeiro dia e assim as coisas começaram a fluir”. Deste modo, “o professor responsável e o coordenador de ciclo tiveram de adequar e de consubstanciar um conjunto de adaptações”, sublinhando este diretor que “não é necessário estas considerações irem ao Conselho Pedagógico, pois nesta estrutura, e penso que na maior

parte do ensino particular, existe a particularidade de a ação ser logo muito imediata, isto é, há um problema e agimos logo, não deixamos que a situação se arraste”.

Questão 15

Para este diretor, “a circulação da informação é concretizada com a seguinte sequência: professor responsável, coordenador de ciclo, diretor. Este eixo é fundamental e as decisões partem fundamentalmente deste eixo”. Salaria que “há um Conselho de Turma ou uma situação qualquer e é preciso reajustar no governo da casa o que quer que seja, vamos por aí”.

Questão 16

Segundo declarações do diretor, “há três estruturas fundamentais e que estão sob a tutela do diretor: Direção, Conselho Pedagógico e Conselho de Docentes, órgão equivalente ao Conselho Pedagógico para o 1.º ciclo. Um destes órgãos, o de governo diário – a Direção, com os coordenadores de ciclo, o coordenador da Pastoral e o secretário – trata de pôr em marcha trezentos trabalhadores e educar mil e quinhentos alunos, além da relação que estabelece com mil e quinhentas famílias”.

O diretor sublinha que “no meu dia-a-dia existe também a preocupação com o Conselho de Administração e, entre outras áreas, há igualmente que investir muito na educação artística e nas ciências experimentais, fazer a articulação programática e determinar a essência e o acessório”, mas, para que tal aconteça, “é fundamental existirem menos alunos para uma relação, ou seja, um rácio professor/aluno mais intensa”. Deste modo, “estar-se-á a proporcionar aos alunos que eles cheguem ao secundário com o culto do saber estar no laboratório e do querer estar no laboratório, por exemplo”, concluindo o diretor que “também desejo mais arte na casa, nomeadamente mais cinema, além de querer excelência na matemática e no português, entre outras, e toda a casa tem de trabalhar em função disto”.

Questão 17

O diretor afirma que “é, sobretudo, o professor responsável quem procede ao acompanhamento dos alunos e à coordenação pedagógica de cada ano ou ciclo”. Ele é o responsável pelo dia-a-dia da criança ou do jovem, coordenando toda a parte pedagógica. Esclarece ainda que “é o professor responsável quem promove o conjunto de medidas necessárias ao sucesso escolar para os seus estudantes, existindo uma grande identidade entre o coordenador de ciclo e o professor responsável, não decidindo nada um sem o outro”.

Questão 18

O diretor esclarece que “os professores responsáveis não têm assento no Conselho Pedagógico, apenas têm os coordenadores de ciclo”. Salaria que “no Conselho Pedagógico os coordenadores de ciclo dão e criam espaço, quando este falta na sequencialidade das ideias estratégicas de acompanhamento para os alunos propostas pelos professores responsáveis”. Segundo este gestor, “se um coordenador de ciclo do ensino secundário, que tem trezentos e sessenta alunos, não conhecer todos os alunos desde o 10.º A até ao 12.º D, não é meu coordenador de ciclo, o mesmo acontecendo com o 3.º ciclo, totalizando duzentos e quarenta alunos, por exemplo”.

No entanto, lamenta não conseguir o que exige aos coordenadores de ciclo, isto é, ter o conhecimento de mil e quinhentos alunos que estão matriculados no colégio. O diretor justifica este facto, afirmando que, face aos dias de governo que possui no colégio, tem outras prioridades que bloqueiam a possibilidade de os conhecer na totalidade. Todavia, sublinha que “sinto-me muito à vontade com este desenho organizacional, o qual implica um relacionamento muito estreito entre o professor responsável e os seus alunos”.

Questão 19

O diretor afirma que “luto para que exista o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa, embora repita, sublinhadamente, que não é fácil nos dias de hoje manter esta orientação, sendo um dia-a-dia muito complicado”.

Questão 20

O diretor explica que “no Conselho Pedagógico estão os coordenadores de departamento curricular e os coordenadores de ciclo” e que “os coordenadores de ciclo, por sua vez, têm a já referida ligação ao professor responsável e, continuando com a lógica, os professores responsáveis são também titulares do 1.º ciclo, isto é, monodocência no 1.º ciclo; estes professores responsáveis coordenam os Conselhos de Turma, cujos professores, de alguma forma, estão representados no Conselho Pedagógico”. Deste modo, “quando falamos, por exemplo, daquele Conselho de Turma, relativo à tal aluna que tem tratamentos no estrangeiro, o Conselho Pedagógico tem aqui todas as representações”, salienta o diretor. Por sua vez, “os coordenadores de ciclo estão, semanalmente, na Direção, onde está presente o diretor”, pelo que “seria complicado estar todos os professores responsáveis presentes”, esclarece o diretor do colégio.

Questão 21

O diretor declara que “estou convicto de que não é necessária a presença dos diretores de turma em Conselho Pedagógico”, e que “tenho uma visão um pouco autoritária e acredito em pequenos grupos, que são muito funcionais, e no trabalho em equipa”. Salienta que “os professores estão a educar futuros profissionais, havendo, por isso, a necessidade de lhes dar o exemplo do trabalho em grupo”. Aponta como possível realidade futura, uma pessoa trabalhar nos EUA e estar a desenvolver um projeto de trabalho com um indiano e com um chinês, por exemplo.

Acrescenta que “um dos problemas existentes no nosso ensino é o facto de o Conselho de Turma ser uma enormidade, saltando de uma monodocência para um 2.º ciclo com treze, ou mais, professores” e conclui que “penso não ser possível a presença dos diretores de turma em Conselho Pedagógico e considero essencial que na composição deste órgão estejam os coordenadores de ciclo e os coordenadores de departamento curricular”.

Questão 22

A esta questão o diretor responde que “penso que seria possível e, em minha opinião, o Ministério da Educação ao criar os agrupamentos teve uma leitura econométrica com reciclagens, no que se refere ao lugar dos professores”. Deste modo, um professor tanto pode estar numa escola como noutra do mesmo agrupamento de escolas, pelo que o diretor sublinha que “a lógica do Ministério da Educação foi unicamente econométrica, querendo diminuir aqui e ali tudo e mais alguma coisa, do ponto de vista da rentabilidade dos recursos”.

Segundo este gestor, “o Ministério da Educação poderia ter privilegiado os critérios de natureza pedagógica, mas acabou por criar um fulcro ao fazer a constituição dos agrupamentos”, afirmando que “o espaço físico, relativamente à constituição dos agrupamentos, deve ser tido em conta, mas respeitando a unidade do Projeto Educativo”. Assim, confessa que “tenho alguma dificuldade em aceitar algumas ideias que apenas os políticos portugueses fomentam, constituindo contributos para a desertificação”.

Exemplifica o mencionado raciocínio com o concelho de Ferreira do Zêzere, que acabou com um conjunto de escolas do 1.º ciclo da região, informando que na aldeia do Cardal havia uma escola que tinha nove ou dez crianças, entre os sete e os nove anos de idade. Estas crianças permaneciam ali na escola até uma determinada hora e depois regressavam a casa e eram ocupadas com tarefas domésticas, juntamente com os seus pais, indo muitas vezes para a horta.

O diretor refere que “atualmente, estas escolas acabaram, tendo sido criado um mega agrupamento em Ferreira do Zêzere, passando a haver, logo ali, o negócio dos transportes”. Presentemente, três empresas de transportes estão a operar na região, visando recolher as crianças. Assim, “foi gerado um problema, o problema da globalização, da universalidade,

que consiste no facto das crianças estarem demasiado tempo à espera de nada fazerem e de nada terem para fazer”.

Deste modo, as crianças daquela aldeia deslocam-se às sete horas para a escola e lá permanecem até às catorze horas e, como o transporte só passa na escola às dezassete horas, estão das catorze horas às dezassete horas no café, entre outros sítios. O diretor sublinha que “as escolas não se adaptaram” e que “para estas crianças, acresce ainda o aborrecimento de estarem a contactar com um café e o vazio de um café”. No entendimento deste gestor, “a escola não se preparou ao não criar desporto, nem o que quer que fosse adaptável à realidade das crianças, pelo que os agrupamentos que, à partida, faziam parte de um desenho bem feito, não estão a funcionar”.

Contudo, o diretor afirma que “dentro de cada unidade organizativa, ou seja, em cada agrupamento, seria possível idealizar um modelo de organização diferente ao que atualmente vigora”, sublinhando que “teria de haver muita autoridade e com um funcionamento de representação, digamos assim, mais estanque”. Quando é questionado a este diretor se cada escola deveria ter o seu próprio modelo organizacional, face à sua realidade ou ao seu próprio contexto, a resposta limita-se a “nunca pensei nisso”.

O diretor declara que “existe uma visão muito cândida, reflexo dos anos subsequentes ao 25 de abril de 1974, na qual tudo tem de ser muito democrático e na qual eu não acredito”. Salienta estar cada vez mais convicto de que as casas têm de ter um rosto e que “este colégio tem uma face e, em última análise, esta face dita decisões”, acreditando que algumas decisões são incómodas, pelo que “não é possível agradar toda a gente e há que ter em linha de conta algo que é fundamental: gerir uma casa de educação não é agradar a gregos e troianos”.

Confessa que “atualmente, estou com um índice muito baixo de popularidade porque não é possível compaginar um tipo porreiro com um governo de uma casa”, sublinhando que existem respetos que se impõem na governação de uma casa e, no dia em que estes se desconfigurarem, certamente acaba a relação, tal como acontece na relação entre os casais.

Declara que “um dos problemas que existe nos agrupamentos escolares passa pela permissão de órgãos de democratização, massificação, representação de pais, etc.”, salientando que aos pais compete o papel de pais. Conclui que “aos pais é-lhes devido perguntar tudo sobre a aprendizagem e eu não deixo tocar no ensino, pois o professor diz-me respeito e eu não dou possibilidade de questionar o que quer que seja sobre o ensino”, frisando que “este é o meu discurso quando aumenta a entropia”.

7. Entrevista à diretora do Colégio G

Questão 1

Em resposta a esta questão, a diretora afirma que “o cargo de diretora tem muita importância, pois marca o passo e o ritmo do colégio” e que “é necessário uma equipa, é fundamental, mas a diretora tem de liderar essa equipa”. A diretora informa que a Direção é colegial, possuindo três pessoas do género feminino e completamente diferentes entre si. Acrescenta que os elementos da Direção nem sempre estão de acordo, pelo que os assuntos têm de ser debatidos com muita objetividade e cientificidade, tratando-se de uma Direção que enriquece o colégio pela diversidade das pessoas que a compõem.

A diretora refere que “a Direção marca o passo, no sentido de definir objetivos macro para o colégio, envolver as coordenadoras de ciclo que, por sua vez, envolvem as diretoras de turma”, salientando que “há um esquema extraordinariamente descentralizado e de grande envolvimento das pessoas e só assim se consegue gerir bem o colégio”. Esta gestora afirma que “a diretora é líder da Direção e tem uma importância fundamental, pois tem de ter um espírito de serviço permanente, ou seja, há que, permanentemente, ter uma posição de serviço aos outros, no sentido de serviço à nossa própria Direção”.

Deste modo, “há que acautelar divergências que possam existir e fazer com que estas não saiam da sala de reuniões, há que entender que somos muito unidas, que existe um acordo verdadeiro entre os membros da Direção, que somos muito firmes nas nossas decisões e na implementação daquilo que queremos fazer e depois, no controlo dos objetivos, passo a passo, em cada ano temos melhores resultados”, acrescenta a diretora.

A gestora do colégio conclui que “é fundamental o cargo, na perspetiva de uma boa liderança de um colégio, muitas vezes na sombra e atrás das nossas coordenadoras, motivando-as e fazendo-as avançar”. Afirma que “é um cargo que exige o contacto com os pais, o conhecimento das famílias e das alunas”, sublinhando que não há uma aluna que falte ao colégio durante dois dias sem que a diretora saiba que a aluna está a faltar, pois entende que pode haver um problema familiar ou uma situação de doença que é preciso acompanhar, acautelar e estar perto. Esta atitude tem a ver com o modelo com que trabalham na instituição, isto é, um modelo de educação personalizada, pelo que “é necessário sabermos tudo o que se passa com as nossas alunas”. A diretora exemplifica, informando que felicita as alunas

quando fazem anos e que sabe o dia de aniversário dos pais e telefona-lhes. Assim, “os pais têm de sentir que a diretora está para servir a comunidade educativa e é nessa perspetiva que eu acho que é uma função importante”.

Questão 2

A diretora declara que “a Administração fornece indicações genéricas, objetivos macro, e o colégio adapta esses objetivos à sua realidade, ano a ano”. Informa que “as funções da diretora são múltiplas”, havendo, por um lado, que “coordenar a sua equipa diretiva, no sentido da implementação dos objetivos, existindo depois a coordenação prática de todos os serviços administrativos, logísticos, etc. e, no fundo, há que coordenar muito bem a questão da direção pedagógica”.

Esclarece que “há um peso muito importante na Direção Pedagógica do colégio e naquilo que se faz no dia-a-dia, em termos dos Departamentos Curriculares, sob os mais variados aspetos, nomeadamente as escolhas dos equipamentos, dos materiais e dos manuais escolares, a definição de programas – porque existe paralelismo curricular e a diretora trabalha muito com as coordenadoras de departamento curricular e com as coordenadoras de ciclo, visando estabelecer para cada ano o currículo que é ensinado no colégio, disciplina a disciplina – e as metodologias de trabalho – porque o colégio possui educação diferenciada, trabalhando apenas com raparigas”.

A diretora esclarece que “ao contrário do que se possa pensar, a educação diferenciada é um modelo de vanguarda e é a solução para o sucesso escolar, segundo estudos já efetuados”. Assegura que é a solução para o sucesso escolar porque raparigas e rapazes aprendem de forma diferente e, ao crescerem, também fazem o seu amadurecimento pessoal de modo diferente, pelo que “claramente, nós sentimos que, do ponto de vista académico, os nossos bons resultados nos ‘rankings’ têm muito a ver com este modelo e a minha convicção é que este modelo ajuda muito a crescer e a solidificar o carácter das meninas”. Assim, “elas têm muito tempo para se auto conhecerem, sem aquela perturbação natural da adolescência, ficando esta para mais tarde, para o fim do dia ou para o fim da semana, por exemplo”. Deste modo, “não há perturbação no momento de formação, existente durante o dia no colégio e na sala de aula”.

Segundo esta gestora, “há a responsabilidade final do cumprimento dos objetivos e, sobretudo, há uma enorme responsabilidade no bom ambiente e no clima que se vive na organização”, afirmando que “a cultura organizacional passa muito pela postura da diretora”. Acrescenta que “a diretora marca o passo, sob todas as perspetivas, e se a diretora é uma mulher interessada, culta e que partilha as suas preocupações com a comunidade educativa, claramente, passa essa mensagem; pelo contrário, se é uma mulher que se fecha no seu gabinete, passa uma mensagem negativa e se, do ponto de vista da sua postura, é uma mulher descuidada, também passa essa mensagem”. Assim, considera que “temos então imensa responsabilidade de acompanhar as nossas professoras e as nossas colaboradoras no dia-a-dia, sempre com o objetivo global de obter ótimos resultados académicos, ótimos resultados na educação das alunas”. A diretora conclui que “no quotidiano, tanto posso estar no pequeno como no grande, isto é, estou no dia-a-dia do colégio, existindo uma responsabilização global”.

Questão 3

A diretora afirma que “a tarefa mais importante é a minha permanência quotidiana no colégio, ou seja, é passar o dia a circular pelo colégio para perceber se as professoras são assíduas, se cumprem com os seus objetivos, se as meninas se comportam bem, se apanham os papéis do chão, se dão a passagem às professoras, etc., se as professoras se dão muito bem umas com as outras, conhecer muito bem o ambiente da sala das professoras, o que é fundamental, saber se a alimentação daquele dia está em boas condições, fazer várias perguntas às alunas, no recreio, aqui e acolá, ou seja, a minha função principal é a garantia de que em cada dia o ambiente que se vive no colégio é o que queremos que seja, em suma, um bom ambiente”.

Segundo esta gestora, “além do cumprimento dos grandes objetivos, porque isso vai sendo possível desde que esteja bem implementado, bem mecanizado com o controlo de gestão e com os relatórios que recebem com periodicidade, o mais importante é a presença no colégio – uma presença de serviço, de entrega aos outros, para que percebam que a diretora está ali para ajudar, para colaborar, seja a ajudar a pendurar um quadro seja a ajudar a resolver um problema complicadíssimo que uma família apresenta”.

Assim, “a disponibilidade para este cargo é fundamental, pelo que uma diretora não pode não estar no seu colégio” e como o colégio tem dois edifícios, a diretora refere que “tenho uma dificuldade acrescida, pois passo a vida a deslocar-me entre um e o outro colégio”, reafirmando que “a principal função de uma diretora é o garante de um bom ambiente no colégio a todos os níveis”.

Questão 4

Num colégio privado, tendo em conta a crise que se vive, “é difícil a gestão financeira do colégio, mas desde que se perceba as dificuldades de cada família e através de propostas de planos de pagamentos, tudo se resolve”, explica a diretora. Assim, “a dificuldade não é tanto a gestão financeira ou o recrutamento de novas professoras – porque não existem muitas pessoas preparadas, do ponto de vista técnico e humano, que possam ser professoras deste colégio –, embora haja as dificuldades habituais de recrutamento, mas ao nível do acompanhamento das professoras mais velhas que estão cansadas e trabalham há muitos anos e do acompanhamento das mais novas, para que percebam e conduzam o Projeto Educativo e que se integrem, bem como no que se refere à gestão dos fornecedores, pois nem sempre se comportam como devem”.

Segundo a diretora, todas estas questões são desafios, mas sublinha que “o principal desafio é que o colégio viva um ambiente de grande exigência académica, de grande otimismo humano, de grande envolvimento humano e, portanto, o grande desafio é ajudar as famílias a educar as alunas, o que é o mais difícil, apenas sendo possível se estivermos sempre com as famílias presentes e se exigirmos que as famílias estejam sempre presentes e que acompanhem os seus filhos”.

Questão 5

A diretora informa que “claramente, a área pedagógica é a mais importante”.

Questão 6

A diretora declara que “gostaria de ter muito mais autonomia, em relação à Administração”, algo que considera conquistar para o próximo ano letivo. Salienta que, por vezes, “ficamos um pouco espartilhados e, portanto, do ponto de vista da gestão, muitas vezes, os objetivos macro que nos ditam não são assim tão macro e reduzem um pouco a nossa capacidade de gestão”.

Questão 7

A diretora afirma que “reporto à Administração”.

Questão 8

A diretora esclarece que “há um conjunto de regras que estão escritas, que são atualizadas anualmente, e também há um conjunto de boas práticas que se encontram pré-definidas”, ou seja, “há um orçamento para cumprir, é feita uma execução orçamental, sendo todas as comunicações para a Administração feitas por mim”. Refere que “existe um documento, o Ideário – conjunto de normas e princípios – que diz respeito à nossa vivência interna, revisto anualmente e que, no fundo, definem o nosso Projeto Educativo, mas esse documento nada tem a ver com a nossa relação face à Administração”.

Cada colégio do grupo tem o seu Ideário, sendo que cada um dos quatro colégios pertencentes à Cooperativa tem um Projeto Educativo muito concreto, que se descreve de uma forma muito linear, pautado por “educação personalizada, por um lado, diferenciada, por outro, integral, no sentido que a matemática é tão importante como o Português ou a Religião, pelo que estes princípios estão definidos no Ideário de cada um dos colégios”, esclarece a diretora. Todavia, tendo em conta as especificidades de cada um dos colégios do grupo, o Ideário difere de colégio para colégio.

Segundo a diretora, “na relação do colégio com a Administração não há nada lá escrito, apenas existe um conjunto de regras que se subentendem e que estão definidas, mas

que na prática não estão escritas” e “a Administração não faculta nenhum conjunto de regras, não havendo nenhum documento específico, onde se diga os procedimentos de relacionamento com a Administração ou com os Serviços Centrais”. Acrescenta que “há normas que são emanadas da tutela, que são gerais e às quais se deve obedecer, mas são muito genéricas, sem grande detalhe, pois tendo em conta as especificidades de cada colégio, seria difícil o seu cumprimento”. Exemplifica, afirmando que “a Direção do colégio não tem autonomia para negociar um plano de pagamento com uma família, a não ser que a Administração o autorize, bem como também não tem autonomia para se relacionar com o grupo de Espanha, para nós uma referência, sem que se passe pela Administração, tratando-se deste tipo de regras”, refere a diretora.

Questão 9

A diretora considera que “a autonomia é grande”, declarando que “claro que nós gostaríamos de ter ainda mais autonomia e, mais uma vez, gerir as nossas próprias receitas e as nossas próprias despesas”, pelo que “há um orçamento próprio de cada colégio, fazemos a nossa execução orçamental, mas somos nós a grande fonte de receitas – os quatro colégios são a grande fonte de receitas para a própria Administração –, mas sob o ponto de vista financeiro, a nossa autonomia poderia ser maior, sendo uma realidade transversal aos quatro colégios do grupo”.

Segundo a diretora, “talvez os colégios de Lisboa, por serem mais rentáveis, tenham mais autonomia; eu gostaria de canalizar o lucro do colégio para premiar professoras, envolvê-las em formações mais desafiantes, premiar precetoras, mas isso não é possível”. Conclui, dizendo que “quem gere o lucro global dos quatro colégios é a Administração, não é a diretora de cada um dos quatro colégios”.

Questão 10

A diretora informa que “as tarefas de natureza administrativa são desempenhadas com a equipa da Secretaria, constituída por três pessoas, sendo que uma dessas pessoas abarca a parte financeira e a outra pessoa está relacionada com a vida do aluno e toda a

documentação que lhe diz respeito, desde o momento da inscrição da matrícula até à finalização dos estudos e, portanto, tendo em conta que existem dois edifícios, há uma pessoa que trabalha a área financeira para os dois edifícios e outras duas pessoas que tratam de todos estes aspetos administrativos, o que é perfeitamente suficiente”.

Esclarece ainda que “existe uma plataforma de trabalho, denominada *Easy School*, extraordinariamente flexível, que permite uma gestão fantástica de tudo o que é administrativo, de tudo o que está relacionado com as reuniões de turma, as emissões de pautas, as avaliações, os registos bibliográficos e as contas correntes das famílias, às quais os encarregados de educação acedem através de uma ‘password’, a todos os dados dos seus educandos, nomeadamente às faltas e às ocorrências, embora sejam sempre previamente avisados pela precetora”.

A diretora declara que “as tarefas de natureza pedagógica são desempenhadas com as quatro coordenadoras de departamento curricular e com as coordenadoras de ciclo – infantil, 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário –, isto é, quatro mais cinco elementos”, acrescentando que “existe não só uma programação horizontal, mas também vertical, ou seja, tendo em conta a nossa autonomia, temos uma política de cumprimento de objetivos por ciclo, não tanto por ano”.

Assim, esta gestora explica que “há matérias que são próprias do 5.º ano, por exemplo, que são dadas no 6.º ano, ou o contrário, porque pedagogicamente as professoras consideram que é mais razoável que assim seja”, salientando que “temos muita atenção aos anos de exame porque pretendemos que as alunas deste colégio estejam muito bem preparadas para competir com todo o país”.

Deste modo, a diretora afirma que “não só em sede de Conselho Pedagógico, mas em sede de reuniões correntes e quinzenais com as coordenadoras de departamento curricular e as coordenadoras de ciclo, e nem sempre com todas, existe também uma partilha grande de trabalho”. Muitas vezes, “os professores de determinadas disciplinas dos quatro colégios reúnem-se, visando debater aspetos específicos do programa para o ano seguinte, aspetos de construção de um qualquer manual que está a ser levado a cabo, aspetos específicos da escolha de manuais para o ano seguinte ou as boas práticas, isto é, aquilo que resulta do ponto de vista da educação de rapazes ou de raparigas”, salienta a diretora.

Segundo a diretora, “é muito claro para nós que a forma como uma aluna aprende é muito diferente da forma como um aluno aprende”, salientando que “sobretudo, no início da

sua vida, as meninas necessitam de ter muita tangibilidade, enquanto os rapazes têm uma capacidade de abstração um pouco maior; mas as meninas aprendem a ler e a escrever muito mais depressa do que os rapazes, são muito mais perfeccionistas do que os rapazes”. Clarifica que estes temas são muito abordados por Schedule, Maria Calvo, Abigail James e que as professoras do colégio debatem estas questões da educação diferenciada com os parceiros espanhóis, que representam sessenta colégios do mesmo grupo em Espanha.

A diretora sublinha que, por vezes, “os pais mais céticos deste modelo afirmam que assim nós não os preparamos para a vida real porque estão todos juntos, quando estão fora do colégio, mas eu argumento, dizendo que também não temos uma sociedade de pessoas que se relacionam só com pessoas da mesma idade, enquanto nas salas de aula o modelo tradicional faz-se com alunos da mesma idade”.

Por outro lado, “hoje em dia, é muito fácil o relacionamento; é muito fácil criar amizades, já não existindo, por exemplo, o namoro à janela”, fazendo então sentido, ter alunos e alunas em salas de aula separadas, o que não significa que não convivam, existindo muitas festas em que todos se reúnem e participam. A diretora conclui que “de facto, os nossos resultados têm muito a ver com este modelo de educação diferenciada”.

Questão 11

A diretora refere que “ao nível administrativo, a polivalência é total e quando a nossa colaboradora da área financeira não está presente, a outra colaboradora tem de conhecer o assunto, pelo que a entreajuda tem de ser bastante grande”. Quanto às funções de carácter pedagógico, afirma que “as funções de carácter pedagógico são fundamentais, mas eu separaria essas funções, do ponto de vista técnico e do ponto de vista humano e organizacional”. Além disso, “a polivalência é fundamental e, portanto, atualmente, nós não podemos ter um Departamento Curricular de Artes desligado de um Departamento Curricular de Ciências, devendo estes estar completamente interligados e, portanto, o relacionamento entre as colaboradoras é fundamental”.

Assim, “o colégio não vive uma hierarquização, nem na sua estrutura diretiva nem na sua estrutura de gestão pedagógica restrita, fria e inflexível, antes pelo contrário, havendo uma gestão muito participativa e a envolvimento de todas é fundamental, sendo todas as perspetivas muito enriquecedoras e muito importantes”, esclarece esta gestora.

Questão 12

Quanto às principais fontes de informação, a diretora informa que “sob o ponto de vista administrativo, é a nossa Secretaria que emana essa informação com regularidade e sempre que é necessário” e esclarece que, sob o ponto de vista pedagógico, “existe uma estrutura comunicacional muito organizada, para que as professoras e toda a comunidade educativa tenham a perspetiva certa da forma como nos comunicamos”. Assim, “temos determinado tipo de reuniões, nomeadamente reuniões gerais de professoras, reuniões de diretoras, reuniões de diretoras de turma, reuniões das professoras mais novas, reuniões das professoras mais velhas, ou seja, tudo isto está implementado ao longo do ano e marcado no calendário do colégio para que todas as professoras possam se organizar muito bem e estar presentes”.

A diretora esclarece que “as reuniões são as grandes fontes de informação, no sentido em que gostamos muito de comunicar cara a cara, com a presença das pessoas; repartimos muito as reuniões, sendo que fazemos, de quinze em quinze dias, uma reunião geral de professoras”. Deste modo, afirma que existe um tema formativo no início da reunião, ao nível pedagógico, e posteriormente existe um espaço destinado às informações. Semanalmente, a diretora emana uma comunicação sobre o que irá ser destacado na semana seguinte.

Quando há acontecimentos, nomeadamente o Congresso, ao nível dos quatro colégios do grupo, a comunicação é diferente, pois trata-se de uma comunicação relacionada com o teor do evento, mas todas as comunicações são muito organizadas, refere a diretora. Informa, ainda, que “ao nível dos encarregados de educação, a comunicação é muito organizada, além da existência da plataforma, onde os pais podem recolher toda a informação”. No entanto, “a fonte é sempre a Direção, ou seja, nós estamos empenhadas naquilo que é a agenda das nossas reuniões e naquilo que é a agenda da comunicação semanal, estando o calendário sempre a ser atualizado e a ser difundido, pelo que, claramente, do ponto de vista formal, a Direção emana informação de índole pedagógica”, salienta a diretora.

Questão 13

A diretora do colégio esclarece que “as informações de índole administrativa partem da Secretaria e as de caráter pedagógico partem da Direção”.

Questão 14

Segundo a diretora, “ao nível administrativo, estão estipuladas as regras e, no que toca à marcação de férias, a Secretaria envia um ‘email’ a todas as professoras, informando até que dia é necessário enviar à Direção o período de férias pretendido e o número de faltas que deu durante o ano letivo, em ordem a que cada docente saiba como responder”. A diretora esclarece que “tudo está organizado ao longo do ano e, mês a mês, há um calendário de gestão do colégio para que a Secretaria seja completamente autónoma no que se refere a essas questões”, tal como acontece nas reuniões de avaliação. Assim, “a Direção define em cada período quando há reuniões de avaliação, marca essas reuniões, bem como o tempo de duração de cada encontro, e define quem é a secretária em cada reunião”, existindo uma ação muito incisiva e dirigida para as reuniões de avaliação, por serem fundamentais.

Posteriormente, quando a vistoria dessa reunião é efetuada, ou seja, “quando a pessoa da Direção, responsável por aquele ciclo, fecha aquela reunião de avaliação, a Secretaria comunica aos pais que as avaliações estão disponíveis na Plataforma”. Deste modo, “tudo isto está muito oleado e muito organizado para que não se perca tempo”, acrescenta a diretora.

Questão 15

De acordo com as informações desta gestora, “o colégio valoriza muito a comunicação via ‘email’, via ‘sms’, caso seja necessário relembrar uma determinada reunião, mas, claramente, os encontros reais são os fundamentais para a comunicação, isto é, a presença das pessoas”.

Por exemplo, se for necessário convocar os pais para uma sessão trimestral, existe uma reunião em cada período, a Direção relembra os encarregados de educação das turmas

que vão ter essa sessão, informando quem é o orador e qual é o tema a abordar. Posteriormente, três dias depois, a Secretaria envia um ‘email’ a todos os pais, lembrando a sessão. Dois dias antes, o colégio envia um ‘sms’, estando tudo organizado desta forma para que não existam falhas. Assim, a diretora conclui que “está tudo muito automatizado”.

No entanto, a diretora refere que “há que contar com a comunicação informal, isto é, com o que acontece na sala de professores, e quem são as ‘opinions makers’ ” e “se quisermos que a informação passe, sabemos a quem dizer e, se não quisermos que a informação não passe, também sabemos onde não a podemos dizer”. Assim, “a informação informal, ou seja, a forma informal de comunicar é, às vezes, tão importante como a formal e nós temos consciência disso”, sublinhando a diretora que “mais uma vez, tentamos que a Direção seja unida, que defina bem o objeto destas reuniões e que depois as informações sejam dadas ao mesmo tempo e da mesma forma, cara a cara”.

Questão 16

Para a diretora, trata-se de um colégio que ao longo de trinta anos de existência em Portugal, tem definido de uma forma muito ativa, ano após ano, toda a programação e a gestão pedagógica. Refere que é matéria sobre a qual os responsáveis trabalham muito, nomeadamente com os colegas professores em Espanha, com quem se reúnem regularmente e com quem partilham as boas práticas, utilizando o mesmo modelo educativo – existem cerca de sessenta colégios da Cooperativa em Espanha. A diretora afirma que “nós sentimos que, do ponto de vista do Ministério da Educação e dos órgãos de gestão a nível estatal, há uma falta imensa de apoio pedagógico” e “nós gostaríamos de ter, dentro da autonomia que temos, inspeções pedagógicas; os senhores inspetores vêm com regularidade ao colégio, e muito bem, pois é uma forma de o Estado assegurar que ao nível privado se cumpre aquilo que, do ponto de vista constitucional, é obrigação do próprio Estado; mas, sentimos que há uma fragilidade enorme dos técnicos que nos visitam, pois são pessoas pouco atualizadas sob o ponto de vista da legislação e que não nos conseguem ajudar pedagogicamente”.

Assim, esta gestora declara que se trata de uma das principais lacunas que sentem, também partilhada pela AEEP, Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular. A diretora considera que “apesar da interação existente com o Estado e também com o

presidente da AEEP, independentemente da força política existente no Governo, na prática, não há o apoio pedagógico desejável, pois não têm com quem conversar, estando as escolas privadas muito fechadas entre si”.

Deste modo, promovem-se muitas reuniões, até com escolas públicas, para fruírem de momentos de partilha, embora a diretora considere que “as escolas públicas, não têm muita autonomia, encontrando-se muito espartilhadas”. Toda a autonomia que está descrita na legislação em vigor tem vindo a ser cortada, a propósito de uma série de outros temas, nomeadamente orçamentais e, deste modo, sentem aí fragilidade no sistema, refere a diretora.

A diretora conclui que “relativamente às estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, estas estão ao nível da coordenação de departamentos curriculares e da coordenação de ciclos que posteriormente é reportada à Direção, sendo que a Administração não se mete neste assunto”.

Questão 17

No colégio existe a figura de *precetora* que é uma professora da aluna, escolhida pela diretora de entre as várias professoras do Conselho de Turma. A diretora explica que “a precetora é alguém que acompanha mais a aluna, não só do ponto de vista académico, analisando também a qualidade do trabalho que a aluna tem em casa, mas se estudou e se dorme o número de horas suficiente, se a sua alimentação está a ser correta, se no tabuleiro do almoço consta a sopa, o sumo e a fruta, se nos intervalos da manhã e da tarde a aluna come a sua peça de fruta ou o seu pão e o seu leite, ou o iogurte ou o que lhe esteja destinado àquele dia, além de fazer a ponte com a família”. A diretora sublinha que “a precetora é alguém que, no fundo, não é o pai, não é a mãe, não é uma amiga, não é uma professora, mas é tudo isto numa só pessoa”, afirmando que “é alguém que tem como objetivo conseguir que aquela aluna desenvolva os seus pontos fortes até ao seu limite e, relativamente aos seus pontos a melhorar, os vá fortalecendo”.

A diretora conclui que “quem acompanha a aluna é a precetora e é ela que faz a ponte com todas as professoras, detetando todas as eventuais questões de relacionamento entre as partes”.

A diretora esclarece que “a função da precetora é, com todo o sigilo e com todas as boas práticas, tentar que tudo seja resolvido e, ao resolver, está a adquirir uma série de

informações”. Salienta que “a diretora de turma tem competências ao nível do grupo: organiza as viagens das alunas e organiza os convívios que estas promovem, nomeadamente fora do colégio, a partir do 7.º ano, gere as questões relacionadas com o Conselho de Alunas e organiza as sessões trimestrais, isto é, trabalha com a turma do ponto de vista do grupo”.

Assim, “a diretora de turma não se reúne com as famílias, apenas o faz nas sessões trimestrais com todos os pais da turma, visando informar o que aconteceu no período anterior e o que irá acontecer no período seguinte, embora as reuniões mais importantes sejam as reuniões individuais, entre os pais e a precetora – também designada por tutora, na linguagem moderna –, com a periodicidade de dois em dois meses, tratando-se de um dos nossos principais pilares”, salienta a diretora do colégio.

A diretora clarifica que “há sempre motivo que justifica estes encontros frequentes da precetora com as famílias, havendo a avaliar como é que os objetivos traçados para aquela aluna e para aquele ano estão a decorrer, isto é, avaliar se naquele período de tempo se alcançou o que era suposto alcançar”. Se a precetora entender que apenas necessita de conversar com os pais de uma aluna após cinco meses da última reunião, tal situação é considerada uma exceção e tem de ser analisada em sede de Direção, pois a diretora avalia que existem sempre assuntos para analisar.

Deste modo, esta gestora aprecia que há muitos problemas que os nossos jovens possuem e que são encarados, tanto pelos pais como pelos professores, numa fase extremamente tardia, havendo que prevenir e antecipar muitos problemas. Afirma que “estas conversas são ótimas para a prossecução deste objetivo, quanto mais não seja para constatar que tudo está a correr bem, o que também é muito motivador para os pais, para as professoras e para a aluna”.

Questão 18

A diretora informa que “quem organiza a promoção de medidas de sucesso escolar é a precetora” e que “as precetoras encaminham as situações mais problemáticas para a Direção”. Declara que “cada elemento da Direção tem um conjunto de professoras a quem faz o seu ‘coaching’ e, portanto, tendo em conta que a maior parte são precetoras, se houver

alguma dificuldade, é conversada com o membro respetivo da Direção, mas a precetora é sempre a promotora”.

Deste modo, se for necessário que uma aluna tenha mais horas letivas de Matemática, a precetora conversa com a docente desta disciplina porque todas as professoras do colégio estão disponíveis para facultar apoios, existindo uma grande motivação para que tal aconteça. Visando cumprir este objetivo, “a precetora sinaliza a aluna em questão e conversa com a professora, no sentido de não se esquecer que aquela jovem necessita de maior atenção, embora as próprias professoras tomem essa iniciativa e nunca se dirigem à diretora de turma para falar de uma aluna em concreto, sobre um assunto específico e particular, fazendo-o sempre com a precetora”, conclui a diretora.

Questão 19

Quanto a esta questão, a diretora responde afirmativamente, dizendo que “penso que os critérios de natureza pedagógica têm de estar sempre à frente de todos os outros critérios, não só os pedagógicos, mas os pedagógicos ‘lato sensu’, não se tratando só dos critérios de natureza pedagógica sob o ponto de vista académico, mas dos critérios pedagógicos a todos os níveis, ou seja, ao nível académico e ao nível da formação humana”.

Questão 20

A diretora explica que “o Conselho Pedagógico reúne todos os meses, tendo uma agenda pré definida e, além da Direção, todas as coordenadoras de ciclo e as coordenadoras de departamento curricular têm assento em Conselho Pedagógico”. A diretora refere que “há uma estrutura de acompanhamento formada por pais, existindo um casal de colaboração familiar, ou seja, um casal coordenador de todos os pais, quer seja por sala quer seja por ciclo” e que “estes casais podem estar presentes nas reuniões de Conselho Pedagógico, embora seja raro acontecer”.

É de realçar que “as precetoras não têm assento em Conselho Pedagógico e as diretoras de turma também não, estando estas últimas representadas pela coordenadora de

ciclo” e “cada coordenadora de ciclo representa as diretoras de turma do seu ciclo”, esclarece a diretora.

Esta gestora informa que “tenho almoços periódicos com duas entidades que são fundamentais na gestão do colégio: as alunas, representadas pela delegada e subdelegada de cada uma das turmas, e também pelas representantes de ciclo – estando com todas num almoço muito formal, onde anoto tudo o que elas me querem reportar: as melhorias, as dificuldades, etc. –, sendo muito valorizado o papel destas alunas e o papel dos seus cargos e, portanto, elas ajudam-nos imenso na gestão do colégio; os casais de colaboração familiar, com os de ciclo e com o casal coordenador, sendo igualmente almoços fundamentais, porque eles nos dizem o que sentem, quais são os problemas que estão a surgir na turma e as dificuldades daquela família ou da outra”.

A diretora destaca que a relação existente entre todos é muito próxima e o colégio, ao ser relativamente pequeno, “sempre que o casal colaborador sente que há uma família que precisa de ajuda, nós nos predispomos a ajudar, sendo esta a função”.

Cada grupo de preceptoras depende de um membro da Direção. A diretora declara que “as quarentas professoras, aproximadamente, que existem no colégio estão divididas pelos três membros da Direção e reunimo-nos periodicamente, cerca de quatro vezes por ano, com todas e com cada uma, individualmente”.

Segundo a diretora, “todos os problemas e dificuldades chegam ao Conselho Pedagógico através daquele ‘feedback’ que vamos tendo” e acrescenta que “as coordenadoras de ciclo têm outra perspetiva, diferente daquela que as diretoras de turma conhecem”. Assim, “o ‘feedback’ das preceptoras vem através da Direção, das três diretoras que coordenam as preceptoras, e a Direção posteriormente tem assento em Conselho Pedagógico”, conclui esta gestora.

Questão 21

A diretora afirma que, inequivocamente, a diretora de turma é fundamental e que “as diretoras de turma estão representadas pelas coordenadoras de ciclo, embora tenhamos de garantir esta situação, isto é, garantir que a coordenadora do ciclo se reúne com o Conselho de Diretoras de Turma, ouvindo-as e passando a palavra em Conselho Pedagógico”. De acordo

com esta gestora, “a presença das diretoras de turma, pelo seu elevado número, dificultaria a gestão da reunião, não havendo necessidade disso, uma vez que o trabalho feito com a coordenadora de ciclo é grande”, mas salienta que “caso não fosse, a presença das diretoras de turma seria importante”.

Assim, “no início do ano, quando é feita a revisão dos critérios de avaliação, as professoras fazem-na com o ‘feedback’ que as diretoras de turma transmitem às suas coordenadoras de ciclo, com quem, por sua vez, se reúnem periodicamente com as diretoras de turma desse ciclo”. Todavia, “mais uma vez, existe, do ponto de vista dos critérios de avaliação, grande autonomia e o colégio não se baseia exclusivamente nos parâmetros académicos que cada disciplina permite avaliar”.

Segundo a diretora, os critérios de avaliação do colégio têm sempre uma componente humana expressiva. As alunas podem ser, do ponto de vista académico, de nível 5 ou nível 20 a todas as disciplinas, mas de pouco serve se não forem amigas das suas amigas, se não forem responsáveis e se não viverem os lemas – existe um lema a abordar no colégio, de quinze em quinze dias, nomeadamente a generosidade e a verdade – que são predefinidos e que são desenvolvidos com a diretora de turma.

A diretora esclarece que “a diretora de turma tem um manancial de atividades e instrumentos que permite viver aquele lema naquele período de tempo e é ela quem mobiliza o grupo”. Dentro desse manancial de atividades e instrumentos, a diretora de turma escolhe aquele que melhor se adapta à sua turma. A diretora refere que a diretora de turma não necessita de os criar, pois ela já os tem predefinidos.

Segundo a diretora, “os critérios de avaliação são revistos, anualmente, pelo Conselho Pedagógico e entregues às famílias em cada ano” e “todas as alterações introduzidas chegam através das precetoras e das diretoras de turma, sendo canalizadas para o Conselho Pedagógico através das coordenadoras de ciclo, das coordenadoras de departamento curricular e da própria Direção”. Refere que todos os anos se altera alguma coisa porque a experiência das profissionais deste colégio vai sendo cada vez mais rica.

A diretora salienta que existe outra realidade muito importante, o normativo de convivência, pautado por um conjunto de regras que as professoras e as alunas têm de seguir. São normas muito simples, nomeadamente como se utiliza a farda, quais são os espaços que as alunas podem ocupar, como podem circular pelo colégio e o que é permitido às professoras utilizar – o telemóvel é completamente proibido durante todo o dia para as alunas e para as professoras, apenas sendo possível utilizá-lo no final do dia, depois das 16:30 horas.

O colégio pretende promover a relação entre professoras, entre professoras e alunas e a relação entre alunas, ou seja, se houver alguma necessidade de telefonar ao pai ou à mãe de uma aluna, há que utilizar o telemóvel do colégio, sublinha a diretora. No secundário, os ‘tablets’, os computadores e os ‘iPhones’ são permitidos, mas no processo educativo até ao 3.º ciclo não são autorizados. A diretora refere que “as redes sociais estão completamente filtradas no colégio”. Se alguém utilizar o telemóvel, é-lhe retirado, sendo guardado e a aluna é chamada à atenção por ter infringido um normativo de convivência. O telemóvel fica confiscado em saco especial, selado, mas não se invade a privacidade da aluna nem da sua família. Após alguns dias, consoante o tipo de infração cometida pela aluna, a estudante poderá reavê-lo.

A diretora esclarece ainda que os normativos de convivência estão escritos e situam-se num ‘placard’, fixos a uma parede, muito próximo do chão para que as alunas mais pequeninas os possam ler. Salienta que os normativos de convivência também estão sujeitos à aprovação do Conselho Pedagógico no início do ano letivo. Esta gestora sublinha que existem dois momentos importantes no colégio: as jornadas finais e as jornadas iniciais. Nas jornadas finais é apontada uma série de questões que têm de ser trabalhadas nas jornadas iniciais. Refere que “está tudo muito fresco no final do ano letivo, daí que faça sentido que assim seja” e que “às vezes, o monitorado – tem por base monitoras para apoiar o estudo – não corre muito bem e é necessário corrigir ações”.

As alunas mais velhas, a partir do 7.º ano, participam em voluntariado, construindo o seu “Portfólio de Voluntariado”. Uma das áreas que elas podem desenvolver é a ajuda às alunas mais novas, quando estas apresentam alguma fragilidade. Deste modo, se uma aluna mais velha quiser participar no voluntariado, manifesta esta vontade à sua precetora e esta seleciona, de entre as alunas mais jovens, aquelas que a aluna mais velha irá monitorar no seu tempo disponível. Assim, a diretora refere que tudo o que se implementa no colégio pela primeira vez é avaliado no final do ano e, eventualmente, algumas modificações poderão ser processadas.

Questão 22

A diretora confessa que se trata de uma área que desconhece, afirmando que “não tenho um conhecimento profundo de toda a estrutura das escolas públicas e dos agrupamentos de escolas, embora quando converse com alguns diretores sinto que faz todo o sentido os agrupamentos de escolas, do ponto de vistas da gestão e dos recursos” e que “não é benéfico cada uma das escolas isolar-se e, portanto, a estrutura dos agrupamentos parece fazer todo o sentido”. No entanto, afirma que “mais uma vez, sinto que não há uma ágil gestão desses agrupamentos, verificando-se, muitas vezes, os próprios gestores dos agrupamentos não conhecerem as escolas que integram porque existem limitações temporais, entre outras, que os impedem de as conhecer”.

Por outro lado, diz que “o que sinto na prática é que, independentemente de tudo o que está escrito sob o ponto de vista legal, o Estado não tem mecanismos para ajudar as pessoas a exercerem as suas funções até ao limite, até ao fim, como deve ser”, pelo que “não facilitam ajudas, não promovem ações de formação aos diretores das escolas e aos diretores dos agrupamentos que lhes possam fazer ver que, no fundo, eles devem ser o garante do sucesso escolar daquele agrupamento”.

Daqui resulta que “não há, por exemplo, reuniões em que se analise a estatística proveniente das avaliações”. Assim, “é fundamental trabalhar, agrupamento a agrupamento, até porque nós damos essa informação, ao nível do ‘site’, informação completamente disponível das médias das diferentes disciplinas, das áreas de intervenção mais prementes, estando tudo visível e o Estado recolhe essa informação”, afirma esta gestora.

Deste modo, “existe informação espartilhada, mas não há um trabalho real em que as pessoas se sentam e trabalham efetivamente sobre esses temas, não se promovendo essa situação”, sublinha a diretora. No fundo, “o que acontece é que tudo se traduz em temas orçamentais”. Assim, cada diretor de escola tem o seu orçamento, o agrupamento tem um orçamento global, mas “continuamos em caixinhas, eventualmente, caixinhas maiores, com a dificuldade de relacionamento humano que tal situação implica, mas a maior parte dos professores que estão nas escolas públicas não conhece sequer quem é o gestor do agrupamento da sua própria escola, o que para mim é uma perfeita aberração”.

Salienta que “é como compararmos um agrupamento de escolas com uma grande multinacional”, afirmando que é suposto que o agrupamento tenha em comum as escolas do agrupamento, até porque a zona geográfica faz com que se conheça que são alunos do ponto

de vista socioeconómico e do ponto de vista humano com determinadas características, pelo que cada agrupamento tem as suas especificidades.

Assim, “uma equipa que gere um agrupamento, ou um chefe de um agrupamento, deve olhar para o agrupamento como a sua organização, da qual quer retirar o melhor”, sublinha a diretora. Assim, considera que “o melhor objetivo é um enorme sucesso académico, uma ótima formação humana daquelas crianças que serão a sociedade do futuro”.

Tendo em conta que é este o grande objetivo, tal como é numa escola privada, independentemente do Projeto Educativo, então “todos os professores deveriam se equipar por aquele agrupamento, deveriam conhecer a própria direção, no fundo, toda a descentralização que se faz num agrupamento deveria ser algo muito conhecida por todos os professores”, sublinha a diretora.

Para esta gestora, há aqui um último ponto, que ela gostaria de referir e que lhe parece fundamental, isto é, “no ensino, tal como na saúde, não há uma aposta verdadeira nos gestores”, embora clarifique que não lhe parece mal que um diretor de um colégio seja um professor, antes pelo contrário, considera que um diretor deve lecionar. Refere que ela própria leciona e que, deste modo, é possível partilhar com todas as professoras os problemas que elas sentem no terreno, mas “considera que as escolas e os agrupamentos de escolas, nomeadamente pela sua dimensão e pela escassez de recursos, poderiam ter nos seus grupos especialistas em gestão e em finanças”.

Todavia, explica que é sempre necessário um grupo dedicado à área pedagógica, mas o agrupamento pode ter um especialista em gestão de recursos humanos e em gestão financeira, estando convicta de que raramente isto acontece. A diretora do colégio conclui que “na prática, o que se quis fazer com os agrupamentos e que está subjacente a toda a legislação relacionada com os agrupamentos e à boa gestão e otimização dos recursos, não se consegue porque a perspetiva de quem está a chefiar o agrupamento é a perspetiva de professor e não é a perspetiva de gestor, não sendo por culpa do próprio, porque a sua própria formação foi para ser professor, não foi para ser gestor”.

Considera, portanto, que “a aposta deverá ser na formação dessas pessoas, para que percebam que a sua função é, sobretudo, a de gestão e que tem várias áreas: financeira, recursos humanos e pedagógica, como no caso de uma multinacional que faz carros e tem a área técnica – dos motores e da construção dos próprios –, a área dos recursos humanos – fundamental – e a área logística, não querendo com isto comparar uma escola a uma fábrica

de carros, como é óbvio, mas, do ponto de vista da organização, faz sentido e assim é em muitos países”, conclui a diretora do colégio.

8. Entrevista ao diretor do Colégio H

Questão 1

O diretor do colégio declara que “como sou ao mesmo tempo diretor e proprietário, a importância é crucial, pois se as decisões que eu tomar forem erradas e vierem a prejudicar o colégio, prejudicam, obviamente, a sociedade da qual eu sou proprietário”. Acrescenta que “o diretor é uma peça fundamental, sobretudo na orientação interna e na representação externa”. Geralmente, “os pais preferem ter um responsável com quem dialoguem diretamente, pois se todos os outros esquemas intermédios de informação falharem, têm sempre o diretor para os esclarecerem”, afirma o diretor.

Questão 2

Relativamente às principais funções desempenhadas pelo diretor, o mesmo esclarece que “a principal função é orientação pedagógica e orientação de todos os setores”, dizendo que se trata de um esquema de funcionamento muito simples. Refere que “existem quatro níveis de ensino: infantil, 1.º, 2.º e 3.º ciclos, havendo um responsável por cada nível de ensino”. O responsável por cada nível reúne-se com os professores desse nível de ensino. Assim, “se houver algo que o professor responsável por cada nível de ensino não consiga resolver, passa a decisão para o diretor, sendo certo que o 2.º ciclo e 3.º ciclo não funcionam exatamente assim porque todas as segundas feiras eu reúno-me com os diretores de turma e os respetivos responsáveis do 2.º ciclo e do 3.º ciclo, de modo a inteirar-me do que se passa com estes níveis de ensino”. O diretor considera que os 2.º e 3.º ciclos de ensino são cruciais, pois

têm outras implicações a nível disciplinar e, como tal, outras questões relacionadas com os pais.

Deste modo, para o diretor se inteirar do modo como decorre o ensino nos citados níveis, o mesmo afirma que “semanalmente, o diretor recebe os pais, nomeadamente com o objetivo de prestar orientações, caso eles tenham alguns problemas específicos para resolver”. Concretamente, o diretor refere que “há pais que julgam ter o direito de intervir no Projeto Educativo de Escola”, mas “o Projeto Educativo não pode estar sujeito a alterações sempre que um pai pense que se deve orientar neste ou naquele sentido”, acrescentando que “ando sempre muito em cima dessa questão e nos diretores de turma para ter a perceção do que é que se passa e dos problemas que existem”, concluindo que “a principal função é de orientação dos vários níveis de ensino”.

Questão 3

O diretor considera que “a tarefa mais importante é perceber quais são os problemas que os diretores de turma e os professores têm e orientá-los na solução desses problemas”.

Questão 4

O diretor expressa que a maior dificuldade que sente é “fazer chegar aos encarregados de educação a mensagem que se pretende transmitir”, pois “alguns dos encarregados de educação, porque são técnicos, chegam a referir que nas escolas deles acontece isto ou aquilo e isto implica que desconheçam que cada escola é uma escola e mesmo que a organização fosse exatamente a mesma, haveria formas diferentes de a interpretar”. Além disso, “existem dinâmicas diferentes que incluem não só os professores, mas, também, o pessoal auxiliar e, às vezes, os pais não querem ter o trabalho de interiorizar este facto”.

Questão 5

O diretor sublinha que “uma área não vive sem a outra”. Assim, de acordo com a sua experiência, considera que “sem haver organização, há muita coisa que falha, pelo que a área pedagógica é importante, mas a área administrativa é muitíssimo importante” e confessa que “ergui um colégio que possui uma organização algo burocrática, que eu assumo, porque nós estamos constantemente a ter de dar respostas aos pais e até temos de justificar perante o Ministério da Educação certas coisas que os pais conhecem, mas, no final do ano, se as coisas correrem mal para os seus educandos, lá estão eles a questionar”. Exemplifica, dizendo que no ano passado, um advogado, pai de uma criança do 7.º ano, foi convocado trinta e duas vezes ao longo do ano para comparecer no colégio, tendo estado presente duas vezes. No final do ano letivo, ficou muito surpreendido porque a criança tinha sido retida.

Esclarece que o estudo publicado pelo Ministério da Educação sobre os resultados académicos dos alunos do colégio aponta que a taxa de sucesso dos alunos é de 97%, tanto no 6.º ano como no 9.º ano, o que, segundo o diretor, significa que 97% das crianças que entram no 1.º ano concluem o 9.º ano com sucesso. Este gestor acrescenta que “se juntarem a esta informação, os resultados que para eles são ótimos em termos de ranking nacional, estando o colégio inserido na zona onde se encontra, acredito que tudo isto diz muito do trabalho que é desenvolvido aqui no colégio”.

Questão 6

A esta questão o diretor responde que “muito sinceramente, não gostaria de desempenhar outra tarefa”. Afirma que é exerce docência na Academia da Força Aérea e que dirige o Departamento de Línguas da mesma Academia há trinta e oito anos, lecionando aí oito horas de aulas, mas como complemento à atividade de diretor no presente colégio. Confessa que o colégio não o obriga a um horário de presença tão rígido, mas o diretor faz questão de aqui permanecer todos os dias, desde as 9 horas até às 20 horas.

O diretor informa que nesta instituição de ensino estudam 735 crianças e que na área do seu saber, existem excelentes professores, em perfeita sintonia com o diretor, pelo que

“seria um desperdício de tempo dar aulas, porquanto eu sei exatamente o que se passa com os alunos, através das reuniões de professores com o diretores de turma, conhecendo quais são os alunos que levantam mais problemas e quais são os que precisam de mais apoio”.

Questão 7

O diretor declara que “o diretor reporta a mim, como dono do colégio e presidente do Conselho de Administração”. Afirmo que “a Direção é unicamente composta pelo diretor”, sublinhando que “deve haver um único responsável no colégio para que não haja duas opiniões divergentes” e “assim, a decisão é esta, a do diretor, e vamos fazer assim”. Todavia, o diretor conclui que “ouvimos a opinião de toda a gente mas, depois, decido em função daquilo que entendo, até porque o colégio é um projeto meu, o que é uma grande vantagem”.

Questão 8

Segundo o diretor, a primeira norma a que deve obedecer é “ao normativo do Ministério da Educação, pois é sempre uma referência e, para nós, esse é essencial”. Salienta que “dentro do normativo do Ministério da Educação, temos todos os planos que o Ministério exige, nomeadamente o Projeto de Escola e toda a documentação ligada ao Projeto de Escola, que é renovado de três em três anos em função dos objetivos”, esclarece o diretor. Acrescenta que “existe também a nossa organização interna e considero, sobretudo, a organização pedagógica a grande base de sustentação para os resultados que temos tido”. O diretor conclui que “o Ideário do colégio consiste nos seguintes documentos: Projeto Educativo, Projeto de Escola e Regulamento Interno, não existindo mais documentos a analisar”.

Questão 9

O diretor afirma que “a autonomia é total, pois esta situação é específica, e dependendo o diretor, normalmente, do Conselho de Administração, acabo por definir as duas coisas, tornando-se muito mais fácil”. Este gestor engloba o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo no normativo do Ministério da Educação, tratando-se de uma lei que está em vigor e, por tal motivo, considera imperativo cumpri-la.

Sublinha que, não sendo obrigatório, o colégio não pertence nem nunca pertenceu à Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular, devidos aos encargos financeiros, cujo valor, estipulado em função do número de alunos, poderia ser canalizado para pagamentos de mais dois ou três funcionários, o que considera ridículo. No entanto, o diretor conclui que “mantenho sempre como perspetiva o que é determinado pela Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular”.

Questão 10

O diretor informa que “relativamente às tarefas de natureza administrativa, existem 3 gabinetes: o gabinete financeiro, o gabinete de administração – está relacionado com a administração financeira e com o qual trabalho diretamente – e o gabinete de apoio escolar”. Assim, este gestor refere que “há um gabinete que funciona para tudo, desde a alimentação, as atividades extra, o transporte, tudo aquilo que é acessório ao ensino regular, propriamente dito, e uma Secretaria Escolar só dedicada à parte do ensino – apoio a professores – e ao ensino, propriamente dito”.

O diretor salienta que “relativamente às tarefas de natureza pedagógica, existem dois tipos de Conselho: o Conselho Pedagógico que se reúne a miúdo, mas, de acordo com o nosso Projeto Educativo, este conselho é consultivo porque, em última análise, quem toma a decisão sou eu e o Conselho de Coordenadores de Ciclo, com o qual me reúno mais vezes, até de uma forma informal porque estamos mais diretamente em contacto com os pais e com as crianças”. Segundo este gestor, “é normal tocarem-me à campainha e pedirem para falar comigo”.

Questão 11

Ao nível administrativo, o diretor relata como as funções são desempenhadas, exemplificando que este ano uma professora solicitou apoio externo, tendo tal facto implicado que os bombeiros se deslocassem ao colégio e houvesse necessidade de alguma negociação financeira para a referida atividade, com vista à demonstração dos primeiros socorros e do apoio de vida. Segundo o diretor, “a quantia solicitada para este apoio externo tem impacto no orçamento do colégio, mas a vantagem é que o diretor, de imediato, decide em função daquilo que entende ser necessário e do que vale a pena investir nos alunos”, sublinhando que este tipo de situações acontece sistematicamente.

Ao nível pedagógico, o diretor esclarece que “existe um Gabinete Psicopedagógico com três psicólogas a trabalhar, sistematicamente, no apoio aos professores; temos aulas de apoio no 1.º ano, lecionadas por uma professora destinada para o efeito – os pais nada pagam para isso –, bem como aulas de apoio nos 2.º e 3.º ciclos, nas áreas de Português e Matemática e que também não são pagas pelos pais”.

O diretor esclarece que “determino os custos em função de uma filosofia que para mim é muito simples de admitir, desde o dia que o colégio abriu, há 33 anos, isto é, dar aos alunos tudo aquilo que é fundamental para eles evoluírem” e “não faço depender da bolsa dos pais qualquer tipo de apoio, a não ser os apoios mais específicos, nomeadamente a terapia da fala, sobretudo, os que têm a ver com a Lei n.º 3 de 2008, pois tornar-se-ia incomportável se eu me disponibilizasse para oferecer todos os apoios individuais”.

Segundo o diretor, “o Conselho Pedagógico reúne oito a dez vezes por ano e o Conselho de Coordenadores de Ciclo reúne duas ou três vezes por trimestre” e “o conselho informal é aquele que eu faço mais vezes, além das reuniões com os diretores de turma, mas como lhe disse há pouco, vou às reuniões dos professores do ensino infantil quando tenho assuntos que gostaria de orientar”.

Este gestor afirma que a primeira reunião, no início do ano letivo, é realizada com os encarregados de educação e “sou eu que me dirijo diretamente aos pais, para lhes mostrar como será toda a planificação do ano e as regras com que nos vamos regular ao longo desse ano”. Salienta que mais tarde, em meados de cada período, há outras reuniões realizadas pelos diretores de turma e os professores titulares, incluindo as educadoras, onde serão fornecidas aos encarregados de educação as avaliações qualitativas dos alunos. O diretor do colégio

informa que “antes dessas reuniões, eu realizo uma reunião preparativa para explicar, ponto a ponto, para que todos estejam dentro do assunto”.

Questão 12

O diretor refere que “a principal fonte de informação, ao nível administrativo, é a Secretaria”. Considera que “o Ministério da Educação é apenas um regulador, não produzindo assim tanta legislação ao longo do ano”, mas “a Secretaria recebe muita informação em relação aos pais que é canalizada para os respetivos diretores de turma ou professores titulares”. O diretor sublinha que “há muita informação que os diretores de turma e os professores titulares recebem no contacto direto com os pais” e, sendo o colégio uma escola aberta, “os pais circulam e contactam com os professores, dando-lhes informações que, se forem pertinentes, gerem eles ou passam para nós”. Informa, ainda, que “ao nível pedagógico, a fonte de informação são os professores e o Gabinete Psicopedagógico que possui tarefas específicas atribuídas”.

Questão 13

O diretor afirma que “ao nível administrativo, as informações partem da Secretaria” e “ao nível pedagógico, as informações partem do diretor”.

Questão 14

Segundo o diretor, “todas as pessoas, incluindo as vigilantes, têm ‘email’ e nós enviamos as informações via ‘email’, através da Secretaria ou através do diretor”. Assim, por exemplo, “quando eu recebo do Ministério da Educação um aviso, informando, por exemplo, que vai haver um concurso, passo essa informação para a Secretaria Escolar e peço que a

divulguem – divulgação a nível geral ou destinada a um determinado grupo disciplinar – ou marco reuniões com as pessoas”.

Questão 15

O diretor afirma que “os coordenadores dos diretores de turma são os coordenadores de ciclo”, referindo que no colégio existem 6 turmas do 2.º ciclo e 9 turmas do 3.º ciclo e que “o diretor reúne-se com os coordenadores de ciclo e com os diretores de turma porque os próprios coordenadores de ciclo têm uma turma atribuída”.

O diretor informa que “o Conselho Pedagógico é um órgão consultivo e quando há condições específicas, nomeadamente a reclamação de um encarregado de educação ou a revisão de uma nota, o Conselho Pedagógico pronuncia-se” e que “no colégio reúnem-se para fazer o apanhado de como vão as coisas, sobretudo, a nível disciplinar, mas na realidade é o diretor que sabe, exatamente, como é que as coisas vão, recebendo informação dos professores do 1.º ciclo e do respetivo coordenador, da infantil e da respetiva coordenadora, do 2.º ciclo e do 3.º ciclo”.

No que concerne às situações mais específicas, o diretor esclarece que “os diretores de turma ou os coordenadores de ciclo vêm ter comigo e discutimos a situação, em reuniões informais, e, de imediato, é transmitida a solução que nós achamos mais correta”. Quanto às “situações da turma são discutidas em sede de Conselho de Diretores de Turma porque é da minha vontade que todos ouçam e transmitam a sua opinião, pois a experiência de cada um é muito valiosa”. Deste modo, “ao estarem todos os diretores de turma presentes, eles podem contribuir com soluções que não nos passam pela cabeça”, afirma o diretor do colégio.

Em reuniões de Conselho de Turma, onde são debatidos os problemas relativamente aos alunos, o diretor do colégio não tem assento. Contudo, este gestor declara que “nestas reuniões, onde o responsável pelo Conselho de Turma é o diretor de turma, fazem uma ata e eu leio todas as atas, desde a infantil até ao 3.º ciclo”. Contudo, “caso haja algum problema, sou avisado pelo diretor de turma e na referida reunião de Conselho de Turma já existe uma orientação minha”. Assim, “de forma formal, a informação sai dos Conselhos de Turma e chega ao diretor, que toma conhecimento”, mas o diretor sublinha que “antes de chegar ao diretor já passou pelos respetivos coordenadores de ciclo”.

O diretor explica que “o coordenador de ciclo está presente em todas estas reuniões, sendo professor de todos os alunos, para que tenha a perspetiva global da situação”. Para cumprir este objetivo, “os nossos coordenadores do 2.º ciclo e do 3.º ciclo só têm 10 ou 11 horas de aulas, para estarem mais disponíveis para os professores” e “embora os coordenadores de ciclo estejam presentes em todos os Conselhos de Turma do respetivo ciclo, não têm direito a voto, pelo que só ouvem para saberem como é que estão as coisas”, refere o diretor.

Por norma, “quando os coordenadores de ciclo vão para as reuniões de Conselho de Turma, se houver algum problema, ele já foi debatido entre nós” e “se o problema é suficientemente gravoso, é discutido comigo, mas são raros esses casos”, esclarece o diretor. Geralmente, “os diretores de turma são muito sensíveis ao método que é utilizado no colégio, pelo que eles estão perfeitamente à vontade para tomarem as decisões no Conselho de Turma e esclarecerem as dúvidas com o coordenador de ciclo para obterem orientações”, conclui o diretor.

Quanto à necessidade de obterem estas orientações, o diretor do colégio esclarece que “há tendência a gerar-se sempre alguma fricção em função de simpatias pessoais ou em função de ideais que qualquer professor pode ter” e que “posso no colégio uma mescla de professores, oriundos das escolas do ensino oficial que se situam nas proximidades, e a argamassa disto é o diretor de turma que procura sintetizar todas estas ideias”.

Questão 16

O diretor esclarece que o colégio não possui autonomia pedagógica, apenas existindo paralelismo pedagógico. Refere que “o colégio está organizado de acordo com esta divisão por níveis de ensino e os responsáveis têm abaixo deles os professores titulares, no pré-escolar e no 1.º ciclo, e no 2.º ciclo e 3.º ciclo existem os diretores de turma, que são os responsáveis pelas suas turmas”. Considera que “os diretores de turma são a charneira entre a escola e os pais”, pois “recebem muita informação dos encarregados de educação, digerem-na e, se sentirem que não conseguem resolver (a esmagadora maioria resolve) passam ao nível superior”.

Segundo o diretor, os diretores de turma recebem os encarregados de educação do 2.º ciclo e do 3.º ciclo todas as semanas, em horários compatíveis com os pais, a partir das 17:30h, o que permite a vinda quase certa de todos os encarregados de educação. A marcação é feita na Secretaria – são os próprios pais que marcam – ou através da marcação direta dos diretores de turma que pretendem a reunião.

O diretor informa que “os Departamentos Curriculares são estruturas pedagógicas, embora não sejam considerados estruturas de supervisão pedagógica” e que “os Departamentos Curriculares não estão inseridos nesta ligação simples que eu pretendo entre cada um dos níveis de ensino e o diretor”.

Assim, este gestor refere que “cada um dos níveis de ensino tem o seu professor responsável que responde diretamente perante o diretor, pelo que analisamos os problemas e, de imediato, é transmitido aos colegas”. O diretor conclui que “este colégio está muito centrado no diretor, apesar de cada vez mais estar menos, por uma razão muito simples: os coordenadores de ciclo estão cá há muitos anos e sabem perfeitamente o que devem fazer e tomam as decisões”.

Questão 17

O diretor afirma que “quem procede ao acompanhamento dos alunos e à coordenação pedagógica de cada ano ou ciclo são: educadoras, auxiliares e psicóloga atribuída, no pré-escolar; professores titulares, responsável pelo primeiro ciclo e psicóloga atribuída, no 1.º ciclo; diretores de turma – os responsáveis e com autonomia para tomarem decisões e só em último caso é que recorrem ao coordenador de ciclo ou ao diretor da escola –, no 2.º ciclo e no 3.º ciclo. Existe também uma psicóloga que visa tomar decisões relacionadas com os alunos que necessitam de cuidados educativos específicos”.

O diretor esclarece que “há uma psicóloga para a pré-escolar, duas para o 1.º ciclo, uma delas dirigida aos 1.º, 2.º e 3.º anos – a mesma psicóloga que acompanhou os alunos na infantil –, e outra específica para o 4.º ano – a mesma psicóloga que está atribuída ao 2.º ciclo”. Assim, “esta última psicóloga acompanha especificamente as crianças numa outra fase, na passagem de uma situação de aprendizagem com apenas uma professora para outra

situação, onde existem oito ou nove professores, no 5.º ano”. O diretor esclarece que “há também outra psicóloga para o 3.º ciclo, a psicóloga coordenadora, que também inclui a orientação vocacional dos alunos do 9.º ano”. Deste modo, “a maior parte dos problemas e das informações são discutidas com as psicólogas e com os respetivos professores”, afirma este gestor.

Segundo o diretor, “a função das psicólogas no colégio é conversar com os professores sobre os problemas dos alunos e discuti-los, apresentando-lhes estratégias e, posteriormente, monitorizar para se certificarem se as estratégias aplicadas estão a resultar, o que inclui também a monitorização do trabalho da professora de apoio e a discussão dos problemas”.

Este gestor sublinha que “esta organização está implementada no colégio, desde que este abriu, e é um dos nossos grandes pilares”. Assim, “atribuo o 1.º lugar no *ranking* nacional ao muito trabalho realizado, à muita dedicação e a um curso que os nossos alunos têm de desenvolvimento de competências, logo a partir do início da infantil”. Não se trata de um curso de transmissão de competências, sendo um ‘franchising’ que compramos aos Estados Unidos, designado *FasTrackids*.

É conhecido que as crianças dos zero aos seis ou sete anos, se encontram a desenvolver os seus mecanismos cerebrais e a criar sinapses e, portanto, “a nossa preocupação é no sentido de, no momento certo, proporcionar-lhes o maior número de sinapses possível, de forma a criar plasticidade no cérebro e os alunos se prepararem”, sublinha o diretor.

Desde modo, o diretor afirma que “desenvolvemos a criatividade, a capacidade de comunicação e a capacidade dos alunos para a partir de um determinado modelo transferirem-no e aplicarem-no a um modelo semelhante”. O diretor refere que em sala de aula existe sempre uma máquina de filmar para os professores filmarem os alunos, enquanto estes fazem de repórteres individuais ou realizam dramatizações, individualmente ou em conjunto. Ora, “os alunos a observarem-se a eles próprios, dez ou quinze vezes, provocam um efeito de desinibição e um aumento dos níveis de auto estima fantástico, que é meio caminho andado para o sucesso escolar”, explica o diretor do colégio.

Trata-se de um programa para ser abordado ao longo dos três anos da infantil e durante todo o ano, embora as sessões sejam apenas duas vezes por semana, em grupos que não podem exceder 16 alunos. É um curso com doze temas ao longo de dois anos, esclarece o diretor.

O facto de existirem três anos é devido ao facto de haver uma área que recorre a vertentes mais lúdicas, destinada a crianças dos 3 aos 3 anos e meio. O diretor refere que em 2000, “quando o curso foi introduzido em Portugal, observamos que existiam crianças com experiências muito pobres, apenas 4 ou 5 crianças numa turma de 25 alunos eram capazes de participar no *FasTrack Tots*”. Deste modo, com o *FasTrack Tots* dirigido a crianças mais novas, quando a educadora considera que os alunos estão capazes, avançam para o programa referente aos quatro ou cinco anos de idade. Assim, “temos crianças no 1.º ano muito mais inquisidoras e muito mais curiosas porque é este o treino que trazem da *FasTrackids*”, conclui o diretor.

Quanto ao facto das turmas com 28 alunos serem turmas com insucesso, o diretor do colégio afirma que “não há estudo nenhum que prove que o número de alunos da turma tenha a ver diretamente com o rendimento da turma”, sublinhando que tem exemplos de turmas do 9.º ano, turmas com 18 e 19 alunos e outras turmas que possuem 24 e 25 alunos. Esclarece que “as turmas de 18 e 19 alunos chegam a ter piores resultados que as turmas de 24 e 25 alunos”, pelo que “o que é indubitável é que o professor dispõe de menos tempo para os apoios, mas nós temos uma professora específica para os alunos que têm dificuldades, trabalhando três alunos por turma”. Informa que “ao nível do Português e da Matemática, os alunos trabalham individualmente, o que ocupa uma professora para o desempenho dessa tarefa”.

Daí que o diretor refira que “o argumento das turmas serem, eventualmente, grandes cai por terra quando nós temos armas para poder ir ao encontro das necessidades específicas de cada aluno”, revelando que “isto é o que eu considero de individualização, apesar dos professores tentarem fazer a individualização nas aulas”. Declara, ainda, que “desde que os primeiros alunos começaram a frequentar a *FasTrackids*, chegaram ao 9.º ano e nunca mais o colégio saiu dos ‘top ten’, a nível nacional”.

Questão 18

Quanto a esta questão, o diretor responde que “é o Gabinete Psicopedagógico em consonância com os professores e com os diretores de turma”. Assim, “no caso do ensino pré-escolar, são as educadoras titulares; no caso do 1.º ciclo, são os professores titulares; no caso

do 2.º ciclo e do 3.º ciclo, é o diretor de turma, mas a psicóloga tem assento nos Conselhos de Turma, ouvindo, participando sempre e comunicando qual é a situação específica dos alunos que têm PEI ou têm Plano de Acompanhamento, de acordo com o Gabinete Psicopedagógico, isto é, fazendo o ponto da situação relativamente aos alunos para os professores tomarem conhecimento”.

Questão 19

O diretor afirma que “existe o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os de natureza administrativa, sendo certo que costumo dizer que, face à atual situação, nós estamos, cada vez mais, a tornar-nos uns burocratas da educação porque aquilo que acontecia há vinte ou trinta anos deixou de acontecer”.

Exemplifica a afirmação com a ideia de um repetido ‘cartoon’ publicitário, onde surge uma criança com as suas classificações e os pais a perguntarem à criança como foi possível obter tais notas. O diretor refere que atualmente são os mesmos pais, a mesma criança e as mesmas classificações, mas é o pai a perguntar ao professor ou ao diretor de turma como foi possível a sua criança obter aquelas notas. Segundo o diretor, “este ‘cartoon’ ilustra bem um fenómeno da nossa sociedade, pautado pela escassez de tempo que os pais têm para os filhos, procurando dar-lhes tudo aquilo que eles querem e que eles ainda não sabem que querem”. Assim, “algumas crianças são incapazes de ultrapassar as suas dificuldades e a qualquer obstáculo é o paizinho e a mãezinha que resolvem”, concluindo este gestor que “no colégio existem casos de pais que vêm reclamar tudo e mais alguma coisa porque a criança com os pais sabe tudo, mas, em situações de avaliação individual, a criança não sabe e, portanto, tem aulas de apoio”.

O diretor refere outro tipo de situação frequente, exemplificando com uma criança que frequenta o 8.º ano no colégio, portadora de algumas dificuldades, aluna com PEI, à qual foi solicitada uma avaliação externa. Segundo este gestor, os psicólogos já possuem um pré-diagnóstico e a avaliação visa apenas a confirmação, pois a lei assim o exige. Contudo, existem pais que, apesar de conhecerem estas situações, preferem mascará-las. O diretor salienta que a mãe desta criança que possui um problema grave de aprendizagem se recusou a que à mesma fosse aplicado um PEI. Depois de muito tentarem, foi permitido o apoio à aluna,

embora apenas no que concerne à área das Línguas, ficando a área da Matemática sem qualquer ajuda. O diretor sublinha que “muitas vezes, os pais têm dificuldade em se abrirem com os psicólogos, apesar de tudo o que se passar no Gabinete Psicopedagógico ser absolutamente confidencial, tratando-se de uma situação muito preocupante, pois é cada vez mais recorrente”.

Questão 20

O diretor informa a composição do Conselho Pedagógico, pelo que “nele têm assento os seguintes elementos: presidente, diretor, representante da área disciplinar das Ciências Exatas, professora e diretora de turma do 9.º ano, psicóloga, coordenadora do Gabinete Psicopedagógico, Direção Pedagógica do 1.º ciclo, coordenadora do 1.º ciclo, professora, representante da área disciplinar de Expressões, professora, representante da Educação Pré-Escolar, educadora infantil, representante da área disciplinar de Ciências Sociais e Humanas, professora e diretora de turma, representante da área disciplinar de Português e coordenadora do 2.º ciclo do ensino básico, professora e diretora de turma, representante da área disciplinar de Línguas Estrangeiras, diretor de turma e coordenador de ciclo, responsável pelos Projetos de Escola, representante da Direção Financeira e dos Recursos Humanos, representante do pessoal não docente”.

O diretor afirma que “os diretores de turma têm assento em Conselho Pedagógico, até porque são poucos”, sublinhando que “é muito importante que assim seja, pois para nós, os diretores de turma são a charneira entre a escola e a família, sendo elementos fundamentais”. Assim, “vivemos do trabalho dos diretores de turma e dos coordenadores de ciclo”, afirmando o mesmo gestor que raramente recebe um encarregado de educação e, quando o faz, fá-lo mais frequentemente devido a problemas administrativos/financeiros do que devido a questões pedagógicas. No entanto, renova a ideia de que “o Conselho Pedagógico é um órgão meramente consultivo”.

Questão 21

Segundo o diretor, “claro que é importante a presença dos diretores de turma em Conselho Pedagógico e nós temos a vantagem dos diretores de turma e dos coordenadores de ciclo estarem presentes”.

Questão 22

O diretor confessa que “seria possível maior e real autonomia nos agrupamentos, mas seria preciso que o Ministério da Educação levasse uma volta de 180°”, pois “o Ministério da Educação continua a querer ser o legislador e o verificador dessa legislação, o que é o mesmo que ser o árbitro e o treinador da equipa”. Deste modo, “é difícil abrir mão da autonomia que o Ministério da Educação sempre quer, pois é uma questão de cedência de poder às escolas”.

Segundo o diretor do colégio, as escolas podem e devem ter uma grande autonomia, considerando que “é um perigo a municipalização das escolas porque o poder municipal em Portugal está muito submetido aos partidos, nomeadamente nas áreas regionais que, no fundo, estão todos ligados de alguma forma a promessas de emprego e a emprego”.

Assim, as agências municipais e tudo o que possa estar relacionado com os lugares, os designados ‘jobs for the boys’, está ocupado neste momento pelo partido que está no poder. Depois, no que respeita à municipalização, tudo está condicionado ao poder político local, pelo que “há um perigo enorme e só quem não conhece os municípios é que pode achar a ideia boa”, afirma o diretor. Esclarece ainda que “em teoria, a ideia é boa, mas até chegar às bases há um perigo enorme, porque os partidos, sobretudo nas áreas municipais, são verdadeiras máquinas de sugar os recursos municipais, através de uma organização de malfeitorias que têm a ver com lugares, mesmo que não sejam necessários”. O diretor conclui que “a ideia é sacar recursos para os partidos políticos, muitos recursos, além de promessas de lugares que garantem votos que levem determinado indivíduo a ser vereador municipal e, depois de vereador municipal, membro do Parlamento”.

Por estes motivos, o diretor afirma que “vivemos numa ditadura de partidos, organizados desde a base de uma forma perfeitamente asquerosa”. Exemplifica com o que se passa em Coimbra, em que são admitidos, só para efeitos de votação, militantes que nunca

foram militantes e que já morreram, referindo que acontece este tipo de situações em todos os partidos políticos. Assim, “a organização visa, exclusivamente, colocar alguém como vereador ou como presidente da câmara e depois ir a passo até terminar em ministro”, mas “a organização de base são os amigos que votam neles e há situações extremamente interessantes de quem consegue votos suficientes até chegar a deputado”, esclarece o diretor.

O diretor do colégio clarifica que “a nível pedagógico, é possível idealizar soluções organizativas, mas, de novo, quem tem a última palavra no caso da municipalização é o vereador da educação que, normalmente, de educação a única coisa que sabe é a pouca que adquiriu ao longo da vida dele”. Portanto, “temos alguém que sabe pouco de educação a sobrepor-se a pessoas nas várias escolas que até sabem muito de educação”, afirma este gestor.

Os diretores das escolas e dos agrupamentos de escolas são pessoas que sabem de educação e “a nível organizacional, no que diz respeito à escola em si, dentro da escola, penso que deveriam ter grande autonomia porque cada escola é um caso, cada zona é um caso”, afirma o diretor do colégio. Sublinha que “tal como eu tenho toda a autonomia para decidir sobre a organização que pretendo para a minha escola, os diretores das escolas deveriam ter toda a autonomia para gerirem as suas escolas”. Todavia, considera que “tal situação implicaria confiar muito nos profissionais que dirigem as escolas, mas não há outra hipótese porque são excelentes profissionais”.

Refere que há mais de dez anos que este colégio está no ‘top ten’ a nível nacional e parte do princípio que tem excelentes profissionais no colégio que dirige. Considera que “desde que lhes deem condições, a aposta passa sempre pela qualidade dos profissionais, não tenho dúvidas nenhuma quanto a este facto”, afirma o diretor.

Relativamente a esta instituição, o diretor afirma que existe um plano de formação e, quanto ao *Erasmus*, este ano está exclusivamente voltado para a formação de professores, pelo que refere que já teve professores que foram à Bélgica, para formação na área de ‘leadership’, à Finlândia, para formação em múltiplas áreas, e estão também a avançar com um projeto no 3.º ciclo de utilização dos ‘Ipeads’ em sala de aula, que também é abrangente à formação de professores.

O diretor sublinha que existem professores do 1.º ciclo a utilizarem ‘Ipeads’ nas salas de aula, sendo uma prática já habitual, e que também existem reuniões de professores com o

responsável pela formação da ‘Apple’, havendo já concretizados trabalhos fantásticos com os alunos.

O diretor acrescenta que decidiram investir, a título experimental, numa turma de 7.º ano há dois anos e agora optaram por alargar a todas as turmas desse nível de ensino, afirmando que para o ano irão estender às turmas que presentemente estão no 6.º ano. Deste modo, o diretor conclui que “dentro de dois anos, pretendemos que todo o 3.º ciclo utilize os livros digitais e os ‘Ipeads’ como ferramentas de trabalho” e que “é prática habitual serem realizados vídeos, trabalhos dos alunos nos ‘Ipeads’, já existindo uma plataforma específica, sendo possível falar com os professores e com o coordenador do programa do ‘Ipead’ e onde se realizam trabalhos extraordinários, algumas vezes, melhores do que qualquer livro”.

Apêndice 3

Guião de inquérito aos diretores de escolas/ agrupamento de escolas e aos diretores de turma

A escola pública está numa encruzilhada. Cada vez mais, é-lhe solicitado o sucesso educativo dos alunos, isto é, que a escola seja eficiente. Torna-se necessário a implementação de medidas que favoreçam a promoção do sucesso educativo dos alunos, ao longo dos doze anos de escolaridade, com a finalidade primordial de lhes disponibilizar melhores condições de aprendizagem.

As estruturas de orientação educativa, enquanto estruturas de gestão intermédia, designam formas de organização pedagógica da escola, possibilitando a coordenação pedagógica e a articulação curricular quanto à aplicação dos planos de estudo, assim como o acompanhamento do percurso académico dos alunos ao nível da turma, em estreito contacto com os encarregados de educação. Deste modo, as estruturas de gestão intermédia devem garantir a apropriação do processo de ensino e aprendizagem às características dos alunos que frequentam a escola.

Na escola existem turmas que funcionam como unidades básicas de uma estrutura, cada uma destas constituídas por alunos específicos e sujeitos a dinâmicas de ensino – aprendizagem muito diversificadas. Poder-se-á dizer que cada turma, liderada por um professor – diretor de turma –, representa uma *peça* de um ‘puzzle’ na organização da escola, possuindo cada uma destas *peças* a sua dinâmica própria. Interessa refletir se cada um dos docentes que desempenha o cargo de diretor de turma, tem condições para fazer chegar diariamente à Direção as informações sobre as diferentes dinâmicas que marcam cada uma das turmas.

Neste sentido e tendo em conta a importância da função desempenhada pelo diretor de turma no atual contexto escolar, importa analisar alternativas ao atual modelo organizativo de escola, nomeadamente no que se refere à coordenação e orientação educativa, que facilite a organização e a gestão da escola ou do agrupamento de escolas, de modo a fazer chegar a

informação relevante às esferas de decisão para melhor promover o sucesso educativo dos estudantes.

Neste contexto, proponho a análise de dois modelos organizacionais: modelo organizacional 1, modelo vigente nas escolas públicas, e o modelo organizacional 2, modelo alternativo.

Assim, tendo por base os dois modelos que anexamos e cuja leitura atenta recomendamos:

a) Escolha aquele que melhor responde às exigências da atual *escola de massas*, cumprindo os objetivos acima descritos;

Modelos organizacionais	Modelo organizacional preferido
Modelo organizacional 1	
Modelo organizacional 2	

(Assinale o modelo preferido com um **X**)

b) Mencione as razões da sua escolha na alínea a).

[illegible]

(Se necessitar de anexo, queira adicionar). Muito obrigada.

Apêndice 4

Respostas dos diretores de escola/agrupamento de escolas públicas
--

1. Escola A

A escolha desta opção 2 prende-se com o seguinte:

- 1 – O alargamento das estruturas de Coordenação Educativa;
- 2 – A abrangência do Conselho de Coordenadores e a concentração da supervisão pedagógica neste órgão;
- 3 – A introdução da Equipa Educativa de Ano;
- 4 – A competência do Conselho Pedagógico para definir as macropolíticas educativas da escola/agrupamento e o seu alargamento;
- 5 – O apoio do coordenador de ciclo ao diretor, com o reforço de horas de redução da componente letiva em função do n.º de turmas;
- 6 – O reforço da figura do tutor, enquanto acompanhante de um determinado n.º de alunos;
- 7 – Um modelo que potencia um melhor conhecimento da especificidade de cada uma das turmas, por parte dos vários órgãos, com especial destaque para a Direção;
- 8 – Um modelo muito mais incisivo na procura do conhecimento das particularidades e contingências da vida da escola/agrupamento.

2. Escola B

Este é o modelo que mais se identifica com as práticas da escola, pelo menos no que à minha diz respeito. Na verdade, no modelo organizacional 2 propõe-se uma estrutura organizativa que faz depender diretamente as estruturas de coordenação do Conselho de

Coordenadores. Até aqui tudo bem. O problema é que se deixa o Conselho Pedagógico isolado, o que, sendo este um “órgão definidor de macropolíticas educativas do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada” terá de estar a montante do Conselho de Coordenadores e não na mesma linha hierárquica, pois daquele são emanadas orientações para este.

Contudo, no geral, entende-se haver propostas organizativas interessantes no sentido de uma maior sistematização do funcionamento organizacional da escola, mas, honestamente, não parece haver cisões importantes, com influência determinante no funcionamento das unidades orgânicas, caso se opte pelo modelo vigente ou pelo modelo que propõe. Esta minha opinião adquire maior fundamento quando se trata de uma escola não agrupada, que é o caso daquela que dirijo, uma vez que as estruturas intermédias estão muito mais “próximas” e muito mais identificadas com a realidade escolar, que se materializa num ambiente escolar e profissional mais cúmplice e menos espartilhado.

Sou defensor de estruturas menos burocráticas, com menos figuras intermédias, com menor números de reuniões e de relatórios.

Acredito numa organização focada na ação pedagógica e didática e onde a responsabilização de cada um tem de existir independentemente do desempenho de cargos intermédios.

Neste contexto, os coordenadores de departamento, os subcoordenadores de área disciplinar, os coordenadores de diretores de turma por ciclos e os coordenadores de projeto, são aqueles que têm de fazer com que a estrutura organizacional de uma escola funcione, interagindo sinergicamente entre si.

Não acredito no funcionamento de agrupamentos e muito menos nos mega agrupamentos, pelo que a gestão e coordenação que não seja de proximidade, sem contexto, é falível e ineficaz, não se acrescentando valor ao aporte educativo e formativo do aluno.

Embora não seja defensor de ‘rankings’, podemos observar que, numa leitura transversal, os melhores resultados, a nível do secundário, acontecem em escolas não agrupadas, sendo que, curiosamente, muitas delas, secundárias/3.º ciclo, são escolas com elevado número de alunos, ou seja, têm mais alunos do que as escolas secundárias/3.º ciclo, inseridas em mega agrupamentos.

3. Agrupamento de escolas C

O atual modelo instituído pelo decreto – lei 75/2008 deve, a meu ver, ser objeto de profunda revisão, designadamente porque se preconiza uma aplicação que se coadune com a realidade da Escola Pública, devendo ainda abranger a plenitude de órgãos e estruturas, incluindo, nesta conformidade, a gestão intermédia nas valências diversas que contempla. Este posicionamento, aqui apenas enunciado, aponta, como decorrente do atrás dito, para a importância determinante que, no caso vertente, a gestão intermédia assume. No entanto, o modelo organizacional 2 parece não só pouco exequível no âmbito de alterações que não põem em causa o modelo, como também parece de estruturação vincadamente pesada e altamente burocratizada. Não se adequa a esta realidade, marcada por fortes restrições horárias de docentes, na generalidade, e de detentores de cargo, em particular, para além dos muito insuficientes créditos de escola/agrupamento.

4. Agrupamento de escolas D

O modelo atual, plasmado no modelo organizacional, 1 está testado e apresenta, na minha opinião, uma estrutura que necessita de ajustes para melhor se adaptar à realidade das escolas públicas portuguesas.

Os então mega agrupamentos criados com especificidades muito peculiares têm dificuldade em responder às competências dos órgãos atuais, pois estes estão estruturados para uma horizontalidade de funcionamento.

O modelo 2, ao introduzir alterações nas especificidades das estruturas e no seu funcionamento, parece responder melhor ao trabalho emergente de articulação entre os órgãos, pois permite um trabalho mais específico e orientado.

5. Escola E

O Conselho Pedagógico aparece como o órgão com mais relevância, pois vai definir a política educativa da escola/agrupamento de escolas.

As estruturas educativas são constituídas pelos principais atores pedagógicos de uma escola/agrupamento de escolas.

O facto de existir a Equipa Educativa de Ano que permite uma melhor uniformidade entre todos os docentes.

6. Agrupamento de escolas F

A composição do Conselho Pedagógico do meu agrupamento já integra estas estruturas. As políticas educativas são sempre apresentadas, ou pela Direção ou sob propostas dos seus membros, e discutidas neste órgão, ouvidos os membros dos departamentos, numa discussão que desce ou sobe ao Conselho Pedagógico para análise e aprovação final.

Tudo é partilhado com a equipa da Direção, até me parece estranho fazer esta alusão. A Direção e o coordenador de estabelecimento reúnem semanalmente, na escola sede.

Na realidade, este órgão, Conselho de Coordenadores, reúne em setembro para partilhar e dialogar, não tem bem a composição que propõe. Tenho mais estruturas de coordenação. Falta aqui a figura de coordenador de departamento que me parece estar muito pouco valorizada.

Tenho algumas dúvidas quanto à operacionalização desta equipa, Equipa Educativa de Ano, se houver muitas turmas por ano fica muito grande e o trabalho será pouco rentável. A ideia de responsabilizar uma equipa de professores por um dado evidentemente que facilita o trabalho colaborativo, de articulação etc., mas com o número de turmas que cada professor tem atualmente seria uma sobrecarga enorme, ter de reunir mensalmente com cada Conselho de Ano que leciona. Já tivemos essa prática com uma hora comum de reunião semanal e foi muito positivo. A figura de coordenador de departamento está pouco valorizada nesta proposta e parece-me que na lei vigente está muito claro quais são os seus deveres, com os quais estou de acordo.

Concordo plenamente com o Conselho de Diretores de Turma por ciclo.

Concordo em parte com o facto do coordenador de ciclo ser um professor que representa os diretores de turma do seu ciclo. O coordenador de ciclo deve reunir com os diretores de turma do seu ciclo de ensino, prestar apoio, não só com as tarefas burocráticas, mas no relacionamento com os encarregados de educação, professores do Conselho de Turma e alunos. Deve também reunir toda a informação referente ao desempenho e comportamento dos alunos, num balanço, e reportar à Direção e ao Conselho Pedagógico. Quem deve contactar, em primeira mão, os encarregados de educação e alunos deverá ser o diretor de turma, que reportará tudo ao coordenador de ciclo.

Parece-me que havendo um coordenador de ciclo, não haja necessidade do coordenador de ano coordenar os diretores de turma do seu ano, é redundante.

É importantíssimo que o diretor de turma proceda à orientação dos tutores da turma. O diretor de turma tem de ter um papel mais relevante do que apenas o administrativo, imagino que deva ter, mas está pouco claro. Tem de ter tempo para acompanhar não só os professores do Conselho de Turma como também os alunos, os encarregados de educação e, para isso, concordo que é preciso tempo!

Concordo plenamente com o Projeto OIA – Objetivos Individuais por Aluno.

7. Agrupamento de Escolas G

O modelo organizacional 1 é um modelo mais flexível e mais adaptável à realidade da escola pública, tanto dos agrupamentos de grande dimensão como dos agrupamentos de pequena dimensão. O modelo organizacional do nosso agrupamento tem particularidades que se podem rever no modelo 2, como a partilha de desempenho de tarefas de natureza pedagógica pelo diretor com a subdiretora e os adjuntos do diretor.

Por questões de natureza dimensional deste agrupamento, com mais de 50 docentes pertencentes ao Conselho de Docentes, está subdividido em Conselhos de Ano, um para cada ano do 1.º ciclo. Após uma leitura atenta ao modelo organizacional 2, posso tecer algumas considerações meramente pessoais: modelo de gestão rígido, pouco adaptável às diferentes realidades das escolas públicas. Demasiadas estruturas intermédias, onde os docentes pertencendo a mais do que uma estrutura, se podem ver confrontados com várias reuniões

com a mesma finalidade e portanto repetitivas. Demasiados cargos atribuídos, refletindo um excessivo dispêndio de recursos humanos.

8. Agrupamento de Escolas H

É evidente que nenhum sistema é perfeito e que ambos os sistemas organizacionais apresentados têm as suas vantagens e as suas desvantagens, se vantagens e desvantagens são os termos a utilizar. O modelo organizacional 1 que “traduz” o atual modelo do agrupamento tem como imperfeição a nomeação do diretor, entregue a um reduzido número de “eleitores”. No entanto, em meu entender, dispõe de todos os órgãos de chefia intermédias necessários a uma gestão participada e eficiente. O modelo organizacional 2 cria outros órgãos intermédios que, em meu entender, não são necessários, como estruturas intermédias, pois no modelo 1 estão contemplados, ou pelo menos previstos.

9. Agrupamento de escolas I

Razões da escolha:

- O diretor de turma é o articulador horizontal do plano curricular da turma;
- O diretor de turma é o “rosto” preferencial da escola junto da família;
- Há alguma semelhança entre este modelo e o modelo existente no nosso agrupamento;
- Embora os coordenadores sejam eleitos e não designados;
- No Regulamento Interno do nosso agrupamento de escolas existe o Conselho de Diretores de Turma de cursos profissionais. Há reuniões de Diretores de Turma por anos e, posteriormente, entre coordenadores por ciclos, sendo o coordenador dos coordenadores a voz dos Diretores de Turma no Conselho Pedagógico;
- Os diretores de turma superintendem os tutores, pertencentes à equipa multidisciplinar de apoio ao aluno, e efetuam a comunicação entre a família, o aluno e o tutor.

10. Agrupamento de escolas J

Na realidade, nenhum dos modelos me agrada, porque têm demasiadas estruturas e complexificam o processo de decisão com uma série de estruturas a proporem/decidirem ou darem parecer e sobreposição de competências.

No modelo organizacional 2:

- Não é perceptível o papel do Conselho Pedagógico versus Conselho Geral. Parece-me que o Conselho Pedagógico fica esvaziado, mas não desaparece porquê?

- Quem decide a macropolítica do agrupamento é o Conselho Geral ou deixa de ser e passa a ser o Conselho Pedagógico?

- São criadas novas estruturas, novos coordenadores, mas não desaparecem as já existentes, o que irá ainda trazer mais decisores, mais reuniões e maior consumo de horas de trabalho não direto com os alunos.

- Não se percebe o papel das Equipas Educativas de Ano versus Conselhos de Ano, os Diretores de Turma estão nas equipas de ano, no conselho de diretores de turma e no conselho de docentes! Têm de ir a tanta reunião... Será que é útil e funcional a criação de coordenação de equipa educativa de ano versus coordenadores de ciclo? Parece-me demasiada sobreposição de funções. O que será de decidir por ano que não possa ser decidido na reunião de ciclo e vice-versa? E porquê manter mais Conselhos de Ano nos Departamentos Curriculares e não os extinguir? Qual fica a ser o seu papel?

Para além disso, ambos os modelos continuam a manter a Educação Especial arredada dos centros de decisão, o que contraria o que algumas escolas idealizam e fazem. Como é que queremos a integração se a Educação Especial não está nas Equipas Educativas de Ano ou ciclo, nem nos Conselhos de Docentes/Turma. Não me refiro apenas aos docentes dos grupos de Educação Especial, mas também a alguns técnicos essenciais ao plano educativo destes alunos.

Portanto, não podendo escolher um modelo mais simples e menos burocrático – se calhar o modelo organizacional 3 – prefiro ficar com o atual.

11. Agrupamento de escolas K

Razões da escolha:

- A formação, motivação e disponibilidade dos docentes para o desempenho de cargos de liderança intermédia;
- Articulação entre ação e responsabilização nas tarefas de natureza pedagógica;
- Menor concentração de poder e responsabilidade pelas decisões pedagógicas dos principais intervenientes nas ações pedagógicas;
- A perda de poder/importância do Conselho Pedagógico nas questões e decisões pedagógicas;
- A criação de mais estruturas e/ou estruturas que esvaziam competências atribuídas a outra estrutura/órgão;
- A supervisão pedagógica no Conselho Coordenador, constituído por especialistas em supervisão pedagógica? Não parece perspetivar a criação de estruturas operacionais, de coordenação e supervisão pedagógica, que funcionem em condições de equidade e qualidade;
- Desempenho profissional docente, bastante condicionado pelo desempenho de cargos pedagógicos;
- Aptidão/Preparação/Motivação/Aceitação de cargos com elevada exigência e responsabilidade;
- Necessidade de duplicação de cargos/estruturas que em agrupamentos com várias escolas a alguns quilómetros de distância agrava o problema existente;
- Previsibilidade de uma estrutura organizacional mais complexa.

12. Agrupamento de escolas L

Tendo em conta que um dos principais problemas existente no meu agrupamento, no qual estamos a trabalhar, embora lentamente, é a articulação curricular vertical, concordo plenamente com a estrutura de coordenação educativa – Conselho de Coordenadores. Já existe no 1.º ciclo e funciona muito bem.

Para que não exista um acréscimo de reuniões nos 2.º e 3.º ciclos, seria importante que cada docente lecionasse apenas um nível, o que não é fácil.

Com este modelo será mais facilitador e coerente a supervisão pedagógica, outra questão difícil de trabalhar e coordenar.

Concordo, também, com o reforço do papel do coordenador de ciclo, assim como a criação dos coordenadores da equipa educativa de ano.

13. Agrupamento de escolas M

Considero “definidor de macropolíticas educativas” pouco claro. O Conselho Pedagógico para além de definir deve analisar, discutir, refletir, monitorizar e redefinir, pelo que não pode/deve ser um órgão muito extenso, uma vez que daí emergem dificuldades num trabalho eficiente e eficaz.

O Conselho Coordenador de Equipa Educativa de Ano é uma estrutura positiva. As coordenações de Departamento Curricular deixam de ser uma estrutura tão sobrecarregada.

As Equipas Educativas de Ano, entendíveis como o mesmo conjunto de professores para um ano de escolaridade, são ainda uma “miragem” para alguns agrupamentos de escolas, situação que decorre da mobilidade docente anual.

O modelo vigente precisa ser revisto e considero esta proposta exequível. Contudo, numa perspetiva mais pragmática, uma mudança ao modelo de organização acarreta, obrigatoriamente, reajuste nas distribuições de créditos horários que é necessário acautelar, pois, caso contrário, corre o risco de ser “mais um”.

14. Agrupamento de escolas N

O centralismo burocrático e administrativo excessivo não se altera na proposta alternativa.

A composição do Conselho Pedagógico da proposta alternativa é irrealista.

A gestão partilhada e envolvendo o diretor, o subdiretor e os adjuntos já se verifica no modelo 1.

O modelo 2 nada acrescenta.

A experiência das estruturas de coordenação educativa em funcionamento no agrupamento, de acordo com o referencial 1, tem-se revelado adequadas.

As atribuições/competências do Conselho de Coordenadores já existem, sendo inerentes às funções de coordenador de departamento curricular no modelo 1.

No modelo 1 já existem Equipas Educativas de Ano em funcionamento, pelo menos em algumas das disciplinas estruturantes.

No modelo 1 os coordenadores de departamento e os respetivos vice-coordenadores de grupo desempenham, e bem, funções de supervisão pedagógica e de partilha interpares.

No modelo 1 a estrutura Conselho de Diretores de Turma já existe.

A figura do docente coordenador de ciclo nos termos do proposto no modelo 2, não pode estar presente em todas as reuniões de Conselho de Turma do ciclo. Esta presença obrigava a que cada turno de reuniões só comportasse uma única turma do ciclo o que, em termos de calendarização de reuniões, é irrealista.

O coordenador de equipa educativa de ano, proposto no modelo 2, é redundante. O coordenador dos diretores de turma e de ciclo podem desempenhar, e bem, essa função.

A figura do tutor nos moldes propostos não é realista.

Demasiados alunos e poucas horas disponíveis.

15. Escola O

O modelo organizacional atual está bem alicerçado. Assenta na participação de todos os atores educativos quer internos, pessoal docente, pessoal não docente, alunos, pais e encarregados de educação, quer externos, autarquia, empresas locais e instituições de caráter cultural, representados em órgãos próprios.

O problema que se coloca é nas múltiplas tarefas burocráticas que os professores têm que fazer, designadamente, o diretor de turma ou o professor titular de turma, ficando as tarefas pedagógicas, e bem mais importantes, por fazer.

A escola de massas é uma escola “exigente” porque é uma escola inclusiva e, como tal, terá que dar resposta a alunos com características diferentes, desde o seu nível cultural, os interesses, às suas expectativas,

16. Escola P

Estou de acordo com o modelo 2, embora não exista na escola o coordenador do ciclo, por ser uma escola secundária com 3.º ciclo. Espero que tenha muito sucesso!

17. Agrupamento de escolas Q

O modelo organizacional 1, o que está em vigor, permite, em sede de Regulamento Interno, contemplar algumas propostas do modelo 2; no nosso agrupamento funcionam *Conselhos de Ano* na pré-escolar e no 1.º ciclo e *Conselhos de Áreas disciplinares* no 2.º, 3.ºs ciclos e ensino secundário, subgrupos dos departamentos curriculares. O balanço deste modo funcionamento tem sido considerado um ponto forte.

O modelo 2 poderá tornar-se pesado em termos administrativos pela multiplicidade de reuniões que obrigará.

Sabemos que as reuniões são instrumentos fundamentais de trabalho dos professores, mas também sabemos que consomem muito tempo. Torná-las produtivas é um grande desafio para todos.

O diretor de turma já tem quatro tempos, dois letivos e dois não letivos, e há um coordenador para cada ciclo de ensino, 2.º, 3.º e secundário; a proposta de atribuição de horas de redução para o exercício do cargo de coordenador é exagerada, tendo em conta os recursos existentes.

O Tutor, figura contemplada formalmente no despacho de organização do ano letivo, 2016/2017, pode ter um papel muito importante no apoio a alunos com dificuldades/problemas; o número de horas proposto deve ser significativamente maior, 4h para 10 alunos é muito pouco, para o acompanhamento que é necessário fazer.

Nas escolas já existem tutores, utilizando o crédito horário ou a componente não letiva.

18. Agrupamento de escolas R

Conforme solicitado, e não obstante o novo modelo organizacional 2 poder apresentar algumas vantagens em escolas/agrupamentos maiores, prefiro o modelo tradicional de organização para as escolas mais pequenas e sem tanta diversidade de estruturas.

19. Escola S

Na minha opinião, nenhum destes modelos responde às exigências atuais da escola pública, que já é de massas há mais de 40 anos.

O modelo vigente tem não só por base o decreto – lei 75/2008, mas também as suas alterações publicadas no decreto – lei 137/2012, de 2 de julho, que ainda dá mais poder ao Conselho Geral e, de alguma forma, enfraquece o poder do diretor.

O Conselho de Ano é uma estrutura de coordenação pedagógica que é estabelecida pelo Regulamento Interno de cada escola e que penso que terá sobretudo lugar e importância na realidade dos agrupamentos, realidade que eu desconheço.

Os coordenadores dos diretores de turma, bem como todas as tarefas de coordenação, vão buscar horas ao crédito horário, definido no Despacho de organização do ano letivo, que muda todos os anos.

Na proposta relativa ao modelo 2 é criada uma estrutura de coordenação complexa, redundante e de difícil articulação, dada a sua extensão. Eu percebo a necessidade de reforçar estas estruturas intermédias de coordenação, sobretudo nos agrupamentos, mas não será esvaziando o Conselho Pedagógico dessas funções. No meio de uma estrutura tão complexa de Coordenadores, penso que os próprios diretores de turma perdem importância.

Por outro lado, as funções que são atribuídas ao novo Conselho Pedagógico contrariam a concentração de poderes no órgão unipessoal, que é o diretor, e vem reforçar uma cultura de colegialidade e participação que desapareceu neste atual modelo, onde há nitidamente uma perda de legitimidade da gestão democrática, que eu defendo profundamente.

Assim, na proposta alternativa, a separação de funções e de poderes deve ser mais explícita, bem como as relações funcionais entre os diferentes órgãos.

Serei sempre muito crítica em relação a um modelo unipessoal de gestão e administração das escolas públicas.

20. Agrupamento de escolas T

Após uma leitura atenta da sua proposta de alteração, modelo 2, ao sistema de gestão pedagógica das escolas, não me parece que este possa trazer vantagens para o funcionamento dos agrupamentos de escolas, na forma como está estruturado.

Parece-me que pretendia envolver várias lideranças intermédias e que houvesse um trabalho de equipa entre elas, mas considero que existem algumas desvantagens operacionais:

- Se bem entendi, pretende que o coordenador de ciclo acompanhe os alunos de todo o ciclo. No 1.º ciclo, se considerar a existência de um docente com funções semelhantes às do diretor de turma, será impraticável esta pretensão, devido ao número elevado de escolas do 1.º ciclo e a sua dispersão geográfica, não esquecendo que estas escolas têm, do 1.º ao 4.º ano, várias turmas desses anos e um número de alunos elevado em cada turma. Na educação pré-escolar teria o mesmo problema e não estou a ver que figura poderia ter um papel semelhante ao diretor de turma. No que respeita aos restantes ciclos prevejo problemas semelhantes;

- Propõe que o coordenador de Psicologia faça supervisão pedagógica, não me parece que o Psicólogo escolar, Técnico Superior, possua habilitações e qualificações para efetuar essa supervisão;

- Constituindo uma Equipa Educativa de Ano, com todos os docentes que lecionam o mesmo nível de ensino, vai criar alguns constrangimentos, uma vez que há docentes que lecionam vários níveis de ensino. Por outro lado, o coordenador desta equipa terá de coordenar também os diretores de turma, não haverá horário semanal de um docente que consiga cumprir as tarefas que lhe pretende atribuir de forma eficaz;

- Um coordenador sobrepor-se ao diretor de turma nas suas tarefas não será vantajoso, pois é o diretor de turma quem melhor conhece os alunos do seu Conselho de Turma.

21. Agrupamento de escolas U

Comparativamente ao modelo organizacional 1, MO1, o **modelo** organizacional 2, MO2:

- Acrescenta níveis de decisão e estruturas intermédias/coordenação, coordenadores de ciclo, conselho de coordenadores, tornando mais complexo o funcionamento das escolas e quanto mais níveis de decisão forem criados, mais a informação se dilui;
- Afasta o diretor de turma do diretor, pois submete-o às Equipas Educativas de Ano e aos coordenadores de ciclo; atualmente, o diretor de turma tem melhores “condições para fazer chegar diariamente à Direção as informações sobre as diferentes dinâmicas que marcam cada uma das turmas” do que através do modelo organizacional 2, MO2, pelos motivos atrás referidos;
- Aumenta a complexidade do funcionamento das estruturas, implicando mais reuniões periódicas, mais coordenadores, maior utilização das, escassas, horas de crédito dos agrupamentos;
- Prevê a representação, no Conselho Pedagógico, de coordenadores das estruturas intermédias que já estão representados naquele órgão;
- Implica o coordenador de ciclo nos contactos com os encarregados de educação, o que nos parece descabido, pois tal tarefa é inerente ao diretor de turma;
- A existência de mega grupamentos, nos quais os docentes se encontram dispersos por diferentes escolas, ex. um professor de Ciências pode lecionar em duas escolas, veio trazer o afastamento físico dos docentes, relativamente às coordenações das estruturas intermédias; ora, o MO2 vem dificultar este funcionamento;
- O foco deve estar centrado no diretor de turma, devendo-lhe ser atribuídas mais horas para o desempenho das suas funções, as pedagógicas e as administrativas, ao invés de complexificar o funcionamento das escolas.

22. Agrupamento de escolas V

"Relativamente ao desempenho das tarefas de natureza pedagógica, o diretor partilha-as com o subdiretor. O primeiro fórum de reflexão e de partilha de responsabilidades, em termos de direção e de liderança, é em sede de Direção, constituída pelo diretor, subdiretor

e adjuntos do diretor" - A obrigação da partilha pode contrariar a definição de unipessoal e a delegação de competências deve resultar do trabalho do diretor com a sua equipa e não de uma pré definição instrumental.

“O Conselho de Coordenadores é o órgão de coordenação educativa e supervisão pedagógica do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sendo constituído pelo diretor, coordenadores de ciclo, pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos e secundário, coordenadores de equipa educativa de ano, do 5.º ao 9.º ano, coordenador de projetos e coordenador do gabinete de psicologia. Este órgão reúne quinzenalmente” – A manter o Conselho Pedagógico, este órgão parece-me redundante.

“A Equipa Educativa de Ano é uma estrutura de coordenação educativa, constituída por todos os docentes que lecionam o mesmo nível de ensino. Esta estrutura reúne ordinariamente no início do ano letivo e mensalmente, sob a presidência do seu coordenador, designado pelo diretor” – Já existe no 1.º ciclo com a designação de coordenação de ano, nos ciclos seguintes os grupos de recrutamento asseguram estas funções.

O reporte diário do coordenador de ciclo ao diretor só pode funcionar em escolas muito pequenas e nessas o diretor e a sua equipa conseguem apropriar-se das ocorrências. Não me parece que seja exequível. No 1.º ciclo não há redução da componente letiva nem horários incompletos, teria de ser atribuído ao coordenador de ciclo um horário de apoios educativos.

“Os coordenadores de equipa educativa de ano são professores que coordenam os diretores de turma desse ano e que se reúnem, mensalmente, com toda a equipa educativa do respetivo ano. O coordenador de equipa educativa de ano, enquanto membro desta equipa, coordena a equipa de professores e, enquanto membro do Conselho de Coordenadores, inclui-se numa estrutura de supervisão pedagógica. A estes docentes podem ser atribuídas oito horas para a concretização destas tarefas de coordenação” – Não deve haver duas designações para o mesmo cargo, ou são designados coordenadores de equipa educativa ou coordenadores de diretores de turma, e é o mesmo colega? Se tiver 30 diretores de turma na sua coordenação?

Muito obrigada por me ter incluído no seu estudo.

Apêndice 5

Respostas dos diretores de turma de escolas/agrupamento de escolas públicas

1. Diretor de turma A

Tendo em conta as exigências impostas pela tutela, no âmbito da aplicação das suas políticas educativas e, nos últimos anos, sujeitas a constantes mutações de carácter estrutural, adoção e implementação de diretrizes visando a contingência financeira, existe o confronto com a solicitação do alcance do sucesso educativo dos alunos, acompanhado de uma série de medidas para atingir essa denominada meta de eficiência.

Após a leitura dos dois modelos, em vigor e alternativo, revejo-me na aplicação dos preceitos designados no **modelo alternativo**. Atento ao organograma que resume a sua aplicação e, numa primeira fase, possa parecer bastante disperso na atribuição de competências de coordenação, considero que este será o veículo mais eficaz para analisar, em sede de especificidade ano/ciclo/curso, o sucesso/insucesso no alcance dos objetivos individuais dos alunos, bem como, numa fase final, proceder à sua análise no coletivo.

Considero, igualmente, a importância atribuída ao Conselho de Coordenadores, obrigando cada vez mais este órgão a estar envolvido na supervisão das linhas orientadoras definidas no decorrer de cada ano letivo, bem como, no aumento do seu grau de participação na aplicação das respetivas práticas pedagógicas dos curricula em vigor.

Saliento, como consideração final há minha tomada de posição, a chamada de atenção ao MEC, no sentido de avaliar o atual modelo em vigor de distribuição de carga horária do pessoal docente, pois este modelo obrigaria à sua revisão. Por outro lado, deveria existir a definição criteriosa de indicadores deste conceito alargado de “sucesso”, permitindo que os resultados divulgados pudessem espelhar uma realidade de largo espectro temporal, superior aos períodos normais de cada legislatura.

2. Diretora de turma B

O modelo 2 parece-me preferível por centrar a dinâmica da escola nas estruturas intermédias, por dar uma voz mais ativa ao Conselho Pedagógico e maior suporte, por exemplo, ao diretor de turma, além de permitir uma atuação mais concertada, no caso de haver um problema interno, em termos pedagógicos, por exemplo. Parece-me também importante o facto de enquadrar o professor tutor, algo que o atual modelo apenas contempla de forma bastante marginal.

O facto do diretor de turma ter o enquadramento das Equipas Educativas de Ano permite a tomada de uma série de decisões discutidas e concertadas que com o atual modelo são deixadas muitas vezes ao critério individual e ao “bom senso” de cada um.

3. Diretora de turma C

Na minha opinião, nos últimos anos, por razões económicas, e até pela mudança de mentalidades decorrente do duríssimo momento de crise que atravessámos, a gestão escolar tornou-se excessivamente centralizada. Com a desculpa da necessidade de fazer render os recursos humanos das escolas e reduzir as contratações, os cargos perderam as horas que lhes permitiam cumprir competentemente as suas funções. Do mesmo modo, foram reduzidas as horas para outros cargos intermédios que eram de enorme importância para a comunicação entre os elementos da comunidade educativa, responsáveis pela gestão e manutenção da qualidade pedagógica. Os apoios educativos passaram igualmente a ser uma miragem do que deveriam.

A avaliação de docentes avançou e afirmou-se de modo errado, uma vez que, ao invés de funcionar para melhorar o desempenho pedagógico dos docentes, numa perspetiva construtiva, gerou falsas hierarquias entre colegas, ‘stresses’ relacionais; tornou-se numa espécie de braço de ferro e separou os docentes.

A escola mudou. Onde está a parte humana das escolas? Alunos, número? Professores meramente colegas?

Penso e acredito que o modelo organizacional 2 servirá para inverter esta perigosa tendência dos últimos anos.

4. Diretor de turma D

Com o modelo proposto, passamos de um conjunto de pequenas ilhas, turmas, para uma pangeia, um todo.

O cenário apresentado, revejo-o em algumas partes, pois é o utilizado em algumas instituições privadas que conheço.

Existe aqui uma maior articulação, o que irá necessitar de um reajustar dos meios humanos existentes. Pessoalmente, penso que em termos humanos, o maior desafio será a mudança, como sabemos, nunca é bem aceite pela globalidade, mas nem sempre conseguimos consensos.

5. Diretora de turma E

Escolho o modelo organizacional 2, alternativo, pelas seguintes razões:

1 – A figura do Conselho Pedagógico, no modelo 2, adquire uma função mais ampla, integrando, sem limite de membros, um leque mais alargado de representantes das estruturas com função pedagógica da escola; além disso, o facto de ter a função de definir as macropolíticas da escola parece afastá-lo um pouco das funções delegadas noutras estruturas de coordenação pedagógica que, de forma descentralizada, poderão ser mais eficientes na tomada de decisões;

2 – O modelo 2 confere ao diretor de turma um papel mais relevante e com mais recursos do que no modelo vigente; a sua articulação com a figura do tutor, sendo professor da turma, permite uma maior eficiência nas suas funções;

3 – A operacionalização do trabalho do tutor, no modelo 2, parece-me muito mais eficaz, é importante que seja um professor da turma, mais próximo, portanto, dos alunos.

No entanto, algumas dúvidas surgem:

1 – Os coordenadores de ciclo, que representam os diretores de turma do seu ciclo, estariam presentes em todas as reuniões das turmas que supervisionam, parece-me um tanto impraticável, se considerarmos apenas as reuniões de final de período, um coordenador deveria estar presente em dezenas de reuniões num curto período de tempo;

2 – Considerando a frequência prevista das reuniões de algumas estruturas, seria previsível que alguns professores deveriam estar presentes numa quantidade exagerada, por exemplo, um diretor de turma reúne com o seu Conselho de Turma, com os Conselhos de Ano, com a Equipa Educativa de Ano, com o Conselho de Diretores de Ano, com o Conselho de Disciplina e, eventualmente, com o Departamento Curricular;

3 – O coordenador de ciclo desempenharia funções que também competem ao diretor de turma: acompanhar os alunos e contactar os encarregados de educação, além de reportar ao diretor. Parece-me duplicação de funções.

6. Diretora de turma F

Essencialmente, este organograma propõe uma escola mais autónoma e centrada no aluno. Permite:

- Definir as políticas educativas do seu agrupamento/escola, objetivando um Projeto Educativo de Escola mais adequado para a população estudantil que possui e para a comunidade em que se insere;
- Reorganizar/redefinir, anualmente, os curricula, de acordo com o seu Projeto Educativo;
- Acionar e gerir modelos interatuáveis com os grupos de trabalho de coordenação Pedagógica e serviços técnicos, permitindo um programa mais holístico entre eles, de forma a aliviar a clivagem que tradicionalmente existe, o espaço de aprendizagem não é só a sala de aula;
- Relativamente à coordenação de ciclo e Equipas Educativas de Ano, parece-me haver, em certos momentos, alguma redundância – diminuir as secções/grupos de coordenação, de forma a evitar a intervenção de fatores decisórios muito fragmentados.

7. Diretora de turma G

Escolhi o modelo 2 por ser mais conciso relativamente às funções de cada um dos intervenientes na organização escolar.

Aquando da formação dos mega agrupamentos e agrupamentos, as comunicações ao diretor tornaram-se mais escassas. Este é um dos grandes constrangimentos com que nos deparamos. As ausências do diretor são constantes, visto este não poder estar em todas as escolas do agrupamento ao mesmo tempo. Portanto, num agrupamento com várias escolas, tendo em cada escola vários níveis de ensino com pelo menos cinco turmas cada nível, torna-se praticamente incomportável para uma direção, quanto mais para um diretor, ter o conhecimento diário de cada turma. É óbvio que essa seria a situação ideal mas, na prática, é inexequível.

Como diretores de turma, tentamos colmatar esta “falha”, resolvendo os problemas com que nos deparamos diariamente sozinhos ou, quando saem do nosso alcance, com os coordenadores dos diretores de turma ou, ainda, com os coordenadores de estabelecimento, que fazem a ponte com a Direção da escola.

Relativamente às horas atribuídas ao diretor de turma para exercer as suas funções, e a avaliar pelo tempo de experiência que tenho a exercer este cargo, penso que para realizar um trabalho de qualidade junto dos encarregados de educação, são muito escassas. Temos, por semana, 45min ou 50min, dependendo do regime horário da escola, de atendimento, num horário a que nem todos podem comparecer. Neste pouco tempo não é possível fazer um trabalho continuado junto de 28 a 30 encarregados de educação, que é o número de alunos base de uma turma dita normal.

Infelizmente, cada vez mais, nos deparamos com alunos problemáticos, que necessitam de atenção e apoio especial, resultante de uma sociedade em que não há tempo para os filhos e em que, cada vez mais, há crianças a viverem em instituições.

A figura do tutor foi uma “peça” bastante importante, embora considere que deveria funcionar com menos alunos e individualmente duas horas por semana, pelo menos, para os alunos mais complicados. No modelo 2 o papel do professor tutor está explicitado de uma forma mais clara. Neste ano letivo, esta função tem sido uma grande incógnita, visto não ter havido formação prévia nem documentação fornecida.

Relativamente às alternativas para fazer chegar toda a informação relevante às esferas de decisão, penso que estas passariam por uma reestruturação de fundo que, na minha

opinião, implicaria a extinção dos mega agrupamentos e agrupamentos. Numa escola com menos dimensões, é mais fácil para um diretor estar mais presente e atuar de uma forma mais assertiva. Considero também que o número de alunos por turma é um fator impeditivo de sucesso, tanto em termos de intervenção ao nível da direção de turma como ao nível do sucesso educativo.

Para finalizar a minha opinião, o organograma do modelo 2 revela-nos de uma forma mais clara a estrutura organizativa dos agrupamentos.

8. Diretora de turma H

Depois da leitura dos documentos fornecidos, inclino-me para o modelo alternativo, modelo 2. A minha opinião prende-se com a mais eficaz distribuição de tarefas e com a proximidade que se ganha com a realidade de cada ciclo e ano.

Em conformidade, a atribuição de tarefas de coordenação educativa também à Equipa Educativa de Ano, ao Conselho de Disciplina, ao Conselho de Ano, aos coordenadores de equipa educativa de ano e aos tutores parece-me benéfica, na medida em que temos presente a voz de educadores mais próximos da realidade de cada aluno. A periodicidade de reunião de Conselho de Coordenadores parece-me adequada. Assim, alguns assuntos ficarão resolvidos, aligeirando os Conselhos Pedagógicos.

As reuniões de Conselho de Diretores de turma de Ciclo uma vez por período, também permitem aferir e resolver dificuldades e uniformizar políticas de atuação. A definição de ciclos de atuação deste órgão permite uma maior proximidade da realidade de cada faixa etária.

A função do coordenador de ciclo é importantíssima. No meu estabelecimento de ensino este cargo existe, exercendo funções, tal como descrito no modelo 2.

A figura de coordenador de equipa educativa de ano no ensino básico, como uniformizador de políticas educativas dos diretores de turma do ano e a sua reunião mensal parece-me ótima forma de supervisão pedagógica.

No estabelecimento de ensino em que leciono existem professores tutores, como descrito no modelo 2. Funciona de forma muito vantajosa, notando-se grande eficácia na

melhoria do rendimento escolar, definição de metas, de projeto de vida, de estratégias de superação de obstáculos e orientação vocacional.

Destaco vantagem igualmente ao nível da descrição pormenorizada dos intervenientes no Conselho Pedagógico, com destaque para a útil presença dos coordenadores da equipa educativa de ano, coordenadores de projetos e da biblioteca.

9. Diretora de turma I

Sendo o diretor de turma um professor que assegura a articulação entre os professores da turma, alunos e encarregados de educação, coordenando todo o plano de trabalho da turma, é responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem dos alunos e à promoção de um bom ambiente educativo. É também responsável pela parte administrativa, relacionada com os processos e situações do dia-a-dia da turma e é quem procede à orientação dos tutores da turma.

É importante neste modelo organizacional a cooperação do diretor de turma com o professor ou professores tutores de turma, que sendo os responsáveis pela ligação com a Direção, permitem ao diretor de turma uma maior disponibilidade para apoiar o processo de cada aluno, quanto ao trabalho, à perspetiva de projeto de vida e à cultura vocacional, coordenando e partilhando com as famílias um projeto para cada um dos alunos da turma, projeto este que deve ser operacionalizado com os alunos pelo professor tutor.

10. Diretora de turma J

O 2.º modelo organizacional é, sem dúvida, muito mais democrático, na medida em que contempla, de forma mais direta, a participação dos diversos órgãos, subjacentes às respetivas estruturas educativas.

Deste modo, contribui para o desenvolvimento mais espontâneo do trabalho colaborativo entre pares, diminuindo a rigidez da hierarquização.

Por outro lado, o diretor, sem deixar de ter um papel de extrema importância na gestão e tomada de decisões, não é o centralizador do sistema, sedimentando a sua atuação na colaboração mais participativa dos diversos órgãos e intervenientes.

Reforço a importância deste tópico “relativamente ao desempenho das tarefas de natureza pedagógica, o diretor partilha-as com o subdiretor”, que considero relevante, na medida em que no modelo organizacional vigente, essa colaboração pode não existir de forma tão estreita.

Quanto ao papel e formação do Conselho Pedagógico, a sua abrangência necessariamente apela a uma colaboração mais participada – “o Conselho Pedagógico é um órgão definidor de macropolíticas educativas”.

Concordo globalmente com o que é proposto ao nível das funções da Coordenação Curricular, bem como do alargamento proposto nas outras estruturas.

Questiono-me, no entanto, quanto à operacionalização destes órgãos de dimensão mais alargada, sobre resoluções consensuais, na medida em que se por um lado proporcionam melhores condições para a discussão e reflexão das diversas temáticas por um público mais alargado, também obrigam a uma disciplina e gestão democráticas, inerentes a essa participação, que se tem perdido nos últimos tempos, devido à centralização que a figura do diretor impôs neste modelo vigente.

Uma participação mais alargada, também tem de ser contemplada nos horários dos professores, para que não constitua mais uma sobrecarga e não contribua para a intensificação do trabalho docente.

11. Diretora de turma K

Como diretora de turma sinto-me, particularmente, responsável pela adoção de medidas conducentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de sucesso educativo dos meus alunos.

Assim, optei pelo modelo organizacional 2, uma vez que é aquele que me parece que o diretor de turma tem mais espaço e autonomia para colaborar na construção de uma

instituição, tendo em vista atingir as metas individuais e sociais, de forma refletida e interventiva, como por exemplo na orientação do papel do tutor de turma.

Para além disso, parece-me bastante inovador o Projeto OIA, pois nele é desenvolvido um trabalho de cooperação com outros docentes, sendo esta cooperação um fator de qualidade no desenvolvimento de ações que promovam e facilitem a correta integração dos alunos na vida do agrupamento de escolas e sensibilizem pais e encarregados de educação para o respetivo envolvimento no processo escolar do aluno e, ainda, no aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

Neste âmbito, esta cooperação assume primordial importância, porque permite melhorar a qualidade do ensino, promover a entreaajuda entre colegas, contrariando atitudes de isolamento e, ao mesmo tempo, tornar mais eficiente a chegada de informação essencial à Direção de uma escola.

12. Diretora de turma L

De um modo geral, parece-me mais funcional, mais prático e mais democrático o modelo 2, embora nele conste um elemento que, numa primeira impressão, me pareça de difícil execução.

Relativamente à partilha do “desempenho das tarefas de natureza pedagógica” entre o diretor e o subdiretor, resultante da reflexão conjunta de todos os elementos do órgão de gestão, diretor, subdiretor e adjuntos do diretor, creio que é extremamente positiva. Com efeito, sempre defendi um órgão colegial, em vez do órgão unipessoal que agora vigora e, muito embora acredite que a generalidade dos órgãos de gestão pratica esta reflexão e esta tomada de decisão em conjunto, considero importante que isso esteja, efetivamente, no modelo de gestão e de organização das escolas. Neste sentido, trata-se de uma legalmente maior democratização da gestão escolar.

Quanto ao Conselho de Coordenadores, pode tratar-se de uma estrutura capaz de dar uma visão importante, porque mais prática e mais global, da realidade do processo educativo e do funcionamento diário do Agrupamento.

Relativamente à Equipa Educativa de Ano, creio que, como estrutura educativa, pode funcionar bem: pode ser um complemento mais abrangente ao que em muitas escolas já

existe, com esta ou outra designação, como “Coordenação Letiva”. Nesta, os professores de cada grupo disciplinar, por anos de escolaridade, reúnem semanalmente, numa das horas de “trabalho de escola”, para discutir questões que vão surgindo no dia-a-dia, planificar matérias, desenvolver/criar instrumentos de avaliação conjuntos e descortinar estratégias que levem ao maior sucesso do processo educativo.

No que ao coordenador de ciclo diz respeito, creio que, embora bem pensado quanto ao seu papel, é de muito difícil execução a sua presença “em todas as reuniões de Conselho de Turma/Conselho de Docentes do ciclo a que pertence”, já que sendo, ele próprio, quase seguramente, docente de diferentes turmas, terá que estar nas reuniões dos seus próprios Conselhos de Turma, que podem, inclusivamente, ser de outro ciclo, nomeadamente do ensino secundário. Considerando isto, o horário das reuniões de avaliação, por exemplo, teria que se prolongar bastante no tempo, atrasando todo o processo de avaliação e de divulgação das classificações.

Quanto à figura do Tutor, com todas as ‘nuances’ que lhe são atribuídas, parece-me muito interessante e muito mais funcional do que a atualmente existente, já, em muitas escolas. O mesmo considero relativamente ao projeto OIA, que me parece que poderá, se bem alicerçado e bem executado, produzir frutos muito importantes, nomeadamente por exigir um contacto permanente entre o diretor de turma, que o coordena, os alunos e os respetivos encarregados de educação, levando a que todos, em sintonia, possam trabalhar para um mesmo fim: o do sucesso educativo dos alunos.

Perante todas estas considerações, considero bastante mais interessante e mais funcional, tirando a ressalva relativamente ao coordenador de ciclo, o Modelo 2.

13. Diretora de turma M

Parece-me, claramente, que o modelo organizacional 2 é um modelo mais descentralizador das tomadas de decisão. Desta forma, poderá haver uma otimização dos recursos humanos, privilegiando-se também as estruturas de coordenação intermédia. Considero, por exemplo, pertinente a existência de um coordenador de ano como elemento aglutinador, facilitando a coordenação pedagógica e a articulação curricular quanto à

aplicação dos planos de estudo e, possivelmente, será um elemento essencial no acompanhamento assertivo dos docentes e dos próprios alunos.

Esta proposta de modelo facilitará, certamente, a organização e a gestão do agrupamento de escolas.

14. Diretor de turma N

Relativamente ao Conselho Pedagógico, este modelo é mais específico no que concerne aos elementos constituintes do mesmo, nomeando-os de modo a completar-se uma visão global deste conselho.

Quando se aborda a questão das tarefas de natureza pedagógica a desempenhar pelo diretor, estas tornam-se mais evidentes quando se propõe que sejam partilhadas com o subdiretor e respetivos adjuntos, após deliberação conjunta.

O conjunto de estruturas de coordenação educativa são especificadas e devidamente identificadas.

Para além disso, quando se referem os Conselhos de Coordenadores, Equipa Educativa de Ano, Departamentos Curriculares e Conselho de Diretores de Turma, por ciclo, é mais nítida a especificação de cada um destes órgãos, assim como os seus respetivos modos de funcionamento e momentos de reunião.

É mais esclarecedora a apresentação do cargo de Coordenadores de Ciclo e de Coordenadores de Equipa Pedagógica de Ano, tornando evidentes as tarefas pedagógicas a desempenhar por estes cargos, assim como o número de horas a atribuir no horário destes professores.

O mesmo se passa quanto à figura dos Tutores de Turma, salientando aqui a importância da dinamização do Projeto OIA.

Destacando-se a importância de todos estes órgãos, desde que funcionem devidamente em conjunto, são os Coordenadores de Ciclo e os Coordenadores de Equipa Educativa de Ano responsáveis por fazer chegar a informação necessária à Direção. Cabe ao diretor de turma garantir que estas informações sejam veiculadas nos tempos aprazados.

Em suma, este novo modelo organizacional parece-me mais funcional e transparente.

15. Diretora de turma O

A introdução da estrutura de coordenação educativa e supervisão **Conselho de Coordenadores** permitirá uma constante monitorização do processo educativo e, também, a redefinição e o ajustamento das macropolíticas pelo Conselho Pedagógico, no sentido de ir ao encontro dos objetivos individuais dos alunos e assim promover uma escola de sucesso.

Quanto à **Coordenação de Diretores de Turma por ciclo**, os problemas que surgem no 1.º ciclo, no 2.º ciclo, no 3.º ciclo e no secundário são com certeza diferentes. Esta subdivisão do cargo permite um maior domínio dos problemas referentes ao ciclo em causa e mais eficácia na sua resolução. Em algumas escolas esta subdivisão do cargo de Coordenação de Diretores de Turma por ciclo já funciona e considero que é uma experiência muito positiva. Considero também muito interessante a definição do papel que cabe ao coordenador de ciclo, pois penso que é bastante diferente do conceito atual.

A **figura de coordenador de equipa educativa de ano é destinada ao ensino básico** e desempenha, quanto a mim, um dos mais importantes papéis na coordenação educativa, pelo seu trabalho em colaboração com os diretores de turma de ano e com o coordenador de ciclo. Considero que é a figura incluída em Conselho de Coordenação mais próxima da realidade da escola, no seu dia-a-dia.

A figura do **Tutor** já estava prevista no modelo organizacional 1, no entanto, considero interessante a sua associação ao desenvolvimento do Projeto OIA – Objetivos Individuais por Aluno. O desenvolvimento deste projeto permitirá o encaminhamento do aluno para um percurso escolar, de acordo com os seus interesses e, portanto, poderá contribuir para diminuir a falta de interesse pela escola e o correspondente insucesso.

16. Diretora de turma P

Fazendo a comparação dos dois modelos, relativamente aos aspetos em que diferem, considero que, globalmente, o Modelo 2 se traduz numa maior hierarquização, levando a que muita “informação” se perca em cada um destes patamares, para além de que dá uma visão “estanque” de cada uma das funções, situação que não corresponde à realidade de ensino. Para além deste aspeto, parece-me que a existência de todas estas estruturas educativas

implica uma sobrecarga horária a dedicar a reuniões, acabando por esta carga não ser dedicada ao que parece fundamental neste momento – a atualização constante relativamente a metodologias de ensino que acompanhem a “evolução” da personalidade que se vem verificando nos jovens. Também a atualização em termos de novidades científicas sobre os temas curriculares.

Um aspeto que também não consegui compreender prende-se com a diferença entre o Conselho de Coordenadores e o Conselho Pedagógico, pois parece existir uma grande sobreposição na sua composição, se bem que, em termos de função, parece ser um pouco diferente.

No Modelo 2, considero haver uma maior centralização de funções no diretor e subdiretor. Por outro lado, os Departamentos Curriculares têm uma menor importância na supervisão pedagógica, situação que não me parece adequada.

Um aspeto que considero interessante, sem bem que confuso, é a existência do coordenador de ciclo. Por um lado, contacta com diferentes alunos, podendo ter uma abordagem mais transversal. No entanto, não sendo professor dos mesmos, só consegue ter uma visão mais subjetiva do aluno. Também me parece que a sua função se sobrepõe à do diretor de turma, acabando por esvaziar parcialmente a função do diretor de turma.

17. Diretora de turma Q

Escolhi o modelo organizacional 2 por considerar que ao Conselho Pedagógico é atribuída uma função mais abrangente e autónoma, na definição da política educativa do agrupamento/escola não agrupada.

Por sua vez, o acompanhamento pedagógico dos alunos e do seu percurso educativo é também mais alargado, cabendo a responsabilidade a diferentes órgãos da estrutura educativa.

Por outro lado, a introdução de um Conselho de Coordenadores, como órgão de coordenação educativa e de supervisão, parece-me uma mais-valia, enquanto estrutura de acompanhamento, colaboração e definição de estratégias promotoras do sucesso educativo.

Considero, no entanto, que para a implementação deste modelo alternativo, da parte da tutela terá de haver uma redefinição do modelo de atribuição de crédito horário às escolas,

no sentido de poderem ser atribuídos os tempos necessários ao desempenho das funções, que por inerência estão desenhados neste modelo.

18. Diretora de turma R

Tendo observado ambos os modelos e constatado as alterações propostas no modelo alternativo, concluo que este último está mais adaptado à realidade da escola, que se pretende atual. Este modelo responde às necessidades de todos os intervenientes do processo de ensino/formação/aprendizagem, uma vez que o organograma privilegia a troca de informação essencial de forma mais fluida e retira, em parte, a troca de informação de natureza mais acessória, que muitas vezes em nada deve competir aos agentes mais diretos da educação.

Apesar de considerar importante que todo o funcionamento do organismo escola seja, em traços gerais, do conhecimento de todos os que nela intervêm, existe uma parte burocrática e organizacional, cujo percurso não tem diretamente impacto no trabalho de enriquecimento pessoal dos alunos/futuros cidadãos.

Concluo, dizendo que qualquer modelo que deixe aos professores/formadores mais tempo para aquilo que verdadeiramente é o seu trabalho, melhor será a sua prestação e intervenção contínua naquilo que será a sociedade que queremos melhor num futuro próximo.

19. Diretora de Turma S

O modelo organizacional 2 permite uma maior articulação entre disciplinas do mesmo ano, com a Equipa Educativa de Ano, viabilizando uma concretização do projeto curricular de turma mais eficiente, de forma a ir ao encontro às características e especificidades de cada grupo de trabalho.

O professor tutor assume, aqui, especial relevância em parceria com o diretor de turma, ajudando toda a turma no Projeto OIA – proposta que vem colmatar diversas lacunas no sistema vigente. Concordo que assim seja, embora se espere que este apenas se articule

com o diretor de turma de uma turma, para que ambos estejam plenamente comprometidos com essa tarefa.

A articulação entre disciplinas permite assumir a relevância do conjunto de disciplinas no ano letivo do aluno, proporcionando uma maior motivação para o trabalho colaborativo quer por parte dos professores, quer por parte dos alunos.

O coordenador de ciclo permite uma maior equidade na aplicação de procedimentos e no apoio ao diretor de turma, apesar de ser necessário definir linhas de atuação comuns para não se sobreponem funções.

20. Diretora de turma T

O trabalho de um diretor de turma nem sempre é fácil e depende das características, cada vez mais heterogêneas, que compõem a turma. Neste momento, o diretor de turma tem também um papel muito burocrático. Assim, penso que no modelo organizacional 2, o diretor de turma tem mais horas semanais para o cumprimento das suas funções e com as tarefas divididas por um professor tutor, segundo este modelo organizacional, o acompanhamento dos alunos será mais fácil.

21. Diretora de turma U

Embora nenhum dos modelos seja perfeito na sua composição e organização, penso que o modelo 2 apresenta algumas falhas e dúvidas que, talvez, só se fosse posto em prática, poderiam ser totalmente esclarecidas e colmatadas. O modelo 2 é globalmente mais dinâmico e, portanto, mais exigente quanto ao trabalho colaborativo dos professores, o que é positivo; porém, torna-se mais disperso quanto a níveis de decisão e igualmente incerto quanto a níveis de eficácia nas aprendizagens dos alunos. Parece-me haver, aliás, sobreposição a nível de decisão, sobrecarga de reuniões e, conseqüentemente, potencial “desinformação”. Se, por um lado, o desdobramento das estruturas de coordenação educativa parece reforçar a partilha de responsabilidades, por outro, tenho dúvidas quanto à fragmentação da prestação de contas que deverá ser feita de forma tão sistemática – todos os dias, semanalmente e/ou mensalmente. É

o caso do último parágrafo a negrito do modelo 2 que considere confuso quanto às funções de cada cargo.

Também quanto a estruturas de supervisão pedagógica, o modelo 2 parece ofuscar a parte inerente aos Departamentos Curriculares, fundamental para a dinamização da mesma.

Por outro lado, na linha do que está legislado atualmente, julgo que o Conselho Pedagógico deve manter-se um órgão estruturante, mais consultivo do que deliberativo ou “definidor”;

Sendo a escolaridade de 12 anos, o modelo 2 exclui, em determinadas estruturas, o ensino secundário. Aliás, para mim, a figura mais “confusa” do modelo 2 é a de coordenador de equipa.

De qualquer forma, o modelo 1 foi o escolhido porque é o estabelecido, o experimentado e o reconhecido. O diretor de turma aparece como figura pouco relevante em ambos os modelos, algo que, na realidade, importaria reanalisar. Contudo, o modelo 1 tem inúmeras falhas que têm de ser melhoradas, como em estudos válidos como este.

22. Diretora de turma V

No papel de diretora de turma e pertencendo a um mega agrupamento, sinto que este cargo tem um papel cada vez maior na organização escolar. As competências do diretor de turma são cada vez mais abrangentes e de maior responsabilidade, sendo necessário cada vez mais competências de gestão, de coordenação, de comunicação entre os diferentes atores. Assim, a meu ver, é fundamental que as escolas reconheçam o papel dos diretores de turma e lhes atribuam condições de trabalho que favoreçam as funções pedagógicas e administrativas, bem como a relação com as famílias, contribuindo para a promoção do desejável sucesso dos alunos.

O modelo organizacional 2 prevê um tutor de turma e um diretor de turma que trabalham em estreita relação com todos os intervenientes no processo de ensino – aprendizagem. Em meu entender, esta estreita relação entre todos os intervenientes, a criação do tutor, a distribuição da carga horária estipulada para estes cargos, juntamente com a criação do Projeto OIA, são fatores que podem fomentar, de uma forma muito mais abrangente, o desenvolvimento global de cada aluno e não somente o cognitivo, respeitando e

estimulando as suas aprendizagens, quer dentro quer fora da sala de aula, realçando as capacidades e competências de cada um deles, ajudando-os a criarem uma boa identidade com a escola, revendo-se nela e a obterem respostas às suas questões e aos seus anseios. Assim, em meu entender, é incutido aos alunos estímulo, reconhecimento, confiança e promove-se o seu desejável sucesso académico e, simultaneamente, a capacidade de cooperarem, de desenvolverem estratégias de resolução de problemas e melhorarem as suas oportunidades, quando adultos.

Em suma, este modelo vai de encontro, entre muitas outras necessidades, às necessidades dos alunos, necessidades estas relacionadas com o seu desenvolvimento, não somente académico, mas também afetivo e social, atua em prol de uma melhor interação em todo o universo escolar, à educação e aos alunos, perspetivando o seu sucesso, não só na escola como na sociedade. Este modelo facilita também a coordenação, a gestão e organização de toda informação relevante que deverá chegar à Direção.

A escola é um lugar estratégico de mudança, uma identidade coletiva com uma missão a desempenhar. Para criar esta identidade é necessário criar laços resistentes entre todos os intervenientes no processo educativo, estabelecer uma relação de proximidade entre os diversos intervenientes neste processo, trabalhar em equipa, envolver todos na execução dos objetivos e das metas comuns a todo o agrupamento. Parece-me que este modelo não só envolve todos os intervenientes, como facilita e facilita a criação dos ditos e estreitos laços de proximidade. Assim sendo, com vontade e muito afeto, talvez a escola seja efetivamente e verdadeiramente de todos e para todos.