

**Daniela Alexandra David Ribeiro**

**DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL NA ESCOLA BÁSICA  
DO 1.º CICLO**

**O PAPEL DO COORDENADOR DE ESTABELECIMENTO**

**Universidade Portucalense Infante D. Henrique**

**Porto, 2008**



**Daniela Alexandra David Ribeiro**

**DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL NA ESCOLA BÁSICA  
DO 1.º CICLO**

**O PAPEL DO COORDENADOR DE ESTABELECIMENTO**

Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do Grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação.

Orientadora: Prof. Doutora Margarida Alice Ferreira Pinto Santos Carvalho

**Universidade Portucalense Infante D. Henrique**

**Porto, 2008**

Hoje, mudar a escola é, sobretudo, procurar um novo sentido para a escola. Por isso, esta construção de sentido, por todos os intervenientes (...), além de constituir uma condição da própria mudança das suas estruturas e formas de gestão, deverá estar na origem do próprio processo de reconceptualização da escola enquanto organização educativa. Se tal não acontecer (...), depois do século XX ter sido o século da escola, o século XXI será o século do seu fim.

João Barroso, *O século da escola: Entre a utopia e a burocracia*

## **Agradecimentos**

Queremos expressar especial agradecimento à Professora Doutora Margarida Carvalho pela orientação científica prestada, pela disponibilidade e palavras de incentivo com que sempre nos presenteou ao longo de todo este percurso.

Um profundo agradecimento a todos aqueles que colaboraram na nossa investigação. A todos aqueles que vivenciaram os nossos anseios e que de forma despretenciosa e solidária nos apoiaram.

Um reconhecimento muito particular a todos aqueles que, ao longo da nossa vida, nos moldaram e inculcaram o valor da posição crítica, do aperfeiçoamento e da cooperação. A todos aqueles com quem teimosamente já nos debatemos e com quem efectivamente crescemos. Este trabalho integra muito de vós.

## Resumo

A presente dissertação é resultado de um processo de investigação direccionado para a clarificação do papel organizacional assumido pela figura dos coordenadores de estabelecimento das escolas básicas do 1.º ciclo.

Reúne um retrato fiel ao nível do percurso de sedimentação histórica da escola elementar portuguesa, cuja presença serve duas finalidades complementares: a superação de uma lacuna ainda latente ao nível da exploração bibliográfica do tema e a apropriação de todo um sentido contextual histórico que persiste em enformar as actuais dinâmicas individuais e organizacionais das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Parte do enquadramento da escola enquanto local privilegiado de micro-políticas e da “necessidade de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades” (Decreto-Lei n.º115A/98). Propõe um tratamento teórico ao nível da problemática da liderança e das metodologias de desenvolvimento organizacional, concentrando-se no contributo da liderança dispersa enquanto motor de dinamismo das organizações escolares tendencialmente configuradas enquanto redes de equipas auto-geridas, unidas sob a égide de um projecto educativo comum.

Tal como Jesus (2000), perspectiva-se o trabalho em equipa, no sentido da resolução de problemas comuns e do fornecimento de apoio mútuo, como “a estratégia mais relevante para a prevenção e superação do mal-estar docente, para o desenvolvimento e realização profissional dos professores e para a inovação e qualidade do ensino” (idem, p.4). O contributo dos coordenadores de estabelecimento surge correlacionado com este ideal. O estudo empírico desenvolvido procura, assim, clarificar o contexto operativo em que os coordenadores de estabelecimento se movem e o papel que efectivamente cumprem em prol do desenvolvimento institucional dos respectivos núcleos e agrupamentos de escolas. Procura traduzir de forma directa a vivência e o pulsar deste agente educativo, tentando retirá-lo da obscuridade e torná-lo visível a todos aqueles que investigadores e curiosos procuram compreender e desafiar as dinâmicas estabelecidas. Ir ao encontro da realidade concreta das escolas, sem eufemismos, nem deturpações discursivas, constitui a preocupação fundamental do estudo.

A auscultação de diversos agentes educativos – coordenadores de estabelecimento, docentes, associações de pais e órgãos de gestão – configurou-se crucial para a construção coerente e fiável da representação do cargo de coordenação de estabelecimento.

O estudo de caso desenvolvido permitiu afirmar a sobrevalorização do domínio burocrático-administrativo dentro das incumbências associadas ao exercício do cargo e da dependência hierárquica ao nível do processo de tomada de decisão dentro do quadro de pouca relevância atribuída pelos docentes e associações de pais à acção do profissional coordenador de estabelecimento. Apresentou-nos, sobretudo, um contexto organizacional assente na monopolização do poder e na concretização excessiva e acrítica das soluções normativas propostas pelo actual modelo de administração e gestão escolar. Nesse âmbito, o estudo aqui compilado institui-se como reflexo da posição crítica que levantamos perante essa mesma realidade.

Palavras-chave: organizações escolares; escola básica do 1.º ciclo; liderança; desenvolvimento organizacional; coordenadores de estabelecimento.

## Abstract

This dissertation is the result of a research work which aimed at clarifying the institutional role of primary school coordinators.

This work presents an accurate portrait of the historical sedimentation of the portuguese primary school intended to overcome the current lack of bibliographic research on the topic and to provide a description of the historical context which still nowadays influences the individual and institutional dynamics of primary schools in Portugal.

It starts off by taking into account the frame of the school as a privileged place of micro politics and the “need of decisively favoring the local dimension of educational policies and the sharing of responsibilities” (D.L. n. 115A/98). It also puts forward for consideration a theoretical approach regarding the issue of leadership and the methodologies of organizational development, focusing on the contribute of disperse leadership as a source of dynamism for schools which tend to be shaped as networks of self-managed teams, united under the aegis of a common educational project.

As stated by Jesus (2000), in order to overcome common problems and to provide for mutual support, teamwork is considered to be “the most relevant strategy for the prevention and overcoming of a sense of unwellness by the teachers, for the development and professional satisfaction of teachers and for the innovation and quality of teaching” (idem, pg.4). The contribution of school coordinators is actually correlated with this ideal. This empirical study tries to clarify the context in which school coordinators operate and their specific role as far as the institutional development of their schools and school groups is concerned. It also intends to show the professional daily experiences of this educational agent. It tries to provide this figure the necessary visibility so that researchers who aim at understanding and defying the established dynamics may have data to work on. It should be mentioned that a major concern of this study is to meet the actual reality of schools, not trying to use euphemisms nor discursive distortions so as to change it.

Throughout the research work different educational agents, such as school coordinators, parents' associations and administrative organs were heard. A proceeding that proved to be crucial for the coherent and reliable construction of the representation of the school coordinator's role.

In the end, the study case gave evidence of a bureaucratic-administrative domain inherent to the school coordinator's daily practise, making also clear that there is a strong hierarchical dependence in regarding to his decision-making. Furthermore, it led to conclude that both teachers and parents' associations regard the present dynamics of their school coordinators as being of little significance.

It has mainly presented an institutional context based upon the monopolization of power and upon the excessive and unquestioning use of the normative solutions put forward by the current model of administration and school management. With regard to this, the study presents itself as a reflex of the critical position that we assume in relation to this same reality.

*Key words: school organizations; primary school; leadership; organizational development; school coordinator.*

## **Siglas e Abreviaturas**

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

POC – Programas Ocupacionais dos Centros de Emprego

DREL – Direcção Regional de Educação de Lisboa

GGF – Gabinete de Gestão Financeira

## Sumário

Agradecimentos .....	IV
Resumo .....	V
Abstract .....	VI
Siglas e Abreviaturas .....	VII
Sumário .....	VIII
Índice de gráficos .....	XIV
Índice de tabelas .....	XVI
INTRODUÇÃO .....	17
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	23
CAPÍTULO I - As Organizações Escolares .....	24
1. O conceito de <i>Organização</i> .....	24
2. A Escola enquanto <i>Organização</i> .....	27
3. Modelos organizacionais em contexto escolar .....	30
3.1. O modelo racional - A organização escolar enquanto burocracia.....	31
3.2. O modelo humanista - A organização escolar enquanto democracia .....	34
3.3. O modelo político - A organização escolar enquanto arena política .....	35
3.4 O modelo anárquico - A organização escolar enquanto anarquia.....	37
3.5. O modelo cultural - A organização escolar enquanto cultura .....	39
CAPÍTULO II - A Escola Básica do 1.º Ciclo .....	42
1. O conceito de <i>Ensino Básico</i> .....	42
1.1 O Ensino Básico em Portugal.....	43
1.2 O conceito de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	44
2. A Escola Básica do 1.º Ciclo.....	46
2.1 A sedimentação histórica da Escola Básica do 1.º Ciclo em Portugal .....	46
2.1.1 Da nacionalidade até aos princípios do século XVIII .....	46
2.1.2 O terceiro quartel do século XVIII - 1750 a 1782.....	50
2.1.3 Final do século XVIII - O século XIX.....	54

2.1.4 A primeira década do século XX: da queda da Monarquia à implantação da República (1900-1910).....	66
2.1.5 De 1910 a 1926 - A I República e a crise partidária.....	72
2.1.6 De 1926 a 1974 – A Ditadura Militar e o Estado Novo .....	81
2.1.7 O 25 de Abril de 1974 e o período pós-revolucionário.....	900
2.1.8 A normalização – de 1976 a 1986 .....	977
2.1.9 O “voluntarismo” da Autonomia – Dos finais da década de 80 à actualidade	1000
2.2 Contornos organizacionais da actual Escola Básica do 1.º Ciclo.....	1066
2.2.1 A regulação - Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.....	1066
2.2.2 Posicionamento crítico - Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio .....	111
<b>CAPÍTULO III - Liderança e Desenvolvimento Organizacional.....</b>	<b>118</b>
1. Organizações em ambientes mutáveis.....	118
2. Desenvolvimento Organizacional.....	119
2.1 O conceito de Desenvolvimento Organizacional.....	119
2.1.1 A importância das equipas na organização .....	124
2.1.2 Desenvolvimento Organizacional em contexto escolar.....	132
3. Liderança e Desenvolvimento Organizacional .....	137
3.1 Liderança e gestão.....	140
3.2 O papel da liderança no desenvolvimento das organizações escolares .....	142
3.2.1 A descentralização interna da liderança das escolas .....	144
<b>PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>150</b>
<b>CAPÍTULO IV – Enquadramento do projecto de investigação .....</b>	<b>151</b>
1. O Estudo de Caso – problemática e objectivos.....	151
2. O Campo de Análise – contexto, hipóteses e participantes .....	154
2.1 O contexto da investigação – Caracterização do Agrupamento de Escolas.....	154
2.2 As hipóteses .....	158
2.3 Das hipóteses aos participantes – Delimitação da população-alvo e dos diferentes grupos de amostragem.....	158
3. Procedimentos de recolha de dados.....	160
3.1 Instrumentos de recolha de dados: concepção, validação e fiabilidade .....	164

3.1.1	Concepção e condução da pesquisa documental .....	164
3.1.2	Concepção e condução das entrevistas .....	165
3.1.3	Concepção e condução dos inquéritos .....	167
4.	Procedimentos de tratamento de dados .....	174
<b>CAPÍTULO V – Apresentação e análise de dados .....</b>		<b>1</b>
1.	Enquadramento legal da figura dos coordenadores de estabelecimento .....	177
2.	O questionário ao pessoal docente .....	179
2.1	Síntese dos dados recolhidos pelo questionário ao pessoal docente .....	194
3.	O questionário às Associações de Pais .....	200
3.1	Síntese dos dados recolhidos pelo questionário às Associações de Pais .....	209
4.	As entrevistas aos coordenadores de estabelecimento .....	213
4.1	Representações dos coordenadores de estabelecimento há cerca da relevância do respectivo cargo .....	216
4.2	Representações dos coordenadores de estabelecimento há cerca do perfil ideal de coordenador de estabelecimento .....	217
4.3	Representações dos coordenadores de estabelecimento relativamente aos procedimentos que conduziram à respectiva eleição .....	218
4.3.1	Disponibilidade demonstrada no acto de eleição de coordenador de estabelecimento .....	218
4.3.2	Representações dos coordenadores de estabelecimento relativamente aos motivos que conduziram à respectiva eleição .....	219
4.4	Representações dos coordenadores de estabelecimento relativamente aos processos de atribuição e tomada de conhecimento das respectivas funções .....	220
4.5	Funções desempenhadas enquanto coordenadores de estabelecimento .....	221
4.6	O exercício diário das funções de coordenação de estabelecimento .....	224
4.7	Representações dos coordenadores de estabelecimento há cerca do exercício quotidiano das suas funções .....	228
4.8	Propostas de alteração ao contexto operativo dos coordenadores de estabelecimento por parte dos entrevistados – A crença na mudança .....	231
4.9	Motivação para dar continuidade ao exercício do cargo .....	233
4.10	Síntese dos dados recolhidos junto das entrevistas dos coordenadores de estabelecimento .....	235
5.	A entrevista ao órgão de gestão .....	239

5.1 Representações do órgão de gestão acerca do perfil ideal de coordenador de estabelecimento.....	240
5.2 Funções adstritas aos coordenadores de estabelecimento pelo órgão executivo..	241
5.3 Processos de interacção entre o órgão executivo e os coordenadores de estabelecimento.....	242
5.4 Posição do órgão executivo face aos contrangimentos apontados pelos coordenadores de estabelecimento relativamente ao seu contexto de trabalho.....	244
5.5 Representações do órgão executivo relativamente aos factores motivacionais que apelam ao exercício do cargo de coordenador de estabelecimento .....	246
5.6 Síntese dos dados recolhidos junto da entrevista ao órgão de gestão .....	247
<b>CONCLUSÕES FINAIS .....</b>	<b>248</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>248</b>
Referências Bibliográficas .....	269
Legislação Consultada .....	248
<b>ANEXOS .....</b>	<b>283</b>
Guião de entrevista - Coordenadores de estabelecimento .....	284
Entrevista - Coordenador de estabelecimento 1 .....	285
Entrevista - Coordenador de estabelecimento 2.....	291
Entrevista - Coordenador de estabelecimento 3.....	298
Entrevista - Coordenador de estabelecimento 4.....	303
Entrevista - Coordenador de estabelecimento 5.....	308
Entrevista - Coordenador de estabelecimento 6.....	313
Entrevista - Coordenador de estabelecimento 7.....	317
Entrevista - Coordenador de estabelecimento 8.....	322
Guião de entrevista – Órgão de Gestão / Conselho Executivo .....	326
Entrevista – Órgão de Gestão .....	327
Questionário ao Pessoal Docente.....	333
Questionário aos representantes das Associações de Pais .....	339

## Índice de quadros

Quadro 1 - O conceito de <i>organização</i> .....	24
Quadro 2 - Especificidades da organização escolar .....	30
Quadro 3 - Competências dos Conselhos Escolares.....	70
Quadro 4 - Funções do director de Escola Primária .....	84
Quadro 5 - Papéis funcionais dos indivíduos numa equipa de acordo com Belbin (1993)...	129
Quadro 6 - População discente do Agrupamento.....	155
Quadro 7 – Corpo docente do Agrupamento .....	155
Quadro 8 - Escolas e turmas do 1.º Ciclo e situação do respectivo coordenador de estabelecimento .....	156
Quadro 9 – Representações dos coordenadores de estabelecimento acerca da importância do cargo de coordenação de estabelecimento .....	24
Quadro 10 – Perfil ideal de coordenador de estabelecimento de acordo com os coordenadores de estabelecimento inquiridos .....	30
Quadro 11- Disponibilidade demonstrada pelos inquiridos no acto de eleição de coordenador de estabelecimento .....	70
Quadro 12 – Representações dos coordenadores de estabelecimento relativamente aos motivos que conduziram à respectiva eleição.....	84
Quadro 13 – Representações dos coordenadores de estabelecimento relativamente ao processo de tomada de conhecimento das respectivas funções.....	129
Quadro 14 – Papel dos processos de transferência e de experiência profissional na aprendizagem dos modos de actuação enquanto coordenadores de estabelecimento .....	155
Quadro 15 – Algumas funções de carácter burocrático desempenhadas pelos coordenadores de estabelecimento.....	155
Quadro 16 – Papel do coordenador de estabelecimento enquanto interlocutor entre estabelecimento de ensino e órgão de gestão.....	156
Quadro 17 – Papel do coordenador de estabelecimento enquanto interlocutor entre escola e comunidade .....	24
Quadro 18 – Estratégias de operacionalização das tarefas adstritas ao coordenador de estabelecimento .....	30
Quadro 19 – Interação entre coordenadores de estabelecimento e associações de pais....	70
Quadro 20 – Periodicidade das reuniões entre coordenadores de estabelecimento e órgão executivo .....	84

<b>Quadro 21 –Temas tratados nas reuniões entre coordenadores de estabelecimento e órgão executivo .....</b>	<b>129</b>
<b>Quadro 22 - Outras estratégias de articulação adoptadas entre os coordenadores de estabelecimento e órgão executivo .....</b>	<b>155</b>
<b>Quadro 23 – A componente lectiva enquanto constrangimento ao exercício das funções de coordenação de estabelecimento .....</b>	<b>155</b>
<b>Quadro 24 – Constrangimentos ao exercício de funções de coordenação de estabelecimento preconizadas pela desarticulação com o órgão executivo.....</b>	<b>156</b>
<b>Quadro 25 – Alterações aos processos de articulação entre coordenadores de estabelecimento e órgão executivo .....</b>	<b>155</b>
<b>Quadro 26 – Necessidade de ausência de componente lectiva sentida pelos coordenadores de estabelecimento.....</b>	<b>156</b>

## Índice de gráficos

Gráfico 1 – Faixa etária dos docentes inquiridos .....	179
Gráfico 2 – Tempo de serviço docente .....	179
Gráfico 3 – Situação profissional dos docentes .....	179
Gráfico 4 – Tempo de serviço docente na escola.....	180
Gráfico 5 – Centralização da direcção e gestão da escola no Conselho Executivo .....	181
Gráfico 6 – Conselho Executivo como líder presente e impulsionador de desenvolvimento .....	181
Gráfico 7 – Conselho Executivo submisso à Administração Central.....	181
Gráfico 8 – Conselho Executivo reivindicador das margens de autonomia .....	181
Gráfico 9 – Reuniões do conselho de docentes como relevantes para a acção educativa quotidiana .....	182
Gráfico 10 – Invasão excessiva da burocracia nas reuniões de docentes .....	182
Gráfico 11 - Desmotivação progressiva para a participação nas reuniões de docentes .....	182
Gráfico 12 - Estado de espírito dos docentes .....	183
Gráfico 13 - Existência de uma insatisfação geral.....	184
Gráfico 14 - Consciência dos desafios escolares entre os agentes educativos.....	184
Gráfico 15 – Presença de pessoas pouco receptivas à mudança e inovação.....	185
Gráfico 16 – Necessidade de aparecimento de novas lideranças .....	185
Gráfico 17 – Enquadramento das tarefas do coordenador de estabelecimento .....	186
Gráfico 18 – Grau de relevância da acção do coordenador de estabelecimento.....	187
Gráfico 19 – Perspectivas dos docentes face aos constrangimentos sentidos pelos respectivos coordenadores de estabelecimento.....	188
Gráfico 20 – Opções dos docentes nos processos de eleição de coordenador de estabelecimento .....	189
Gráfico 21 – Factores que influenciam os docentes na eleição do coordenador de estabelecimento .....	189
Gráfico 22 – Representações dos docentes face às qualidades de liderança .....	191
Gráfico 23 – Representações dos docentes relativamente às funções a serem desempenhadas pelos coordenadores de estabelecimento .....	193

<b>Gráfico 24 – Faixa etária dos elementos inquiridos pertencentes às associações de pais</b>	<b>.200</b>
<b>Gráfico 25 – Habilitações académicas dos elementos inquiridos pertencentes às associações de pais</b>	<b>.....200</b>
<b>Gráfico 26 – Tempo de pertença à Associação de Pais</b>	<b>.....200</b>
<b>Gráfico 27 – Representações das associações de pais perante o impacto da acção directiva e gestonária do agrupamento no desenvolvimento das escolas</b>	<b>.....201</b>
<b>Gráfico 28 – Representações das associações de pais relativamente ao nível de descoordenação existente nas escolas</b>	<b>.....201</b>
<b>Gráfico 29 – Representações das associações de pais relativamente aos factores incitadores do actual contexto organizacional</b>	<b>.....202</b>
<b>Gráfico 30 – Representações das associações de pais relativamente aos actuais coordenadores de estabelecimento</b>	<b>.....203</b>
<b>Gráfico 31 – Representações das associações de pais relativamente ao grau de eficácia dos contactos com o coordenador de estabelecimento</b>	<b>.....204</b>
<b>Gráfico 32 – Representações das associações de pais relativamente aos constrangimentos sentidos na acção do respectivo coordenador de estabelecimento</b>	<b>.....205</b>
<b>Gráfico 33 – Representações das associações de pais relativamente ao processo eleitoral de coordenador de estabelecimento</b>	<b>.....206</b>
<b>Gráfico 34 – Perspectiva de alteração dos contactos entre associações de pais e coordenadores de estabelecimento</b>	<b>.....206</b>
<b>Gráfico 35 – Representações das associações de pais relativamente aos factores motivacionais subjacentes à aceitação do cargo de coordenador de estabelecimento</b>	<b>.....207</b>
<b>Gráfico 36 – Representações das associações de pais relativamente às funções que deverão ser adstritas aos coordenadores de estabelecimento</b>	<b>.....208</b>
<b>Gráfico 37 – Distribuição por género dos entrevistados</b>	<b>.....213</b>
<b>Gráfico 38 - Percentagem de coordenadores de estabelecimento com formação em Administração e Gestão Escolar</b>	<b>.....214</b>
<b>Gráfico 39 – Tempo de serviço em funções de coordenação de estabelecimento</b>	<b>.....215</b>

## Índice de tabelas

Tabela 1 – Cargos previamente desempenhados pelo pessoal docente .....	180
Tabela 2 – Existência de condições promotoras de trabalho em equipa em cada núcleo ...	182
Tabela 3 – Espaço e tempo de partilha e entajuda reduzidos e ocasionais em cada núcleo .....	182
Tabela 4 - Representações dos docentes relativamente ao actual coordenador de estabelecimento .....	185
Tabela 5 – Tarefas associadas ao coordenador de estabelecimento.....	187
Tabela 6 – Representações dos docentes face às motivações para o exercício do cargo de coordenação de estabelecimento.....	190
Tabela 7 - Representações dos docentes relativamente ao perfil ideal de coordenador de estabelecimento .....	192
Tabela 8 – Disponibilidade para reunir com os colegas de núcleo dentro da componente não lectiva.....	194
Tabela 9 – Representações das associações de pais perante o nível de desmotivação existente nos estabelecimentos de ensino .....	201
Tabela 10 - Representações das associações de pais relativamente à necessidade de aparecimento de novas lideranças escolares.....	203
Tabela 11 – Relação entre associações de pais e coordenadores de estabelecimento .....	204
Tabela 12 – Representações das associações de pais relativamente à relevância da acção dos actuais coordenadores de estabelecimento .....	205
Tabela 13 - Representações das associações de pais relativamente ao perfil ideal de coordenador de estabelecimento de ensino .....	209
Tabela 14 – Relação entre a situação profissional e o tempo de serviço dos entrevistados	213
Tabela 15 – Tempo de serviço no mesmo estabelecimento de ensino .....	214
Tabela 16 – Regime de acumulação de funções com a coordenação de estabelecimento ..	215

## INTRODUÇÃO

É o uso da autonomia que é determinante. E este uso depende, nomeadamente da maneira como se pensa o estabelecimento de ensino, o seu lugar no sistema educativo, o seu modo de organização interna, organização do trabalho, a partilha das tarefas e das responsabilidades, a atribuição dos recursos humanos e materiais, as estratégias de avaliação e as formas de regulação das relações de trabalho.

Hutmacher (1995, p.57)

O ambiente da pós-modernidade trouxe consigo realidades sociais francamente distintas dos contextos de vida que a antecederam. O crescimento exponencial da população em directa proporcionalidade com o desenvolvimento tecnológico conduziu progressivamente à frieza do desemprego e ao ambíguo estímulo da competitividade. A capacidade adaptativa tornou-se, assim, a mais-valia dos seres humanos, numa luta constante não meramente pelo seu desenvolvimento, mas, essencialmente, pela sua sobrevivência.

É neste contexto que surgem sucessivamente conceitos, como *educação ao longo da vida* e *educação integral*, que vêm marcar claramente um ponto de viragem relativamente à responsabilidade político-social atribuída à Escola. A falência global das políticas sociais, associada de perto ao excessivo pendor racionalista económico-financeiro, induz a um transbordamento das competências transferidas para dentro da escola. Como refere Nóvoa (2005, p.16), a Escola encontra-se, actualmente, “investida de todas as missões possíveis e imagináveis, vítima de um verdadeiro delírio inflacionista” e transportando consigo uma “desmedida ambição pedagógica”.

Evidentemente, parafraseando o autor, esse caminho orientou a Escola para um claro impasse. As estruturas escolares – administrativa, social e física – de que dispunha não permitiram a adopção de novas formas de pensar a educação. As políticas educativas recentemente assumidas, enquadradas formalmente pelo princípio da autonomia participativa, revelam-se, na prática, igualmente, insuficientes para preconizar a necessária “viragem da Escola”

(Valente, 1985). Tal como afirmava Grácio (1981, p.33), “as políticas de educação, impulsionadas pelo poder central ou, mais restritamente, pelas autoridades regionais ou locais, podem ser encaradas como instrumentos de uma estratégia de transformação ou, alternativamente, de uma estratégia de conservação”. A influência ainda dominante de anteriores práticas organizacionais no funcionamento quotidiano das escolas permite considerar a ausência de interiorização dos novos desafios impostos às organizações, muito particularmente às organizações escolares.

Reconhecendo-se à partida que “a escola não pode tudo”, parece, contudo, “imprescindível que ela se reencontre como organização” (Nóvoa, 2005, p.17). Para a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como salientam Clímaco e Rau (1987), significará repensar todo o sistema.

A reinstituição da escola elementar, ponto crítico do desenvolvimento do futuro colectivo, obrigará “a imaginar novas modalidades de organização, formais e informais, num esforço lento e persistente de inovação” (Nóvoa, 2005, p.17).

Como “a debilidade de uma instituição torna-a presa fácil de intervenções de todo o tipo” (Clímaco e Rau, 1987, p.188), no quadro da passagem da síndrome de colaborador sobrevivente para um clima de alinhamento emocional e de participação na formação de uma nova cultura organizacional, assume-se a importância de recuperar para o quotidiano escolar as questões de liderança e de desenvolvimento organizacional.

De acordo com Chiavenato (1979, p.197), “a qualidade mais importante de uma organização é a sua sensibilidade: a capacidade para mudar diante das mudanças de situações, em realocar seus recursos para otimizar a sua tarefa”. Nesse aspecto, reflecte-se toda a experiência e competência estratégica da Escola sendo precisamente nesse âmbito que se alicerça o percurso de investigação desenvolvido, configurado na seguinte pergunta de partida:

***Qual o papel do coordenador de estabelecimento no desenvolvimento organizacional da Escola Básica do 1.º Ciclo?***

A unidade “agrupamento de escolas” configurou uma distinção conceptual entre “Escola” e “núcleo escolar”, implicando igualmente alterações no que

respeita ao exercício da colegialidade, particularmente nos processos de gestão da participação.

Embora se assuma como legítima e imprescindível, a criação da estrutura do Conselho de Docentes de Articulação Curricular, como estrutura integradora do corpo docente do 1.º Ciclo, cabe reconhecer-lhe limitações as quais contribuem para a manutenção de rotinas indesejáveis dentro das organizações escolares. Configura-se que a dimensão da sua composição (porventura, a consequente compartimentalização), a sua periodicidade e respectivas agendas, mais do domínio burocrático do que proporcionadoras do debate pedagógico, resultam na situação descrita por Valente (1985, pp.21-22.) com bastante exactidão: “[...] fastio e desmobilização (...) do confronto mútuo e das horas de reunião entre todos, nada resulta senão palavreado oco (...), tudo somado, o produto é zero”. Igualmente pertinente revela-se a consideração do grau de impacto no quotidiano escolar das decisões ocorridas. Aí, mais do que nunca as palavras de Fontoura (2006, p.154) afiguram-se-nos adequadas: “a implementação e execução, (...), acentua as vulnerabilidades do processo”. A dispersão geográfica dos diferentes núcleos escolares realça a dificuldade de transferência das decisões tomadas para o contexto efectivo da actividade docente.

O incentivo a uma real cultura de participação “que afecte o quotidiano escolar, desde as actividades na sala de aula, ao funcionamento dos diferentes órgãos de gestão, às relações com os pais e famílias dos alunos, às práticas de liderança inerentes aos diferentes cargos, à vida em comum” torna-se, assim, crucial (Barroso, s/d, p.5).

“Os processos criativos demasiado aleatórios, demasiado dependentes do acaso dos encontros e das afeições” (Hutmacher, 1995, p.73) não se coadunam com as exigências da acção educativa, perdendo-se muitos esforços, não tanto por falta de ideias mas por falta de organização da criatividade.

A introdução de mudanças qualitativas implica o reconhecimento de tempo e espaços “de maior desenvolvimento de relações de trabalho de maior colaboração” para “os docentes se reunirem, planificarem, ajudarem uns aos outros e discutirem questões durante o dia escolar normal” (idem, p.135). Nessa

perspectiva, a questão do papel dos coordenadores de estabelecimento assemelha-se curiosamente pertinente enquanto objecto de estudo.

Tavares (2004) salienta que uma organização será tanto ou mais desenvolvida e amadurecida quanto for capaz de compreender o seu meio, de nele identificar as ameaças e as oportunidades que a cada instante surgem, e de se reconhecer a si própria, nas suas forças e fraquezas, procurando utilizar todas estas informações para definir objectivos e estratégias que lhe possam dar uma posição forte no seu sector de actividade. Cumpre, assim, averiguar de que modo o cargo de coordenador de estabelecimento é equacionado dentro da gestão estratégica das escolas.

Operacionalizando os conceitos de *Organização Escolar, Escola Básica do 1.º Ciclo; Desenvolvimento Organizacional; Liderança; e Coordenador de Estabelecimento*, o percurso de investigação proposto perfilha os seguintes objectivos gerais:

- Promover o conhecimento relativamente à sedimentação histórica da Escola Básica do 1.º Ciclo;
- Incentivar a emergência de uma atitude analítica perante o, ainda obscuro, campo organizacional da escola do 1.º Ciclo em Portugal;
- Clarificar a natureza formal e informal do cargo de coordenador de estabelecimento no actual panorama organizacional das escolas do 1.º Ciclo.

A organização da presente dissertação configura dois domínios fundamentais, nomeadamente: o enquadramento teórico dos conceitos operacionalizados e o estudo empírico tendencialmente orientado para a exploração do conceito de “Coordenador de Estabelecimento”.

A primeira parte, correspondente à conceptualização teórica subjacente à problemática em estudo, divide-se em três capítulos.

No primeiro capítulo – As Organizações Escolares – procede-se a uma abordagem da escola como organização, perspectivando-a como contexto multidimensional específico, impondo em termos de tomada de decisão política e de actuação organizacional uma sensibilidade distinta das demais organizações.

É a partir dessa clarificação conceptual que procurar-se-á particularizar a identidade da Escola Básica do 1.º Ciclo dentro do sistema escolar português. Surge assim o segundo capítulo – A Escola Básica do 1.º Ciclo.

De uma breve perspectiva dos conceitos de “Ensino Básico” e “1.º Ciclo”, emerge uma análise do processo histórico-social que conduziu à institucionalização e transformação da escola elementar portuguesa. Trata-se de um percurso que nos orienta desde o século XVIII até aos dias correntes. Do despoletar da escola, à massificação do ensino. Desta, à necessidade de aprofundar o viver democrático das nossas escolas e de reforçar a participação e as responsabilidades dos actores educativos locais.

Assume-se como uma tomada de consciência que procurará contribuir para uma compreensão mais apurada dos processos de actuação contemporâneos, servindo, igualmente, como base documental para todos aqueles que movidos pela curiosidade indagadora procuram saber mais acerca da sedimentação histórica da escola básica do 1.º ciclo, campo de análise algo ainda incipiente.

Sendo as opções de natureza educativa exemplo do ideário político que lhes subsiste (Sampaio, 1975), o estudo proposto assume a preocupação pelo enquadramento político-social em que a estrutura organizacional da escola foi sendo progressivamente instituída. A interacção entre posicionamento histórico e abordagem legislativa (já que os “enunciados contidos na legislação só por si não permitem reconstruir a realidade a que as leis se reportam” (idem, p.6), fundamenta a reconstituição das políticas e moldes organizacionais da escola elementar. O conjunto de textos legislativos foi seleccionado na medida em que se assumiam como fundadores e doutrinários, e como tal reveladores das opções políticas e ideológicas das épocas que representam (Pereira, 2002).

O posicionamento crítico das políticas administrativas e práticas profissionais actuais orienta o estudo para o seu terceiro capítulo – Liderança e Desenvolvimento Organizacional.

Como Hutmatcher (1995, p.51) salienta, “é difícil atingir uma consciência reflexiva sobre as crenças e as representações adquiridas através deste modo pratico do “sempre foi assim”, tanto mais que essas certezas são partilhadas por um grande numero de pessoas (...) e regulam as suas relações” assumindo um incrível peso na adopção de uma perspectiva acentuadamente reducionista da

escola (Canário, 1995). Nesse sentido, o terceiro capítulo assume-se como base teórica de apoio à concepção de diferentes configurações de escola.

Acreditando que a regeneração da Escola passará pela inevitabilidade da inovação, a partir de mudanças qualitativas internas que afectem as relações entre os diversos elementos, a perspectiva desenvolvida orienta-se para a valorização do conceito de *equipa* e de *rede de equipas* e à activação de agentes de mudança no seio da organização. Daí a ênfase atribuída à metodologia de “desenvolvimento organizacional” e à liderança enquanto precursora de inovação e compromisso organizacional. O enquadramento destes conceitos ao nível das organizações escolares transporta consigo a abertura ao fenómeno equacionado enquanto objecto de estudo – o papel do coordenador de estabelecimento no desenvolvimento organizacional da Escola Básica do 1.º Ciclo – ao qual a segunda parte da dissertação procura analisar.

No estudo empírico apresenta-se, assim, o fenómeno em estudo e as opções metodológicas que sustentam o projecto de investigação, nomeadamente no que respeita ao seu enquadramento enquanto estudo de caso e às estratégias de captação e tratamento de informação.

A apresentação dos dados e respectiva análise sustentam a compreensão do objecto de estudo reflectida numa redacção clara e rigorosa das ilações daí oriundas, posteriormente recuperadas de forma sucinta na nota conclusiva da presente dissertação.

Se as escolas são organizações em tudo plenas de especificidades, o valor moral da sua missão, essencialmente pedagógica e educativa, coage os seus actores a superarem o receio de perda. É com essa profunda esperança que se constrói este projecto.

PARTE I  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

# CAPÍTULO I - As Organizações Escolares

## 1. O conceito de *Organização*

Na década de 80 do século XX, Charles Perrow identificava o crescente domínio das organizações dentro do contexto social, preconizando que, em breve, estas constituiriam toda a sociedade. Mintzberg constataria essa realidade afirmando:

O nosso mundo tornou-se, para o melhor e para o pior, uma sociedade feita de organizações. Nascemos no quadro de organizações e são ainda organizações que zelam pela nossa educação de maneira a que, mais tarde, possamos trabalhar em organizações (1995, p.13).

A omnipresença das organizações enquanto entidades dominantes no mundo moderno potenciou o desenvolvimento do campo de investigação nesse domínio, do qual resultou uma formulação teórica vasta e diferenciada do conceito de *organização*. Como salienta Costa (2003), qualquer definição conceptual de *organização* encontrar-se-á intrinsecamente vinculada à perspectiva teórico organizacional assumida pelos respectivos proponentes. O quadro 1 exemplifica a pluralidade de conotações.

**QUADRO 1 - O conceito de organização**

Stinchcombe (1965, cit. por Chiavenato, 2005, p.24)	A organização é um sistema cooperativo, deliberadamente criado, e que tem por base a racionalidade. É um sistema social baseado na disposição para a cooperação contínua entre as pessoas com a finalidade de alcançar objectivos comuns específicos. São criadas para obter o esforço simultâneo de várias pessoas para alcançar objectivos que isoladamente jamais teriam condições de alcançar.
March e Simon (1979, p.4)	As organizações são compostas por seres humanos em estado de interacção.
Mélèse (1979, cit. por Teixeira, 1995, p.5)	Conjunto de indivíduos que utilizam um conjunto de meios para realizar tarefas coordenadas em função de objectivos comuns.

Parsons (1960, cit. por Chiavenato, 2005, p.24)	As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos.
Hall (1984, p.23)	Uma organização é uma colectividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicação e sistemas de coordenação de afiliação; essa colectividade existe numa base relativamente contínua, num ambiente e compromete-se em actividades que estão relacionadas usualmente com um conjunto de objectivos.
Morgan (1986, p.39)	Sistemas vivos, que existem numa envolvente mais vasta, da qual dependem para a satisfação das suas diversas necessidades.
Scott (1987, p.22)	Colectividades orientadas para a procura de objectivos específicos, as quais exibem estruturas sociais com uma formalização relativamente elevada
Hutmacher (1995, p.58)	Colectivo humano coordenado, orientado por uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões de poder.
Marques Candeias (2004, p.22-23).	As organizações são formadas por seres humanos que se relacionam entre si, para atingirem determinados fins, que não poderiam alcançar individualmente. São unidades sociais, ou sistemas sociais complexos, que integram a existência de indivíduos ou grupos interligados para a orientação e a consecução de objectivos, numa coordenação de esforços e num determinado espaço de tempo.

Não obstante a diversidade conceptual, torna-se possível identificar a presença de elementos consensualmente caracterizadores do conceito de *organização*.

De acordo com Muñoz Sedano e Roman Perez (1989), genericamente, toda a organização seria constituída por indivíduos e/ou grupos de indivíduos inter-relacionados, em diferenciação de funções, cuja acção seria racional e intencionalmente coordenada, através do tempo, na prossecução de objectivos e fins comuns. O potencial de concretização desses objectivos e fins associar-se-ia à coerência com que actuam os níveis de estruturação *formal* e *não formal* da organização, entendendo-se o primeiro enquanto *plano das orientações para a acção*, assente sobretudo na regulação normativa, e o segundo como *plano da acção organizacional*, de carácter mais sociológico, em que são analisadas as estruturas e as regras menos visíveis da organização, "atribuidoras de significados sociais e simbólicos, emergentes das interacções dos indivíduos, grupos ou subgrupos" que dela fazem parte (Lima, 1998a, p.162).

Entende-se que a organização formal constituindo um quadro estruturador e condicionador da acção individual e colectiva não a determina em absoluto (Croizier e Friedberg, 1977), sendo a interacção positiva entre os níveis formais e não formais da organização imprescindível para a eficiência da organização.

Novas características organizacionais foram igualmente introduzidas pelos estudos de Gabriel (1999), salientando-se:

- A *impessoalidade* – considerando que por um lado, exceptuando nas pequenas organizações, a maior parte dos membros organizacionais desconhece-se mutuamente e por outro que os papéis organizacionais são instituídos com base nas necessidades organizacionais e não individuais dos seus membros.
- A presença de *hierarquias e sistemas de controlo* – como basilares da actividade de coordenação, em qualquer nível da organização.
- A busca pela *eficiência* – a consecução dos objectivos é o valor central de todas as organizações.
- O *trabalho* – a imprescindibilidade do desempenho quotidiano de actividades que permitam o alcance dos objectivos traçados pela organização.
- As *fronteiras* – embora nem sempre clara, há uma distinção entre a organização e a sua envolvente, principalmente ao nível da diferenciação entre actores internos e externos à organização.
- A *dimensão* – entendendo que, no plano teórico, as organizações têm capacidade para crescer desmesuradamente.

Simultaneamente, Chiavenato (2005) faz referência ao factor *recursos* enquanto elemento vital das organizações.

De acordo com o autor, “as organizações são formadas por uma interacção de diferentes recursos” (idem, p.26) - recursos materiais (instalações físicas, equipamentos, tecnologia, ...), financeiros e humanos, sendo que a valorização de uma organização encontra-se consideravelmente mais condicionada pela qualidade do respectivo capital humano, subsidiada pelos recursos materiais, do que propriamente pelas bases da contabilidade tradicional, enfatizada pelo aspecto financeiro. Esta posição de valorização do capital humano não traduz,

contudo, uma vinculação da organização a indivíduos particulares. Traduz, sim, o imperativo da manutenção e crescimento da qualidade do colectivo humano, para além da rotatividade deste. Como refere Schein (1982, p.13), “uma organização (...) existe independentemente de determinadas pessoas em particular” desde que as actividades que impulsionem “o grau de eficiência do funcionamento real da organização” se mantenham activas.

Absorvendo as formalizações teóricas expostas, adoptar-se-á, no desenvolvimento teórico proposto, o conceito de *organização* enquanto estrutura, socialmente construída, constituída por recursos humanos, materiais e financeiros que, regendo-se por um conjunto de normas específicas e através de uma acção coordenada, interagem de forma a alcançar objectivos e finalidades comuns. Sendo que por *coordenação* subentende-se, por um lado, a necessidade de *integração* das actividades em curso face aos objectivos e fins da organização e, por outro, a presença de *hierarquias de autoridade* (Schein, 1982), enquanto esquemas de atribuições que definem as áreas de responsabilidade de cada indivíduo na organização.

## **2. A Escola enquanto *Organização***

Dada a diversidade dos fins a atingir, encontra-se frequentemente na literatura organizacional a palavra *organização* acoplada a uma determinada qualificação da qual depende a definição daquele conceito. É neste âmbito que se vislumbra o conceito de *organização escolar*.

De entre as organizações que estruturam a sociedade, a organização escolar é sem dúvida preponderante se tivermos presente que, de algum modo, todas as outras organizações sofrem a sua influência.

Se dificilmente nos deparamos com uma conceptualização de organização que não possa ser aplicável à Escola, entendemos de igual modo que esta é configurada por várias dimensões e características peculiares que a qualificam

enquanto organização "*complexa e multidimensional*" específica (Gonzalez, 1991, p.72), nomeadamente pela finalidade que persegue e por toda a diversidade de recursos que envolve.

Os objectivos e finalidades que assume concentram um dos aspectos mais peculiares e específicos da organização escolar - ao invés de estar ligada à produção de produtos ou de serviços comerciais ou industriais, assume a missão e responsabilidade social de potenciar, estimular, apoiar e desenvolver seres humanos (Brito, 1991). A natureza dos processos de aprendizagem de crianças e jovens enquanto cerne da actividade educativa enfatiza, igualmente, a importância das relações pessoais para a obtenção de resultados mais do que em qualquer outra organização formal.

Bush (1986, cit. por Falcão, 2000, p. 28-29) refere que a particularidade organizacional da Escola relativamente a outras organizações situa-se, genericamente, no facto desta ser "socialmente construída por uma multiplicidade de actores, com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes; no trabalho da organização, que, ao visar a educação dos adolescentes e jovens, torna singulares os processos e produtos; no facto dos dirigentes e dos professores terem o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais complexo o exercício do poder; e nas diferenças de percepção, avaliação e valorização dos objectivos da organização pelos diferentes actores que interagem no espaço escolar".

Lima (1998a, p.54) reitera essa posição salientando

o caso dos objectivos [...]; a existência de uma matéria-prima humana que conferirá à escola um carácter especial; o facto de os gestores escolares terem, em geral, o mesmo *background* profissional e partilharem os mesmos valores que os professores; a impossibilidade de avaliar e de medir os resultados obtidos da mesma forma que se avaliam os das organizações industriais, [...] a impossibilidade de submeter o funcionamento da escola a critérios de tipo económico; o carácter compulsivo da escola para os alunos de certas idades e a ambiguidade do seu estatuto.

Costa Rico (s/d) equaciona igualmente outras diferenças nucleares entre a organização escolar e as restantes organizações. O autor chama a atenção para

a ambiguidade de funções e comportamentos exercidos pelos membros da organização escolar, os quais muitas vezes têm de assumir diferentes papéis (professor, tutor, coordenador, ...). A sobrecarga de funções em exercício sem recompensas formais relevantes é característica das organizações escolares, nomeadamente no contexto nacional português. A exigência de tomadas de decisão perante a multiplicidade de pressões e solicitações formais e informais nas organizações educativas traduzem-se na indisponibilidade de tempo para reflexão, o que não se compatibiliza com a criatividade e planificação das práticas. O mesmo autor aponta para a instabilidade dos recursos humanos, nomeadamente do ponto de vista do corpo docente enquanto particularidade das organizações escolares.

A centralização na Administração Central dos processos de definição da grande maioria das variáveis organizacionais relevantes para a vida das escolas traduz também um carácter exógeno que igualmente particulariza as organizações escolares. Ideia partilhada por Torres (1997, p.55) que se refere à

centralização do sistema educativo e o concomitante controlo político, administrativo e burocrático da escola, traduzidos pelas normas de aplicação universal; a ausência de (ou precária) autonomia organizacional associada à inexistência de uma direcção organizacionalmente localizada; assim como a especificidade dos objectivos organizacionais centralmente construídos e organizacionalmente implementados como (...) as principais características da estrutura organizacional escolar.

A tradição centralizadora da administração educacional assume influência directa na ausência de comportamentos de cidadania organizacional por parte dos membros dos órgãos de direcção e gestão escolar, havendo défices claros na capacidade de definição de prioridades e objectivos (gerindo-se ainda as escolas sem auscultação sistemática dos projectos educativos documentados) e sobretudo na cultura de avaliação em comparação com as demais organizações. O incentivo à formação no sector da administração educacional assume-se pouco vigoroso, persistindo uma rigidez na modelação das práticas gestionárias das escolas, baseada sobretudo no conhecimento exclusivo de um único contexto.

Como campo organizacional com identidade própria, a especificidade e complexidade da Escola enquanto organização é sumariamente identificada no quadro seguinte:

## QUADRO 2 - *Especificidades da organização escolar*

A natureza da missão social que cumpre	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ A responsabilidade e pressão social que lhe assistem sistematicamente e que ocorrem independentemente das dificuldades internas que sinta para satisfazê-las.</li></ul>
A heterogeneidade do colectivo que serve, em termos de expectativas, valores, comportamentos	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Desafio de responder às diferenças do público que serve.</li><li>▪ Dificuldade em mensurar os níveis reais de eficiência.</li></ul>
A presença de diferentes perspectivas do acto educativo	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Heterogeneidade de formação e níveis de comportamentos de cidadania organizacional dos vários agentes educativos.</li></ul>
A diversidade e instabilidade dos recursos que invoca e coordena	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Escassez de recursos materiais e financeiros.</li><li>▪ Desconhecimento das vocações dos seus recursos humanos.</li><li>▪ Ausência progressiva do tempo disponível para a planificação e procura de novos recursos.</li><li>▪ Ausência sistemática de incentivos à formação e requalificação em administração e comportamento organizacional.</li></ul>
Permanência de uma relação dicotómica entre dependência e autonomia	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ A permanência da dependência perante a Administração Central.</li><li>▪ A dependência de novos actores educativos. A necessidade de desenvolver interacções sistemáticas com o exterior.</li></ul>

Sendo a escola o eixo nevrálgico de serviço público, o lugar central de criação e simultaneamente afirmação de uma sociedade, parece consensual a necessidade de agir estrategicamente sobre ela no presente para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não mera consequência de actos aleatórios. Obrigatoriamente, a intervenção na escola implicará um processo de aprendizagem contínuo tendente à captação da identidade do sistema escolar e de cada escola em particular, numa busca constante pela compreensão das fraquezas, dos recursos capitais e dos motivos a partir dos quais se constrói a escola de hoje.

### 3. Modelos organizacionais em contexto escolar

Consciente do contributo que uma análise das teorias organizacionais aplicadas ao campo das organizações escolares possa exercer para a

fundamentação do posicionamento crítico perante a realidade histórica das escolas, tecer-se-á uma perspectiva breve dos pressupostos teóricos que enformam as organizações escolares. Como refere Chiavenato (2005), gerir é em parte compreender essa diversidade e transformá-la em modelos mais ricos e adaptados a cada situação.

A análise delimitada de cada abordagem enquanto constructo singular far-se-á, tão-somente, como auxílio à apropriação dos conceitos envolvidos, jamais pondo em causa a certeza de que, sendo certo que as organizações constituem realidades multifacetadas, se assemelha como impossível abarcar numa única abordagem teórica a complexidade organizacional que vivenciam. O carácter específico da escola enquanto organização põe em relevo tal problemática. Como objecto multidimensional, complexo e específico, a Escola exige uma reflexão que não se limite à consideração de um único enfoque teórico, seleccionando e delimitando fronteiras, mas que assuma uma lógica combinatoria de dimensões, de perspectivas.

### **3.1. O modelo racional - A organização escolar enquanto burocracia**

A divulgação em ampla escala do pensamento teórico de Max Weber, no período dos anos 40 do século XX, culmina no aparecimento da Teoria da Burocracia como resposta teórica aos problemas sentidos pelas organizações de grande escala.

Situando-se dentro do paradigma da abordagem clássica, impulsionada por autores como Frederick Taylor e Henry Fayol, a Burocracia absorve as suas inquietações, centralizadas ao nível da estruturação eficaz do método de trabalho.

A preocupação burocrática prender-se-á com "a racionalidade, isto é, com a relação entre os meios e recursos utilizados e os objectivos a serem alcançados pelas *organizações*" (Chiavenato, 1979, p. 2). Nessa perspectiva de gestão e controlo ordenado, racionalizado e instrumental dos recursos, a acção burocrática surge através da pré-categorização das situações possíveis que ocorrem na vida das organizações, significando "fundamentalmente o exercício do controlo com base no conhecimento" antecipado (Pina e Cunha, et. al, 2006, p.63). Consequentemente, traduz-se na apologia da regulamentação.

Palacios (1994) identifica a coordenação centralizada entre os membros da organização para levar a cabo os objectivos previamente fixados; a cooperação dos participantes hierarquicamente definida; a impessoalidade com que actuam os indivíduos no desempenho das suas funções; e a concentração do poder e da informação no topo da hierarquia como aspectos igualmente caracterizadores da acção racional burocrática.

De acordo com Lima (1998a, p.66), “o modelo burocrático, quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das acções organizacionais”. A hierarquia formal a departamentalização, a especialização de funções exercidas, a padronização do comportamento, a clarificação de currículos, competências e níveis mínimos de desempenho constam igualmente como características da escola enquanto organização burocrática.

Como enfatizam Formosinho e Machado (2000a, p.23-24), a condução da acção burocrática nas escolas encontra-se subjacente à produção pela Administração Central “tanto dos grandes normativos – nos decretos-lei – como dos micro normativos – despachos normativos, despachos ou circulares -, que, de um modo geral, introduzem sub-pré-categorias em categorias já previamente definidas em documentos legislativos de maior importância”

Se, por um lado, a burocracia tende para a estabilidade, fiabilidade, precisão e equidade, tende, por outro, para a “impessoalidade, a uniformidade, a formalidade, a rigidez” (ibidem).

A “pré-decisão, baseada numa pré-categorização, que, dando as mesmas soluções para todas as situações, garante a uniformidade dos processos decisórios em todo o território”, diminui “bastante a margem de poder discricionário das escolas e dos professores, visto que a sua acção só pode ser accionada dentro dos limites dessas pré-categorizações” (ibidem). Como refere Hutmacher (1995, p.60), “o poder de direcção está estritamente limitado à aplicação das regras”.

Os estabelecimentos de ensino são encarados como “uma antena (...) de aplicação de directivas e de regras idênticas” (idem, p.55). Desse modo o

funcionamento das escolas enquanto organizações burocráticas vem dificultar “a criatividade e a participação, encorajando sobretudo condutas conformistas que evitam uma serie de problemas complexos de (re) negociação entre os actores educativos (idem, p.63).

Tais características, não se coadunam com “o desenvolvimento e a valorização da personalidade institucional em cada um dos espaços escolares” (Sergiovanni, 2004, p.9), considerando que “a personalidade institucional e o progresso escolar caminham lado a lado” (ibidem).

O seu entendimento das organizações como sistemas fechados, a sua insensibilidade às necessidades, expectativas e aspirações dos recursos humanos que envolve bem como o excessivo apego ao formalismo fazem constatar as dimensões da fragilidade burocrática, nomeadamente ao nível do compromisso atingido pelos subordinados para com a organização, a rigidez e conformidade perante rotinas e procedimentos e conseqüente resistência à mudança, inovação e dificuldade de acção perante as forças e pressões exteriores constantes que apelam à flexibilização.

A especificidade da escola enquanto organismo não lhe permite, de igual forma, ficar cerceada pela racionalidade burocrática, sendo que a acção das escolas localmente consideradas cai, quotidianamente, no que Lima (1998a) define como *infidelidade normativa*. Nessa perspectiva Tyler (s/d, cit. por Canário, 1990, p. 52) sustenta que “o aparato administrativo e de coordenação das escolas têm muitas das características do tipo ideal de burocracia, mas os aspectos mais interessantes da estrutura social das escolas saem fora deste modelo”. Canário (1990) chega mesmo a afirmar que a estrutura do poder na escola estaria longe de ser determinada exclusivamente através de organigramas, assumindo-se, pelo contrário, como produto de acomodações colectivas, quase sempre implícitas.

A importância das estruturas não formais na organização escolar é reforçada por Hanson (1985, cit. por Canário, idem, p.50):

A escola como sistema caracteriza-se pela existência de diversas esferas de influência parcialmente sobrepostas. Pelo menos uma esfera suporta as necessidades programadas da administração, no campo burocrático, outra, as necessidades espontâneas dos professores no campo institucional. Cada esfera tem as suas próprias e distintas fontes de poder e prioridades no que toca a decisões. Cada esfera estabelece estratégias e tácticas para actuar na zona de decisão contestada, onde as esferas se sobrepõem.

A consideração da estrutura não formal das organizações escolares, em particular, assume-se, assim, como a principal falha na aplicação do modelo de organização burocrática às escolas.

### **3.2. O modelo humanista - A organização escolar enquanto democracia**

O crescente desenvolvimento das Ciências Humanas, conduziu à emergência de novos enquadramentos teóricos organizacionais, nomeadamente da Teoria das Relações Humanas, matizada por Elton Mayo.

A sua origem remonta à necessidade de humanizar e democratizar a administração, desafiando desse modo o modelo racional burocrático. De acordo com Chiavenato (2005), a abordagem humanista transpôs a perspectiva centrada no método racional de trabalho, posicionando-se na importância da variável *satisfação dos indivíduos em contexto de trabalho* para o aumento da eficiência organizacional.

Entre as suas características constata-se: a perspectiva da organização enquanto grupo de pessoas, cujo papel é enfatizado e cujas relações informais entre elas estabelecidas são consideradas relevantes para a eficiência da organização; a atenção dada às necessidades psicológicas e sociais, assim como aos aspectos emocionais do comportamento das pessoas; e a confiança nos trabalhadores, com delegação de autoridade e autonomia no trabalho. Há como um primado da pessoa sobre a estrutura. Este enquadramento impulsionou práticas organizacionais mais representativas e participativas, assentes, contudo, na continuidade da formulação normativa.

Segundo afirma Costa (2003), a abordagem humanista influenciou a “imagem da *escola* como *democracia*”, entendendo-se esta como “uma concepção dos estabelecimentos de ensino que, valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar, de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam” (idem, p.71).

Bush (1986) identifica cinco indicadores com os quais caracteriza o modelo de escola enquanto democracia:

- O normativismo, como veículo necessário da expressão e acreditação pública da dimensão dos argumentos que subjazem ao respectivo enquadramento teórico.
- O processo de tomada de decisões centrado em diversos órgãos de gestão e coordenação formais, constituídos através de procedimentos eleitorais que cada departamento realiza – a *participação* e *representatividade* em detrimento da *imposição*.
- A presença de um conjunto de valores comuns, construídos e partilhados em grupo através de processos de socialização profissional que orientam a acção pedagógica e prescrevem o regular funcionamento da organização escolar. Assume-se a partilha de valores enquanto estratégia para assegurar consensos ou, pelo menos, como instrumento de atenuação de possíveis processos de conflito.
- O realce da autoridade profissional com base na competência profissional, especialização e colaboração do corpo docente na tentativa de ir ao encontro das necessidades dos alunos.

Os recursos da organização escolar focalizam-se na sua acção predominantemente pedagógica, não se abstraindo, nem concentrando os seus esforços mais valiosos, no nível organizacional administrativo. A introdução de designações como *educação personalizada* (Garcia Hoz, 1975) e posteriormente, com a valorização dos princípios de interdependência e de solidariedade, da noção de *escola como comunidade educativa* caracterizam a perspectiva de escola enquanto democracia.

### **3.3. O modelo político - A organização escolar enquanto arena política**

Com o modelo político são introduzidos no estudo das organizações conceitos que pareciam ser pertença exclusiva dos sistemas políticos e que agem na denúncia da complexidade social que dentro delas se encontra.

As organizações percebidas como sistemas políticos assumem-se como “realidades sociais complexas, onde os actores, situados no centro das

contendas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objectivos (Costa, 2003, p.78).

De acordo com Lima (1998a, p.59), a perspectiva da organização enquanto cosmos político vem “realçar a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objectivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito” nas organizações. Para Afonso (1993), essa luta pela legitimidade dos interesses particulares assumir-se-á preponderante no entendimento das interacções estabelecidas em contexto escolar.

As escolas assumem-se enquanto locais de disputa de interesses, onde se relativiza a autoridade formal e o conflito é visto como um móbil para a legitimidade de influências, para a mudança e inovação (instituída, de acordo com Estêvão (1994) como produto de um processo conflitual de ruptura).

A escola surge como espaço de competição e como fonte de conflitos pelo que se torna necessário recorrer a processos políticos de negociação e compromisso para desencadear a tomada de decisão, sendo certo que a presença de objectivos individuais divergentes influi no processo de decisão da escola podendo levar, porventura, à adopção de estratégias de actuação contrárias daquelas que melhor servem as finalidades da educação. Como refere Costa (2003), a questão do *poder* assume assim um lugar central no entendimento da escola enquanto sistema político.

“Os interesses individuais e grupais desenvolvem-se e afirmam-se em função do poder dos respectivos representantes”, sendo que prevalecem as preferências daqueles que detêm maior poder (idem, p.83). Neste âmbito, sobressai a influência de dois tipos de poder: o poder formal – suportado pela estrutura hierárquica da organização - e o poder informal – legitimado pela percepção do carisma, competência, por entre outros factores. De acordo com Bush (1986), os responsáveis dos estabelecimentos de ensino assumem substanciais fontes de poder, considerando as cinco dimensões do poder que possuem - o poder de *posição*, o poder de *controlo das recompensas*, o poder *coercivo*, o poder enquanto *especialista* e o poder *pessoal*, encontrando-se, dessa

forma, numa posição favorável em comparação com os restantes actores educativos na escola local para orientarem o quotidiano escolar segundo o quadro ideológico por eles formalizado. Nesta perspectiva, os processos de eleição dos órgãos de gestão assumem particular relevância na escolha consciente da direcção política assumida por cada organização escolar.

### **3.4 O modelo anárquico - A organização escolar enquanto anarquia**

A metáfora das organizações enquanto *anarquias organizadas* surge, em 1972, por acção de autores como Michael Cohen, James March e Johan Olsen. A designação não apresenta qualquer atitude pejorativa, ao invés procura iluminar as ambiguidades e desconexões existentes na maioria das organizações, em particular nas que revestem carácter de serviço público, como é o caso da organização escolar.

Em 1998, Licínio Lima escreve:

Ao admitir a existência de inconsistências e de desconexões entre estruturas e actividades, objectivos e procedimentos, decisões e realizações, etc, e ainda ao considerar que as regras formais em vigor na organização poderão eventualmente ser violadas muito mais frequentemente do que geralmente se admite, o modelo da *anarquia* representa uma ruptura com a estreita conexão que é apanágio da burocracia (1998a, p.156).

De acordo com o mesmo autor, uma organização que subsiste em estado de anarquia organizada apresenta três indicadores fundamentais: 1) inconsistência e ambiguidade nos objectivos e intencionalidades formulados a título organizacional; 2) dificuldade sentida pelos seus membros em auto perceber e avaliar os processos em curso na organização e as tecnologias/recursos por ela invocados; 3) níveis de participação pouco estáveis e desconexos entre os diversos indivíduos na organização.

Firestone e Herriot (1982) equacionam o modelo de anarquia organizada simultaneamente numa lógica de confiança ou de presunção de competência no sentido líder e liderados, a qual fundamenta a adopção de uma liderança menos autocrática e mais *laissez-faire*. Neste âmbito, Barroso (1991, p.70) equaciona a

possibilidade das decisões alcançadas, mesmo quando definidas pelos seus responsáveis, poderem não ser levadas à prática, "tal a diversidade e autonomia dos seus actores".

Costa (2003) salienta, inclusivamente, a natureza complexa com que o líder de uma organização enquadrada pelo modelo de anarquia organizada se depara no exercício das suas funções. O autor identifica quatro vectores de oposição à acção das lideranças formais: 1) a dificuldade no processo de argumentação das propostas de acção face à ambiguidade dos objectivos organizacionais declarados; 2) o desafio ao poder formal, pela emergência de autoridades informais dispersas na organização; 3) a ausência de estabilidade que permita agir numa lógica de experimentação; 4) a dificuldade em avaliar os resultados da sua actuação no referido contexto.

Em relação às organizações escolares, Lima (1998a) afirma que a perspectiva da anarquia organizada poderá inclusive ter a vantagem de subscrever a margem de autonomia usufruída pelos actores educativos, por mais poderosos que os controlos político-administrativos possam ser, mesmo no contexto de uma administração burocrática centralizada. Nessa perspectiva, o autor salienta que, ao pressupor a existência de elementos organizacionais independentes ou desconexos, a imagem de anarquia organizada assume correspondência com a realidade escolar, considerando que a escola tem sido vista "como uma organização em que muitos dos seus elementos (...) se encontram relativamente independentes, em termos de intenções e de acções, processos e tecnologias adoptados e resultados obtidos, administradores e professores, professores e professores, professores e alunos, etc." (idem, p.75).

A discrepância entre a acção organizacional e as intencionalidades presentes nos projectos educativos de escola, a conexão relativamente fraca entre objectivos, tecnologias e estrutura orientam, inclusivamente, certos autores, como Tyler (1991), tendencialmente a perceber a escola mais como *desorganização* do que propriamente enquanto *organização*. Neste âmbito, Costa (2003) adianta que essa desorganização corresponderá não a ausência de uma ordem, mas à presença de uma ordem diferente não compatível com as

explicações lineares da racionalidade dos modelos tradicionais, encontrando-se a realidade escolar não limitada por um qualquer modelo organizacional específico.

### **3.5. O modelo cultural - A organização escolar enquanto cultura**

A partir do início da década de 80 do século XX, introduz-se a perspectiva cultural no campo de análise das organizações.

Assente na concepção de organização enquanto sistema aberto e do indivíduo enquanto actor social, o conceito de *cultura organizacional* remete para um conceito socialmente construído. Sarmiento (1994, p.90) concebe cultura enquanto “domínio do simbólico, integrado por crenças, assunções, valores, (...), construído historicamente através de um processo conflitual e em estado permanente de uma dinâmica de reconstrução, através do qual os seres humanos estabelecem os protocolos para a comunicação, ao nível grupal, organizacional ou societal”.

Dentro do fenómeno da cultura organizacional, Nóvoa (1995) identifica a existência de um primeiro nível de invisibilidade – construído pelas bases conceptuais individuais dos respectivos membros – “valores que constituem os seus quadros de referência das atitudes a tomar individual ou colectivamente; as *crenças* ou convicções que levam os actores a mobilizarem-se para determinada actividade e as *ideologias* que permitem a compreensão social da realidade” (p.31); de um nível intermédio - constituído por manifestações verbais que tornam visível a orientação simbólica que sustenta as interacções entre os diferentes actores; e, por fim, um patamar de manifestações formais e informais assente em procedimentos e comportamentos individuais e colectivos onde a expressão da cultura organizacional é directamente observável.

A noção de *cultura organizacional* é admitida enquanto fenómeno configurado pela interacção entre o ambiente envolvente onde uma dada organização se posiciona e actua (sendo receptora das condicionantes aí existentes), a individualidade dos seus agentes internos e especificidade dos respectivos processos de actuação e o perfil de liderança assumido.

Reconhecida a heterogeneidade de ideologias, orientações e interesses dentro do capital humano de uma organização, torna-se facilmente perceptível a necessidade de considerar a existência, não de uma cultura organizacional (embora se ressalve a percepção de uma cultura dominante, em si integradora), mas de diversas culturas dentro do quadro organizacional, as quais “configuram ênfases diferenciadas na acção empreendida dentro da organização (...), o que implica formas diferenciadas de percepção e simbolização do poder, da estrutura e das interacções” dentro das organizações (Sarmiento, 1992, cit. por Costa, 2003, p.137).

A questão da liderança é necessariamente parte integrante da abordagem das culturas organizacionais, equacionando-se os líderes enquanto agentes agregadores e difusores dos aspectos simbólicos que traduzem a cultura organizacional, e, simultaneamente, enquanto activos empreendedores na modelagem, alteração e construção da cultura específica de uma organização. Para Torres (1997), a forma como é exercida a liderança contribui decisivamente para influenciar a construção da cultura organizacional, em particular em contexto escolar.

O incremento do nível de interesse nesse âmbito, motivado pela crescente associação entre cultura e eficácia organizacional, traduziu-se no alargamento às escolas da *cultura* enquanto objecto de estudo organizacional.

Costa (2003) salienta que a especificidade de cada organização constitui a sua cultura. Parecerá lógico que cada estabelecimento de ensino tenha uma cultura, um estilo, um grau de exigência, um tipo de especialização que lhe é próprio, construída através de uma reflexão participativa e não como consequência de imposições exteriores. Nesse sentido, os diferentes projectos educativos de escola são assumidos por Nóvoa (1995) enquanto imagens singulares das culturas organizacionais de cada estabelecimento. Segundo o autor, "falar de cultura organizacional é falar dos projectos de escola" (p.32).

A importância dos estudos em cultura organizacional no âmbito das organizações escolares é sumariada por Beare, Caldwell e Millikan (1989) do seguinte modo:

[...] aquilo que parece estar a emergir como factor muito mais poderoso acerca das consideradas melhores escolas é que elas

desenvolveram uma cultura, um meio, um ambiente, uma atmosfera, um *cultus corporis* que, numa diversidade de modos, influencia o modo positivo como as crianças aprendem (cit. por Costa, 2003, p.132).

A qualidade da educação formalizada parece associar-se, assim, à natureza da cultura organizacional subjacente a cada estabelecimento escolar. Neste âmbito, Barroso (1995c, p.41) atenta para a “influência administrativa na linguagem da escola, nas metáforas, mitos, e rituais” como “um factor decisivo na determinação da cultura que é reproduzida na consciência dos professores e dos alunos”.

Como Bates (1986, cit. por Costa, 2003, p.133) esclarece, “as organizações, mais do que estruturas, são culturas e é a cultura que dá sentido à vida”.

A imagem organizacional da escola enquanto cultura traz em si uma visão globalizante da sua multidimensionalidade, integrando estruturas formais, diferentes esquemas simbólicos de valores e intencionalidades, comportamentos e práticas.

Sobressai a natureza compósita e multidiscursiva da escola, enquanto organização específica, reiterando-se, por isso, a necessidade de uma abordagem plural face aos modelos organizacionais que concorrem em contexto escolar numa perspectiva de compreensão da escola e de rejeição de uma linearidade previsivelmente obscura.

## CAPÍTULO II - A Escola Básica do 1.º Ciclo

### 1. O conceito de *Ensino Básico*

De acordo com Formosinho (s/d, p.11), entende-se por “*Ensino Básico (...)* o conjunto de níveis de ensino que a sociedade no seu todo considera que contém as aprendizagens fundamentais para a vida social”.

Ultrapassa uma mera articulação de estruturas concretas do sistema de ensino, operacionalizando-se, sobretudo, numa perspectiva de “perfil de literacias” comuns a todos os cidadãos – um perfil de “competências” cuja aquisição é entendida como necessária ao garante da qualidade da vida pessoal e social de todos.

Pelos fundamentos que lhe assistem, o conceito de *Ensino Básico* funde-se com o conceito de *escolaridade obrigatória*, constituindo esta expressão - *Compulsory schooling* - a designação adoptada em diversos países europeus para designar o princípio de escolaridade básica, não se verificando, assim, a imposição da estrutura “ensino básico” no sistema educativo enquanto entidade concreta assente num modelo organizacional específico, tal como sucede em Portugal. Em alguns países, como é o caso de Espanha, encontra-se ainda igual e fortemente articulado ao de *Primary Education*, atendendo às relações de sinonímia entre os conceitos de “basilar”, “primário” e inclusive “elementar”, como constatamos através da especificação da sua finalidade:

La finalidad de la Educación Primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación común, dándoles la oportunidad de adquirir los elementos culturales básicos, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como de alcanzar una progresiva autonomía de acción en su medio [...] establece también como finalidades (...) facilitar la adquisición de hábitos de convivencia, estudio y trabajo con el fin de preparar a los alumnos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria (Eurydice, 2003, p.17).

## 1.1 O Ensino Básico em Portugal

Em Portugal, o Ensino Básico é instituído com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a 14 de Outubro de 1986, assumindo como objectivo essencial assegurar uma formação geral e universal sendo destinada a todos os portugueses sem qualquer excepção, conforme o estipulado no artigo 7.º:

Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social.

Apresenta-se de carácter obrigatório e gratuito e destinado a todas as crianças que completem seis anos de idade até 15 de Setembro ou, porventura, até 31 de Dezembro caso seja requerido pelos respectivos encarregados de educação. Pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, a obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade.

Desenvolve-se ao longo de nove anos e é organizado em três ciclos sequenciais (apresentando respectivamente uma duração de quatro, dois e três anos), sem designações nominais próprias, sendo apenas numerados enquanto 1.º, 2.º e 3.º ciclo, correspondendo respectivamente aos anteriores *ensino primário*, *ensino preparatório* e *ensino secundário unificado*. Como salienta Pires (1999, p.32), a diluição “da identidade distinta de cada um dos anteriores ciclos com designações nominais específicas e características próprias numa entidade mais ampla e unitária: o ensino básico” realça a preocupação pelo princípio de “unidade global”.

A designação ordinal dos ciclos enfatiza uma organização do sistema educativo assente sob o princípio de *sequencialidade de aprendizagem*, desenvolvido em relação ao ciclo inicial, constituindo os seguintes ciclos períodos de aprofundamento e expansão das competências adquiridas, e de *articulação entre ciclos* – sugerida quer pelas organizações curriculares, quer pela lógica de agrupamento de escolas.

A actividade educativa no ensino básico encontra-se orientada pelos planos curriculares do ensino básico, “estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais” (Lei n.º 46/86, art. 47.º). A leccionação é desenvolvida de acordo com as orientações provenientes das competências essenciais e específicas aí definidas, pela Administração Central do Ministério da Educação, para cada ciclo e área disciplinar, as quais conseqüentemente se subordinam ao perfil geral de competências estabelecido para a educação básica.

A Lei de Bases do Sistema Educativo aponta ainda a “unidade do modelo de administração dos respectivos estabelecimentos” (idem, art.46.º), nomeadamente ao nível da cadeia hierárquica instituída ao nível da Administração Central, assente sobretudo pela subordinação de todos os ciclos às mesmas instâncias periféricas do Ministério da Educação.

O aproveitamento escolar no decorrer do Ensino Básico é certificado pela atribuição de diploma.

## **1.2 O conceito de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Tal como foi previamente referido, é em 1986, com a homologação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que se redefine a nomenclatura do então *Ensino Primário*, passando este a responder sob a designação de *1.º Ciclo do Ensino Básico*.

Relativamente à transfiguração substantiva ocorrida e à proposição de perda de características próprias perante a unidade mais ampla do Ensino Básico, salientamos a opinião discordante de João Formosinho, com a qual nos inclinamos a concordar.

De acordo com Formosinho (s/d, p.11) “a realidade Ensino Primário é uma realidade pedagógica, curricular e organizacional específica em todo o mundo e que, portanto, tem [características e] problemas também eles específicos”.

O abandono em Portugal do uso legal do termo “Ensino Primário” não reflecte alterações ocorridas no panorama internacional ao nível da organização dos sistemas educativos. Pelo contrário. Constatase que o “Ensino Primário ou Ensino Elementar é uma designação da Educação Comparada que define um nível de ensino destinado a uma faixa etária dos 5, 6 aos 10,12 anos, de iniciação às aprendizagens académicas, geralmente leccionado em regime de monodocência, ou monodocência apoiada, com uma perspectiva globalizadora do currículo” (ibidem). Até ao presente, verifica-se, assim, que a aplicação terminológica do conceito de “1.º Ciclo” do Ensino Básico é exclusiva da realidade nacional.

Em Portugal, de acordo com a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, o 1.º Ciclo corresponde a um “ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas”.

Apresenta a duração de quatro anos, destinando-se a crianças com seis anos de idade. Caracteriza-se pelo “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (idem, art. 8.º).

Constitui uma organização pedagógica específica assente na gestão integradora do espaço e do tempo escolar, embora progressivamente se configure uma compartimentação do tempo lectivo em unidades horárias da qual é exemplo o Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de Setembro, o qual estabelece a distribuição semanal dos tempos lectivos por áreas curriculares.

Como refere Formosinho (idem, p. 14), a prática pedagógica, considerando a faixa etária dos alunos, encontra-se “muito mais dependente da relação pessoal”, prevalecendo “uma maior proximidade afectiva entre o professor e os alunos”. “A monodocência conduz a uma responsabilização integral do professor por todos os processos educativos dos alunos, sejam eles de carácter curricular, pedagógico, social, moral” (idem, p.13). Pela conjugação de ambas condições, torna-se o nível de ensino propício à participação activa dos encarregados de educação.

O professor do 1.º Ciclo é, necessariamente, portador de qualificação profissional de nível superior, adquirida em escolas superiores de educação ou universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito. O âmbito da respectiva docência abrange todo o currículo do 1.º Ciclo do ensino básico, sendo que se mantêm responsáveis por um grupo constante de alunos ao longo dos quatro anos de escolaridade.

No seguimento desta sucinta abordagem ao conceito de *1.º Ciclo* proceder-se-á ao estudo da sedimentação histórica da organização escolar que o formaliza – a *Escola Básica do 1.º Ciclo*.

## **2. A Escola Básica do 1.º Ciclo**

### **2.1 A sedimentação histórica da Escola Básica do 1.º Ciclo em Portugal**

#### **2.1.1 Da nacionalidade até aos princípios do século XVIII**

Desde a instauração da nação portuguesa, enquanto território político independente, até ao início do século XV, as competências de leitura e escrita encontravam-se, na generalidade, restritas a elementos da hierarquia eclesiástica.

É, sobretudo, no decorrer dos séculos XVI e XVII, com as necessidades provenientes das actividades mercantilistas e multiplicação de pequenos cargos públicos, e com a emergência das tendências iluministas, e conseqüente pressão sobre as estruturas religiosas, que o movimento de alfabetização e doutrinação se alastrará às classes populares.

“A hierarquia eclesiástica tomava a iniciativa de abertura de algumas escolas, fornecia os mestres e atraía a generosidade dos particulares para esse fim” (Adão, 1997, p.15). Sob tutela dos clérigos, a escolarização era desenvolvida de acordo com o princípio de transmissão e conseqüente propagação da doutrina

cristã, considerando-se útil a aprendizagem precoce do “catolicismo de infância” para facilitar a posterior aquisição do “catolicismo de adultos” (Adão, 1997).

A abertura de uma escola encontrava-se dependente de autorização concedida pelo mestre à hierarquia eclesiástica, a qual procederia à verificação da profissão de Fé por parte deste.

O mestre encontrar-se-ia obrigado ao ensino da Religião e dos rudimentos de leitura e escrita, “dos bons costumes e coisas que pertencem à salvação das almas”. “Todos, tanto aqueles que possuíam escola pública, como os que ensinavam de casa em casa cumpriam estas determinações” (idem, p.16). Aos denominados “Visitadores”, vulgo “inspectores eclesiásticos”, caberiam plenos poderes para proibir o ensino a todos aqueles que, por força da sua acção pedagógica, fizessem perigar a doutrina cristã.

Embora o papel das dioceses e paróquias se constituísse importante no conjunto das aulas abertas por todo o território do reino, na realidade “o ensino elementar não se confundia com a Igreja na medida em que outras entidades se responsabilizavam e interessavam por ele” (idem, p.15).

De acordo com Adão (1997, p.29), “desde muito cedo, as câmaras, nobreza e povo evidenciavam interesse na criação de escolas de ler e escrever, por vontade exclusivamente dos seus oficiais ou impulsionados por representações das próprias populações”. Segundo a autora, uma das primeiras tentativas de estabelecimento de um mestre sob direcção camarária teria ocorrido nas cortes de Évora em 1456. A abertura de classe de ler e escrever por parte das autoridades concelhias subjugava-se, contudo, a alvará régio sempre que a situação envolvesse a aplicação de dinheiro proveniente de impostos cobrados pelo poder central.

Embora os estudos de Rogério Fernandes (1994) e António Nóvoa (1987) demonstrem a presença de um número significativo de mestres de ler e escrever em todo o Reino, em particular nos séculos XV e XVI, foram vários os pedidos de um segundo mestre para determinadas localidades recusados pela autoridade régia, em virtude do enviesamento das prioridades governativas.

Será com a entrada, em Portugal, de corporações religiosas como a Companhia de Jesus e da Congregação do Oratório, presentes desde o século XVI, que se revitalizará e desenvolverá o movimento de escolarização, nomeadamente ao nível do ensino elementar, muito embora a obra educativa, em particular dos jesuítas, se tenha situado especialmente nos níveis médio e superior de ensino. Admite-se, contudo, a importância da prática desenvolvida por estes no que respeita ao ensino das primeiras letras, nomeadamente no que respeita à sua organização pedagógica.

As escolas jesuítas de primeiras letras ensinavam a ler, escrever e contar, doutrina cristã e canto. Os seus mestres tanto podiam ser membros da Companhia como eclesiásticos que exerciam na localidade. Em geral, as escolas eram divididas em classes ou grupos: os principiantes reunidos, os que soubessem ler alguma coisa em outro grupo e os que aprendiam a escrever em outro (Adão, 1997, p.23).

As classes das primeiras letras estavam presentes em praticamente todos os colégios jesuítas do reino.

A orientação dos docentes das classes inferiores era feita segundo a norma pedagógica do *Ratio Studiorum*, pelo séquito da *Cartilha do Padre Inácio* nas aulas de ler e escrever, e pela imediata supervisão de uma hierarquia de direcção, nomeadamente nos colégios, assegurada por “um reitor assistido por dois prefeitos, o *prefeito de estudos* e o *prefeito de disciplina*. Os três exerciam uma vigilância constante sobre todo o ensino, exames e disciplina assim como sobre o comportamento dos estudantes. Cada colégio era inspeccionado anualmente pelo próprio provincial, que entrevistava os professores individualmente” (idem, p.25).

A influência da Companhia de Jesus no ensino elementar extravasava, contudo, os limites dos seus colégios, surtindo influência nas aulas livres abertas pelas localidades. Em 1735, uma provisão régia faz depender o estabelecimento de aula de primeiras letras da aprovação por parte dos padres da Companhia dos mestres requerentes.

Tal como a Companhia, a Congregação do Oratório trouxe consigo uma perspectiva de abordagem organizativa do ensino elementar, em particular com a preparação de compêndios especialmente destinados a esse nível de ensino.

Simultaneamente, no início do século XVIII, considerando que as dificuldades financeiras [camarárias] se agravavam, verifica-se um aumento significativo dos requerimentos locais à autoridade régia com vista à instalação de uma escola e admissão de um mestre. Os argumentos avançados envolveriam a ausência de escola próxima, o que impediria a frequência das crianças locais às respectivas aulas. Atendendo às diversas solicitações, em meados do século, o rei teria permitido a abertura de aulas na maior parte das terras do reino (Adão, 1997). Todavia, com excepção da autorização de abertura de aula pública, o Estado mantém-se alheio às questões do ensino elementar.

Competia, de facto, às câmaras a escolha e pagamento do mestre para abertura de aula pública, destinada sobretudo a famílias de reduzidas posses, bem como providenciar da construção escolar e do respectivo equipamento. Dado que, segundo Monteiro (1993, p.322), “os rendimentos camarários eram parcos”, inúmeras vezes as aulas públicas eram ministradas no domicílio do próprio mestre ou “em qualquer sala ou cubículo emprestado ou alugado para o efeito” (Adão, 1997, p.333). A precariedade das condições escolares reunidas, auxiliou a presença crescente de mestres particulares contratados pelas casas nobres e abastadas.

À época, o exercício da inspecção do ensino permanecia assegurado pela autoridade religiosa. As inspecções eclesiásticas surgiam como determinantes para a identificação de hereges semeadores de má doutrina. As suas visitas eram planeadas conjuntamente com o pároco de cada localidade.

Ausente das Leis Fundamentais do Reino, dominado por uma precária rede escolar abrangendo todo o Reino, a cargo das câmaras, da Igreja e de particulares, é este, sumariamente, o contexto em que se situa o ensino elementar na primeira metade do século XVIII.

Findo o reinado de D. João V, em 1750, será no decorrer do período de regência de D. José I, e sob a orientação dominante do Ministro Sebastião Carvalho e Melo e da sua extraordinária apetência reformadora, que se irá processar o primeiro movimento de estatização do ensino.

### 2.1.2 O terceiro quartel do século XVIII - 1750 a 1782

No início da segunda metade do século XVIII, D. José recebe em mãos a regência de uma nação onde inegáveis fundações no domínio da cultura artística apresentavam-se conjuntamente com uma situação financeira precária, para a qual contribuíra a existência luxuosa dos reinados anteriores. Ribeiro e Cidade (2004) salientam a estagnação do comércio e da agricultura, os desperdícios da fazenda régia, a insurgência silenciosa do descontentamento popular e a presença de meandros de intriga entre corporações religiosas como as características do Portugal de então.

Na égide de um país governado através de três secretarias de Estado: a dos *Negócios do Reino*, a da *Guerra e Negócios Estrangeiros*, e a da *Marinha e Ultramar*, D. José I enfrentaria, desde a sua tomada de posse, dificuldades políticas acentuadas.

O plano de reorganização económica e o conseqüente favorecimento das trocas comerciais entre os colonos da América do Sul, trouxe consigo o desagrado e protesto da Companhia de Jesus que viu limitada a sua acção missionária. A Companhia passaria a constituir um adversário, político e social de renome.

A 1 de Novembro de 1755 acontece o terramoto em Lisboa.

Todo o processo de reconstrução da capital do país cimenta “a aliança do rei com o seu primeiro-ministro”, Sebastião de Carvalho e Melo. Os interesses feridos pelas políticas por si adoptadas, pelo anseio na reaquisição de antigas influências, manifestam-se secretamente. A atmosfera política adensa-se espantosamente a partir de 1757, tendo culminado no atentado régio de 3 de Setembro de 1758. Desse incidente surtiu a condenação à morte de elementos da nobreza implicados, bem como o sequestro de todos os bens da comunidade jesuíta. Em Agosto de 1759 verifica-se a ruptura de relações com o Vaticano. A 3 de Setembro desse ano, no primeiro aniversário da tentativa de regicídio, é publicada a lei de expulsão da Companhia de Jesus do país.

A expulsão do ensino jesuítico não significou, todavia, “grande prejuízo para o primeiro grau de ensino”, considerando a existência de uma considerável rede de escolas concelhias e a presença de aulas de mestres particulares, embora tivesse havido “localidades que, a partir daí ficassem sem aula” (Adão, 1997, pp.33-34).

“O período que medeia entre 1759 e 1777 é rico em reformas de administração, como em medidas de fomento. Da interdição aos jesuítas do uso da cátedra, data a vasta e notável reforma do ensino” (Ribeiro e Cidade, 2004, p.62).

Embora não tendo constituído o ponto de partida das escolas públicas de ler e escrever, a reforma dos Estudos Menores, publicada pela Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772, no seguimento da lei de 28 de Junho de 1759 (que impunha pela primeira vez uma centralização régia directiva do ensino, com a criação do cargo de *Director Geral dos Estudos*, a quem todos os professores se subordinariam e a quem competia averiguar o progresso dos estudos, bem como apresentar um relatório anual acerca da situação concreta do ensino, apresentando o que entendesse de conveniente para a sua melhoria e evolução), assumiu a criação de um sistema público estatal de instrução elementar. Como refere Nóvoa (2005, p. 23), “surge, assim, o Estado educador”.

O diploma veio regular a criação de um sistema nacional de instrução pública ao nível do ensino elementar (propondo a criação de uma rede de escolas públicas que abrangessem todo o território nacional), expressando igualmente os princípios da gratuitidade do ensino, custeado pelo Erário Público; indicando a conversão dos mestres em funcionários do Estado, retribuídos pela função pública que desempenham, nomeados e dirigidos pelo poder central; e assumindo, com clareza, a administração estatizada das estruturas escolares. Essa “estatização do ensino vem (...) desapossar os municípios de uma função exercida desde o século XV” (Fernandes, 1998, p.29).

Como consequência da aplicação do “Plano e Cálculo Geral” a todas as comarcas do país, pela análise do respectivo número de habitantes que regularmente possuíssem condições de beneficiar das escolas elementares, criaram-se novos lugares de mestre para todo o reino. Por esta altura,

“encontrámos mestres que tinham entre 20 a 30 alunos, enquanto outros chegavam ao número excessivo de uma centena. O desdobramento de uma aula teve lugar em poucas ocasiões, ainda que esta situação estivesse prevista oficialmente, quando os alunos excedessem os 60, “porque se não houvesse mais que sessenta, basta um [mestre]” (Adão, 1997, p.335).

A designação das escolas elementares enquanto “escolas de ler, escrever e contar” (empregue oficialmente pela primeira vez no diploma de 4 de Junho de 1771) identificava os conteúdos principais da leccionação, “aos quais havia ainda a acrescentar o ensino tradicional da Doutrina Cristã e as Regras de Civilidade” (idem, p.50). A manutenção da Doutrina Cristã nos conteúdos de ensino revelava a lucidez com que o aparelho governamental observava a influência do catolicismo nas massas populares.

De modo geral, a reforma pombalina do ensino, particularmente do grau elementar, não pretendeu a laicização do ensino. Na verdade, os seus objectivos relativamente à Igreja apenas focalizaram a perda por parte desta da “capacidade de administrar o sistema escolar” até então vigente (idem, p.65), ficando “a Igreja desapossada da tradicional prerrogativa de inspecção e direcção do ensino” (Fernandes, 1998, p.28).

“As reformas pombalinas foram, acima e antes de tudo, uma substituição do controlo da Igreja pela tutela do Estado” (Teodoro, 2001, p.107), verificando-se que o fenómeno de “estatização não é sinónimo de laicização” (Fernandes, 1998, p.28).

Aliás, como refere Barroso (1995a, p.8) “a emergência do processo de escolarização (...) faz-se na continuidade de um processo evolutivo anterior. [...] O Estado não inventou a escola. O Estado serve-se das estruturas (...) criadas pelas igrejas (...) reorientando os seus fins e alargando o seu âmbito de acção”.

A perda da influência da Igreja na direcção dos destinos do ensino, não excluiu, contudo, a presença de escolas públicas (sem o estatuto de escola régia) ministradas por algumas ordens religiosas (Adão, 1997). Nas palavras de Fernandes (1998, p.28) “nem o currículo foi expurgado de matérias de religião, nem o clero foi arredado [em absoluto] da profissão docente”.

Todo o movimento reformista da era pombalina subjaz, assim, ao princípio de controlo do ensino por parte do Estado. Uma centralização dos conteúdos do saber, dos processos de recrutamento, dos meios financeiros e dos mecanismos de Administração. “Toda a administração e direcção dos Estudos Menores destes Reinos e seus domínios” são entregues à Direcção Geral dos Estudos e à Real Mesa Censória (que, tal como o Director-Geral dos Estudos, encontrava-se dependente do Ministério do Reino), “atribuindo-lhe igualmente a inspecção de toda a legislação publicada e a publicar” (idem, p.55).

A Carta de Lei de 6 de Maio de 1772 ao mesmo tempo que abria o caminho para o “processo histórico de expansão de uma sociedade de base escolar” (Nóvoa, 2005, p.23), paradoxalmente imporia “os limites de escolarização. [...] O sistema escolar não seria acessível em plano de igualdade a todos os sectores sociais” ficando “excluídos todos aqueles que trabalhavam na agricultura e nas artes fabris (...) – sob a alegação de não carecerem das Primeiras Letras, bastando-lhes as “instruções dos párocos”, isto é, o ensino oral do catecismo” (Fernandes, 1998, p.30). Lança-se as bases da escolarização pública, mas lança-se igualmente “as bases de uma escola excludente” (ibidem).

A 24 de Fevereiro de 1777, D. José I falecia. D. Maria I assume a regência do país. De acordo com Ribeiro e Cidade (2004, p.77) o “traço mais vincado da sua fisionomia psíquica era a extrema devoção às práticas religiosas”. Assistir-se-á, assim progressivamente ao reemergir do domínio da nobreza palaciana amparada pela recuperação da influência eclesiástica, ambos traduzindo-se em claro despeito pela acção governativa anterior.

Em 1782, a rainha aceita o pedido de destituição proposto por Sebastião Carvalho e Melo, Marquês de Pombal.

Relativamente ao ensino elementar, Nóvoa (1987, p.180) salienta que “a política educativa desenvolvida pelo reinado de D. Maria I (...) não traz nada de novo, nem de muito interessante (...) esta política inscreve-se mais numa linha de continuidade que numa estratégia de ruptura”, embora se lhe deva a instituição dos primeiros estabelecimentos de ensino gratuitos para o género feminino.

### 2.1.3 Final do século XVIII - O século XIX

Em 1789, as cortes europeias assistem, em pavor, à tomada da Bastilha e à abolição do regime monárquico em França.

Quatro anos mais tarde, Portugal alia-se a Espanha e Inglaterra contra o país gaulês, procurando evitar o alastramento do movimento antimonárquico aí iniciado. A retirada de Inglaterra do conflito e a assinatura secreta entre a Convenção Francesa e Carlos IV de Espanha, em 1795, deixaram Portugal isolado no conflito declarado a França. O estado precário do tesouro público e do exército português originou o despoletar de uma complexa teia diplomática ora entre Portugal e Inglaterra, ora entre Portugal e França, “numa oscilação de uma tímida política hipócrita” (Ribeiro e Cidade, 2004, p.98), a qual culminou com a invasão do território nacional, primeiro por parte das tropas espanholas (1801), depois pelas tropas francesas (1807). Entre esses dois eventos, dá-se a fuga da família real para o Brasil, com o consentimento do governo britânico, cujo exército entra em Portugal para apoiar as guerrilhas militares contra as facções gaulesas. Seria apenas em 1811 que se verificaria o abandono em definitivo das tropas napoleónicas.

“Longos, dolorosos, ruinosíssimos anos de devastação, matanças, fome, incêndios, epidemias, êxodos forçados de povoações inteiras, ao fim dos quais (...) a evocação de toda uma tragédia colectiva e a ideia de que Portugal saía dela mutilado” (idem, p.119).

D. Maria I morre a 20 de Março de 1816, na cidade do Rio de Janeiro. Inicia-se, aí, o reinado oficial de D. João VI.

O estado calamitoso do país faz surgir, entretanto, em Agosto de 1820, um pronunciamento militar no Porto, que “inicia o caminho para os valores do liberalismo” incitando à queda da regência (idem, p. 133). Será da sua acção que resultará o primeiro texto constitucional português, a designada Constituição de 1822, na defesa dos princípios do movimento liberal e na redução dos poderes atribuídos ao regente real.

Em Outubro de 1822, D. João VI, regressado do Brasil, presta juramento à Constituição. No ano seguinte iniciam-se os levantamentos militares de inspiração absolutista liderados por D. Miguel. Viver-se-ia, posteriormente, uma década inóspita da história nacional, que terminaria apenas a 1834, com a Convenção de Évora-Monte. Declara-se, então, vitorioso o regime liberal. É o princípio do reinado de D. Maria II.

Tal como salienta Fernandes (1998, p. 33), “somente no termo das lutas civis foi aberto novo período na evolução dos sistemas educativo e escolar”.

O 1.º Governo Constitucional do liberalismo monárquico veio consagrar, pela primeira vez, a separação dos assuntos da Administração central em seis pastas. A Instrução mantém-se pertença do elenco das competências do Ministério dos Negócios do Reino, embora o ministro Rodrigo da Fonseca Magalhães a tenha resgatado da Direcção-Geral dos Estudos (oriunda da reforma pombalina) e a tenha entregado ao recém-criado *Conselho Superior de Instrução Pública*.

É a 7 de Setembro de 1835, sob alçada do mesmo ministro, que surge o primeiro “Regulamento de Instrução Primária”.

Mantendo a gratuitidade do ensino público, o referido acto legislativo entende como objecto da Instrução Primária o ensino da “leitura, escrita, elementos da gramática portuguesa, aritmética, desenho linear, civilidade, moral, religião, direito político, e algumas noções de História, e Geografia” (título I, art.º 1), assumindo o método do ensino mútuo como preferencial nas escolas estabelecidas pelo Governo.

O diploma regulamenta a criação de uma escola de instrução primária por cada localidade com mais de 400 habitações (prevendo duas em caso de número superior a 1500 habitações), sem “prejuízo de outras que de futuro se possam estabelecer, segundo as necessidades locais” (título II, art. 2.º). No ponto 2 do referido artigo, os edifícios públicos para funcionamento das escolas previstas seriam “convenientemente preparados por conta do Governo”. Este, contudo, transforma “o estabelecimento, manutenção, e conservação de todas as mais escolas do Reino a cargo das respectivas Municipalidades, ou Juntas de Paróquia

a que pertencerem, que poderão conservar, ou despedir os actuais professores, e nomear outros de novo, segundo as provas que tiverem da sua idoneidade” (ponto 3, art. 2.º). Mais refere que “no caso de absoluta pobreza das Municipalidades ou Paróquias, o Governo lhes dará um subsídio anual para ajuda do estabelecimento de suas escolas, precedendo consulta do Conselho Superior de Instrução Pública” (ponto 5, art.º 2). As que governarem os subsídios com “manifesta incúria e negligência serão dissolvidas e substituídas por outras que melhor cogitem dos interesses do seu município” (ponto 7, art.º 2).

O mesmo regulamento, no seu título VI, “incumbe a todas as Autoridades Administrativas, locais, ou gerais, vigiar se as Leis regulamentares da Instrução Primária são observadas”. As Câmaras Municipais recebem plenos poderes para procederem “como entenderem, no remédio das faltas e irregularidades que notarem” nas escolas-- da sua imediata dependência; sendo igualmente incumbidas de comunicar directamente ao Conselho Superior de Instrução Pública as falhas dadas em escolas de dependência directa do Governo. O regimento prático dos Estudos Primários transfere-se para diplomas a publicar posteriormente.

Embora reconheça constituir-se como um impulso necessário do poder central para o desenvolvimento da instrução primária, o diploma “não prejudica a liberdade que tem qualquer Cidadão, de abrir Aulas públicas, ou ensinar particularmente (...) sendo unicamente obrigado a munir-se de atestação de bons costumes passada pela respectiva Câmara Municipal; e a participar por escrito às Autoridades da Administração Geral, ou local, a ciência ou arte, que se propõe ensinar, bem como a casa da sua residência” (título I, art.º 4).

Globalmente, a presente reforma do ensino primário, “preconizando a participação dos municípios no financiamento e fiscalização das escolas é, de algum modo, o regresso a uma situação anterior a Pombal. Tais dispositivos equivaliam à confissão tácita da incapacidade do Estado central para assegurar só por si o funcionamento da escola popular” (Fernandes, 1998, p. 42). Incapacidade já em si denunciada pela formulação evasiva da Constituição de 1822 relativamente à generalização do ensino elementar público, sendo o próprio

acordo no que respeita à liberdade de ensino tradutor dessa convicção do Estado relativamente à precariedade dos meios de que dispunha.

O desenrolar da intriga política conduziu a sucessivas remodelações governamentais. Em 1842 inicia-se a, usualmente designada, “ditadura parlamentar” sob a rigorosa administração de Costa Cabral.

A 20 de Setembro de 1844, publica a sua reforma do ensino.

Em Coimbra, o Conselho Superior de Instrução Pública, dependente do Ministério do Reino, é dividido em *Conselho Geral* e *Conselho Ordinário*. Este último subdividia-se em três secções, uma das quais denominada de “Instrução Primária”.

Por força deste acto reformador, a Instrução Primária é dividida em dois graus. Como escolas do primeiro grau permanecem “todas as escolas de instrução primária legalmente já criadas” (art.º4), correspondendo às necessidades de aprendizagem da leitura, escrita e aritmética, dos princípios gerais da moral, da doutrina cristã e civilidade, de exercícios de gramática, dos rudimentos de caligrafia e história portuguesa. O segundo grau daria conta de um ensino de vertente tecnicista, envolvendo nomeadamente a aprendizagem da escrituração e aritmética e geometria aplicadas à Indústria.

O diploma mantém nos municípios e paróquias a responsabilidade pelas “gratificações, ou ordenados aos párocos, ou a outros indivíduos, que tendo a suficiente habilitação moral e literária, quiserem encarregar-se do ensino primário nas freguesias em que não houver professor público” (art.º 9). Mesmo os professores de Instrução Primária providos de lugar pelo Governo receberão “pela respectiva Câmara Municipal” (art.º 26).

“Os Comissários dos Estudos, (...) nas capitais de distrito, e os Administradores dos Concelhos, nas outras terras” são constituídos como as autoridades competentes para velarem pela disciplina das escolas.

“Banhada de um realismo conservador, (...), invocando o imediatamente praticável, a pretexto da eficácia”, a reforma de Cabral “aprisiona o presente e o perpetua”, ambicionando pouco de novo para o ensino (Fernandes, 1998, p.37).

O exercício de Cabral à frente do aparelho governamental terminaria em 1846.

Golpes de estado posteriores, promovidos inclusive pelo exilado Costa Cabral, caracterizariam um período de “mal-estar geral, cofres exaustos, agiotas (...), de confusa Babel” no país (Cidade e Saraiva, 2004, p.51).

“No meio de lutas que estavam longe de ser embates de correntes ou ideias políticas ou administrativas, porque não passavam de míseras rixas de personalismos a que o povo cada vez se mantinha mais alheio, resumindo a sua crítica política na fórmula – “tão bons são uns como são os outros” (idem, p.55), sobrevivia um país.

Com a morte de D. Maria II, em 1853, sobe ao trono D. Pedro V. É no seu reinado que regressa ao poder ministerial Rodrigo da Fonseca Magalhães, acompanhado de Fontes Pereira de Melo. É sob a égide deste reinado que Portugal viverá o período pacífico mais longo do século.

No que respeita aos assuntos da instrução pública, nomeadamente da instrução primária, a progressiva entrada em funcionamento de um número significativo de escolas primárias e consequente aumento do volume do trabalho administrativo, veio a expor a ineficácia da estrutura administrativa existente.

Sendo que as “as reorganizações feitas no Ministério do Reino não trouxeram grandes melhoramentos ao funcionamento das estruturas de direcção e administração da Instrução Pública”, considerando que a “elas se destinava apenas uma única Repartição, apoiada no Conselho Superior de Instrução Pública, a qual, tal como outras, estava directamente dependente de despacho do Ministro do Reino” (Adão e Gonçalves, 2007, p.39), ocorre, em 1859, a criação da *Direcção-Geral de Instrução Pública*, com os poderes de “direcção, inspecção, e resolução dos negócios relativos a todo o corpo de ensino, e à administração superior das escolas” (idem, p.40). Esta nova entidade superintenderia três repartições específicas, umas das quais destinada “unicamente a tratar dos assuntos do ensino primário” (ibidem) – a *Repartição de Instrução Primária*. No período de 1859 a 1869, todas as escolas de instrução primária encontrar-se-iam subjugadas a esta instância e, em simultâneo, aos serviços de Inspecção Geral.

Conjuntamente é substituído o Conselho Superior de Instrução Pública pelo *Conselho Geral de Instrução Pública* com funções consultivas e de inspecção.

Será sob responsabilidade destas hierarquias administrativas que se jogará posteriormente a dicotomia centralização/descentralização dos processos de direcção e gestão das escolas primárias, submetidas aos fluxos políticos e orçamentais do país.

Com excepção de curtos períodos, a Direcção-Geral de Instrução Pública conservar-se-ia até ao século XX.

Em 1861, morre o rei. O país, regido agora por D. Luís, assimila pouco a pouco os ideais românticos que surgem por toda a Europa. É a era da famosa geração coimbrã, acontecem as Conferências do Casino (1871), escrevem-se obras literárias que ficarão na memória colectiva.

Em 1870, com D. António da Costa, é criado pela primeira vez o *Ministério da Instrução Pública*. De acordo com Adão e Gonçalves (2007), “caminha-se, gradativamente, para a autonomização das questões educativas; a partir de então, a administração escolar passa a ocupar um lugar especial e distinto, com estruturas organizadas e com sede na capital do reino” (ibidem).

A existência do Ministério seria de curtíssima duração, tendo sido extinto no final do mesmo ano, conjuntamente com a dissolução do Governo que o fizera nascer. Não obstante, regista-se que, no decorrer da sua curta existência, preconizam-se importantes movimentos a favor da descentralização. O ataque aos fundamentos dos sistemas centralizados é proferido em discursos regulares.

A centralização, pois, chamando toda a vida política do país ao centro, à capital, à cabeça da nação, cria, por assim dizer, um estado político pletórico e apoplético, em que é o centro que tem todo o sangue, todo o vigor, e as extremidades, onde não chega a circulação necessária para que elas se conservem num calor benéfico e saudável, arrefecem, e, em breve definham, ficando como organismos mortos (Queirós, s/d, citado por Adão e Gonçalves, 2007, p.74).

Tais argumentos culminam, a 16 de Agosto desse ano, com o termo do “modelo centralizador de administração e gestão do ensino primário, sendo atribuídas às câmaras municipais, e outros órgãos do poder local, competências

até então pertencentes ao poder central” (idem, p.51), transferindo-se para as autarquias e juntas gerais de distrito verbas financeiras para a criação dos estabelecimentos de instrução primária, envolvendo quer a sua dotação material, quer o recrutamento e vencimento dos respectivos professores. Reconhecia-se, todavia, que o sistema iria encontrar a inexperiência de gestão das câmaras como sua oposição.

Apesar de o Governo ter sido deposto a 23 de Dezembro do mesmo ano (e com ele o Ministério da Instrução Pública, então extinto) e da escola primária ter regressado oficialmente à alçada da Direcção-Geral de Instrução Pública, supervisionada pelo Ministério do Reino, a manutenção da tendência descentralizadora neste nível de ensino não foi interrompida, continuando as autoridades locais responsáveis pela criação e manutenção dos estabelecimentos escolares, bem como dos honorários dos seus professores.

Essa experiência de descentralização seria votada ao malogro pela miséria dos fundos envolvidos e da inconsciência autárquica perante os benefícios da Educação. Se de facto “a instrução é o grande património do pobre, a braços com a miséria ninguém se pode instruir” (Fernandes, 1998, p.40-41), essa questão assumir-se-ia como principal obstáculo à concretização da obrigatoriedade escolar.

É no decorrer deste período que eclode uma explosão da densidade populacional no país, a qual vem tornar mais crítico o sistema de instrução primária estabelecido, sobretudo pela inoperância das estruturas escolares existentes: estabelecimentos isolados sob alçada de um professor único, com preparação pedagógica reduzida, responsável pela escolarização de grupos de alunos de progressivamente maior dimensão, de diferentes faixas etárias e graus de desenvolvimento.

Neste contexto, o pensamento pedagógico e a tomada de decisão política convergem na defesa de dois aspectos fulcrais: na necessidade de introduzir uma organização escolar por classes e na valorização de uma escola de mais de um professor, acompanhando este o número de classes constituídas. Entende-se que “a escola de um só mestre é o estado escolar embrionário; [...] Em boa pedagogia, grupos de alunos bastante diferentes pela idade e grau de instrução

exigiriam mestres diferentes, locais distintos, programas precisamente determinados. A escola de uma só classe não pode realizar completamente estas condições” (Blanco, 1899, cit. por Barroso, 1995a, p.101).

Apesar da quase totalidade das escolas, em particular as rurais, em Portugal e nos restantes países europeus, se ter mantido como escola de um só professor, ocorre, assim, a constituição das chamadas *escolas graduadas* (em Portugal denominadas de *escolas centrais*), considerando que a divisão por classes e a atribuição destas a professores distintos permitiria “duplicar ou quadruplicar a acção directa do professor pela criança” (ibidem), numa tentativa de aplicar “a teoria da divisão homogénea do trabalho à escola primária” (idem, p.102).

Essas perspectivas seriam concretizadas pela Carta de Lei de 2 de Maio de 1878, a qual procederia a uma reforma global das estruturas escolares intermédias e operacionais.

Por força desse acto legislativo procede-se à divisão do território nacional em *circunscrições escolares*, as quais poderiam corresponder a dois ou mais distritos administrativos (art. 51.º).

Um *inspector*, nomeado e retribuído pelo governo (artigo 52.º), estaria presente em cada circunscrição, auxiliado pela acção de *sub-inspectores*, com vista a examinar os métodos seguidos pelos professores, o aproveitamento obtido pelos alunos, o cumprimento do programa, a submissão dos docentes “à religião do estado, à moral e bons costumes e às leis do reino” (art. 58.º).

Tendo mantido as incumbências definidas desde o Regulamento de 1835, de Rodrigo Fonseca de Magalhães, a cada câmara municipal assistia o dever de nomear uma *junta escolar* com o objectivo de auxiliar as autoridades locais e os inspectores nas atribuições a seu cargo (art. 56.º). A junta escolar nomearia, por sua vez, um *delegado paroquial*, seu subserviente, em cada paróquia onde houvesse escola.

O vencimento dos professores e ajudantes mantinha-se encargo obrigatório das câmaras municipais. Incumbiria às juntas de cada paróquia “dar casa para as escolas, ministrar habitação aos professores, fornecer mobília

escolar, organizar a biblioteca das escolas e auxiliar as comissões promotoras de beneficência e ensino” (art. 61.º).

O documento obrigaria ainda a que todos os planos de acção das câmaras municipais e juntas escolares devessem ser submetidos aos inspectores e por estes remetidos ao Governo.

A superintender toda esta estrutura encontrar-se-ia o Conselho Superior de Instrução Pública e, no topo hierárquico, a Direcção Geral de Instrução Pública.

Como fora referido, o diploma consagraria a adopção de uma nova organização pedagógica para a escola primária. Tal ocorre com a criação das *escolas primárias centrais* nas cidades de Lisboa e Porto, bem como nas restantes capitais de distrito, onde a densidade populacional impusesse a necessidade de congregar um grupo de professores num único estabelecimento (art. 20.º). Esta nova tipologia de organização escolar iria influenciar directamente a introdução progressiva de novos dispositivos administrativos. De acordo com Barroso (1995, p.93), “aqui se encontram as raízes da escola primária tal e qual a conhecemos hoje”.

Entretanto, “em Portugal, a política por tanto tempo em relativa calma sofre transformações que foram fatais à Coroa” (Cidade e Saraiva, 2004, p.69). O descontentamento de alguns partidos políticos incita ao despeito pela Monarquia. É “neste ambiente que, em 1889 [19 de Outubro], D. Carlos inicia o seu reinado. Quase simultaneamente, como propositado agouro, era a família imperial expulsa do Brasil, onde se havia proclamado a república” (idem, p.71).

Na área da instrução assiste-se, todavia, a novas mudanças.

A 5 de Abril de 1890 é criado o *Ministério da Instrução Pública e das Belas Artes*, extinguindo-se a Direcção-Geral de Instrução Pública. Os serviços educativos são distribuídos por uma *Secretaria-Geral* e por três *Direcções-Gerais*, uma das quais de Instrução Primária (*Direcção-Geral de Instrução Primária*). É igualmente extinto o Conselho Superior de Instrução Pública.

João Arroyo, então ministro da Instrução Pública, assume o regresso da política centralizadora dos serviços da Educação, estendendo-os à instrução

primária, declarando a revogação das leis que previam a transferência de toda e quaisquer competências para os municípios.

O próprio círculo de inspectores discursaria relativamente à degradação da administração do ensino primário pelas autarquias, exprimindo-se em termos como “decadência”, “injustiças provocadas por antipatias pessoais”, “faltas de pagamentos”, “miséria”, “falta de mobílias, casas e utensílios”. O mesmo discurso era operado inclusive pela própria classe docente. Contudo, para muitos críticos da época “a passagem da instrução primária das Câmaras Municipais para o Governo não significava senão o desejo de avolumar o Governo nas suas mãos toda a influência e todos os despachos dos professores” (Adão e Gonçalves, 2007, p.91).

No decorrer desse mesmo ano [de 1890], a situação político-social do país agravar-se-ia.

Governo e trono vêem-se agitados pelo temporal de indignação e protesto contra o *Ultimatum* inglês, de expropriação das colónias africanas portuguesas. “A cedência por um governo e um conselho de estado desacreditado, servindo uma coroa desacreditada, logo assumiu [perante o povo] o ar de imbecil subserviência ou traição criminosa” (Cidade e Saraiva, 2004, p.74). A república começa a agitar as multidões. Em 1891 aconteceria no Porto a primeira tentativa de implantação da República. Apesar de ter fracassado e do coro de protestos se ter progressivamente desvanecido “alguma coisa ficou vibrando através do ilusório silêncio em que tudo parecia ter-se apagado” (ibidem).

A 3 de Março de 1892 é extinto o Ministério da Instrução Pública e das Belas Artes.

A direcção da Instrução Pública regressa à estrutura administrativa que perdurara por quase todo o século XIX: volta a constituir-se a Direcção-Geral de Instrução Pública sob a tutela do Ministério do Reino.

A complexidade do contexto social e económico, traduz-se politicamente na incapacidade de gerar resposta aos crescentes desactos e movimentos de feição republicana. Entre 1893 e 1897, o país vê-se lançado, sob aprovação da Coroa, na ditadura de João Franco.

Viabilizando o pendor centralizador da administração do ensino, a 18 de Junho de 1896, pela responsabilidade de João Franco, publica-se o *Regulamento Geral do Ensino Primário*. Este daria resposta à necessária publicação de um regimento das escolas primárias, esclarecendo os contornos da organização e funcionamento do quotidiano escolar. Na sua análise facilmente se entende a amplitude das suas regulamentações, considerando que a sua grande maioria encontra-se, inclusive, actualmente ainda em vigor.

Pela primeira vez, verifica-se uma organização do ensino em quatro classes ascendentes, denominadas 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> classe, nas escolas primárias centrais, existindo a possibilidade de se aplicar a organização às escolas de um só professor havendo pessoal auxiliar. Cada classe “regida por um professor” funcionaria “em sala própria” (art.º 42). Por imperativo do excesso de alunos, e na existência de professores, ajudantes ou monitores, poder-se-ia proceder a um desdobramento de classes “paralelas ou ascendente, quantas fossem necessárias, em consequência da população da escola e da capacidade das salas que houver no edifício escolar” (art. 43.º). Estas classes manteriam a mesma designação sendo especificadas por uma letra segundo a ordem alfabética designando-se por 1.<sup>a</sup> classe A, 1.<sup>a</sup> classe B e assim sucessivamente. Quando a exiguidade do edifício o exigisse seria permitido o desdobramento do horário escolar em dois turnos, consagrando o que actualmente se designa por *Duplo da Manhã* e *Duplo da Tarde*. O número de horas lectivas diárias para cada um dos turnos não poderia ser inferior a três (art. 44.º), sendo preferencialmente entre “quatro a seis horas compreendidas de intervalos de descanso”, e podendo ser “divididas em aulas de manhã e aulas de tarde” (art. 46.º). Esta última solução remete, igualmente, para o actual horário de *Regime Normal*, consagrado pela actual governação como o mais propício à actividade educativa.

Simultaneamente, assiste-se a uma divisão da “matéria do programa”, sequencial em relação à divisão por classes das escolas, realizada por uma “comissão de professores das escolas primárias centrais”, constituída por ordem dos comissários de instrução primária. Entende-se, contudo, que os programas elaborados “são destinados a indicar simultaneamente a ordem, a extensão e intensidade que se deve dar ao ensino” sendo que “os modos, métodos e processos de ensino são, porém, da livre escolha e responsabilidade do

professor, que deverá inspirar-se sempre nos princípios pedagógicos de mais alto valor prático e científico” (art. 45.º).

Os processos de direcção e gestão escolar estão, agora, a cargo dos *regentes* nas escolas primárias centrais (nomeados pelo Governo) e do professor (único) nas escolas paroquiais.

A ambos assistiam os seguintes deveres: participar no recenseamento dos alunos; executar as matrículas; observar os alunos de forma a integrá-los na classe que correspondesse ao seu “estado de adiantamento”; fiscalizar e rubricar o livro de ponto do pessoal, bem como os registos de cada professor referentes à assiduidade dos alunos.

Deviam enviar às autoridades concelhias, no final de cada trimestre, listagem dos alunos inscritos em situação de abandono; e enviar aos comissários de instrução primária, mensalmente, “as notas de faltas do pessoal das suas escolas e a folha dos seus vencimentos” (art. 14.º), bem como um “mapa da freguesia das suas escolas”, contendo informação referente ao aproveitamento e à assiduidade dos alunos inscritos e “quaisquer outros esclarecimentos que julguem convenientes” (art. 13.º).

Constaria, ainda, como seu dever informar os comissários “logo que não possa admitir mais alunos na sua escola por falta de lugares, deficiência de pessoal, ou qualquer outra razão” (art.º 15). A obrigatoriedade de frequência escolar para crianças dos seis aos doze anos de idade vê-se reforçada pela imposição, embora meramente formal, de medidas coercivas.

Os regentes escolares assumiriam, ainda, a atribuição de velar pela organização e actualização quer do registo do inventário dos recursos da escola, quer do livro de correspondência oficial.

Em termos operacionais, as despesas com o ensino elementar (construção, equipamento e manutenção dos edifícios escolares, o recenseamento dos alunos e vencimento dos docentes) regressavam à responsabilidade das entidades municipais – câmaras e juntas de paróquia.

Nestes moldes se manteve a instrução primária até à entrada do século XX.

#### **2.1.4 A primeira década do século XX: da queda da Monarquia à implantação da República (1900-1910)**

Sob o governo de Hintze Ribeiro e a regência de D. Carlos, o país entrou no século XX em “crise financeira tormentosa” e num clima de “sentença condenatória” do sistema de rotatividade política estabelecido pelos principais partidos políticos.

A instabilidade social e consequente instabilidade governativa traduz-se na adopção progressiva de tendências centralizadoras, em si disciplinadoras dos contextos de acção.

A *Reforma do Ensino Primário* de 1901 (Decreto n.º 8 de 24 de Dezembro de 1901), redigida segundo as orientações do anterior Regulamento, consagra a grande maioria das normas então em vigor, complementando-as ao especificar detalhadamente demais aspectos da organização e funcionamento das escolas primárias. Insere uma estrutura hierárquica mais acentuada, o que traduziria a aversão dos governantes pelo clima de instabilidade sentido à época.

O diploma procede à subdivisão das escolas primárias, classificando-as em *escolas centrais* e *escolas paroquiais* (art. 32.º), considerando que só as escolas paroquiais poderiam proceder ao ensino misto.

A direcção das escolas (art. 62.º), tal como o regulamentado em 1896, é atribuída ao regente nas escolas centrais (nomeado pelo Governo de entre os professores do quadro docente das escolas centrais) e ao professor único nas escolas paroquiais. Ambos assumem “a responsabilidade perante as autoridades escolares do estado intelectual, moral e material da sua escola”, cumprindo-lhes “promover por todos os meios ao seu alcance o aperfeiçoamento do respectivo estabelecimento”, devendo “estender quanto possível a sua missão educadora às famílias dos alunos”.

Pertence-lhes “cumprir e fazer cumprir os regulamentos e ordens emanadas da estação superior”. Considerando-se, no ponto 1 do respectivo artigo, que nas escolas centrais “o professor regente ou o professor proprietário deverá visitar as classes regidas pelos outros professores, sem prejuízo das suas obrigações, a fim de providenciar, dentro das suas atribuições, sobre qualquer irregularidade de serviço”.

A conciliação da componente lectiva com a responsabilidade de direcção e supervisão, traz consigo a possibilidade de haver um ajudante para “auxiliar o regente na sua classe” o qual o “substituirá todas as vezes que as exigências do serviço o obrigarem a distrair-se dela” (ibidem). Quando por impedimento maior, o regente não pudesse cumprir com as suas obrigações de responsável de direcção seria, então, “substituído (...) pelo professor mais antigo no serviço da escola e em igualdade de circunstâncias pelo mais idoso” (ibidem).

Quer ao regente das escolas centrais, quer ao professor nas escolas paroquiais incumbe igualmente “a escrituração da escola ou classe que dirigirem” (art. 65.º). As obrigações ao nível da escrituração permanecem idênticas às mencionadas no regulamento de 1896: organização dos livros de matrícula; do inventário do mobiliário e utensílios escolares; das requisições; do livro de ponto do pessoal docente e auxiliar; dos mapas mensais de frequência e aproveitamento dos alunos; dos mapas anuais estatísticos, enviados à Inspeção; da correspondência recebida e expedida; e dos relatórios das inspeções sanitárias.

Os regentes das escolas centrais e os professores nas escolas paroquiais assumem simultaneamente a competência e responsabilidade pela distribuição do serviço docente. (art. 73.º). Mantém-se o sistema de ensino dividido em classes, salientando-se, todavia, que “os professores devem acompanhar os seus alunos até à última classe todas as vezes que isso seja possível”.

Pelo seu artigo 60.º, regulamenta-se que nas escolas centrais o quadro docente seja “formado por tantos professores quantas forem as classes da escola, não podendo cada uma das escolas ter menos de quatro professores; nas escolas paroquiais há em regra apenas um só professor”. Contudo, considera-se que “se a frequência média de uma escola paroquial ou de uma classe da escola

central for superior a 50 alunos deve haver um professor ajudante por cada grupo de quarenta alunos com frequência regular” (art. 61.º).

Os professores das escolas centrais são tidos como responsáveis perante o regente pela “disciplina, boa ordem e educação moral dentro da sua aula; os das escolas paroquiais (...), perante a autoridade da inspecção (art. 64.º). A transição dos alunos de classe torna-se dependente de aprovação pelo regente sob proposta do professor da classe, nas escolas centrais. “Nas outras pelo professor sob fiscalização directa e imediata do respectivo sub-inspector ou seu delegado” (art. 87.º).

Como refere Barroso (1995a, p.94-95), “a tentativa de encontrar uma modalidade organizativa e administrativa para a escola primária de massas (...) é visível nas próprias soluções encontradas para fazer funcionar a escola, (...) a disciplina, (...) a centralização e hierarquia dos cargos”.

A valorização das relações de dependência hierárquica é saliente na consagração da rígida hierarquia de topo e intermédia já proposta em 1896.

Embora se proceda à reestruturação das circunscrições escolares do continente, no que respeita à hierarquia do poder, o ensino primário mantém a dependência perante a *Direcção-Geral de Instrução Pública* (Ministério do Reino), sendo que a direcção de cada circunscrição escolar é assumida por um *inspector escolar*, auxiliado por um conjunto de *sub-inspectores*.

Inspectores e sub-inspectores assumem-se como delegados do governo e imediatamente subordinados ao Director-Geral da Instrução Pública.

Aos inspectores de circunscrição escolar assiste-se o dever de “elaborar a estatística e relatório anual, aconselhar modificações ao regulamento; dar posse dos respectivos cargos aos sub-inspectores, aos empregados de secretaria e aos professores e ajudantes das escolas primárias da sede da circunscrição; e de exercer fiscalização directa” (art. 295.º).

Quanto aos deveres dos sub-inspectores (art. 300.º), estes compreendiam, de modo geral: “inspeccionar, sem prévio aviso, todas as escolas oficiais e livres, o estado do material, o desempenho dos professores e aproveitamento dos

alunos”; superintender dos “modos e processos de ensino, disciplina escolar, livros, horários, execução rigorosa dos programas”; “promover o cumprimento da lei, regulamentos e instruções superiores, não só por parte do pessoal docente, mas de todas as autoridades e corporações do círculo que tiverem interferência nos serviços de instrução primária”.

Num discurso regulamentador desenvolvido ao longo de mais de quatrocentos artigos, o Regulamento de 1901 apenas transfere para as autoridades locais “a responsabilidade do fornecimento de casa, mobília e utensílios escolares e da habitação para o professor, quando não haja corporação ou indivíduo que tome essa responsabilidade” (art. 36.º).

Entretanto, como salientam Cidade e Saraiva (2004), o estado de decomposição a que haviam chegado os dois grandes partidos que se alternavam no poder traduzia-se num estado de saturação emocional que se espelhava na urgência de eliminar o regime. A 1 de Fevereiro de 1908, dá-se o regicídio. Por entre uma multidão hostil, D. Carlos e D. Luís Filipe são assassinados junto ao Terreiro do Paço. O infante D. Manuel herda, assim, um trono oscilante.

“A intriga política (...) logo recomeçou a tarefa (...) de provocar a definitiva derrocada do trono. [...] Por mais que o rei pedisse tréguas às bulhas partidárias, dignidade e eficiência ao Parlamento (...), os ministros sucediam-se, cada um deles mais instável do que o anterior” (idem, p.98).

Embora todo este contexto não se considere obviamente favorável ao desenvolvimento de políticas sustentáveis, publicou-se, contudo, a 24 de Fevereiro de 1910, um dos mais importantes normativos ao nível da direcção e gestão das escolas primárias portuguesas - o *Regulamento da criação e funcionamento dos conselhos de professores nas escolas primárias centrais*.

Por acção legal do diploma, é instituído, nas escolas primárias centrais e pela primeira vez na história da educação primária em Portugal, o órgão do “conselho escolar”, formado pela “reunião de todos os professores e presidido pelo regente” (art. 1.º).

No seu preâmbulo, afirma-se, o conselho escolar, como indispensável “para se manter (...) a unidade de pensamento e coordenação dos esforços comuns para o conseguimento do mesmo fim instrutivo”.

Os legisladores assumiam “que a utilidade da escola central não provém só de haver um professor para cada classe, mas resulta principalmente da colaboração de todos os mestres para a educação intelectual e moral dos alunos. Considerando que essa “colaboração é impossível se o regente se conservar isolado dos outros professores e ajudantes, se concentrar em suas atribuições toda a vida pedagógica da escola; se os seus companheiros obrigados a ensinar por métodos e processos impostos sem discussão ficarem privados de toda a iniciativa e reduzidos a uma observância passiva”.

Assim, “o conselho pode realizar a alta função pedagógica de coordenar os esforços, combinar a iniciativa dos mais novos com a experiência dos mais velhos e estimular os que desejam saber e estudar, dando-lhes ocasião para dissertarem sobre assuntos educativos”. Admite-se enquanto função do conselho escolar orientar “os respectivos professores a sair do isolamento pedagógico em que mal podem desenvolver a sua acção limitada aos trabalhos da classe, sem relações suficientes com os seus colegas”, “elevando o espírito dos professores e mostrando-lhes amplos horizontes”.

Ao conselho escolar só poderiam competir funções de carácter especialmente pedagógico (art.2.º), nomeadamente:

### **QUADRO 3 - Competências dos Conselhos Escolares**

1. Tomar conhecimento de todas as necessidades educativas da escola e providenciar a seu respeito;
2. Deliberar sobre a aplicação e adopção dos programas; estudar os métodos e processos de ensino;
3. Tratar da organização e administração da biblioteca e museu escolar, da caixa económica e caixa escolar, das instalações da cantina, da aquisição e distribuição de prémios, da selecção de alunos que mereçam ser premiados ou inscritos no quadro de honra;
4. Organizar a distribuição dos exercícios em cada classe;
5. Elaborar os regulamentos internos necessários para a boa ordem e disciplina do estabelecimento;
6. Autorizar as excursões escolares propostas por alguns professores;

7. Propor aos inspectores e sub-inspectores as modificações que as necessidades do ensino e a higiene escolar aconselhem nos horários;
8. Escolher entre os livros aprovados os que devam ser adoptados pela escola;
9. Dar voto consultivo sobre as questões que, sendo da competência do regente, lhe possam oferecer dúvidas;
10. Exercer todas as outras funções de carácter ou interesse pedagógico para a escola e para o ensino.

Os conselhos escolares reunir-se-iam quer no princípio e fim de cada ano lectivo, quer no final de cada trimestre, bem como todas as restantes ocasiões em que o regente escolar o determinasse.

O regente, enquanto presidente do conselho escolar teria voto de qualidade nas votações em que se insistisse num empate. Para além da presidência do conselho escolar, manteria todas as atribuições que lhe competiam os diplomas anteriores.

Todas as resoluções do conselho escolar que suscitassem dúvidas acerca da sua legalidade seriam encaminhadas pelo regente às autoridades competentes.

Esta reestruturação dos órgãos próprios do governo das escolas centrais, trouxe consigo uma “emergência de um poder profissional dos professores (nas questões técnico-pedagógicas), exercido colegialmente” (Barroso, 1995a, p.111), bem como a “tentativa de delimitar, na administração da escola, os campos pedagógico e administrativo, o que passa por uma partilha de poderes entre o director e o conselho dos professores” (ibidem).

Não obstante, a centralização ao nível do procedimento administrativo, do controlo da acção e da regulamentação dos princípios de direcção e metas educacionais da actividade pedagógica, abria-se, então, caminho para a participação e colaboração docente na tomada de decisão descentralizada ao nível de aspectos pedagógicos funcionais do quotidiano escolar.

Como seria previsível, esta conquista do professorado do ensino primário não seria suficiente para minorar a instabilidade governamental que se sentia no país.

A 5 de Outubro de 1910, o movimento militar republicano é lançado vitoriosamente sobre Lisboa. O rei “embarca com toda a família real (...) para o exílio, donde apenas voltou depois de falecer” (idem, p.117).

### **2.1.5 De 1910 a 1926 - A I República e a crise partidária**

A 6 de Outubro de 1910, Teófilo Braga assume a presidência do I Governo Provisório da República Portuguesa. Assiste-se à instituição da república enquanto forma de governo, assente, sobretudo na acção representativa das massas populares por acção de um regime parlamentar.

Todavia, como salienta Saraiva (2004a), a implantação das estruturas do estado moderno e democrático não tinha sido acompanhada em Portugal pela instalação do sistema de ensino que o regime representativo pressupõe para existir de forma saudável e, em 1910, com cerca de três quartos da população analfabeta, observa-se que “a imensa maioria da população portuguesa não se sentia solidária com uma estrutura política cuja utilidade não compreendia” (idem, p.61). Atendendo a esse contexto a I República procurará servir-se da Educação nomeadamente da Instrução Primária para aí formar a alma pátria republicana.

A 29 de Março de 1911 é, então, promulgado o primeiro decreto republicano relativo à Instrução Primária.

Considerada obrigatória e gratuita para crianças de ambos os sexos dos sete aos doze (art.33.º), a instrução primária surge dividida em três graus: elementar, complementar e superior (art. 4.º). O ensino primário elementar, de duração de três anos, corresponderia ao actual 1.º ciclo de escolaridade e, por esse motivo (atendendo ao objecto em estudo), destacar-se-á a sua regulamentação em detrimento dos demais graus de ensino.

No seu artigo 9.º encontra-se definido o objecto do ensino primário elementar:

Leitura, escrita, (...), contos de história pátria e lendas tradicionais; noções preliminares de geografia geral e notícia sumária das províncias, cidades e vilas de Portugal, das suas colónias e ilhas adjacentes; moral prática, tendente a orientar a vontade para o bem e a desenvolver a sensibilidade; noções muito sumárias sobre a educação social e cívica; operações fundamentais da aritmética e sistema métrico decimal; geometria prática elementar; notícia dos produtos mais comuns da natureza, (...) especialmente na agricultura e indústria; conhecimento dos fenómenos naturais mais vulgares; desenho e modelação; canto coral e dicção de pequenas poesias; higiene individual; ginástica; trabalhos manuais e agrícolas, conforme os sexos e as regiões.

Por razões de foro político, a religião encontra-se pela primeira vez ausente da experiência escolar.

A religião foi banida da escola". [...] "Quem quiser que a dê à criança, no recanto do lar, porque o Estado, respeitando a liberdade de todos, nada tem com isso". [...] "Varreu-se da pedagogia nacional todo o turbilhão de mistérios, de milagres e de fantasmas que regulavam, até então, o destino mental das crianças". [...] "A escola vai ser neutra". "Dela se banirão todas as religiões (ibidem).

Das orientações pedagógicas descritas no diploma, salienta-se um ensino primário de carácter "essencialmente prático, utilitário e quanto possível intuitivo" (art. 12.º). Um ensino onde o livro seja dispensado o mais possível (art. 14.º) mas que permita "fornecer à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases duma cultura geral, preparando-a para a vida social" (art.32.º).

O ensino mantém-se organizado num sistema de classes ascendentes, correspondentes a um ano lectivo de frequência. Em cada escola haveria tantos professores quantos os grupos de quarenta alunos, que, em média, frequentassem as escolas (art. 30.º). Em regra, a cada professor seria atribuída a regência de uma classe ou turma. "A nenhum professor será atribuído serviço em mais de três classes cumulativamente" (art.53.º).

Cada professor apresenta-se, agora, o único responsável pela transição dos seus alunos de classe. Igualmente a cada professor incumbe o dever de organizar quer as matrículas, quer os registos de frequência e aproveitamento dos

seus alunos, encontrando-se na obrigação de os entregar superiormente todos os meses (art.44.º).

Para permitir aos serviços de fiscalização do ensino ajuizar do trabalho e orientação do professor em cada classe haveria “um caderno em que cada dia um dos alunos resolverá os exercícios dados” (art.47.º).

No que respeita à gestão interna das escolas primárias assiste-se à manutenção dos órgãos do Conselho Escolar e do cargo de regente escolar. Este último, “em razão das suas funções especiais”, seria nomeado pelas câmaras, depois de ouvido o inspector de círculo (art.30.º).

Será ao nível da administração das escolas primárias que o diploma suscitará diferenças relativamente ao seu antecessor. O diploma de 1911, apesar de assumir que “a direcção do ensino infantil, primário e normal (...) pertence ao Ministério do Interior (anterior Ministério do Reino) que a exercerá por intermédio da *Direcção Geral da Instrução Primária*, da *Inspecção do Ensino Primário* e da *Secção de Instrução Primária do Conselho Superior da Instrução Pública*”, vem entregar “às câmaras municipais as regalias administrativas do ensino primário” (preâmbulo).

Entre as incumbências atribuídas às autarquias (art.64.º) não se vislumbra, contudo, grande alteração ao que já se encontrava regulamentado. Destacam-se os deveres de “organizar o cadastro das escolas públicas e particulares”, assim como o cadastro dos professores primários oficiais e particulares do concelho; “organizar os processos para a criação, transferência, conversão ou supressão de escolas”; “celebrar todos os contratos que forem necessários à regular administração do ensino”; “elaborar o orçamento da instrução primária do concelho”; e providenciar do desenvolvimento de iniciativas de combate ao analfabetismo (ficando responsável pela criação de escolas móveis na impossibilidade de abertura de escola em cada freguesia ou concelho). Tornam-se igualmente responsáveis pelas rendas dos estabelecimentos escolares, sua reparação e conservação; pelo seguro escolar; pela aquisição do mobiliário e material de ensino e limpeza necessário para o funcionamento das escolas. Simultaneamente, asseguram o pagamento dos vencimentos dos professores, de todo o pessoal menor das escolas, das gratificações aos regentes escolares e

trabalhadores das secretarias da câmara que virem o seu expediente aumentado. Para este fim é criado um fundo escolar, proveniente de donativos, de rendimentos provocado pelos descontos feitos nos vencimentos dos professores por faltas ao serviço, de impostos municipais; dos juros dos depósitos bancários do fundo escolar; e de auxílios do Estado nos concelhos que apresentassem *deficit*.

Em conjunto com estes deveres, as câmaras vêem-se com o poder de “nomear, transferir ou demitir (...) todo o pessoal docente e propor ao Governo, por intermédio do inspector da circunscrição, a aposentação do mesmo pessoal”. Assiste-lhes também a decisão de “conceder licenças aos professores, até 15 dias em cada ano com vencimento, e providenciar sobre as respectivas substituições.

Tal como se encontrava previsto na reforma de 1901, para auxiliar as entidades camarárias no cumprimento das suas efectivas responsabilidades ao nível da promoção do ensino, são mantidas as estruturas das juntas escolares e dos delegados paroquiais, nomeados pelos municípios e em número de dois em cada paróquia (cf. art.63.º).

Dos delegados paroquiais observa-se, no artigo 68.º:

São atribuições dos delegados das câmaras municipais em cada paróquia: registar as faltas dos professores; dirigir (...) os serviços de assistência infantil e caixas económicas escolares da freguesia; participar à Câmara Municipal e ao inspector de círculo escolar as faltas dos professores primários (...), bem como as transferências, vacaturas, permutas ou quaisquer outras causas de interrupção ou suspensão do ensino; prestar todas as informações que lhes forem pedidas pelas câmaras municipal, conselho de assistência escolas ou inspecção escolar; informar sobre tudo quanto respeite à criação, conversão ou supressão das escolas oficiais, abertura e encerramento das escolas particulares e modificação nos horários; cumprir e fazer cumprir as leis e regulamentos da instrução primária na área da sua freguesia.

No contexto legal delineado pelo presente decreto, segundo o Governo, é permitido às autarquias exercer as “suas funções com uma grande autonomia”, sem contudo fazê-las esquecer das fortes responsabilidades que as ligam ao Estado.

Em cada ano, as câmaras municipais estariam obrigadas a enviar ao Ministro do Interior “um relatório circunstanciado da sua gerência, relativamente ao ensino, (...) fazendo-o acompanhar de notas e esclarecimentos sobre a criação e distribuição das escolas, movimento dos professores, assistência infantil e despesas realizadas com a instrução primária do concelho (art.70.º).

Se os municípios cumprirem, como é de esperar, os deveres que lhes impendem, eles seguirão orgulhosamente no exercício autónomo das suas funções. (...) Se não cumprirem, o Estado, por penalidades que podem ir até à destituição, fará saber a todos os que faltarem ao cumprimento da lei que, no regime republicano, o castigo é tão fácil como o louvor (art. 66.º).

Para poder castigar e louvar com conhecimento de causa é mantida a engrenagem da fiscalização das escolas e dos professores, nomeadamente os serviços de Inspeção Geral do Ensino Primário e Secção de Instrução Primária do Conselho Superior da Instrução Pública. Estes desempenharão funções de natureza pedagógica; de consulta sobre todos os problemas do ensino primário e constituirão um tribunal supremo de recurso e distribuição de justiça a todas as corporações e funcionários daquele ensino (art.2.º).

Considera-se assim que se “descentralizou o ensino; mas, fazendo-o, acautelaram-se (...) os interesses das escolas e os interesses dos professores”, visto nem sempre as câmaras municipais terem por eles zelado (art.66.º).

Embora, como salienta o preâmbulo do Decreto de 29 de Março de 1911, o regime republicano tivesse entendido o ensino como estratégia geral do desenvolvimento nacional, considerando mesmo que “o homem vale, sobretudo, pela educação que possui” e que “educar uma sociedade é fazê-la progredir”, os apertos económicos e a sucessão de querelas partidárias, iria impedir a sua concretização como tal.

No ano de 1914, um acontecimento europeu de grandes proporções vem ocupar o primeiro plano das preocupações políticas nacionais: a Grande Guerra.

De facto, entre 1914 a 1918 o parlamento português centra a sua atenção no plano da diplomacia externa, no atenuar das relutâncias ao envio de contingentes militares para França e no combate à tormentosa crise económica.

Assim sendo, muito pouco do vigor positivista da República relativamente à Educação é efectivamente transferido para o contexto de acção das escolas e professores.

As dificuldades internas agravam-se de dia para dia. A agitação sindical sobe de tom. Surgem pequenos tumultos que progressivamente se adensam. Em 1917, vive-se “uma revolução da Fome”, “um clima de descontentamento, directamente resultante das carências do tempo de guerra e agravado pela má gerência política das dificuldades” já próprias do país. (Saraiva, 2004a, p.106).

Este contexto estaria na origem da revolução iniciada em Lisboa, em 5 de Dezembro de 1917, chefiada pelo major Sidónio Pais. O seu regime presidencialista (comummente designado por *República Nova*) cairia a 16 de Dezembro de 1918, dois dias após o seu assassinato. Canto e Castro assumiria a presidência da República e o retorno a um regime parlamentarista.

A gestão política continuou dificultada pelas constantes guerrilhas partidárias que em nada serviam as massas populares. Sob o governo de Domingos Pereira assiste-se ao prolongar de uma “agitação social que por vezes atingia a violência. As greves eram constantes e as organizações sindicais não se articulavam com as estruturas políticas. O diálogo era difícil e as dificuldades da vida corrente aumentavam – carestia, desemprego, insegurança. A inflação era galopante. A (...) população (...) sentia-se atirada para a miséria” (idem, p.112).

Com o advento da Revolução Russa, as fragilidades governativas acentuam-se. É neste contexto que é publicado novo diploma legal do ensino primário, por Joaquim José de Oliveira.

A acção regulamentadora do decreto n.º 6: 137, de 29 de Setembro de 1919, no âmbito do agora denominado *Ensino Primário Geral* (após fusão entre os anteriores Ensino Primário Elementar, Complementar e Superior), reage no sentido de recentrar na actividade pedagógica a estratégia de expansão do espírito republicano às massas populares. Para tal, procura por um lado vangloriar as virtudes dos órgãos internos de direcção e gestão das escolas e, por outro, fiscalizar de perto a sua acção de forma a limitar o atear de possíveis focos

de instabilidade. Como salienta Stoer (1982), é um retorno progressivo à centralização após a descentralização de 1911.

Assim, aos professores compete “o ensino e educação dos alunos das classes a seu cargo”, tarefa assente no incentivar do “amor pela pátria e instituições republicanas” (art.105.º).

Exige-se-lhes enquanto indivíduos e profissionais, assiduidade, pontualidade e elevação na vida e sociedade. São responsáveis pela organização do diário escolar, pela escrituração do livro de frequência da classe e pelo acompanhamento dos “seus alunos durante as horas de recreio, não para os vigiar, mas para os orientar em seus jogos, estabelecendo com eles afectuosa familiaridade” (ibidem).

Todos os professores encontrar-se-ão requisitados, igualmente, para colaborar no desenvolvimento da escola, instalação e embelezamento, na aquisição de material escolar, na criação de museu e biblioteca escolar.

Enquanto órgãos de direcção e gestão interina das escolas primárias, permanecem a estrutura do Conselho Escolar e o cargo de regente escolar, o qual por força deste decreto passa a denominar-se “director”. Este mantém-se nomeado pelo “Governo por entre os professores da respectiva escola, sob proposta do inspector de círculo” (art.101.º). O artigo 102.º considera, contudo, nas escolas de cinco ou mais professores que “o director será escolhido pelo Governo duma lista constituída pelos nomes dos três professores mais votados na eleição trienal, durante o mês de Julho, pelo Conselho Escolar”. Assiste-se desta forma, pela primeira vez, à auscultação, embora ainda incipiente, do Conselho Escolar no processo de escolha do representante de direcção da escola. Algo que posteriormente haverá de ser regulamentado e que perdurará até à actualidade. Ao director de uma escola com mais de três professores seria atribuída a “gratificação de 100 escudos anuais” (art.103.º).

Enquanto competências do director, salienta-se: a coordenação dos trabalhos dos professores, o estimular das suas iniciativas e energias profissionais e a busca da boa harmonia. São, igualmente, suas atribuições: a organização da escrituração da escola e da classe que dirija e a comunicação aos

encarregados de educação dos alunos dos seus progressos moral e intelectual, colaborando com as famílias ou delas obtendo a sua colaboração para o conhecimento das crianças. São responsáveis também pela atribuição e distribuição de tarefas ao pessoal menor colocado na escola.

Assiste-lhes, igualmente, o dever de comunicar ao inspector do círculo as irregularidades ocorridas e cuja solução não esteja dentro das suas atribuições.

Ao Conselho Escolar incumbem as atribuições proclamadas anteriormente pelo já exposto Regulamento da criação e funcionamento dos conselhos de professores nas escolas primárias centrais de 1910. De novo apenas o dever de “eleger entre si os três professores que há-de constituir a lista tríplice referente ao art. 102.º” (nomeação do director escolar).

Em parceria com o director, o Conselho Escolar torna-se co-responsável pela administração da escola e a promoção do seu desenvolvimento. Muito embora, o decreto reconheça que os professores só “poderão corresponder-se com as estações superiores por intermédio do inspector de círculo, e, nas escolas onde haja director, por intermédio deste” (art.108.º).

Simultaneamente, como seria de esperar face à situação económica do país, as câmaras municipais permanecem responsáveis pela afectação e controlo de recursos humanos; pela angariação, reparação e conservação de instalações; pela aquisição de mobiliário e material de ensino; pelo pagamento de vencimentos de pessoal e de toda e qualquer necessidade da escola (expediente e limpeza das escolas, dividas passivas de anos anteriores que constituíssem encargo obrigatório dos municípios, subsídios de residência aos professores, gratificações pelo serviço de directoria das escolas de mais de três professores, ...). Todas estas despesas com os serviços da instrução primária deveriam ser “pagas pelo fundo geral da instrução primária e administrada pela respectiva Junta Escolar, presidida pelo vereador do pelouro da instrução onde o haja e na sua falta o presidente da câmara municipal” (art.173.º).

Considerando o contexto político-social e de certa autonomia local, insiste-se (como não poderia deixar de o ser) na importância dos mecanismos de supervisão e fiscalização do ensino primário.

O exercício da fiscalização do ensino primário geral permanece nos moldes da anterior legislação, nomeadamente por intermédio dos inspectores dos círculos escolares (art. 186.º). Para efeitos da inspecção do ensino primário geral, o território continental e insular da Republica é reorganizado em 87 círculos escolares, existindo um inspector em cada círculo escolar directamente subordinado à Direcção Geral do Ensino Primário e Normal (art. 187.º e 188.º).

Aos inspectores escolares competiriam funções pedagógicas e fiscalizadoras.

A função pedagógica consiste em orientar e harmonizar o ensino com os princípios pedagógicos estabelecidos, quer gerais, quer especiais, de metodologia e processologia, sem contudo impedir que as iniciativas individuais se manifestem desde que obedeçam a critérios educativos já experimentados ou ofereçam garantia de proibidade científica.

A função fiscalizadora consiste em verificar se o funcionamento das escolas e o desempenho das funções docentes se fazem sem ofensa das leis e regulamentos em vigor (art.210.º).

Chegado o ano de 1920 as concretizações das políticas educativas deixavam bastante a desejar.

“Apesar da imponentia das palavras e, talvez, das convicções, foram muito limitadas as realizações no campo educativo. É verdade que a lei consagrou medidas que, a terem sido postas em prática, conduziriam a importantes mudanças. Mas ficar-se-ia, uma vez mais, no terreno das hipóteses” (Nóvoa, 2005, p.85). De facto, como salienta Proença (1998, p.69), “em termos de inovação educativa, dentro do sistema oficial, assistiu-se [primordialmente] ao elaborar de (...) uma nova concepção face à escola”.

De acordo com Saraiva (2004a), a República navegava a custo e à medida que o peso e a dificuldade das tarefas políticas aumentavam, as alavancas do Estado tornavam-se mais frágeis para as resolver.

Em 1923, Leonardo Coimbra assume a pasta da Instrução Pública. A sua tentativa de ultrapassar o clima de hostilidade aberta entre a República e a Igreja culminou na sua própria demissão. António Sérgio, o ministro que se seguiu apenas contou dois meses no poder... A permanência das equipas governativas

torna-se cada vez mais curta. Esgotado o entusiasmo, a República não parecia oferecer aos portugueses caminhos novos de esperança. Fala-se então de uma “crise do parlamentarismo”. Tal como refere Ferreira do Amaral (s/d, citado por Saraiva, 2004a, p. 134), “a massa inculta ao proferir os nomes das figuras (...) da política portuguesa dos últimos quinze anos, fá-lo num estender de lábios indicativo de desprezo absoluto ou num assomo de baba sanguinolenta”.

A 18 de Abril de 1925 surge uma primeira ofensiva militar para arrebatam o poder. O movimento militar fracassaria. Sucederam-se prisões e exílios. A 19 de Julho do mesmo ano, nova tentativa fracassada. Embora vencidos, estes movimentos de revolta pelo clima de mal-estar do país foram suficientes para que em Dezembro de 1925, Teixeira Gomes, presidente da República se demitisse. Nas vésperas do 28 de Maio de 1926, um vasto sector de opinião sentia que uma mudança era inevitável.

#### **2.1.6 De 1926 a 1974 – A Ditadura Militar e o Estado Novo**

Num segundo movimento liderado pelo general Gomes da Costa e o comandante Mendes Cabeçada, a 28 de Maio de 1926, na cidade de Braga, declara-se o estado de revolta.

A dimensão das adesões à proclamação revolucionária leva a que, a 30 de Maio, o presidente da República Bernardino Machado, procurando salvar a aparência democrática da situação, incumbisse Mendes Cabeçada de formar governo. Por acção deste, a 31 de Maio, é encerrado o Parlamento.

Com a demissão posterior do presidente da República cria-se um vazio político e institucional que está na origem de um período de confusão política onde se sucedem composições e recomposições da própria Junta Revolucionária. Mendes Cabeçadas, Gomes da Costa e o general Carmona assumem os cargos de chefia.

Entretanto, ao contrário do que seria esperado, o governo militar prolonga-se para além das expectativas iniciais. A situação tornaria “claro, pela primeira

vez, que a revolução era diferente das anteriores. A República parlamentar chegara ao fim” (ibidem).

Conflitos no seio do Ministério afastariam Gomes da Costa das funções de chefe do governo e de presidente da República. Em Novembro de 1926, um decreto ditatorial nomeia presidente da República interino o general Carmona.

A ditadura militar prolonga-se. A partir de 1927 vive-se um período de repressão política. A actividade partidária é reprimida pelas forças policiais e militares.

Ao nível da Instrução Primária, a 17 de Maio de 1927, por acção do Decreto n.º 13:619, assume-se novamente a distinção entre ensino primário elementar e ensino primário complementar, mantendo-se o primeiro destinado a crianças dos sete aos onze anos de idade e o segundo a um público entre os onze e treze anos de idade. No decorrer deste período, a administração e organização das escolas primárias manter-se-ia nos moldes anteriores.

Assumida enquanto novo regime político, à ditadura “faltava-lhe órgãos, doutrina, sistema” (Saraiva, 2004a, p.19). O acentuar de uma angustiosa crise financeira torna a situação política e social incrivelmente mais tensa. A 27 de Abril de 1928, Oliveira Salazar toma posse no Ministério das Finanças. Os movimentos de revolta contra a ditadura perduram, vendo-se o Estado obrigado a proceder a operações militares que causariam prejuízos graves. Esses acontecimentos criavam um clima de sobressalto e alarme. Em 1933, com a apresentação da demissão colectiva do Ministério, o presidente Carmona confia a presidência do Conselho de Ministros a Oliveira Salazar, tornando-se este o primeiro civil a presidir o Governo desde a revolta de 1926.

Logo de imediato é organizado um novo texto constitucional. A nova Constituição entraria em vigor a 11 de Abril de 1933 e traduzir-se-ia na exaltação da faculdade do Governo em legislar sem o recurso ao Parlamento, cujo papel se torna claramente subalternizado. Por semelhanças às convicções da “República Nova” de Sidónio Pais, o novo regime político veio a adoptar a designação de “Estado Novo”. Como princípios marcantes da sua acção política ressaltam o nacionalismo, o conservadorismo, o corporativismo e o autoritarismo.

Sendo, como salienta Caetano (1966, p. 232-233), o “Estado Novo (...) autoritário: à Nação una corresponde a autoridade una. Da hierarquia decorre a disciplina (...) e a obediência ao Estado”, assume-se um paradigma centralizador em todos os campos da governação, nomeadamente do sistema educativo nacional.

Durante um período superior a quarenta anos, a centralização, sob dependência directa do Estado, vigorará na administração e gestão do ensino primário sob a alçada do Decreto n.º 22:369, de 30 de Março de 1933.

Por força desse decreto, a Direcção Geral do Ensino Primário, procedeu “à reorganização dos serviços de administração, de orientação pedagógica, e de inspecção e disciplinares do ensino primário”. O ensino primário abandona a alçada das autarquias locais.

A reestruturação promovida pelo Ministério da Instrução Pública assentou na valorização do poder da Direcção Geral do Ensino Primário, em parceria com os serviços de Inspeção Escolar.

Para efeitos de administração e gestão escolar, os distritos administrativos do continente e das ilhas adjacentes traduziram-se em distritos e zonas escolares, aos quais se associou a presença administrativa do director de zona escolar e a figura fiscalizadora do inspector do distrito escolar (auxiliado pelo sub-inspectores distritais, seus adjuntos, bem como pelos respectivos delegados em cada concelho), ambos comunicando hierarquicamente ao Director Geral do Ensino Primário.

Assiste-se a uma desconcentração dos serviços do Estado com vista à garantia de controlo e de eficácia fiscalizadora do mesmo. Directores de escolas do ensino primário e regentes dos postos de ensino manter-se-iam no fim da hierarquia, respondendo de imediato aos serviços da inspecção e aos directores de zonas escolares.

Com a exigência de controlo, supervisão e fiscalização são extintos os conselhos escolares, encontrando-se as escolas primárias sob alçada administrativa dos seus directores, sendo estes “nomeados pelo director geral em alvará, mediante proposta do inspector do distrito escolar” (art.31.º).

O exercício do cargo de direcção escolar passa a ser gratuito, embora o seu exercício fosse contabilizado para benefícios em tempo de serviço (cf. art. 36.º).

Aos directores de escola associam-se todas as obrigações já regulamentadas em reformas anteriores referentes quer à distribuição do serviço docente e do pessoal auxiliar, quer da escrituração dos estabelecimentos de ensino a seu cargo. São igualmente responsáveis pela requisição de mobiliário e material de ensino perante as estações competentes.

Em consequência dos valores do regime, o cargo perde, contudo, muito do seu cariz de orientação pedagógica, de incentivo ao estimular das iniciativas e energias profissionais do corpo docente do estabelecimento, na procura de uma revitalização e modernização harmoniosa da escola. Torna-se agora redondamente burocrático e de omnipresente fiscalização ao serviço do interesse estatal.

“Superintender os respectivos serviços, promovendo a sua execução regular e de exacta harmonia com as disposições legais e com as instruções superiores” (art.17.º) apresentar-se-iam como seu dever principal.

Os directores de escola constituir-se-iam “responsáveis por todas as infracções cometidas nos serviços a seu cargo, quando não as evitem ou delas não dêem conta ao seu imediato superior” (ibidem).

#### **QUADRO 4 - Funções do director de Escola Primária**

1.º Assistir, sempre que lhe seja possível, aos serviços escolares e a quaisquer outros
2.º Prestar à inspecção do distrito escolar, ou ao seu delegado, todas as informações que lhe forem requisitadas e fornecer, por intermédio do mesmo delegado, os elementos estatísticos, nos termos deste decreto
8.º Velar pela disciplina da corporação docente
9.º Solucionar os conflitos entre o pessoal docente ou dar participação daqueles que não puder solucionar
10.º Prestar todas as informações que lhe forem requisitadas para a execução dos serviços de inspecção e fiscalização
12.º Impedir que nas escolas se realizem quaisquer reuniões não previstas por

lei ou não autorizadas pelas estações superiores
15.º Elaborar relatório anual dos serviços a seu cargo e enviá-lo ao delegado da inspecção do distrito escolar até 31 de Julho de cada ano

Os pontos citados constituem um rol de competências (art.17.º) cujo teor afirmaria o desvanecimento de qualquer intervalo de participação ou poder de tomada de decisão por parte dos actores educativos nas escolas, do qual é exemplo o ponto 7 do mesmo artigo.

Tomar, em casos de muita urgência e gravidade e na impossibilidade de aguardar resolução superior, as medidas de carácter excepcional que eles requeiram, dando de imediata conta ao delegado da inspecção;

Constata-se a dependência perante a hierarquia em qualquer tomada de decisão, e por conseguinte o carácter instrumental e redutor do cargo.

De acordo com Clímaco e Rau (1987, p.179), este período inserirá o ensino primário “numa estrutura hierárquica com enorme autoridade orientadora e, mesmo punitiva”. Há um “endurecimento em nome da ordem e da estabilidade, dominada pela soberania incontestável de um Estado forte” (Mónica, 1987, p.173).

Assume-se o Governo enquanto “a direcção (...) que se exerce pela definição dos objectivos a alcançar e pela diária resolução dos problemas em que os mesmos praticamente se desdobram” (Oliveira Salazar, 1951, p.274).

Sintetizando a política educativa do Estado Novo, Pires (2003, p.37) escreve: “O Estado – Educador atingiu o seu auge, retirando todo e qualquer tipo de poder aos municípios em matéria de administração do ensino primário, bem como aos professores, centralizando a governação das escolas em serviços (distritais e locais) e em pessoas da sua confiança e por si especialmente mandatadas (directores) para evitar qualquer tipo de subversão às orientações instruídas”.

Como sustenta Teodoro (2001, p.180-181), “a escola, em particular a escola primária, é assumida como um instrumento privilegiado de legitimação da nova ordem social e política”, sendo “entendida, sobretudo, como um aparelho de doutrinação”, como um “mecanismo de inculcação ideológica”.

Assiste-se, assim, a um projecto de educação nacional centrado na afirmação do primado da *educação* sobre a *instrução*. A 11 de Abril de 1936, pela Lei n.º 1:941, o Ministério da Instrução Pública passa inclusivamente a designar-se *Ministério da Educação Nacional*.

De acordo com Mónica (1978) a escola mais do que “educar crianças” tentaria “modelá-las”. Como salienta Grácio (1981, p.19), verificar-se-ia uma “tentativa de imposição (...) por via escolar e paraescolar” de impor “um sistema dogmático de ideias e de valores mediante (...) forte tutela estatal” dentro de um “contexto político autoritário, adverso do pluralismo ideológico e da livre afirmação da sociedade civil”.

Mantendo a estrutura administrativa e organizativa das escolas desenvolvida pelo já mencionado Decreto n.º 22:369, assiste-se, progressivamente, à promulgação de políticas educativas assentes na estratégia de “nivelar por baixo” como salienta Grácio (1986). De isso é exemplo o Decreto-Lei n.º 27:279, de 24 de Novembro de 1936.

Por acção do diploma verifica-se uma redução dos programas de ensino. “O ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança”. Sublinha-se o seu dever em focalizar “ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal” todo o seu esforço de ensino (preâmbulo).

Ao mesmo tempo, legisla-se no sentido da existência de um livro escolar único, de cuja elaboração dará conta o Ministério da Educação Nacional (art.2.º).

Da simplificação dos programas de ensino primário elementar, assiste-se a um refrear das dotações financeiras para esta área. Dessa política de contenção surgem os *postos escolares*. “O posto escolar será a escola aconchegada da terra pequenina, onde outra maior se tornaria desproporcionada, ao mesmo tempo que desperdício, inimiga da restante terra portuguesa”. Põe-se “termo a entorpecedoras utopias e aspirações ilegítimas”, considerando-se que “nem de outro modo o Estado se encontraria alguma vez em situação de dar melhores condições (...) à educação popular” (preâmbulo).

É quimérico, sem dúvida, prover todas as freguesias com professores diplomados. Mas, porque não deixar esses nos grandes centros, (...), e criar nas povoações escondidas e inacessíveis, postos de ensino, que seriam mantidos à custa duma pequena gratificação? Seria esta – julgo eu – a única forma prática de resolver o problema de ensino de toda a gente (Salazar, 1932, cit. por Teodoro, 2001, p.186).

De acordo com Teodoro (idem, p.126), este “subinvestimento na educação é uma característica de todo o período do Estado Novo, incluindo os seus anos finais”.

Durante a sua acção governativa, o Estado Novo deparou-se com duas crises internacionais (Guerra Civil Espanhola, 1936-38 e II Guerra Mundial, 1939-45) cujas repercussões no plano interno nacional suscitaram algumas vãs esperanças relativamente à queda do regime por parte das forças clandestinas de oposição.

Em 1945, no final da II Guerra Mundial, durante a qual a posição neutral de Portugal tinha proporcionado inclusive um crescimento económico generalizado, o “clima de interrogação colectiva tornara-se tão denso que o próprio Salazar o sente” (Saraiva, 2004b, p. 47). A 20 de Dezembro de 1945, anuncia uma política de imprensa menos rígida, salientando, contudo, que estaria fora de hipótese o regresso à solução de governo formado por uma pluralidade de partidos políticos. No, então, clima dramático do pós-guerra, Portugal prosseguia “a sua caminhada (...) como se o mundo não tivesse mudado” (idem, p.41).

Da II Guerra Mundial emergiam, todavia, duas novas ordens políticas: a capitalista e a socialista. No país começa a assistir-se a alguma agitação estudantil e simultaneamente, a burguesia, impacientava-se com o que considerava imobilismo político, a falta de debate e censura permanente. “Pouco a pouco disseminava-se uma aspiração de mudança, embora não fosse muito claro o sentido de mudança desejado” (idem, p. 60).

Em 1952, pelo Decreto n.º 38:968, de 27 de Outubro, é promulgado o “Plano e Educação Popular”, com o objectivo de diminuir o analfabetismo e alargar, conseqüentemente, a base de recrutamento da força de trabalho. Assistese a uma melhor regulamentação e funcionamento dos serviços de matrículas e recenseamento escolar, a novas estruturas de assistência social escolar

(nomeadamente da rede de refeitórios) e à criação de bibliotecas junto das escolas primárias. Simultaneamente regulamenta-se um conjunto de missivas no intuito de promover a escolaridade obrigatória, utilizando, em particular, o direito de abono de família. Ao mesmo tempo, verifica-se um alargamento dos quadros de pessoal das direcções de distrito escolar e da Direcção-Geral do Ensino Primário na secção do apoio pedagógico às práticas docentes.

As ambições evoluíam, contudo, os recursos financeiros eram solicitados sempre no quadro da política de *nivelar por baixo*. A maioria das intenções do *Plano* foi suportada pelo recurso a postos de ensino e regentes escolares, em regime praticamente de voluntariado, incentivados pelas gratificações e bonificações oferecidas. O *Plano* obteria, todavia, resultados muito significativos. “Em 1955, pela primeira vez na história portuguesa, praticamente todas as crianças entre os sete e os onze anos de idade frequentavam a escola primária” (Teodoro, 2001, p. 207).

Com Leite Pinto enquanto Ministro da Educação Nacional (1955-1961) assiste-se a uma “paulatina viragem nos objectivos dominantes prosseguidos pelas políticas de educação” (idem, p.196). Ultrapassa-se o anterior discurso “quase exclusivamente centrado na concepção do sistema de ensino entendido como aparelho de doutrinação ideológica e controlo”, assumindo-se a “prioridade de formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento, sobretudo da indústria”. A educação como determinante para o crescimento económico acompanha o nascimento e posterior difusão da teoria do capital humano. Tudo conduziria a um crescimento da procura de ensino.

Este “acentuado e rápido crescimento educativo trouxe para primeiro plano a inadequação das estruturas da administração educativa existentes, organizadas em função de critérios de natureza estritamente burocrática” (idem, p. 229). Contudo, por força dos princípios do regime, esta centralização assente na desconcentração dos serviços, em si eminentemente burocrática, não seria alvo de transformações.

Seria a partir de 1958, com as eleições presidenciais e a crise provocada pela figura carismática de Humberto Delgado, que a oposição ao regime tornar-

se-ia mais vigorosa. O Estado Novo só sobreviveria a essa fase pelo apoio firme que reunia das suas estruturas militares.

Em 1961, a defesa do direito de todos os povos à autodeterminação, surgido com a vitória das forças aliadas em 1945, atinge as colónias portuguesas. A 4 de Fevereiro, dão-se os primeiros actos de violência em Luanda. Seria o despoletar das guerrilhas por todo o território colonial. Dois anos mais tarde, em 1963, iniciava-se a guerra na Guiné e, em 1964, estendia-se aos territórios de Moçambique. O esforço de guerra dominava a política nacional interna. As mobilizações militares atingiam uma parte considerável da população estudantil. Vivia-se uma atitude de contestação silenciosa.

Em Julho de 1963 é apresentada a proposta do *Estatuto de Educação Nacional* pelo Ministro Galvão Telles. Constituiria a primeira tentativa de reformar globalmente as estruturas do sistema escolar. O ministro seria demitido e a sua proposta refutada. A ele sucederia José Hermano Saraiva. Este recusaria a orientação estratégica do seu antecessor, defendendo que “uma lei global de toda a educação nacional (...) acabaria por não agarrar os verdadeiros problemas” (Saraiva, 1971, cit. por Teodoro, 2001, p.261). Relativizava as crises universitárias salientando que esta representaria “apenas a última etapa do caminho situando-se os problemas fundamentais do nosso sistema de ensino nos níveis primário, secundário e médio” (idem, p.264). As influências do poder universitário levaram à sua demissão.

Em Agosto do mesmo ano, 1968, Oliveira Salazar sofre um acidente que o força à demissão das respectivas funções públicas. A 27 de Julho de 1970 morreria. Marcelo Caetano é escolhido como seu substituto, tomando posse a 27 de Setembro de 1968. Por essa altura crescem as tomadas de posição contra a guerra colonial.

Na área da educação, a acção do governo de Marcelo Caetano pretendeu estabelecer uma clara demarcação face à actuação do seu antecessor. Em 1970, Marcelo Caetano convida Veiga Simão para chefiar o Ministério da Educação Nacional, este traria consigo o apelo à *democratização do ensino*.

Na Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, Veiga Simão assume “a batalha pela educação e democratização do ensino”, orientando, contudo, “as suas baterias para montante e para jusante do ensino primário, deixando este praticamente inalterado” (Sarmiento, 1991, p.27), “subordinado aos aspectos segregacionistas anteriores” (Ferreira, 2001, p.428).

As contradições entre a sua política educativa e os limites da forma organizativa do Estado Novo trouxeram-lhe isolamento político que levaria à sua demissão.

Ao entrar o ano de 1974, a guerra de África, iniciada em 1961, mantinha-se: ia-se em treze anos de guerra.

O Movimento dos Capitães, “na origem essencialmente corporativo pela defesa da carreira”, torna-se progressivamente político ao constatar-se que sem a democratização do país não seria possível pensar em qualquer solução válida para os gravíssimos problemas da guerra e do país (Saraiva, 2004b, p. 126).

Em Fevereiro de 1974, a publicação do livro “Portugal e o Futuro” da autoria do general António Spínola, à época vice-chefe do Estado Maior das Forças Armadas, é vista por Marcelo Caetano como um verdadeiro golpe de estado ao defender a solução política e não militar para o conflito em África, induzindo à perda do apoio do Exército por parte do Estado, sem o qual não era possível, efectivamente, a este continuar a exercer o poder.

Liderado pelos generais Spínola e Costa Gomes, o Movimento dos Capitães encontrava-se pronto a derrubar o regime. A partir das onze horas da noite de dia 24 de Abril foram iniciadas as movimentações militares. Havendo de lado a lado o desejo de evitar a violência, assiste-se, finalmente, à rendição e derrube do regime político que vigorou em Portugal por mais de quatro décadas.

### **2.1.7 O 25 de Abril de 1974 e o período pós-revolucionário**

A *Junta de Salvação Nacional* é constituída como órgão supremo de Governo, respondendo, contudo, à Comissão do Movimento das Forças Armadas.

Os primeiros actos do I Governo Provisório, presidido por Spínola, vão no sentido “de desmantelar tudo o que restava da anterior situação política” (Saraiva, 2004c, p.20). Tal “ruptura (...) permitiu uma explosão do movimento social popular (Teodoro, 2001, p.317), assistindo-se a grandes manifestações de júbilo colectivo. “Portugal vivia então um desses períodos tão raros nas vidas de todas as sociedades, um período onde tudo parece possível e ao alcance de cada um” (Melo, 1979, citado por Teodoro, 2001, p.311).

Esse movimento brusco na sociedade portuguesa desencadeou “a libertação, por vezes explosiva, de tensões sociais acumuladas (Grácio, 1981, p.18).

A destituição de todas as autoridades criou um vazio de poder e uma avalanche de reivindicações que, em poucos dias, estabeleceram um clima de anarquia que ameaçou paralisar o país. Surge um contexto de “resgate das privações e humilhações” (idem, p.23), “um período de oportunismo, de ajustes de contas, por vezes por conta da miséria e por vezes também da ambição de auto promoção” (Saraiva, 2004c, p.34). Começa a instalar-se um clima de susto num público que despertava de meio século de silêncio.

Uma generalizada paralisia nas estruturas do aparelho do Estado, em resultado de uma acesa luta pelo seu controlo político, obstruía as tentativas de conter a enxurrada dos acontecimentos.

A 27 de Maio de 1974 é publicado o Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio de 1974, o qual vem unicamente validar as comissões de direcção dos estabelecimentos de ensino, emergentes no processo de auto gestão que se sentia, por parte do Governo. Trata-se de uma tentativa, mais aparente do que real, de incluir o Estado no processo de selecção dos meios de direcção escolar. Nos quais efectivamente havia perdido (momentaneamente) o controlo.

Considerando a necessidade urgente de apoiar as iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão [...] a direcção dos mesmos estabelecimentos *poderá ser confiada, pelo Ministro da Educação e Cultura, a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974* (preâmbulo e art. 1.º).

Assiste-se no diploma, contudo, a uma antevisão de todo um processo de regulamentação do campo educativo que viria posteriormente a ser empreendido

num gesto de anseio pelo reassumir a direcção da Educação. A aceitação das comissões de gestão é validada apenas “enquanto não for regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino (...) e sem prejuízo de outras medidas que venham a ser tomadas para regularizar a vida académica nos diversos níveis de ensino” (art. 1.º).

Neste período revolucionário “viu-se que o ensino liderava o processo revolucionário, não seguia a reboque dele” (Stoer, 1982, p.81). Constituiu “um ensaio dinâmico da utilização, na máxima força, dos recursos do país” (ibidem).

De acordo com Lima (2002, p.15-16), “esta fase é uma fase em que as coisas se passam na escola de uma forma espontânea, havendo uma explosão social escolar que se verifica no sentido de uma busca de novos ordenamentos”. Vive-se num clima de auto-gestão, onde “os professores tomam a dianteira do processo e começam (...) a discutir tudo”. É, nas suas palavras, “uma edição de autonomia, é uma edição de deslocação do poder do Ministério para as Escolas (...) não por vontade do Ministério” mas por exigência dos profissionais presentes em cada escola (ibidem).

Todavia, nos restantes sectores da sociedade, assistia-se a uma perenidade da situação anárquica.

Procurar-se-á, entretanto, fazer “alinhar a educação com o novo quadro político e ideológico” (Teodoro, 2001, p.392), abrindo “novas frentes nos planos da participação na gestão escolar e na reformulação das estruturas e conteúdos de ensino” (idem, p.420).

Enquanto o primeiro domínio permanecia por explorar (mantendo-se em vigor o modelo de direcção das escolas primárias oriundo do Estado Novo), o segundo domínio era então alvo de intervenção estatal por acção do Despacho n.º 24-A/74, de 2 de Setembro.

O Despacho n.º 24-A/74, de 2 de Setembro, considerando que os anteriores “programas visaram, no seu conjunto a conformação com a ideologia do regime deposto, sofriam de graves distorções impostas por motivos políticos e estavam crivados de um espírito anacrónico, em oposição flagrante muitas vezes com a atitude científica e a abertura da criação cultural ao mundo moderno”, veio instituir alterações às estruturas curriculares com vista a “apagar o que de viciado

havia (...), modificando radicalmente o seu espírito e as intenções que os enfermavam”. Simultaneamente apela à aproximação dos diferentes ramos de ensino, de modo a “ir assentando esse tronco comum de preparação educacional por que devem passar todos os portugueses”, algo que deveria a ser formalmente instituído doze anos mais tarde com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

A 30 de Setembro de 1974, António de Spínola, renuncia ao cargo de Presidente da República, invocando o “clima generalizado de anarquia, em que cada um dita a sua própria lei, a crise e o caos são inevitáveis, em flagrante contradição com os propósitos do movimento” e a consciência pessoal de não se estar “a caminhar para o país que os portugueses desejam construir” (citado por Saraiva, 2004c, p.38-39).

Seria sob a presidência do general Costa Gomes que seria publicado o primeiro diploma relativo à direcção das escolas primárias.

Contrariamente ao que sucede nos restantes graus de ensino, por acção do Despacho n.º 68/74, de 16 de Novembro, a escola primária reassume internamente, embora a título experimental (1974-75), os moldes da estrutura que vigorava anteriormente a 1933. Assiste-se à reconquista da participação docente na decisão das políticas internas das escolas pela recuperação dos conselhos escolares, instituídos agora como único órgão da direcção das escolas.

Na sua constituição estão presentes os docentes em serviço na escola, assistindo-lhe a decisão de nele constarem “com funções consultivas, representantes do pessoal auxiliar, dos encarregados de educação e de instituições interessadas no funcionamento da escola, designadamente autarquias locais”. Aqui tomará forma, pela primeira vez, o princípio de *comunidade educativa*.

O conselho escolar reuniria “ordinariamente, uma vez por mês, salvo em Agosto, e, extraordinariamente, sempre que o director o decidisse ou pelo menos um terço dos respectivos membros o requeresse.

Ao director, eleito por escrutínio secreto pelos membros do conselho escolar (ao qual preside), competem meramente funções de representação do estabelecimento, escrituração (expediente e contabilidade) e execução das

deliberações do conselho escolar. Encontrando-se na obrigação de “submeter à apreciação do conselho escolar os assuntos que excedam a sua competência”, e decidindo a título individual apenas relativamente a “assuntos para os quais tenha delegação do conselho escolar ou em situações de emergência em que não seja possível reunir este último”.

Em escolas com número igual ou superior a doze docentes, encontrar-se-ia dispensado da componente lectiva assumindo obrigatoriamente a “dinamização pedagógica e o serviço administrativo do estabelecimento, bem como os contactos com os encarregados de educação dos alunos”. Caso não usufrua da dispensa lectiva, o exercício do cargo beneficiaria de gratificação mensal.

Em escolas até dois lugares apenas, a direcção da escola era entregue a um encarregado de direcção, escolhido entre os docentes e, em caso de divergência, designado pela comissão concelhia de zona da respectiva área.

Com o retomar de uma já conhecida organização interna, salienta-se a manutenção de uma rede hierárquica, que, embora reestruturada, conduz à permanência de um forte sentido de dependência das escolas, num retrocesso quase imediato ao paradigma de centralização.

As antigas circunscrições escolares transformam-se em *distritos escolares*, mantendo as suas funções de natureza administrativa.

Os círculos escolares passam a *concelhos/zonas escolares* e *comissões concelhias/de zona* (nos concelhos que compreendam cinquenta ou mais lugares docentes), dão origem à figura do *delegado pedagógico* e *delegado escolar* (nos concelhos entre dez e quarenta lugares docentes) ou do *delegado escolar/secretário de zona* (em concelhos com menos de dez lugares docentes).

Em cada comissão concelhia ou de zona é constituída uma secção administrativa e uma secção pedagógica. A primeira formada pelo *delegado escolar* ou *secretário de zona* e respectivos adjuntos, em exercício de funções de tipo administrativo; a segunda composta por um *delegado pedagógico* e adjunto que assumem a dinamização pedagógica dos docentes do respectivo concelho ou zona escolar.

De modo sintético assume-se a seguinte cadeia hierárquica: *conselho escolar* representado pelo director perante o *delegado escolar* (ou secretário de zona), hierarquicamente dependente dos *directores dos distritos escolares* e *equipa ministerial*. O poder decisório mantém-se exterior ao campo operacional das escolas primárias.

Afigura-se o retorno à tendência centralizadora de acção directa do Estado, numa feição regulamentadora, burocrática formal, de toda a acção educativa. Tendência que juridicamente jamais havia sido colocada em causa.

O Despacho n.º 68/74 constituiria, assim, para a Escola Primária o que o Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, igualmente representou para o ensino preparatório e secundário, nas palavras de Lima (2002, p.17): “o anúncio do primeiro golpe de morte na autonomia das escolas e na autogestão pedagógica”, antecipando a organização administrativa e de gestão das escolas que as viria a acompanhar e delimitar até à actualidade.

No seu seguimento, surge o Despacho n.º 40/75, de 8 de Novembro.

O teor do diploma reitera, formalmente na sua essência, o modelo de organização e gestão das escolas primárias assumido pelo Despacho n.º 68/74.

As estruturas de administração e gestão das escolas primárias mantêm-se a dois níveis, nomeadamente ao nível da escola e ao nível concelhio/distrital.

A direcção das escolas dilui-se no desempenho do Conselho Escolar, constituído por todos os professores em exercício e, a título consultivo, por representantes do pessoal não docente, encarregados de educação (possibilidade extinta em 1977), ou autarquias, e na representatividade do Director de Escola (sem direito a voto no conselho escolar, tornando mais uma vez difusa a própria nomenclatura atribuída (Pires, 2003; Clímaco e Rau, 1987).

Em escolas com menos de três lugares existiria um professor encarregado de direcção e, para efeitos de gestão pedagógica, os professores agregar-se-iam a “outra ou outras escolas mais próximas ou com afinidades” (art.1.º).

Aos conselhos escolares pertencia o poder deliberativo sobre toda a vida da escola “dentro dos limites da lei e dos planos de orientação superiormente

definidos (...) podendo propor superiormente todas as iniciativas ou soluções (...) que considerem adequadas ou oportunas” (Clímaco e Rau, 1987, p.184) para análise e deferimento superior.

Reunir-se-iam quinzenalmente, aos sábados no período da manhã, sendo “a presença dos docentes obrigatória”. O grande objectivo era a “difusão de experiências levadas a cabo pelos docentes (...) com vista ao aperfeiçoamento, pedagógico-didáctico dos professores do ensino primário” (art. 1.º).

Aos directores das escolas competiam as “funções de administrativas de suporte ao subsistema escolar, a mediação entre níveis de estruturas, a representação institucional, a coordenação interna e a execução das deliberações do conselho escolar” (Clímaco e Rau, 1987, p.184). A partir de dezasseis lugares docentes, o director poderia solicitar a dispensa da componente lectiva aos serviços hierárquicos superiores.

Os órgãos de direcção e gestão das escolas, em particular os seus directores, respondiam directamente às “comissões concelhias”, constituídas por um delegado escolar ou secretário de zona (que presidia à comissão), um coordenador da acção social escolar e coordenadores pedagógicos.

Actuando como “grande centro administrativo e de orientação/coordenação pedagógica das escolas do ensino primário, canal obrigatório de comunicação entre escolas e serviços centrais”, a principal competência de cada comissão era “a coordenação e execução de todos os normativos estabelecidos pelas várias Direcções-Gerais” (ibidem).

Num futuro próximo, já em 1977, as comissões concelhias dariam origem às *Delegações de Zona Escolar*. Em 1981, as próprias Direcções de Distrito Escolar seriam substituídas pelas *Direcções Escolares*, das quais as Delegações Escolares seriam dependentes.

Assume-se assim novamente uma hierarquia de comando extremamente bem definida, na qual as escolas de ensino primário se encontram totalmente dependentes. Para além do Estado Novo, a tendência centralizadora, assente agora numa política de desconcentração funcional, subsiste sem qualquer percalço, invalidando os ideais revolucionários de Abril de 1974.

Continuam (...) a figurar no panorama administrativo do ensino primário, as estruturas (vestidas com outros nomes) encarregues de fazer prevalecer a burocratização dos processos de decisão, às quais as escolas têm que, constante e continuamente, dar satisfações e pedir pareceres, autorizações, homologações (Pires, 2003, p.39).

Mesmo que, aparentemente haja algum poder de decisão a nível pedagógico, a pesada e “centrada” máquina burocrático-administrativa coíbe e debilita a iniciativa pedagógica tornando a escola alvo de intervenções (...) impositivas, por parte do poder central, que contribuem para uma grande ambiguidade e consequente desresponsabilização nos processos de gestão (idem, p.41).

Se, como salienta Grácio (1981, p.118), em quase todas as “medidas se pode encontrar a determinação, em certa medida legítima, de refrear excessos e desvios resultantes do oportunismo escolar e da demagogia política”, no concreto as políticas educativas assumidas representam “o início do processo de reconstrução do paradigma da centralização e do retorno do poder ao centro” (Lima, 1998b, p. 33).

A 2 de Abril de 1976 ver-se-ia publicada uma nova Constituição.

“Entre as grandes mudanças introduzidas (...) está a criação de um novo e decisivo poder: o poder local” (Saraiva, 2004c, p.58) e um “sistema educativo (...) encarado como um instrumento de construção de uma sociedade democrática e socialista” (Grácio, 1981, pp.19-20).

A 25 de Abril do mesmo ano, assume funções o I Governo Constitucional.

A partir desse momento assiste-se a “um período de definição de fronteiras entre sociedade civil e Estado com este ultimo a restabelecer a sua predominância sobre a primeira” (Stoer, 1982, p.35). A esse período atribui-se de modo consensual a designação de “normalização”.

### **2.1.8 A normalização – de 1976 a 1986**

A escola sofreu nos últimos anos o efeito da descompressão da vida política nacional, o que, se levou a saudáveis atitudes de destruição de estruturas antigas, também fez ruir a disciplina indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo. É tempo já de (...) separar a demagogia da democracia. (...) A definição entre competência deliberativa e funções executivas é essencial” , considerando fundamental a regulamentação de tudo o que anteriormente não fora para que se “acautele os interesses colectivos (Decreto-Lei n.º 769-A/76).

O Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, traduz o princípio que rege a normalização do campo educativo, no decorrer da qual o “Estado assume de novo as rédeas da condução da política educativa” (Teodoro, 2001, p.355).

A normalização no sector da educação “significou o retorno a uma certa ordem hierárquica nos estabelecimentos de ensino (...) sinal de que a conjuntura revolucionária (...) de definir e concretizar novos valores e práticas chegara ao fim” (Stoer, 1982, p.35).

Inaugura-se “um período em que o Estado e a administração central não apenas procurarão estancar o movimento de desmantelamento da organização e das estruturas das escolas, mas também ir mais atrás, recuperar tempo e terreno perdidos, reconstruir o aparelho burocrático para reassumir funções de controlo centralizado. Tal recuperação (...) não encontrava obstáculos (...) nos sectores da administração central. [...] Nunca a administração cederá, formalmente, competência e autonomia aos escalões inferiores (...) tornava-se relativamente simples reafirmar e pôr em funcionamento “normal” o “processo descendente” sem participação dos subordinados” (Lima, 1998a, p.257-258).

Como salienta Stoer (1982, p.83), verificou-se, assim uma “inversão completa de estratégia e do espírito da revolução.

A sucessiva regulamentação normativa e cerceadora (...) foi provocando, principalmente a desmobilização crescente dos actores escolares que vão aceitando, sem grande oposição, a despolitização da vida das escolas, bem como a desvalorização da autonomia e da participação (DAPP/ME, 2001, p.15).

Reactivados hábitos burocráticos, o poder centralizador, perde-se a dinâmica da inovação, a qual “poderia libertar a escola da rotina, do individualismo áspero da passividade e do tédio” (Grácio, 1981, p.123). Na perspectiva deste autor, “caberia (...) perguntar (...) se o povinho não teria sido agora, mais uma vez, iludido nas suas esperanças por aqueles mesmos que em seu nome e com o seu apoio se alcandoraram aos postos cimeiros da decisão política” (p.22).

A partir desse momento, embora sob a égide socialista da Constituição de 76, a eficiência e a hierarquia assumem-se “conceitos chave na tentativa de impor a racionalidade administrativa e económica e a modernização de Portugal” (Stoer, 1982, p.56).

Na década de 80, do século XX, o processo de integração no sistema da Comunidade Económica Europeia dominava toda a atenção da administração central.

A focalização estatal nesse processo conduz, a 8 de Março de 1984, ao início de um processo de descentralização da administração da Escola Primária, por força do Decreto-Lei n.º 77/84. Por acção legislativa deste atribui-se a gestão orçamental, dos espaços físicos e do pessoal auxiliar ao poder local.

O Decreto-Lei n.º 229/84, de 5 de Setembro (regulador dos transportes escolares), reforçaria a “descentralização do Estado através da atribuição de mais competências às autarquias existentes”, considerando-a “um dos objectivos programáticos do presente Governo” (preâmbulo). A 28 de Dezembro do mesmo ano, o Decreto-Lei n.º 399-A/84 salientava essa tendência entregando aos municípios todas as competências em matéria da Acção Social Escolar.

Desde então, cada uma das escolas primárias assumiria a difícil missão de coordenar e integrar os vários domínios da gestão necessários à sua actividade educativa (Clímaco e Rau, 1987). O quadro legal pela qual são regidas assentava, então, “em condições estruturais e de conjuntura pouco facilitadoras, se não adversas, de uma gestão de qualidade e, em consequência, da qualidade do ensino proporcionado pelas escolas (idem, p.198).

A um projecto de construção de um Estado e de uma sociedade em transição para o socialismo, objectivo ainda proclamado na Constituição, sucedia, na acção política concreta, um estado constitucional preocupado com a construção de uma democracia capitalista moderna (Santos, 1993, p. 30).

A bandeira da Educação é progressivamente deslocada para segundo plano, muito particularmente a educação elementar, permanecendo o país num claro equívoco de prioridades. Seria um dos indícios do que se constituiria num futuro de acentuado défice no campo das políticas sociais sustentadas.

A 1 de Janeiro de 1986, Portugal aderiu à Comunidade Económica Europeia. “O motor da inovação saiu da sociedade interna, para se transferir para fora de Portugal, prioritariamente para a Europa” (Teodoro, 2001, p.381). Como salienta Nóvoa (2005, p.119), essa “ligação à Europa” manter-se-á “como referência estruturante das políticas educativas”.

Nesse mesmo ano é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro). Por acção desta o Ensino Primário surge agora sob a designação de *1.º Ciclo do Ensino Básico*.

O discurso legislativo aponta para uma administração e gestão escolar assente nos princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo e na valorização de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa (art. 45.º). O seu artigo 39.º apontaria, entretanto, para uma questão que se revelaria central no futuro próximo da tomada de decisão da política educativa: a rede escolar.

A densidade da rede e as dimensões dos edifícios escolares devem ser ajustados às características e necessidades regionais e à capacidade de acolhimento de um número equilibrado de alunos, de forma a garantir as condições a uma boa prática pedagógica e a realização de uma verdadeira comunidade escolar.

A sua publicação permitiu fechar o período de normalização da política educativa e abrir a fase de reforma educativa (Teodoro, 2001, p. 399).

### **2.1.9 O “voluntarismo” da Autonomia – Dos finais da década de 80 à actualidade**

A 3 de Fevereiro de 1989 é publicado o Decreto-Lei n.º 43/89. Eclode a expressão “autonomia da escola” pela primeira vez no panorama educativo nacional.

Sob a égide de um ideal de “desconcentração de funções e poderes”, o diploma traduz-se na tentativa de implementação experimental de um novo modelo de administração e gestão das escolas do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, percebidas estas como “entidades decisivas na rede de estruturas do sistema educativo” (preâmbulo).

O 1.º Ciclo do Ensino Básico manter-se-ia, mais uma vez, alheado de qualquer transformação administrativa.

Dezasseis anos após a publicação do Despacho n.º 40/75, surgirá então o primeiro documento integrador das escolas do 1.º Ciclo no desenvolvimento da mudança educativa.

Sobre os princípios da “democraticidade”, da “participação” e “integração comunitária” que favorecem “a abertura à mudança e despertam nos professores novas atitudes de responsabilidade”, o Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio, veio definir o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, transportando consigo os órgãos de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino antecipados pelos decretos-lei nº 735/74 e 769-A/76 para o ensino preparatório e secundário.

O presente diploma introduziu pela primeira vez o conceito de “área escolar”, como “grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e ou do 1º Ciclo do ensino básico, agregados por áreas geográficas, que dispõem de órgãos de direcção, administração e gestão comuns” (art.3.º), como forma de antecipação da reestruturação da rede escolar prevista para a educação Pré-escolar e do 1º Ciclo, com o advento da constituição da unidade de “agrupamento de escolas”.

Assim, pretendeu-se que as áreas escolares e as escolas não agrupadas, por motivo da sua dimensão ou especificidades, fossem administradas e geridas pelo Conselho de Escola ou das Áreas Escolares, Director Executivo, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo e Coordenadores de Núcleo nos estabelecimentos agregados em áreas escolares (art.5.º).

O diploma assumiu o Conselho de Escola ou de Área Escolar enquanto órgão de direcção, vislumbrando-se na sua composição a preocupação pela participação de diferentes actores educativos, respondendo ao crescente apelo do conceito de comunidade escolar.

Das suas principais competências destaca-se a preponderância por actos de eleição (do seu representante), de aprovação (Regulamento Interno, Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades, normas da Acção Social Escolar, ...) e de regulação (de conflitos entre órgãos da escola). Ao nível das competências de

concepção constatam-se apenas três registos, nomeadamente ao nível da definição dos princípios que orientam as relações com a comunidade, da definição das normas de aplicação da Acção Social Escolar e da determinação da aplicação de penas de suspensão (cf. art. 8.º).

O Director Executivo e o presidente do Conselho Pedagógico assistiriam às reuniões do Conselho de Escola sem exercerem direito de voto, estando, contudo e de forma algo contraditória, o primeiro “especialmente responsável perante a administração educativa pela gestão pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial da escola” (art.21.º). Responsabilidade reforçada pelo teor dos artigos 16.º e 17.º onde se afigura “responsável pela compatibilização das políticas educativas definidas a nível nacional com as orientações do conselho de escola” e supervisor da concordância das “actividades da escola de acordo com a legislação vigente”.

O Director Executivo é assumido enquanto órgão de administração e gestão, competindo-lhe: a promoção e dinamização de iniciativas de acordo com o deliberado no Conselho de Escola, nomeadamente pelo incentivo à participação dos diferentes sectores da comunidade; a promoção da articulação entre os órgãos de coordenação e de orientação educativa; e a divulgação da informação.

O Coordenador de Núcleo asseguraria a coordenação da actividade educativa de cada estabelecimento. As suas competências traduzem-se na “planificação, programação e coordenação das actividades educativas do núcleo; na promoção da divulgação e da troca de informações sobre os assuntos de interesse do núcleo; na promoção do debate entre os docentes do núcleo dos assuntos de natureza pedagógica e disciplinar; na promoção da colaboração dos interesses locais e dos encarregados de educação na realização das actividades educativas; na recolha e veiculação de informações necessárias respeitantes aos alunos e às suas famílias; no cumprimento e no fazer cumprir as orientações do director executivo e exercer as competências por ele delegadas” (art. 30.º).

O Conselho Pedagógico, por sua vez, instituir-se-ia como “órgão de coordenação e orientação educativa (...) prestando apoio nos domínios pedagógico-didáctico, de coordenação da actividade e animação educativa, de orientação e acompanhamento de alunos e formação inicial e contínua do pessoal

docente e não docente” (art.31.º). Das suas competências observa-se a predominância de actividades de concepção da actividade educativa, nomeadamente a elaboração do Regulamento Interno, Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades, plano de formação contínua, da proposta de gestão curricular, do plano de avaliação dos alunos e da organização dos apoios educativos. Na sua composição estariam presentes os representantes docentes, o Director Executivo, dois representantes dos encarregados de educação e os coordenadores de núcleo das escolas agrupadas. Tal como o Conselho de Escola ou de Área Escolar, o Conselho Pedagógico reuniria duas vezes por período escolar.

O Conselho Administrativo, por sua vez, constituir-se-ia como “órgão deliberativo em matéria de gestão administrativa e financeira da escola” (art.25.º), competir-lhe-ia “autorizar a realização e pagamento das despesas, nos termos legalmente previstos e verificar a legalidade da gestão administrativo-financeira da escola” (art.26.º).

Este modelo de administração e gestão escolar protagonizado pelo Decreto-Lei n.º 172/91 aplicou-se, todavia, apenas a título experimental, abrangendo somente cinco áreas escolares e três dezenas de escolas do 1.º Ciclo. Os restantes estabelecimentos de ensino mantiveram um órgão de direcção colegial - o conselho escolar - e um órgão de gestão unipessoal - o director de estabelecimento escolar – em dependência directa com os serviços desconcentrados do Ministério.

As opiniões relativamente às virtualidades reveladas pelo modelo experimentalmente imposto apresentam-se divergentes.

Se por um lado, como salienta Lima (1998a, p.176), permitiu que “a participação na escola” transitasse “do domínio da reivindicação para o da consagração e deste para o da regulamentação; da ilegibilidade para a legalidade, de um direito reclamado para um direito instituído e, até, para um dever ética e civicamente justificado”, por outro, como indica Barroso (1995b, p.37), mais do que representantes dos diversos membros da comunidade no conselho escolar salienta-se que o que “as escolas precisam é de encontrar

espaços e encontrar formas de participação de pessoas” essencialmente recorrendo “a práticas informais de participação”.

Ao mesmo tempo, embora tentasse efectivamente promover a distinção entre direcção (democrática) e gestão (profissional), a primeira confiada ao Conselho de Escola e a segunda à figura do Director Executivo, a regulamentação operada permite uma ambiguidade de valências entre os dois domínios. A subordinação do Director Executivo ao poder da Administração Central é, em si, uma das principais críticas ao modelo, considerando-se este último enquanto uma “simulação de autonomia” das escolas.

O próprio relatório do Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1996, pp.75-76) afirmaria que a “função de direcção autonomizada da função de gestão e confiada a um vasto conjunto de actores internos e externos à escola só tem sentido desde que esta possa definir a sua política própria e distintiva (...), o que por sua vez implica descentralizar e não apenas desconcentrar, uma vez que o centralismo limita o “espaço político” de que a escola tem de dispor para formular um verdadeiro projecto educativo, esvaziando a função de direcção e desmotivando os respectivos protagonistas”.

Como afirma Afonso (1998, p.228) assiste-se progressivamente à “fragilização e alteração da direcção democrática” e do princípio da participação, invertendo estas opções e substituindo-as por outras assentes na “eficiência, eficácia e controlo”. O mesmo autor insiste ainda que subjacente ao dinamismo de participação da comunidade nas estruturas de direcção das escolas encontrar-se-ia uma emergente política educativa de tendência neoliberal reconhecendo aos “novos interlocutores e participantes activos o papel primordial de consumidores da educação escolar” pública (ibidem).

O intervalo de tempo de experimentação e a sua aplicação a um número reduzido e pouco significativo de Jardins de Infância e escolas do 1.º Ciclo não permitiu executar uma avaliação mais concreta quer das suas precariedades, como, sobretudo, das suas potencialidades. De acordo com Formosinho e Machado (2000c, p.47) este modelo terá sido “objecto de um tratamento (talvez demasiado) indiferenciado por parte da Administração”. Todavia, “constitui, sem dúvida, facto de merecido realce a intenção de, na matriz organizacional

consagrada, se abranger, de igual modo, os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico” (Formosinho e Machado, 2005, p.128).

Após esse ano de experimentação, o Governo optou pela não generalização do modelo e as escolas do 1.º Ciclo regressam, assim, ao regime de administração anterior.

A experiência adveniente do Decreto-Lei n.º 172/91, iria, contudo, influenciar a mudança educativa futura ao nível da organização administrativa e gestionária da escola do 1.º Ciclo, da qual o Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho, bem como o Decreto – Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio serão os maiores expoentes.

O Despacho Normativo n.º 27/97 veio abrir caminho à introdução do novo regime de autonomia e gestão das escolas, colocando-se a si próprio no processo de atribuição de novas responsabilidades às escolas, no âmbito de um processo em curso de descentralização da Administração Educativa (que entretanto não atingira nem retoricamente, nem operacionalmente o 1.º Ciclo).

Defendendo a necessidade de reestruturação da rede educativa, a superação do isolamento, um percurso escolar sequencial e articulado e a rentabilização de recursos, o despacho orientou os processos de preparação para a posterior implementação do regime de autonomia e gestão das escolas, trazendo consigo pela primeira vez a expressão “agrupamento de escolas”, enquanto rede de escolas de diferentes níveis de ensino, associadas por um projecto educativo e regulamento interno comum, dotadas de “órgãos próprios de administração e gestão, capazes de decisão e assunção da autonomia” (Formosinho e Machado, 2005, p.128).

Órgãos de direcção e gestão escolar (em particular os Conselhos Escolares do 1.º Ciclo) foram intimados a apresentar, junto das respectivas Direcções Regionais, propostas de agrupamento de escolas, alicerçadas na apresentação dos respectivos projectos educativos e regulamentos internos - enquanto definidores das prioridades da acção educativa a desenvolver e das modalidades de organização que melhor se adequassem “à realidade concreta da sua comunidade educativa” (ponto 3.1, do presente despacho).

Desta convocação (ultimação) à participação num novo processo de descentralização e autonomia, surgiram os agrupamentos de escolas.

“Configuraram-se dois tipos de agrupamentos: *agrupamentos horizontais* (incluindo estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico) e *agrupamentos verticais* (incluindo estabelecimentos dos três níveis de ensino básico, com ou sem educação pré-escolar) ” (Formosinho e Machado, 2005, p.147). A insistência pela primeira opção “realça (...) a especificidade da cultura profissional dos educadores de infância e professores do 1.º ciclo” (ibidem).

A 4 de Maio de 1998, através do Decreto-Lei n.º 115-A/98 é publicado o “Regime de Autonomia e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”.

## **2.2 Contornos organizacionais da actual Escola Básica do 1.º Ciclo**

### **2.2.1 A regulação - Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio**

A administração e gestão das escolas portuguesas de ensino não superior encontram-se, actualmente, regulamentadas pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Assume-se, neste diploma, a presença da Assembleia de Escola como o órgão de direcção, responsável pela “definição das linhas orientadoras da actividade da escola” (art.8.º) e “promoção do relacionamento com a comunidade educativa”. A ela compete aprovar o Projecto Educativo de Escola, o Regulamento Interno e propostas de contrato de autonomia assim como emitir parecer vinculativo sobre o Plano Anual de Actividades (cf. art.10.º).

Em consonância com as intencionalidades e actividades educativas patentes nos documentos reguladores da acção escolar, cabe à Assembleia definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento de escola. Como

órgão de direcção cumpre-lhe ainda apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades, o relatório de contas de gerência e os resultados do processo de avaliação interna da escola.

No desempenho das suas competências, a assembleia tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa e de lhes dirigir recomendações (art.10.º).

É na sua constituição o garante da “participação e representação da comunidade educativa”, estando salvaguardada na sua composição a participação de “representantes docentes, dos encarregados de educação, do pessoal não docente e da autarquia local”, podendo, por opção, “integrar representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respectiva área, com relevo para o projecto educativo da escola” (art.8.º).

As atribuições ao nível da administração e gestão da escola são incumbidas à Direcção Executiva, assumida por um órgão colegial (conselho executivo) ou unipessoal (director executivo), conforme as opções inscritas no Regulamento Interno, apresentando-se esta como “órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógicas, culturais, administrativas e financeiras” (art.15.º).

A Direcção Executiva compreende, qualquer que seja a sua formulação (colegial ou unipessoal), a presença de três elementos, sendo um dos quais obrigatoriamente representante da educação pré-escolar ou do 1.º ciclo do ensino básico, não sendo obrigatória a representação de ambos.

Das suas competências salientam-se a elaboração de *todos* os documentos centrais da acção educativa, nomeadamente: Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades, Regulamento Interno, proposta de orçamento, relatórios de avaliação periódica e final da acção desenvolvida pela escola, bem como das propostas de celebração de contratos de autonomia (cf. art.17.º).

Simultaneamente é responsável pela gerência e regulação dos serviços docente e não docente, competindo-lhe proceder à sua avaliação e exercer sobre eles poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar.

Assume ainda a gestão das instalações, espaços e equipamentos e das actividades no domínio da acção social escolar. Compete-lhe igualmente o estabelecimento de protocolos e acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades.

Embora, aparentemente, a estrutura apresentada por este diploma parecer não ter esquecido a recomendação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988) no que respeita à necessidade de distinção conceptual e operativa entre “direcção” e “gestão”, verifica-se, tal como sucedia com a regulamentação do Decreto-Lei n.º 172/91, a existência de alguma ambiguidade no que respeita à partilha de poderes de direcção entre Assembleia de Escola e Direcção Executiva, devida em parte à dificuldade de distinção conceptual sentida nos agentes educativos locais quer entre “direcção” e “gestão”, quer entre “direcção” e “administração”.

Ao mesmo tempo, num rápido exercício de recuperação das críticas apresentadas ao modelo do Decreto-Lei n.º 172/91, em particular à dependência do então igualmente designado “Director Executivo” perante a administração central, vislumbra-se uma certa continuidade nesse sentido da qual a própria atribuição da competência de representação da Escola ao presidente da Direcção Executiva (art. 18.º) e não de Assembleia de Escola é exemplo. Poder-se-á igualmente observar que essa concentração de competências de concepção dos documentos reguladores do funcionamento escolar nesse órgão (pese embora a submissão à aprovação na Assembleia), bem como de todo o poder gestor do quotidiano escolar, aponta, como sustenta Afonso (1994, p.31), para “a meta principal do governo – a imposição de um gestor escolar”.

A acção, quer da Assembleia de Escola, quer da Direcção Executiva, é apoiada pela actividade coordenada das designadas “Estruturas de Orientação Educativa” (art. 34.º), as quais constituem:

formas de organização pedagógica da escola, tendo em vista a coordenação pedagógica e necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como o acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível de turma, ano ou ciclo de escolaridade, em ligação com os pais e encarregados de educação. Enquanto estruturas de gestão intermédia, desenvolvem a sua acção numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, assegurando a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades

dos alunos que a frequentam (Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho).

Fazem parte das estruturas de orientação educativa: os órgãos de articulação curricular e os serviços de apoio educativo especializado.

Às estruturas de articulação curricular incumbe-lhes sumariamente: “o desenvolvimento e gestão dos planos de estudo e programas definidos ao nível nacional e de componentes curriculares de âmbito local”, a “organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver em contexto de sala de aula”, “a coordenação pedagógica de cada ano e ciclo” e a identificação de necessidades formativas dos docentes (ibidem).

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a articulação curricular é assegurada através de conselhos de docentes, “constituídos, respectivamente, pela totalidade dos (...) professores do 1.º ciclo, em cada escola ou agrupamento de escolas” (ibidem). Com vista à adopção de medidas de pedagogia diferenciada e de reforço da articulação interdisciplinar, os conselhos de docentes podem incluir, ainda, outros docentes, designadamente de disciplinas ou áreas disciplinares, de apoio educativo e de educação especial.

A coordenar e presidir as estruturas de orientação educativa encontra-se o Conselho Pedagógico, apresentado como “órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (Decreto-Lei n.º 115A/98, art.24.º).

Das suas competências salientam-se:

1) A definição dos critérios de acompanhamento pedagógico e avaliação dos alunos, assumindo a decisão final no processo de adopção de manuais escolares.

2) A definição dos requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, estabelecendo de igual modo os critérios gerais a que deve obedecer a distribuição de serviço docente e intervindo, nos termos da lei, no processo de avaliação de desempenho.

3) A elaboração de propostas do projecto educativo e plano anual de actividades, bem como, do plano de formação do pessoal docente e não docente em articulação com o centro de formação da associação de escolas.

4) A promoção de experiências de inovação pedagógica, bem como de iniciativas de índole cultural e formativa.

5) A elaboração de propostas de medidas de adaptação curricular, de apoio educativo e das modalidades especiais de educação escolar, definindo os princípios a eles subjacentes;

6) A apreciação e pronunciamento relativamente às propostas de regulamento interno e de contratos de autonomia.

Na sua composição deve encontrar-se “salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, (...), do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros” (art.25.º).

A representação do corpo docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Conselho Pedagógico é limitada à figura do coordenador do conselho de docentes de articulação curricular e, em casos em que o Regulamento Interno consagre as estruturas de coordenação de ano, à presença dos coordenadores de ano de escolaridade.

Em apoio à acção da Direcção Executiva, nomeadamente ao nível da gestão financeira e patrimonial, surge o Conselho Administrativo, como “órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola” (art.28.º), sendo presidido pelo presidente da Direcção Executiva (art.29.º). Dele depende a aprovação do projecto de orçamento anual da escola, a autorização de despesas e o processamento de pagamentos. São, igualmente, suas atribuições: a verificação da legalidade financeira da escola, a elaboração do relatório de contas da gerência e a actualização do cadastro patrimonial da escola.

Para além dos Conselhos Pedagógico e Administrativo, a Direcção Executiva conta com a presença dos coordenadores de núcleo escolar, a quem compete, de modo geral, “coordenar as actividades educativas do estabelecimento, em articulação com a direcção executiva”, veiculando “informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos”, “cumprir e fazer cumprir as decisões da direcção executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas” e “promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas” (art.33.º).

No sentido de promover as condições necessárias a uma gestão profissional pode a Assembleia aprovar a “constituição de assessorias técnico-pedagógicas, para as quais serão designados docentes em exercício de funções na escola” (art.23.º).

Exposto o modelo organizacional, cabe agora apresentar algumas das reflexões críticas mais consensuais a seu respeito na opinião de observadores especializados da área da Educação, nomeadamente da Administração Educacional.

### **2.2.2 Posicionamento crítico - Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio**

A proposta de autonomia ao nível da administração e gestão das escolas portuguesas surge como reflexo da inadaptação das políticas centralizadoras face às solicitações do contexto de vivência organizacional actual. A necessidade da sua introdução não se reveste de qualquer contestação. É, sobretudo, o processo de implantação proposto que gera mais controvérsia, configurando-se pertinente a constatação do grau de distanciamento entre o contexto actual de autonomia consagrada em relação, por um lado, à autonomia usufruída e, por outro, à autonomia praticada.

Após vasto período histórico de modelação centralizadora de práticas administrativas e gestionárias, a introdução do regime de administração e gestão escolar pelo Decreto-Lei n.º 115A/98, de 4 de Maio, como seria previsível proporcionou um vasto campo de reflexão crítica, ao qual se dá voz.

Ferreira (2005a, p.282) traduz o primeiro ponto crítico da estratégia política adoptada salientando que “a questão da autonomia da escola, surge, (...), claramente como um projecto de iniciativa do Estado, através do Ministério da Educação, (...) e não de iniciativas, pressões ou exigências significativas da opinião pública, dos professores, (...) dos pais ou dos estudantes (...) ou das autoridades locais”.

Como afirma Nóvoa (2005, p.69), nasce de “um voluntarismo político, que insiste em impor reformas imaginadas a partir do centro em vez de dotar as

escolas de capacidades autónomas de inovação e desenvolvimento” esquecendo que “a reforma não se faz por decreto (...). O Estado não tem de decretar a autonomia. Tem é de criar condições para que as escolas a construam” (Barroso, 1997, p.42). “Não é por avançarmos os relógios que o futuro chega mais cedo (Koselleck, s/d, cit. por Nóvoa, 2005, p.15).

Pese embora a retórica de territorialização, participação, livre iniciativa de escolas e autonomia, Flores (2005, p.240) salienta que “o modelo proposto pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, introduziu apenas alterações morfológicas na administração das escolas e não produziu mudanças significativas no que diz respeito aos processos e práticas [...] que continuam marcados pelo dilema entre o forte peso normativista da Administração Central e as práticas instituídas e interiorizadas do modelo anterior”. Como Hutmacher (1995, p.51) salienta “é difícil atingir uma consciência reflexiva sobre as crenças e as representações adquiridas através do modo prático do “sempre foi assim”, tanto mais que essas certezas são partilhadas por um grande número de pessoas (...) e regulam as suas relações. E o “sempre foi assim” assume um incrível peso na adopção de uma perspectiva “acentuadamente reducionista” da escola (Canário, 1995, p.173).

Afonso (1999, p.58) reafirma a perspectiva de Flores (2005), referindo que “no essencial permanecem intactos os pontos que caracterizavam o Estado centralizador, isto é, a “gestão orçamental, a gestão dos recursos humanos e a gestão do currículo”, sendo a “autonomia” nas escolas, eminentemente, associada ao que Lima (1998a) designa de “infidelidades normativas” impostas pelos actores locais em pontos-chave do funcionamento escolar.

Para Barroso (1997), o regime de autonomia *imposto* assemelhar-se-á a uma “deriva recentralizadora”, tal a intensidade das ingerências processuais manifestadas pela administração central, por via das suas instâncias regionais. Estas “continuam, com frequência, a assumir autoritariamente o papel de (...) exclusivos intérpretes legítimos do espírito e da letra das leis (...) denegando logo a partir da fase inicial e construtiva do novo “regime” o indispensável respeito pelos novos órgãos escolares devidamente eleitos e por suas decisões (...) de imediato vigiadas e tuteladas (Lima, 2000, p.73).

No mesmo sentido, Durães (2003, p.144) refere que “o comportamento há muito enraizado de tudo normalizar e regulamentar” por parte do Ministério da Educação prevalece inalterável, existindo uma “hesitação (se não mesmo recusa) em abrir mão dos poderes de decisão” traduzida numa descontinuidade entre o plano de intenções (de autonomia) e o plano da concretização (de dependência). “A obsessão burocrática e centralizadora da administração central” estende-se por todo o processo sendo “visível na constituição dos agrupamentos de escolas, na produção casuística de orientações e directivas, (...) na homologação das revisões posteriores aos preceitos duma regulamentação posterior” que tudo abrange da vida escolar” (Flores, 2005, p.56). O controlo exercido, na opinião de Barroso (2001, p.15), “fez muito jeito aos preocupados em cumprir as normas à risca, tornando-os mais dependentes, não deixando de refrear os ânimos dos que julgavam que autonomia era também sinónimo de criatividade”.

Formosinho e Machado (2000b, p.187) põem em evidência as tensões e dilemas provocados pela introdução do princípio da autonomia no quotidiano escolar. Por um lado, configura-se um “professor como profissional obediente, executor e técnico”, por outro, um “professor como profissional reflexivo, capaz de justificar e argumentar o que faz, por que o faz e para que o faz, e de explorar, na prática, as margens de autonomia que se lhe deparam”.

A primeira imagem traduz a influência da herança formativa e profissional adquirida pelo corpo docente, em particular do 1.º Ciclo, ao longo de um período secular. São docentes que anseiam “saber como é para fazer”, sendo certo que procuram “fazer o melhor que sabem e podem” (ibidem). Constituem-se alvos fáceis da burocracia e do controlo externo, actores facilmente resignados com uma mera autonomia decretada, cujo receio de perda suplanta a vontade – que neles igualmente existe – de mudança. Permitem reafirmar o imperativo de reorganização da formação e requalificação profissional docente, nomeadamente ao nível das questões de liderança e comportamento organizacional. A segunda concepção de professor transparece o ideal de profissionalismo subjacente ao princípio de autonomia. A análise do microcosmo das escolas evidencia a prevalência da imagem inicialmente concebida, mas, simultaneamente, um pendor para a emergência de profissionais equacionados na segunda perspectiva. Contudo, sendo certo que a constituição de agrupamentos trouxe

consigo outra visibilidade às escolas, é igualmente um facto que a regulação de 4 de Maio de 1998 não produziu mudanças que se pudessem classificar de significativas em termos de qualidade educativa produzida.

Verifica-se a manutenção da departamentalização, de corporativismo entre os diferentes níveis de ensino. No que respeita ao 1.º Ciclo, a aprovação das decisões tomadas localmente continua a incidir numa hierarquia fortemente estabelecida (respondendo não às delegações escolares, mas aos agrupamentos de escolas – numa tríplice entre serviços administrativos, pedagógicos e executivos – a partir dos quais se retoma a cadeia hierárquica anteriormente em vigor - Centros de Área Educativa, Direcções Regionais e serviços centrais do Ministério).

Da mesma forma, numa análise comparativa relativamente ao modelo de administração e gestão proposto pelo Decreto-Lei n.º 172/91, as competências do coordenador de núcleo escolar do 1.º Ciclo surgem numa formulação abstracta porventura passível de se instituírem, considerando o primado da gestão sobre a liderança que subsiste em diversas escolas, organizacionalmente mais carentes de capacidade estratégica, de liderança e de personalidade.

Simultaneamente, a colegialidade permanece exercida precariamente, especialmente em casos vulgarmente designados por *mega-agrupamentos*, não existindo um retorno às práticas docentes da acção aí exercida. Barroso (s/d, p.23), relativamente aos processos colegiais de participação, refere que “a sua organização e processos de trabalho são deixados ao acaso, verificando-se um grande défice de práticas reais de trabalho colectivo [...] o sentimento generalizado que existe (...) é de que são normalmente um desperdício de tempo, improdutivo e ineficazes [...], sem que ninguém perceba muito bem para quê se fazem e sem que se vejam resultados palpáveis do tempo e do esforço consumidos”.

A parca existência de recursos materiais invalida, igualmente, a gestão partilhada de recursos entre os diferentes núcleos escolares.

A unidade *agrupamento de escolas* permanece, assim, claramente mais ao nível administrativo do que em qualquer outra dimensão.

Surge, usualmente, também como alvo de crítica a “diferença substancial entre a definição abstracta sobre o estatuto e funções” do órgão da Assembleia de Escola “e a definição concreta que cada participante dá da Assembleia a que pertence” e das respectivas práticas (Barroso, 2001, p.173). Embora se revista de competências de direcção, no domínio das práticas, tal parece não acontecer, “não dispondo a Assembleia de Escola de mecanismos capazes para competir com a Administração Central que define as regras do jogo (...) limitando-se muitas vezes a um ritual de aprovação de decisões tomadas noutros locais (idem, p.170).

De acordo com Lima (2000, p.72), “o novo regime parece insistir numa mudança insular e limitada das escolas (...) sem proceder, (...), à mudança do sistema de administração de educação e da sua concentração de poderes de decisão relativamente às escolas, assim, adiando, uma vez mais, efectivas políticas de descentralização”.

Segundo Flores (2005, p.240), para além do reforço da actividade regulamentadora da Administração Central, surgem como pontos críticos deste modelo:

- a) A falta de preparação dos actores para participarem activamente nos órgãos do agrupamento de escolas;
- b) O carácter eminentemente hierárquico que caracterizou todo o processo;
- c) O papel corporativista dos professores no processo de decisão;
- d) A ambivalência do “conselho executivo” que desenvolvendo a sua actividade através de uma “gestão micro política” se mantém refém da administração Central e se assume como “último elo da desconcentração radical.

Os processos que deviam alicerçar-se numa autonomia de projecto e numa lógica de desenvolvimento local geram, perversamente, meros efeitos de superfície (Sarmiento, 1999).

Quer a constituição e homologação de agrupamentos, que se impuseram enquanto “soluções meramente administrativas, desenhadas pelas estruturas desconcentradas da Administração Central” (Durães, 2003, p.133), quer a posterior manutenção da tendência de regulamentação centralizadora burocrática,

induziram a um clima de progressiva suspeição perante a sinceridade dos objectivos fundamentais do “regime de autonomia”.

De modo geral, a lógica de agrupamentos de escolas parece transparecer uma mera lógica de reordenamento da rede escolar (nomeadamente da educação pré-escolar e 1.º ciclo), assente em “inconfessadas preocupações de índole economicista, apesar da retórica em sentido contrário” (Barroso, 2002, p.22).

Essa perspectiva é retomada por Afonso que, no prefácio a Flores (2005, p.13), salienta que o processo de agrupamentos de escolas “não parece iniciar em consequência de decisões políticas enformadas e induzidas por um impulso de democratização social e educacional da escola pública. Ao contrário, (.) parece ser sobretudo resultado de medidas administrativas neoliberais que esfacelam a centralidade e identidade da escola pública, assim contribuindo para acentuar a sua crise actual”.

Como refere Estêvão (1999, p.140),

a descentralização e a autonomia tornam-se dispositivos retóricos para a legitimação de outras agendas mais ou menos ocultas. Este processo de descentralização tem vindo a ser comprometido, muitas vezes com a excessiva preocupação com a eficácia e eficiência, que enfatizam algumas abordagens gerencialistas em detrimento da criação de uma *cidadania organizacional*.

Globalmente, como afirma Afonso (2005, p.13), assiste-se ao incentivo de “formas gestionárias especialmente especializadas nos princípios da eficiência, da racionalidade instrumental, da quantificação e do controlo”, lógicas centralistas e critérios economicistas em detrimento de processos democráticos e participativos.

A contradição entre os sucessivos normativos e a realidade em que vivem as escolas, a contradição entre o que se exige às escolas, professores e famílias e as condições que se lhes efectivamente proporcionam, induzem a que as expectativas de obtenção de *produto*, por parte da Administração Educativa, se mantenham goradas. Os resultados serão diferentes dos esperados tão-somente para aqueles que permanecem alheios ao dia-a-dia das escolas.

Reforçar a autonomia das escolas não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e a

distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração e estabelecimentos de ensino. Importa sobretudo apoiar, em cada indivíduo, a construção de um novo sentido para a escola. Incentivá-lo a comprometer-se e a conceber-se enquanto parte activa do ciclo de desenvolvimento das escolas.

## CAPÍTULO III - Liderança e Desenvolvimento Organizacional

### 1. Organizações em ambientes mutáveis

O palco da realidade em que actuamos tornou-se, progressivamente, aquilo que em teoria administrativa comumente se denomina de ambiente instável e heterogéneo, definido por Chiavenato (2006, p.277) como “ambiente dinâmico e mutável, um campo dinâmico de forças, onde a instabilidade dos processos de mudança gera em si a incerteza para a organização”.

São vários os autores que associam à presença de ambientes instáveis a necessidade de perspectivar as organizações enquanto “sistemas orgânicos” (Lawrence e Lorsch, 1969; Burns e Stalker, 1961). Estes seriam caracterizados por um desenho organizacional mutável; uma delegação de poder e descentralização do processo de tomada de decisão para níveis intermédios; pelo esforço de desenvolvimento de canais de comunicação horizontais; e pela regência de princípios democráticos de participação, evidenciando a importância do conhecimento e das pessoas na organização.

Trata-se igualmente de um conceito de organização enquanto sistema aberto, onde as características ambientais interagem com a estrutura e funcionamento organizacional, influenciando-os decisivamente. Assume-se um modelo de pensamento contingencial e sistémico. Chiavenato (2006, p.269) chega mesmo a identificar a presença de “um imperativo ambiental: o ambiente determina a estrutura e o funcionamento das organizações”. A capacidade das organizações perceberem as mudanças no ambiente constituiria, assim, o principal trunfo para evitar o fracasso organizacional. De acordo com Tavares (2004), a qualidade mais importante de uma organização seria a sua sensibilidade: a capacidade de adaptação e de reorganização dos seus recursos na procura de optimização dos respectivos processos.

Schein (1982, p.194) salienta que “para permanecer sadia, a organização deve encarar o permanente re-planeamento da sua estrutura como um essencial

mecanismo de superação de problemas”, realçando a capacidade que qualquer organização deve ter para se conseguir modificar sem se destruir.

A propósito, Bennis (1962) identifica quatro indicadores de saúde organizacional: *capacidade de diagnóstico* – enquanto habilidade para interpretar correctamente as propriedades do seu ambiente interno e externo; *adaptabilidade* – enquanto capacidade de flexibilidade de acção perante mudanças nas exigências ambientais; *sentimento de identidade* – nível de definição e compreensão das metas e objectivos por parte da organização; e *integração* – como acção das diferentes partes da organização segundo finalidades comuns.

De acordo com o autor, as inferências a respeito da eficiência organizacional deverão constituir-se, “não a partir de medidas estáticas da produção, embora estas possam ser válidas, mas com base nos processos através dos quais a organização aborda os problemas” (idem, cit. por Schein, 1982, p.179).

Dentro das abordagens mais consensualmente perspectivadas no âmbito da adequação das organizações a ambientes instáveis assume-se a metodologia genericamente designada por *Desenvolvimento Organizacional*.

## **2. Desenvolvimento Organizacional**

### **2.1 O conceito de *Desenvolvimento Organizacional***

O entendimento da capacidade adaptativa enquanto principal vantagem competitiva das organizações despoletou a investigação na área do comportamento organizacional, visando a descoberta de novas estratégias capazes de promover essa competência. É nessa perspectiva que surge a metodologia de *Desenvolvimento Organizacional*. Warren Bennis, Edgar Huse, Robert Cooke, Richard Beckhard, Warner Burke constam enquanto alguns dos autores que perfilham essa abordagem.

A sua origem remonta à década de 60 do século XX. Surge como simbiose entre as investigações desenvolvidas no âmbito do estudo da estrutura organizacional e da análise do comportamento humano nas organizações. É frequentemente equacionada dentro da abordagem contingencial.

O *Desenvolvimento Organizacional* assume a existência e sobrevivência da organização como dependente da maneira como esta interage com o meio em que opera. Para Bennis (1969), “é uma resposta à mudança, uma estratégia educacional complexa, visando mudar as crenças, atitudes, valores e estruturas das organizações, para que se possam adaptar a novas tecnologias, mercados e desafios e ao perturbante crescimento da mudança em si própria” (cit. por Tavares, 2004, p.103).

O planeamento estratégico ao nível do *Desenvolvimento Organizacional* baseia-se em quatro variáveis articuláveis: ambiente, organização, grupo e indivíduo, explorando a interdependência dessas variáveis para diagnosticar e intervir em aspectos estruturais e comportamentais a fim de provocar mudanças que permitam o alcance simultâneo dos objectivos organizacionais e individuais.

Afigura-se como uma metodologia de diagnóstico e reestruturação da cultura e dos processos de funcionamento das organizações. Pode ser definida como um processo de colheita de dados, de diagnóstico, de planeamento, de intervenção e de avaliação com o objectivo (1) de introduzir coerência entre a estratégia, a estrutura e a cultura da organização; (2) de desenvolver soluções novas e criativas; (3) e de desenvolver a capacidade de auto-renovação da organização (Beer, 1987).

Sustenta a sua abordagem no papel desempenhado pelas equipas auto-geridas, como base duma cultura de participação, entendida como “envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão” (Barroso, s/d, p.7).

Segundo Caetano (2001, p.549), esta abordagem assume que a maioria dos recursos humanos nas organizações “são subaproveitados nas organizações e são capazes de assumir maior responsabilidade e de dar maior contribuição para os objectivos da organização do que aquela que lhes é permitida”. Preconiza, assim, o abandono da direcção e gestão unipessoal, concentrada em

hierarquias verticais. Privilegia a horizontalidade, salientando que “não há motivo para que a organização não possa desenvolver seus objectivos e a sua identidade em regime de colaboração e participação, engajando todos os seus membros no processo” (Schein, 1982, p.194).

As equipas emergem como “o elemento básico do funcionamento das organizações, sendo nelas que as decisões devem ser tomadas e implementadas e os resultados controlados” (Tavares, 2004, p.106).

O foco do Desenvolvimento Organizacional consiste em assegurar relações saudáveis inter e intraunidades e em ajudar os grupos a iniciar e a gerir a mudança. A primeira preocupação do Desenvolvimento Organizacional consiste nas relações e nos processos entre os indivíduos e os grupos. A sua intervenção primeira é a influência nas relações dos indivíduos e dos grupos para produzir um impacto na organização como um sistema (McGill, 1977, cit. por Tavares, idem, p.115).

As técnicas processuais de implementação da sua metodologia concentram-se no fortalecimento dos conceitos de *equipa* e *rede de equipas*. Age-se no sentido de dotá-las de autonomia de decisão, de liberdade de actuação e de responsabilidade pelo resultado do seu desempenho. Enfatiza-se a cooperação, a tomada de decisões descentralizadas, abertura de canais efectivos de comunicação, o aparecimento de motores de desenvolvimento dentro da organização.

As equipas são consideradas como o instrumento mais poderoso para conseguir um efectivo desenvolvimento da organização. Proporcionam abordagens mais flexíveis aos contextos, permitem adquirir uma consciência mais profunda e realística das fraquezas e virtualidades da organização, incluindo delas próprias. Concretizam a participação. Ao estimular o desenvolvimento individual dos seus elementos, as equipas tornam-se num poderoso instrumento de satisfação das necessidades sociais sentidas pelas pessoas e um instrumento de motivação e de consolidação dos comportamentos considerados desejáveis. Beneficiam o vínculo psicológico entre membros e organização. Nesse sentido, para o *Desenvolvimento Organizacional*, a unidade base das organizações é o grupo, enquanto equipa, e não o sujeito individual.

Enquanto abordagem estratégica, a opção pela metodologia de *Desenvolvimento Organizacional* assenta, sobretudo, na confiança para com as potencialidades dos seres humanos que compõem a organização, acreditando que estes são capazes de aprender e progredir se desejarem fazê-lo. A implementação das suas técnicas visa, sobretudo, desbloquear as resistências dos indivíduos face à mudança, potenciar as suas capacidades, facilitar a aprendizagem de um funcionamento democrático, em que cada um seja capaz de assumir um papel activo, colaborativo e progressivamente participativo no processo de decisão. Procura reforçar as razões pelas quais os indivíduos estarão dispostos a empenhar-se pela organização.

Afigura-se uma metodologia optimista que intervém na vertente estrutural da organização sem descurá-la enquanto sistema social complexo. Para French e Bell (1999) a especificidade do *Desenvolvimento Organizacional* perante outras abordagens organizacionais é, precisamente, o modo como compatibiliza e trata dependentemente o desenvolvimento da organização e das pessoas que nela trabalham. Assume-se o pressuposto que o desenvolvimento das organizações depende da existência e boa gestão de sistemas humanos qualificados e empenhados que tenham a possibilidade de investir todo o seu saber ao serviço da organização. A optimização das condições operativas das equipas e os seus recursos humanos constituem a base da vantagem competitiva da organização.

Huse (1982) sugere que as intervenções do *Desenvolvimento Organizacional* podem-se, sumariamente, agrupar em categorias integradas como: a análise diagnóstica do ambiente; a reengenharia organizacional - a reformulação dos sistemas de recursos humanos, de cargos (intervenções ao nível da modificação de funções e responsabilidades) e dos sistemas de informação de gestão e de controlo; o aconselhamento individual; a formação em grupo não estruturada; a formação em grupo estruturada; a consultoria de processos; avaliação sistemática das práticas e comunicação dos respectivos resultados por toda a organização. Ao *Desenvolvimento Organizacional* encontram-se, assim, subjacentes os princípios do *pragmatismo* e *adaptabilidade*. Ao enfatizar a solução de problemas e não apenas sua discussão teórica e ao utilizar a investigação-acção, parte do conhecimento profundo e realístico do

ambiente em que a organização opera para o planeamento e intervenção concreta - este ponto afigurar-se-á como uma mais-valia da sua abordagem.

Apresentando-se como um processo planeado de intervenção a longo prazo na cultura organizacional, a aplicação do *Desenvolvimento Organizacional* defronta-se tendencialmente com resistências. Tal como refere Schein (1982, p.182), “geralmente se observa intensa resistência contra essa mudança, porque ela (...) implica que a anterior forma de funcionamento era errónea”.

A superação das resistências é, usualmente, incentivada pelo recurso à acção de *agentes de mudança* – característica do processo de planeamento e intervenção do *Desenvolvimento Organizacional*.

Os agentes de mudança actuarão a todos os níveis da organização, desde o topo aos níveis operacionais, situando-se como consultores, formadores e apoiantes/estruturadores iniciais da mudança de práticas institucionalizadas.

A solicitação a agentes de mudança externos à organização é perspectivada como a melhor opção em caso de níveis elevados de resistência: oferecendo maior objectividade (por maior distanciamento), maior experiência, maior independência e, eventualmente, maior disponibilidade de tempo. Em contrapartida, agentes de mudança internos teriam a vantagem de conhecer melhor a organização, apresentando-se, contudo, mais dependentes dos superiores hierárquicos, face aos quais possuirão menor autoridade para aconselhar e defender certas mudanças, já que um dos pontos principais visados pela mudança que o *Desenvolvimento Organizacional* se propõe introduzir na organização é, precisamente, a actuação dos gestores.

A orientação para a delegação de decisão, libertação das funções tendencialmente gestionárias e directivas e promoção de funções de liderança, visionária, estimuladora, apoiante e permanentemente próxima de todos os níveis da organização são objectivos da acção desta metodologia.

Embora intervenha fortemente na alteração das práticas gestionárias, a aplicação do plano de desenvolvimento organizacional, considerando o âmbito das mudanças que preconiza, carece da força e do empenhamento dos gestores de topo. Sem a sua adesão não será efectivamente possível a promoção das mudanças previamente identificadas.

Em suma, o *Desenvolvimento Organizacional*, enquanto metodologia de intervenção organizacional, referir-se-á a uma tentativa de abertura das organizações ao exterior e à criação de uma atitude analítica destas relativamente ao seu meio externo e interno. Propondo avaliações diagnósticas periódicas, de modo a auxiliar a organização a definir e redefinir as suas metas e estratégias, o *Desenvolvimento Organizacional* objectiva, essencialmente, incentivar os processos organizacionais de auto renovação, incitando as organizações a permanente aprendizagem.

### **2.1.1 A importância das equipas na organização**

Actualmente, tal como salienta Pina e Cunha (2006), uma das mais fortes tendências actuais da administração concentra-se no esforço de implementação do conceito de *equipa*.

Enquanto unidade de importância reconhecida em termos de comportamento nas organizações, entende-se por equipa um grupo “formado por indivíduos que interagem entre si, estão conscientes dessa interacção e sentem que constituem um colectivo com um objectivo comum e que partilham um mesmo destino” (idem, p.431).

A equipa constitui um micro sistema social dentro do sistema global de uma organização, apresentando fronteiras bem definidas, membros com funções diferenciadas embora interdependentes na concretização dos objectivos da qual assumem responsabilidade colectiva (Passos, 2001). Será o carácter formal da interdependência entre os seus elementos que subjaz a algumas perspectivas de distinção conceptual entre “equipa” e “grupo”, contudo, progressivamente, ambos os conceitos têm vindo a ser aplicados algo indiferentemente.

Dentro de uma organização, as equipas podem assumir géneses distintas. Consoante o horizonte temporal associado à sua duração, poder-se-á considerar a presença de equipas *permanentes* ou *temporárias*.

Chiavenato (2005a, p.335), equaciona o conceito de *equipas permanentes* enquanto equipas que “funcionam como um departamento formal dentro da

organização, onde as pessoas trabalham juntas no mesmo local e se subordinam ao mesmo supervisor”, o qual por sua vez funciona como elo de articulação perante um nível hierárquico imediatamente superior, “de forma a que todos os grupos de trabalho estejam interligados para dar corpo à organização total” (Pina e Cunha, 2006, p.405). Em contrapartida, as *equipas temporárias* são criadas com um objectivo específico, cuja prossecução marca o fim da sua existência.

Entre as equipas permanentes consideradas mais relevantes apresentam-se as *equipas auto-geridas* e as comumente designadas por *círculos de qualidade*.

As equipas auto-geridas são definidas por Pina e Cunha (idem, p.426) do seguinte modo:

grupos de trabalho autónomos, (...), que desempenham um conjunto de tarefas altamente interdependentes e identificadas como uma parte significativa do processo produtivo, possuindo o poder para gerir o seu trabalho numa base diária. Os membros decidem entre si o modo como as tarefas são divididas e em que sequência, são polivalentes, avaliam o desempenho uns dos outros e são colectivamente responsáveis pelo desempenho do grupo.

O mesmo autor salienta que no âmbito das equipas auto-geridas a estrutura organizacional é significativamente alterada considerando quer o carácter permanente das equipas enquanto unidades básicas da organização, quer o facto de assumirem o desempenho de tarefas tradicionalmente atribuídas a cargos de chefia.

A abordagem de rede de equipas faz com que a principal característica da organização seja uma configuração predominantemente horizontal (Chiavenato, 2005a).

De acordo com Gill (1996), os *círculos de qualidade* constituir-se-iam enquanto grupos de dimensões reduzidas, cujos elementos se reúnem periodicamente para debater questões relacionadas com o funcionamento do respectivo departamento, procurando em conjunto desenvolver propostas de estratégias de actuação, cuja decisão de implementação é, em última instância, tomada pela hierarquia de topo da organização, cujo representante preside às reuniões. Em situação de aprovação, orientam os processos de implementação e monitorizam os seus efeitos.

Dentro da organização, as equipas satisfazem um número vasto de necessidades, adquirindo maior visibilidade as que se equacionam no âmbito da organização e estruturação do trabalho; do incentivo à criatividade; da resolução de problemas; e do reforço do envolvimento dos indivíduos na organização. De modo geral, estas encontram-se amplamente articuladas.

Assim, as vantagens da constituição de equipas para a organização residem:

- na delegação de funções – possibilitando aos responsáveis hierárquicos assumirem funções, sobretudo, ao nível da liderança;
- na reunião de capacidades e competências distintas, que permitem ao grupo, em interdependência dos seus membros, assumir o exercício de funções progressivamente mais complexas, usufruindo de elevados níveis de autonomia na prossecução de objectivos específicos;
- na focalização de esforços e coordenação de informação, diferentes *insights* e perspectivas tendentes à identificação e promoção de soluções criativas na abordagem dos desafios propostos;
- no armazenamento e recuperação de informação;
- na possibilidade de agilização dos processos de tomada de decisão;
- no incremento da participação formal e informal dos indivíduos na tomada de decisão e processos de acção e, conseqüente, desenvolvimento dos vínculos que os ligam à organização. Segundo, Wilson (1993, p.110), “as equipas não apenas se entusiasma mais como são mais produtivas”.

A criação de equipas responde, igualmente, às necessidades humanas de socialização e de integração, traduzindo-se num sentimento de identidade que envolve cada membro e que gera maiores índices de compromisso para com as metas da equipa. Permite gerar auto-estima, ao reforçar em cada indivíduo a importância da sua acção para a eficiência do grupo e da organização. Do mesmo modo, desenvolve a coragem e vontade de assumir riscos, reduzindo ansiedades pela partilha de responsabilidades, particularmente em períodos de incerteza. A

interacção entre indivíduos com diferentes conhecimentos e qualidades permite simultaneamente ampliar a formação inicial de cada um dos membros da equipa.

Apesar das vantagens identificadas, a constituição de equipas reunirá, da mesma forma, a presença de desvantagens tendenciais. Entre os principais riscos inerentes afigura-se:

- a possibilidade de divergência acentuada na negociação de decisões. A emergência de subgrupos conflitantes pode condicionar a agilidade do processo de tomada de decisão e de resolução de problemas. O desconforto desta situação pode impulsionar os membros a insistirem na situação seguidamente descrita.
- o desenvolvimento de um conformismo por influência do comportamento da maioria. A existência de uma forte pressão intragrupal pode conduzir progressivamente à “utilização do comportamento do outro na construção dos quadros de referência pessoais” (Passos, 2001, p.346), à inibição da emissão de juízos individuais e ao nivelamento e deteriorização dos processos de discussão, tomada de decisão e de participação, em geral.
- a desresponsabilização individual face à emergência de elementos na equipa que assumem uma influência de autoridade. O facto dos sujeitos sentirem que existe uma autoridade que se responsabiliza pelas consequências dos seus comportamentos impulsiona essa tendência (Passos, 2001).
- A inexperiência dentro das dinâmicas de grupo em conjunto com as pressões temporais de tomada de decisão proporcionam dificuldades na consideração das decisões a adoptar, não permitindo testar convenientemente a realidade e escrutinar as diversas alternativas, podendo conduzir a decisões desastrosas.
- A prepotência da ilusão de invulnerabilidade – a crença de que a equipa é autosuficiente. Potencia um fechamento face ao exterior, ao despreço pela abordagem em rede e ao descurar da opinião de intervenientes externos (Pina e Cunha, 2006).

- A competição intergrupual – a competição entre unidades ou grupos de uma organização pode potenciar a perda de integração dentro da acção organizacional e, a longo prazo, reduzir a eficiência da organização. Contudo, segundo Schein (1982, p.193), “o dilema é que a competição também produz níveis muito altos de motivação e produtividade”. De acordo com o autor, as organizações devem desenvolver programas que obtenham motivação e compromisso de um modo integrador, mantendo abertos os canais de comunicação entre subsectores e o interesse voltado para a performance da organização como um todo.

Do balanço entre vantagens e possíveis desvantagens afigura-se, no entanto, que a aposta na estruturação em equipa mantém, claramente, o estatuto de mais-valia para a organização existindo, inclusive, uma literatura vasta no que respeita à gestão de algumas variáveis que poderão ser controladas de modo a evitar normas de grupo disfuncionais.

Entre os aspectos habitualmente referenciados distingue-se a dimensão, a selecção dos respectivos elementos, as características das tarefas e o apoio da gestão.

Face ao primeiro factor, Pina e Cunha (2006, p.409) refere que “quando o objectivo é a inovação, o aumento da dimensão (...) tende a ser prejudicial”, devido ao aumento das necessidades de coordenação e redução do envolvimento. Salaria que, após uma subida inicial, a produtividade real do grupo desce à medida que a sua dimensão continua a crescer, essencialmente por dificuldades em gerir o processo de comunicação – excesso de informação, interpelações sistemáticas – pela necessidade de focalizar energias em actividades de manutenção do grupo – reformulações constantes de decisão para aceder às expectativas dos diversos elementos – e pela ociosidade social que tende a desenvolver-se – desresponsabilização e parasitismo individual. A mesma opinião possui Wilson (1993). De acordo com os estudos preconizados pelo autor, a introdução de inovação numa organização indicia a organização de equipas pequenas com autoridade conferida.

Relativamente ao processo de selecção dos membros da equipa, regista-se que:

- a opção pela homogeneidade ao nível de valores, interesses e competências é, consensualmente, considerada como propulsora da estabilidade e da eficiência de desempenho relativamente a tarefas simples;
- a opção pela heterogeneidade é, tendencialmente, mais propícia a abordagens de tarefas complexas que exijam criatividade, embora possa induzir a dificuldades de relacionamento, as quais não se sobrepõem à mais-valia criativa.

Belbin (1981; 1993), perante este campo de análise, investigou a necessidade dos membros da equipa reunirem um conjunto de papéis interdependentes que permitam à equipa assegurar um equilíbrio entre estabilidade e criatividade. Por *papéis* associam-se as áreas e níveis de desempenho e comportamento desenvolvidos por cada elemento da equipa associados quer à sua natureza intrínseca, quer à contribuição que cada tarefa lhes sugere.

A autora considerou a presença de nove papéis.

**QUADRO 5 - Papéis funcionais dos indivíduos numa equipa de acordo com Belbin (1993)**

<i>Dinamizador / Criativo</i>	<i>Dominante do ponto de vista intelectual e a fonte de ideias criativas. Imaginativo e não ortodoxo. Independente. Mau comunicador. Ignora protocolos.</i>
<i>Captador de recursos</i>	<i>Extrovertido, comunicativo e sociável. Explora oportunidades, cultiva contactos e negocia acordos. Entusiástico, estabelece a ligação do grupo com o exterior.</i>
<i>Coordenador</i>	<i>Possui maturidade emocional, é confiante, disciplinado, imparcial e motivador. Clarifica os objectivos, delega e promove a articulação de esforços ao longo de todo o processo.</i>
<i>Líder funcional</i>	<i>Dinâmico, desafiador, altamente motivado. Energético e impaciente. Possui uma personalidade dominante, confrontador na observação dos desempenhos, apela e mobiliza directamente o grupo para os seus objectivos funcionais.</i>
<i>Trabalhador de equipa</i>	<i>Cooperativo, emocionalmente estável, disponível para prestar apoio aos outros membros do grupo. Sabe ouvir. Procura evitar conflitos. Trabalhadores aplicados e práticos. Possuem alguma falta de criatividade e dificuldade em tomar decisões.</i>
<i>Implementador</i>	<i>Cumpridor, disciplinado, apreciador de rotinas. Transforma as</i>

	<i>ideias em acções. É metódico no que diz respeito à qualidade do trabalho desenvolvido.</i>
<i>Especialista</i>	<i>Profissional, técnico. Auto-motivado para a sua área de acção. Fornece o conhecimento e competências específicas numa determinada área técnica. Pouco interessado pelos restantes elementos da equipa e respectivo trabalho.</i>
<i>Aperfeiçoador/ Finalizador</i>	<i>Consciencioso e ansioso. Demasiado preocupado mantém a atenção do grupo para o cumprimento dos prazos e verifica os detalhes para que o trabalho saia pontualmente e sem erros. Não delega.</i>
<i>Monitor / Avaliador</i>	<i>Possui grande inteligência analítica, com capacidade para dissecar cuidadosamente as ideias e argumentos. É o analista sóbrio, frio e estratégico, mas de confiança.</i>

---

Belbin (1993) considera que a existência de um coordenador, de um criativo e de um avaliador são vitais para a eficiência do desempenho da equipa, sendo que todos os restantes papéis poderão assumir-se como secundários.

Da mesma forma, salienta que dentro de equipas de menor dimensão, um elemento pode assegurar o desempenho de mais do que um papel, considerando que as pessoas possuem um papel preferencial de acção em coexistência com um papel secundário.

Igualmente se entende que as características da tarefa que o grupo desempenha influenciam o respectivo desempenho e a satisfação dos seus membros, influenciando os moldes da interacção empregues e a motivação para o alcance dos objectivos.

Considera-se que tarefas que apelem a um equilíbrio entre trabalho individual e colectivo, interacção individual e cooperação conduzem a melhores índices de desempenho grupal, contrariando, por um lado, tarefas que impliquem a forte dependência dos méritos e acções individuais – as quais reduzem o sentido de identidade e de pertença ao grupo retirando-lhe um dos seus principais alicerces – e, por outro, tarefas que diluam a importância da acção individual para o bom desempenho do grupo considerando as necessidades de crescimento e de desafios individuais. As tarefas devem apelar, assim, a uma moderação de formas de intervenção (Pina e Cunha, 2006).

Tarefas de maior complexidade constituem-se mais desafiantes, pelo que potenciam de discussão e de criatividade, apresentando-se tendencialmente mais motivadoras. De acordo com Steiner (1976), estas tarefas permitem a divisão em subtarefas tornando a produtividade do grupo dependente da moderação entre desempenho individual em cada uma delas e da eficácia da respectiva coordenação. Tarefas de menor complexidade apelam, pelo contrário, a procedimentos mais rotineiros e normalizados, exigindo menor interação e implicando menor desafio às potencialidades individuais. São em si menos motivadoras.

A natureza da tarefa atribuída influencia, assim, quer as formas de interação desenvolvidas, quer o nível de motivação despoletado.

A acção da gestão afigura-se determinante para a constituição de uma cultura que favoreça o trabalho em equipa, sendo o seu apoio preponderante para a eficácia do desempenho das mesmas.

A atribuição de objectivos de desempenho específicos e desafiantes; o grau de autonomia e de descentralização disponibilizados; a alocação de recursos (materiais, de informação e financeiros); a definição de parâmetros de desempenho claros; e a estruturação cooperativa de recompensas (premiando os trabalhadores em função dos resultados do grupo) são factores onde o apoio da gestão é claramente visível.

Tal como afirma Schein (1982, p.193), “não há dúvida de que os grupos são uma parte integrante de qualquer organização e de que a escolha básica não é a de tê-los, mas, antes, de como criar condições sob as quais as forças grupais trabalhem em prol dos objectivos organizacionais”. Nesta perspectiva, torna-se particularmente relevante atender ao modo como as organizações, em particular as organizações escolares, potenciam a aprendizagem organizacional permanente, a cultura de participação em geral e de rede de equipas em particular.

## 2.1.2 Desenvolvimento Organizacional em contexto escolar

Para a sobrevivência e desenvolvimento de qualquer organização é necessário superar a tradição das estruturas monolíticas que tendem a reduzir a capacidade de aprendizagem e de adaptação a ambientes em rápida mudança. As organizações escolares não são excepção. A extrapolação do termo “autonomia” para o universo da administração e gestão escolar é exemplo dessa condição.

Para Whitaker (2000), à Escola pede-se hoje, sobretudo, um novo pensamento estratégico.

Sendo comumente aceite que a trajectória da escola dependerá do sentido de empreendedorismo dos que nela participam torna-se, assim, imprescindível que as organizações escolares “tentem cada vez mais reduzir os degraus da escada hierárquica e produzir estruturas mais niveladas e participativas” (idem, p.105).

Assumindo, tal como Neves (2001, p.499), que “quanto maior a dimensão da organização, mais se torna difícil ao indivíduo ter uma percepção clara da ligação entre o seu esforço e o impacto na produtividade organizacional”, a transposição de uma lógica vertical para uma lógica horizontal em rede de equipas, enquanto factor de favorecimento da mudança qualitativa nas escolas, apresenta-se como fundamental.

As novas exigências de organizações mais horizontalizadas em termos de hierarquia, quer com as novas preocupações políticas, que remetem, por um lado, para a necessidade de, nos processos de decisão, a democraticidade e a autonomia serem reconhecidas como potencialmente geradoras de maior eficiência, eficácia e, por outro, para uma maior atenção aos micro processos no sentido destes se constituírem em oportunidades emancipadoras e de inversão de concepções tradicionais de poder e de controlo (Sanches, 2000, p.35).

É neste âmbito que se reforça a presença emergente da abordagem de *Desenvolvimento Organizacional* enquanto metodologia de reforço do conceito de “equipa” dentro da estrutura organizacional das escolas.

Cooke (1979), investigador da Universidade do Michigan, é um dos autores que preconizou um leque de estudos relativos à aplicação da metodologia do *Desenvolvimento Organizacional* às organizações escolares. De acordo com o

autor, a estrutura formal da maioria das escolas assumiria contornos burocráticos, onde a verticalidade das hierarquias se encontrava implementada de forma extremamente consistente por oposição às estruturas de participação colegiais, entendidas como frágeis.

Como salienta Barroso (s/d, p.19), “as políticas tendentes a aumentar a participação na escola têm-se limitado, no essencial, a criarem e regulamentarem instâncias de decisão colectiva, baseadas quase sempre nos princípios da “democracia representativa”. No que respeita às reuniões de trabalho colegial, o autor salienta que, apesar destas

poderem ser vistas como uma estrutura de participação, elas realizam-se, em muitas escolas, por mero formalismo legal e desinseridas de uma cultura e de uma prática de gestão participativa. [...] são meros «ajuntamentos» e só servem para transmitir ordens ou avisos, ou quando muito para cumprir um aparente ritual da consulta que ninguém leva a sério e é sempre inconsequente (idem, p.23).

A mesma perspectiva é reafirmada por Hutmacher (1995). Segundo este autor, “a cultura dominante e a organização do trabalho nas escolas não favorecem nem a circulação de ideias, nem a aquisição e a produção de saberes em relação às práticas de ensino e de aprendizagem, que constituem o cerne da actividade escolar” (idem, p.68).

O tipo de desenho organizacional identificado por Cooke (1979), de acordo com Hargreaves (1998, p.234), seria “constitutivo de sistemas sócio políticos e administrativos que não são totalmente sinceros quanto ao seu empenhamento retórico no fortalecimento do professorado”. Constituir-se-iam inapropriados perante a especificidade das escolas e do ambiente instável onde, cada vez mais, estas operam.

A importância do desenvolvimento de estruturas de participação para a resolução de problemas decorrentes das práticas escolares e, particularmente, para incentivar o compromisso dos indivíduos que são directamente responsáveis pela implementação dos processos educativos nas escolas assumir-se-ia como vital.

De acordo com Barroso (s/d, p.20), um dos instrumentos principais para o desenvolvimento dessa cultura de participação consistiria na “capacidade de os

membros da organização aprenderem a pôr em prática diferentes modalidades de trabalho colectivo”.

Para o autor, as equipas constituir-se-iam como um instrumento nuclear de distribuição do poder no interior da organização, apresentando-se como uma das estruturas de base da gestão participativa, permitindo que um grupo de pessoas opere em conjunto com base em percepções partilhadas, propósitos comuns, compromisso e cooperação.

Na escola, as equipas assumiriam uma pluralidade de identidades, podendo agregar diferentes categorias de elementos (docentes, funcionários não docentes, encarregados de educação, alunos e membros da comunidade) consoante a natureza dos projectos a realizar, devendo constituir-se, sempre que possível, como um espaço e uma oportunidade para associar diferentes grupos de elementos ligados ao projecto educativo delineado pela escola. Permitiriam, por exemplo, planificar e organizar as actividades escolares, programar e executar uma intervenção de melhoramento da escola, estratégias de cooptação de recursos, articular as práticas educativas escolares e familiares.

Dentro dessa perspectiva, Sanches (2000, p.52) assumiria a acção colegial enquanto “processo social orientado para o desenvolvimento da autonomia e de uma consciência profissional colectiva”, considerando a sua prática vital para que os docentes beneficiem com as suas experiências e continuem a evoluir ao longo das suas carreiras. Para Whitaker (2000), seria vital que a aprendizagem colectiva, como processo de utilização das experiências e valores profissionais e como fonte de melhoramento, se traduza num modo de vida das escolas.

O recurso mais importante para o aperfeiçoamento é o tempo que é passado com os colegas; o tempo para os professores estudarem, analisarem e fazerem avançar as suas práticas; o tempo para os directores de escolas e professores que ocupam posições de liderança apoiarem essas melhorias; o tempo para os corpos docentes examinarem, debaterem e apurarem as suas normas de civilidade, instrução e aperfeiçoamento (Hargreaves, 1998, p.107).

Considerando o tempo disponibilizado fora da sala de aula uma condição excepcionalmente importante da colegialidade docente e perspectivando-o como variável objectiva, uma condição instrumental e organizacional possível de ser reestruturada com o propósito e necessidade de modificar qualitativamente as

práticas torna-se necessário atender ao modo como o conjunto do contexto escolar estrutura esse tempo como incitador de uma nova cultura de participação.

De acordo com Barroso (s/d, p.25), “não vale a pena criar órgãos de gestão participados, se as pessoas não participam no dia-a-dia: não vale a pena apelar à participação, se não se dão os meios (espaço, tempo, recursos materiais e financeiros): não vale a pena criar estruturas de participação, se não forem criadas condições para que as pessoas reconheçam a sua utilidade”.

Como equaciona o autor, a essência de uma cultura de participação na escola passa, sobretudo, “pela maneira como se realiza a interação quotidiana entre os diversos membros da organização e pelos modos como se decide, se organiza e se realiza o trabalho, desde a sala de aula, à escola no seu conjunto e à sua relação com a sociedade local” (idem, p.20).

Nesse sentido, numa perspectiva de horizontalidade e de construção progressiva de uma organização assente em rede de equipas, tendencialmente auto-geridas, para além das estruturas colegiais estipuladas pela regulamentação em vigor, torna-se facilmente compreensível a conceptualização dos próprios núcleos escolares enquanto equipas fulcrais no seio da organização ao constituírem-se como o espaço de operacionalização por excelência das políticas educativas de escola.

Cada núcleo escolar, actuando numa lógica de integração, de “lealdade” (Sergiovanni, 2004), deveria propor-se a construir a sua identidade específica, agindo em rede entre si, de forma a liberar a aprendizagem colectiva e o desenvolvimento profissional das práticas.

O conceito de *agrupamento* não traduziria, assim, uma uniformidade das práticas, mas uma diferenciação positiva, em si autonomia, dentro da integração para com as metas educativas definidas pelo Projecto Educativo de Escola. Como elucida Barroso (2000, p.173), “não há autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem. Ela é, portanto, o resultado da acção concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa”.

Os núcleos escolares, ao assumirem-se enquanto equipas constituídas com vista a potenciar em cada contexto os objectivos organizacionais e entre si

articuladas na promoção, difusão e troca de experiências pedagógicas e gestionárias, permitiriam uma apropriação afectiva e significativa de todos os recursos da comunidade educativa. Por eles passaria o primeiro passo do investimento e sentido de trabalho organizacional.

A metodologia de gestão em equipas auto-geridas não se poderá resumir, contudo, a uma mera técnica gestionária de motivação dos trabalhadores e de rentabilização do seu trabalho. Dever-se-á, sobretudo, encontrar associada ao reconhecimento da participação como um valor essencial de orientação das práticas. De acordo com Sanches (2000), a configuração de novas formas básicas de autonomia organizacional e pedagógica afigurar-se-á como fundamental na apropriação de novos entendimentos profissionais, possivelmente enformados por linhas de actuação distantes do explicitamente demarcado no quadro normativo oficial, capazes de contribuir para a (re) legitimação social da escola e da profissão docente.

A existência de processos de participação que se traduzam em real desenvolvimento organizacional implicará agir, simultaneamente, nas pessoas e nas estruturas. Implicará, conseqüentemente, formação e informação, processos de consultoria e de acompanhamento de perto como reacção a uma certa agressividade com que a inovação e mudança são ainda confrontadas. Justificar-se-ia, assim, na maioria dos casos, o apelo a agentes de mudança. Refutar a sua necessidade assumir-se-ia como um subterfúgio para ofuscar a fragilidade das próprias qualificações para enfrentarem os desafios que se propõem às escolas enquanto organizações basilares da sociedade. Como realça Valente (1985, p.25), “não ter a hombridade de exigir de si próprio o princípio da mudança (...) ou pior ainda de não se pôr disponível para acolher (...) tudo o que em tal sentido ocorra” é o pior vício de todos.

O quadro normativo do Decreto-Lei n.º 115A/95, de 4 de Maio, consagrou a autonomia ao nível das soluções organizativas susceptíveis de responder às especificidades e particularidades das instituições escolares e dos contextos em que estão inseridas. Regulamentada essa possibilidade, há imperativamente que exercitar os espaços de autonomia que actualmente a escola possui, partindo do

pressuposto que uma escola que não seja capaz de assumir contextos de acção alternativos estará tendencialmente condenada ao insucesso.

### **3. Liderança e Desenvolvimento Organizacional**

A adopção de novas modalidades de acção carece de forte comprometimento dos responsáveis directos pela organização. Nesse âmbito, tem sido colocada insistentemente na ordem do dia a questão da liderança nas organizações.

A liderança apresenta-se, actualmente, como variável organizacional de impacto directo e profundo nas práticas de gestão e na obtenção de vantagem competitiva por parte das organizações, em qualquer tempo e espaço. “Introduz força, vigor e rumo à organização” (Chiavenato, 2005, p.345), representando um impulso crucial na dinâmica de renovação e revitalização das organizações.

De acordo com Duluc (2000), a tarefa do líder é criar uma visão. É administrar atitude, dedicação, confiança, coragem, criatividade, perseverança, valores, colaboração e paixão. É reduzir barreiras ao desenvolvimento e criar um clima que estimule o melhor desempenho das pessoas na organização. Para Bateman e Snell (2007, p.17), liderar é “estimular as pessoas a serem grandes realizadoras”. É “a capacidade de suscitar a participação voluntária das pessoas ou grupos na prossecução de objectivos definidos” (Peletier, 1999, cit. por Pina e Cunha, 2006, p.332).

Para Kouzes e Posner (1995), os líderes desafiam o processo – desafiam as crenças e práticas convencionais e criam mudanças; inspiram uma visão compartilhada – apelam para os valores das pessoas, motivando-as a importarem-se com uma missão; propiciam a actuação de todos na organização – potenciam a comunicação, o circular de informação e dão-lhes poder para desempenhar seus potenciais plenos; servem de modelo de comportamento – são exemplos vivos dos ideais em que acreditam; despertam emoções para motivar as pessoas de maneira positiva.

Na essência, liderar é um acto direccionado para as pessoas, implicando a existência de um jogo de influência entre um indivíduo e um grupo, independentemente da posição que este ocupa na organização. Para Yukl (1998, p.5), liderança

é um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos pelos restantes membros, a escolha de objectivos e estratégias, a organização das actividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar os objectivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança pelos membros, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização.

Stogdill (1974) afirma que os líderes seriam caracterizados por uma busca intensa da responsabilidade e da realização de tarefas, vigor e persistência no sentido dos objectivos, aceitação do risco e procura da originalidade na resolução de problemas, esforço por tomar a iniciativa em situações sociais de decisão e acção, prontidão para absorver o stress interpessoal, tolerância à frustração e ao atraso, capacidade para influenciar o comportamento dos outros e capacidade para estruturar sistemas de interacção social dirigidos para o fim em vista.

Seriam na sua função multi-habilidosos, integrando de forma eficaz “três tipos de competências relevantes: a *competência analítica* – capacidade de identificar, analisar e resolver problemas (competência nas tarefas); a *competência interpessoal* – capacidade de trabalhar sob, com e através de outras pessoas e em grupos; e a *competência emocional* – capacidade de tomar decisões em contextos difíceis, tanto na área das tarefas como na área interpessoal” (Shein, 1982, p.104).

De acordo com Goleman, Boyatzis e McKee (2002), a concepção de líder remete para um indivíduo emocionalmente auto consciente, autogestionário, com exímia consciência social e aptidão para a gestão de relações.

O líder assume-se como um indivíduo sintonizado com os seus sinais internos, compreendendo como os sentimentos o afectam e como afectam o seu desempenho profissional exercendo um autodomínio emocional, gerindo as suas próprias emoções perturbadoras e impulsos canalizando-os de forma útil. Dotado de capacidade de adaptação, parece conseguir lidar com múltiplas solicitações

sem perder energia ou sentido do que é importante. “Constituir-se-ia ágil perante mutações rápidas, flexíveis, direccionados para a antecipação” (idem, p.274).

Constantemente presente e disponível, o líder acompanha pessoalmente os processos. Assume-se mentor e conselheiro. Possui a habilidade de captar as emoções sentidas, mas não expressas, das pessoas e dos grupos. Surge como político astuto, capaz de detectar as redes formais, não formais e informais que se estabelecem na organização e os valores que regem essas relações.

Bom ouvinte, abre-se às perspectivas dos seus colaboradores. Tem elevadas aptidões na gestão de conflitos, ouvindo as partes, reconhecendo as perspectivas de ambas e conseguindo orientá-las para um ideal comum. Mostra interesse genuíno pelo desenvolvimento e interesses das pessoas. É claramente orientado para a equipa, enfatizando a formação e fortalecimento de relações como incentivo à acção. Gera ressonância. Critica construtivamente, sendo franco na expressão das suas emoções e valores, cativando pela transparência e integridade, “encarando de frente o comportamento pouco ético dos outros” (ibidem). É o símbolo daquilo que exige.

Cultiva a perspectiva de desenvolvimento. Tem padrões de exigência elevados o que o impele na procura constante de processos de melhoria. Tem ânsia de aprender e de ensinar, grande capacidade de iniciativa, aproveita as oportunidades ou cria-as. É dinâmico, nunca passivo. Na sua essência, é um optimista. Apresenta a missão de forma convincente e inspiradora, transformando o trabalho em algo estimulante. “A sua paixão e entusiasmo pela visão estratégica que reclama são altamente contagiosos. Incentiva a imaginação, desenvolve capacidades e constrói confiança nas pessoas, levando-as a acreditarem que o impossível é possível, tornando-o altamente provável” (Chiavenato, 2005, p. 350).

O líder define direcções através do desenvolvimento de uma visão do futuro e encoraja as pessoas comunicando-lhes essa visão e inspirando-as para superar os obstáculos. Adquire um estágio de auto-confiança, um sentido de presença, expressando uma sensação de segurança que o distingue no seio do grupo.

Para Goleman, Boyatzis e McKee (2002, p.9), “a tarefa fundamental dos líderes consiste em potenciar sentimentos positivos nas pessoas que são lideradas”, afirmando que a tarefa essencial da liderança é de natureza emocional, estando o sucesso da liderança dependente da natureza e do grau do impacto emocional provocado nos colaboradores por aquilo que dizem ou que fazem.

### **3.1 Liderança e gestão**

Embora tradicionalmente, os conceitos de liderança e gestão tenham funcionado de forma distinta, sendo que o gestor teria mais a ver com o controlo, a convergência de interesses e coordenação de acções articuladas, com estratégias definidas pela necessidade de fazer executar normas e de alcançar objectivos superiormente definidos, ao passo que o líder actuaria “pelo desejo de novas abordagens e novas opções” (Fonseca, 2000, p.147), estabelecendo metas de futuro, promovendo e orientando mudanças, actualmente, como sugere Estêvão (2000), o entendimento de liderança aponta numa concepção abrangente que de algum modo sobrepõe as noções de liderança e de gestão como duas noções necessariamente intercambiáveis entre si.

Idealmente, um gestor deveria ser líder (Fonseca, 2000), sendo a liderança o factor que distingue a excelência de desempenho de qualquer gerente, director ou administrador (Chiavenato, 2005a).

A transferência de competências de liderança para a prática gestionária nas organizações sugere uma maior atenção aos microprocessos de acção e à necessidade destes se instituírem eles próprios como oportunidades estratégicas de emancipação organizacional, invertendo uma tradicional concepção de poder e de controlo.

Subjacente a esta ênfase da gestão para a liderança encontra-se, assim, a nova conceptualização das organizações mais horizontalizadas em termos de hierarquia e dos processos de decisão.

A redefinição do poder, dos espaços de negociação e dos diferentes papéis assumidos pelos diversos actores dentro de uma organização, conduziu, dentro

do processo de transição do paradigma da racionalidade técnica, à emergência do conceito de “liderança dispersa” enquanto actividade que percorre a organização na sua totalidade, não estando sujeita a processos de nomeação formal.

De acordo com Estêvão (2000), a evocação da liderança dispersa assenta, sobretudo, na ênfase atribuída à participação, à valorização da constituição de equipas auto-geridas e no papel decisivo atribuído às lideranças intermédias nas organizações no quadro da instabilidade que caracteriza as organizações dos nossos dias.

É nessa perspectiva de liderança dispersa ou partilhada que Bateman e Snell (2007) equacionam igualmente a modificação da natureza das funções dos gestores de nível operacional. Segundo os autores, a existência de uma visão tradicionalmente estereotipada deste nível de gestão, assente numa conotação de mediocridade, de pouca criatividade e de restrição superior, tem vindo a sofrer nos últimos anos uma transformação significativa. Os gerentes operacionais, designados por “gerentes da linha da frente”, encontrar-se-ão “cada vez mais solicitados a adoptarem uma postura mais inovadora e empreendedora” (idem, p.19), assumindo-se como cruciais para criar e sustentar a qualidade do desempenho das organizações.

Equaciona-se que “nas organizações excepcionais, não só se *permite* que gerentes da linha da frente encabecem novas actividades, como os gerentes de níveis superiores e médios *esperam* que eles o façam, dotando-lhes de liberdade, incentivos e apoio para encontrar maneiras de o concretizar” (idem, p.20).

A ênfase no trabalho de equipa traz, desta forma, o apelo a *profissionais completos*: estratégas, tácticos e operacionais – independentemente da posição em que se encontram na organização.

Um gestor “não deve esperar a iniciativa dos outros, deve procurar oportunidades de contribuir de novas formas, desenvolver novos produtos e processos e gerir mudanças construtivas que fortaleçam a organização, beneficiem os seus clientes e colegas” (idem, p.23).

A agregação de valor apela a todos os gestores a agirem como empreendedores, a diagnosticar e reflectir, a serem capazes de iniciativa, de

pensar estrategicamente, de transformar estratégias em objectivos específicos, de encontrar, activar e coordenar recursos.

Subscrevendo-se esta perspectiva de uma prática gestionária assumidamente liderante, cumprirá averiguar em que moldes as organizações escolares assumem o papel da liderança e a inter-relacionam com o desempenho da gestão como instrumento activo na difusão de novas ideias, processos e práticas.

### **3.2 O papel da liderança no desenvolvimento das organizações escolares**

No contexto social e político em que actuamos, a autonomia da escola assume-se uma experiência indissociável da reconstrução da profissão docente e da liderança escolar. Surge, nas palavras de Sanches (2000, p.48), como “um imperativo educacional conjunto”.

A instituição de cada escola como agente de inovação, no quadro da sua capacidade de compreensão e de adaptação às exigências de um mundo em mutação, equaciona-se como atitude e tarefa permanente do dirigente escolar.

Como salienta Fonseca (2000, p.151), este “deverá ser o animador da mudança e da participação e o coordenador da acção dos diversos órgãos. Deverá ser, sobretudo, o comunicador por excelência, o atenuador de conflitos, o impulsionador das boas relações entre os elementos humanos da comunidade escolar”.

Nesta perspectiva, Whitaker (2000) elucida que mais que actuar de acordo com práticas gestionárias, tendencialmente descritas segundo princípios tecnicistas e de racionalidade instrumental, ao dirigente escolar solicita-se um desempenho de liderança.

Mais do que nunca, “*mudança* significa mostrar liderança” (Hooper e Potter, 2006, p.19). É ela o ponto de partida do desenvolvimento das organizações. É nela que reside o núcleo de motivação, visão e aptidões técnicas e relacionais capazes de deslumbrar e encantar o indivíduo, de o orientar e de fazê-lo acreditar.

Sendo que a sobrevivência num mundo em acelerada transformação depende muito da criatividade, flexibilidade e polivalência dos recursos humanos, a tendência administrativa orienta-se para procedimentos que maximizem as capacidades dos indivíduos na organização. A preocupação em despoletar condições para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de cada um dos elementos envolvidos e de libertação das suas energias emerge como o alvo preferencial de toda a actividade de liderança.

Nesta perspectiva, “as principais funções dos líderes são criar condições para o crescimento e desenvolvimento humanos e fomentar culturas de colaboração construídas em torno da delegação pessoal de poderes e do envolvimento activo de todos os trabalhadores” (Day, 2000, cit. por Whitaker, 2000, p.7).

É cada vez mais importante encarar a liderança como “um processo de capitalização do potencial de cada participante e não como um mecanismo de controlo e prescrição de comportamentos” (Whitaker, 2000, p.13).

De acordo com as pesquisas de Pechman e King (1993), a presença de um dirigente escolar facilitador da mudança, que estimule o aparecimento e o envolvimento activo e construtivo de professores com capacidade de liderança, capazes de promover a coesão e o empenhamento dos demais e, que, conseqüentemente, oriente as equipas de professores a estarem verdadeiramente empenhadas em questionar as práticas habituais e em procurar alternativas, surge como um factor impulsionador determinante da acção educativa organizacional das escolas.

A liderança assim assumida surge como factor chave para activar os elementos de uma organização, no sentido de uma participação efectiva e comprometida para com os ideais e objectivos organizacionais estabelecidos.

Segundo Costa (2000, p.29), a liderança “deverá desenrolar-se no sentido da revitalização da democracia e da participação de todos os implicados nos processos educativos, assumindo assim uma feição emancipadora e facilitadora na capacidade de decisão colectiva”.

Aos directores executivos enquanto responsáveis formais pela estratégia da escola, coloca-se um importante desafio que é o de encontrar formas dos diversos actores, diferenciados pela sua própria natureza, se tornarem em

comunidades de interesses e de valores partilhados, de modo a que os mesmos se aglutinem em torno de ideias-chave precursoras de mudanças no seio da organização.

Configura-se necessária grande sensibilidade em relação aos processos de aperfeiçoamento e de gestão da inovação; grande conhecimento e compreensão do sistema para que nele se possa agir de forma estratégica.

Para Chapman (1990), a coesão e a qualidade de uma escola encontram-se directamente relacionadas com a existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida que desenvolva estratégias de actuação e promova o empenho individual e colectivo na execução dos projectos de trabalho.

Como refere Fonseca (1998, p.49),

o líder escolar deve facilitar a comunicação e colaboração entre professores, alunos e pais, promover a participação nas decisões por parte da comunidade escolar, a criação de um ambiente eficaz de trabalho e a consecução dos recursos necessários para que as inovações e as mudanças tenham lugar.

As mudanças de concepções e das ideologias profissionais, que separam ou unem os professores, necessitarão de incentivos e apoio sustentado da direcção da escola e dos seus parceiros sociais de governação. Sem estas condições torna-se frágil a probabilidade de algumas escolas atingirem a condição de organizações aprendentes, confinando-se tendencialmente a um pragmatismo funcional preferindo a estabilidade do que tradicionalmente conhecido em detrimento da renovação das práticas pedagógicas e das iniciativas organizacionais.

### **3.2.1 A descentralização interna da liderança das escolas**

Sendo inevitável a emergência de uma cultura organizacional de horizontalidade, a redistribuição da autoridade e do poder daí adveniente proporciona o enquadramento da liderança enquanto processo partilhado.

Com a regulamentação da autonomia, a escola adquiriu margem para se constituir como espaço político cultural, onde os seus profissionais deixam de ser

meros executores, tal “acarretou, obviamente, um outro olhar sobre os poderes da escola e sobre a prática de liderança, que se pretende mais criativa e transformadora” (Sanches, 1996, p.22). Nesse âmbito, os dirigentes escolares são incentivados no sentido de envolverem os seus colaboradores na tomada de decisões e gestão diária da escola.

Como resposta à necessidade de “criar condições para que todos os membros da organização possam dar o seu melhor num clima de empenhamento e desafio” (Whitaker, 2000, p.91), a formação de equipas de trabalho empenhadas, passíveis de formas de comunicação entre os vários parceiros educativos que promovem a imaginação e criatividade no trabalho pedagógico/administrativo das escolas, vem conduzir à partilha da responsabilidade, à descentralização interna da liderança (Sanches, 2000).

A liderança deixa então de ser unipessoal, singularizada, de ter a função controladora, tão cara nas organizações de hierarquia vertical, para se desenvolver num clima de participação e cooperação onde todos se desenvolvem. Como referem Formosinho e Machado (2000a, p.195), “em contexto escolar pode-se falar de líder no singular, mas sê-lo-á sempre como um singular entre singulares”.

Há muitos líderes, não apenas um. A liderança está distribuída. Não está apenas no indivíduo que detém a posição cimeira, mas reparte-se por todas as pessoas de todos os níveis que, de uma forma ou de outra, funcionam como líderes de um grupo de seguidores – seja qual for a posição dessa pessoa na organização (Goleman, Boyatzis e McKee, 2002, p.14).

De acordo com Costa (2000, p.29), nas escolas “mais do que liderança podemos falar em lideranças, mais do que o líder, temos os líderes, dispersos, mas presentes e activos na difusão de ideias, na definição dos processos e no protagonismo das práticas”. Tais lideranças, longe de serem concorrentes deverão funcionar em complementaridade (Sanches, 2000). Desenvolve-se uma liderança flexível sediada em grupos múltiplos e dinâmicos que se formam de acordo com funções e problemas e em tempos pedagógicos diversos, numa emergência de espaços de liderança colegial como locais de compromisso e comunidades de aprendizagem, de debate e de tomada de decisão.

A fecundidade do trabalho criativo em liberdade, das iniciativas de participação e sentido de agência profissional permite aos grupos colegiais influenciar a vida política e pedagógica da escola e determinar a sua transformação.

Como reconhece Hargreaves (1998) as relações que se estabelecem nesta cultura de colaboração e colegialidade conduzem a mais altas expectativas e possíveis melhores resultados nos alunos e a atitudes mais sadias entre os professores quando estão em causa mudanças e inovações que impliquem benefícios para a escola.

De acordo com Sanches (2000, p.51), é importante que o processo colegial se instale progressivamente de “forma espontânea por grupos perfeitamente conscientes e receptivos à mudança para que se tornem fecundas e produtivas as suas iniciativas e não padeçam da precariedade resultante de soluções impostas”.

Segundo a autora, a colegialidade não se encontra, de forma alguma, isenta de conflitos e de tensões.

Hargreaves (1998, p.279) salienta que a colegialidade poderá tornar-se “perdulária, nociva e improdutivo” quando o valor da participação não é entendido de forma semelhante entre todos os intervenientes ou quando as agendas de actuação são impostas externamente. A colegialidade forçada, imposta por determinação administrativa, pecará em parte

por se centrar em interacções criadas artificialmente e cuja interdependência é mal fundada, aparente e precária. A sua fecundidade pedagógica tende a ser aleatória porque emerge de razões que são externas aos professores e a cada escola em particular. Alguns professores poderão mesmo sentir-se violentados, quer na sua privacidade, quer no direito ao exercício da sua autonomia. Nestas condições, a colegialidade funciona como mais outro instrumento de controlo dos professores. E, em última instância, a colegialidade forçada serviria o sistema e contribuiria para a sua reprodução (Sanches, 2000, p.50).

De igual forma Lima (2000a, p.90) refere que “em muitos sistemas educativos é exaltada a colaboração e a colegialidade, embora sem a respectiva devolução de poderes aos professores”, que não auferem de poder regulador da sua acção profissional, ao mesmo tempo que “as reformas educativas estatais

promovem a competição entre colegas pela obtenção de promoções, melhores níveis salariais e maior *status*" (ibidem).

Igualmente, a burocratização das agendas profissionais dos espaços de colegialidade e a instabilidade e rigidez nos tempos da escola configuram-se como obstáculos à apropriação docente do espaço e tempo colegial. Relativamente ao tempo da escola, Sanches (2000, p.58) sugere que "parece favorecer mais a separação e o isolamento do que a colegialidade".

No entanto, apesar destas perspectivas, a criação e manutenção "dos grupos colegiais depende efectivamente da sua capacidade para transformar situações de tensão em factores de imaginação criativa, de crescimento e de descoberta de novas possibilidades" (Sanches, 2000, p.51), independentemente de se apresentarem como grupos administrativamente institucionalizados ou provenientes dos diversos contextos locais. Ambos poderão assumir-se como microestruturas com potencialidades colegiais efectivas desde que orientados para a função matricial da colegialidade, de envolvimento na criação de uma estrutura identitária de possibilidades profissionais.

Sendo que um líder eficaz é uma pessoa que se relaciona, entra em contacto com as pessoas e é altamente visível para todos os elementos da equipa e da organização, assumindo "o contacto próximo e diário com as pessoas, ajudando-as a monitorizar tarefas e a inspirá-las para que alcancem as metas da equipa e da organização" (Bateman e Snell, 2007, p.17), assume-se a importância das lideranças intermédias e, sobretudo, operacionais, incentivadoras da criatividade, do desenvolvimento de competências e da construção da confiança nas pessoas (Chiavenato, 2005).

Entre as lideranças dispersas, vislumbrar-se-ia o papel de coordenador de núcleo, o qual subsistindo no nível operacional, "nível mais íntimo da organização (...) onde se administra a execução e a realização das tarefas e actividades quotidianas" (Chiavenato, 2005a, p.12), assumiria imperativamente uma liderança crucial.

A sua liderança caracterizar-se-ia enquanto "transformacional", assumida por Neves (2001, p.392) como a "criação de uma mais-valia resultante das

sinergias do grupo, traduzindo-se em modelar e elevar os motivos e valores do grupo e a sua transformação como um todo, em termos de novos objectivos, ambição mais elevada e novas modalidades de actuação conjunta”.

Bass (1985) define a liderança transformacional em termos de efeito do líder sobre os liderados (confiança, admiração, lealdade e respeito) e que se traduz em torná-los mais orgulhosos da importância do trabalho realizado, a induzi-los a ultrapassarem os seus interesses particulares em favor dos superiores interesses do grupo ou da organização e activar as suas necessidades de auto-realização.

Ao exercício de liderança correlacionar-se-ia a estimulação das pessoas a serem grandes realizadoras, considerando-se que uma escola eficaz é uma escola que mobiliza, que não se compatibiliza com o contexto de desmotivação.

A contribuição dos coordenadores de núcleo configurar-se-ia na condição de apoio ao funcionamento do conjunto (Hutmacher, 1995), englobando um certo número de suportes logísticos no quadro das mais diversas funções, nomeadamente na identificação e passagem de recursos potenciais a recursos reais, no reconhecimento da importância do estabelecimento de parcerias educativas, sendo certo que “mais do que os sistemas escolares, as escolas (é por ai que passam as mudanças) estão condenadas à inovação e a fazê-lo num contexto estrutural de penúria de recursos” (Canário, 1995, p.172).

No âmbito das lideranças dispersas cumpre aos directores executivos dimensionar os moldes em que processa a sua activação. Observa-se que a burocratização das suas competências e o desrespeito pelos constrangimentos da intensificação do trabalho docente dos líderes operacionais e intermédios resulta na degradação progressiva de ambas as suas funções. Deste modo, se explica em parte que “embora os professores reclamem o direito de serem ouvidos e de poderem participar na tomada de decisões que afectam ou que podem afectar as suas condições gerais de trabalho no seio da organização [...] não significa isso que, enquanto profissionais, estejam especialmente interessados na gestão da organização” (Dinis, 2002, p.115).

Daí, como equaciona Whitaker (2000, p.89) a respeito das mudanças a que as escolas se encontram subjugadas, se torne necessário que “a liderança, mais

do que a gestão, seja encarada como foco crucial para o desenvolvimento e crescimento institucionais nos próximos anos" e nesse âmbito a exigência de formação de perfis de liderança escolar transversalmente vocacionados para todos os elementos participantes na organização, configurando-se o déficit estrutural da formação enquanto um dos maiores constrangimentos ao progresso qualitativo de uma organização.

“Perdem-se muitos esforços, não tanto por falta de ideias mas por falta de organização da criatividade. [...] É precisamente a (auto) organização que parece difícil realizar no contexto escolar” (Hutmacher, 1995, p.73).

O pendor de servilismo reducionista perante as estruturas formalmente e explicitamente consagrada, a insistência no não uso da autonomia e na não captação e valorização dos seus próprios recursos organizacionais, num reinventar de estruturas internas mais coerentes, traduz, em si, a ausência competência estratégica dos órgãos de direcção e gestão escolares.

Se, como salientam Benavente e Garcia (1992, cit. por Nóvoa, 1995, p.41), se “constata que os problemas educativos actuais não encontrarão resposta nos limites dos tempos, dos espaços e das formas directamente escolares”, afigura-se, contudo, crucial que “quem está nessa encruzilhada” alargue os seus horizontes, construa novas lógicas, novas propostas exploratórias (ibidem).

Tudo para que, como referem Formosinho e Machado (2000a), o barco não continue sem rumo ...

PARTE II  
**ESTUDO EMPÍRICO**

## CAPÍTULO IV – Enquadramento do projecto de investigação

### 1. O Estudo de Caso – problemática e objectivos

O enquadramento teórico proposto na primeira parte da dissertação conduz-nos a repensar necessariamente a questão da liderança no âmbito do desenvolvimento das organizações escolares, nomeadamente ao nível da Escola Básica do 1.º Ciclo. Nasce assim a questão de partida.

*Qual o papel do coordenador de estabelecimento no desenvolvimento organizacional da Escola Básica do 1.º Ciclo?*

Num quadro de reequacionamento das dinâmicas de actuação dos profissionais docentes do 1.º Ciclo face a um sentido crescente de autonomia, o presente estudo visa conhecer e compreender em profundidade a acção dos professores coordenadores de estabelecimento dentro da organização escolar. Debruça-se deliberadamente na clarificação de motivações, práticas e perfis profissionais procurando equacioná-los face ao quadro conceptual previamente proposto. Pretende-se, sobretudo, abrir caminho a uma atitude analítica e de interrogação perante o modo como estes profissionais contribuem ou não para o aperfeiçoamento da identidade e desenvolvimento organizacional da escola em que se integram.

Partindo do pressuposto que todo o processo de investigação na área educativa se salienta pelo seu contributo à descrição e compreensão do fenómeno educativo (Pacheco, 1995), afiguram-se dentro do âmbito da investigação os subseqüentes objectivos específicos.

- Investigar em que medida os conceitos de *liderança* e *desenvolvimento organizacional* podem ser aplicados ao contexto específico do 1.º Ciclo;
- Identificar os critérios subjacentes à eleição dos coordenadores de estabelecimento;
- Identificar as funções atribuídas pela Direcção Executiva aos coordenadores de estabelecimento;

- Investigar a acção do coordenador de estabelecimento no quotidiano escolar;
- Indagar quais as expectativas dos diferentes actores educativos relativamente ao cargo de coordenador de estabelecimento;
- Clarificar motivações e constrangimentos implicados no exercício do cargo de coordenador de estabelecimento;
- Conhecer a avaliação que os órgãos de gestão fazem da acção dos respectivos coordenadores de estabelecimento;
- Auscultar o corpo docente e órgãos de gestão relativamente a propostas de intervenção assentes no conceito de núcleos escolares enquanto rede de equipas auto-geridas.

Assumidamente de feição exploratória, descritiva e compreensiva, o projecto de investigação proposto reúne, assim, contornos de estudo de caso.

O respectivo enquadramento ocorre, particularmente, pela capacidade inerente do estudo de caso em focalizar a investigação num fenómeno único, incidindo quer sobre os processos que orientam o âmbito de ocorrência, quer sobre as respectivas implicações deste no contexto em que se integra (Carmo e Ferreira, 1998). De acordo com Palácios (1994) e Chizzotti (1991), o estudo de caso permitirá a reunião ampla de dados referentes a um caso particular em estudo, a organização criteriosa destes e subsequente descrição e avaliação completa de uma situação real. A própria formulação da questão da investigação transmitirá essa tentativa de compreensão dos acontecimentos (Carmo e Ferreira, 1998).

A proposta de investigação delineada traduz essencialmente um cariz qualitativo na interpretação das respectivas unidades de análise.

Socorrendo-nos da teorização desenvolvida por Merriam (1988) no âmbito dos estudos de caso qualitativos, identificaríamos o presente estudo como:

- *particular* – atendendo à focalização de um fenómeno específico como objecto de estudo: o contributo dos coordenadores de estabelecimento para o desenvolvimento da organização escolar;

- *descritivo* – visando atingir uma descrição rigorosa do fenómeno estudado: das práticas de actuação dos professores coordenadores de estabelecimento;
- *holístico* – atribuindo maior importância à interpretação dos processos: à motivação e apropriação do papel de coordenador pelos próprios actores;
- *heurístico* – conduzindo substancialmente à compreensão do caso que constitui objecto de estudo: os perfis individuais e as lógicas de acção que orientam a acção dos coordenadores de estabelecimento.

É no âmbito do paradigma qualitativo que se salienta, assim, a importância atribuída ao significado, aos quadros de referência dos sujeitos, à análise descritiva dos dados pertinentes recolhidos.

Sendo que, tal como refere Grawitz (1993, p.301), “nem todos os métodos influenciam da mesma maneira as etapas da investigação”, embora metodologicamente tendencialmente qualitativo, o estudo proposto preconiza uma articulação entre procedimentos operativos qualitativos e quantitativos. Embora fundamentados em paradigmas distintos, entende-se que ambos, ao nível da produção de conhecimento e do processo de investigação, oferecem contributos vitais para a operacionalização do projecto.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998), do paradigma quantitativo reitera-se a exigência de um plano de investigação estruturado, sustentado numa revisão pertinente da literatura, visando a definição dos reais objectivos da investigação, a formulação de hipóteses e a definição de variáveis. Remete-se para a utilização de instrumentos de recolha de dados que possibilitem o estender do universo da amostra, numa valorização da noção de *representatividade* e para a necessidade de proceder a uma recolha e tratamento estatístico e frequencial rigoroso e fidedigno dos dados.

A opção pela articulação entre o paradigma qualitativo e quantitativo contribui ainda para a prática de uma análise de conteúdo orientada para o estabelecimento de relações entre variáveis, para a testagem, confirmação ou,

porventura, refutação das hipóteses levantadas, numa perspectiva interpretativa dos diferentes aspectos emergentes da problemática da investigação.

É nessa perspectiva que subsiste a capacidade de validação do estudo invocado, considerando que a avaliação do mérito de um estudo de caso depende em parte do grau de suficiência e relevância da informação apresentada e da possibilidade que esta oferece de generalização a indivíduos que operem em condições semelhantes às expostas como objecto de estudo (Bassey, 1981). Sobre este assunto, Bell (2004) sustenta que quaisquer estudos de caso que, sendo rigorosos e criticamente relatáveis, gerem o alargamento dos limites do conhecimento existente, visando o melhoramento da educação, assumir-se-ão formas válidas de pesquisa educacional.

## **2. O Campo de Análise – contexto, hipóteses e participantes**

### **2.1 O contexto da investigação – Caracterização do Agrupamento de Escolas**

Como estudo de caso, a investigação preconizada assume um carácter primordialmente singular que procura alcançar valor em si mesma como estratégia de consciencialização e abertura ao aperfeiçoamento ou reestruturação de práticas organizacionais. Contudo, e como o rigor que precede à descrição do campo de intervenção da investigação é factor relevante para a assimilação externa das possibilidades de generalização e conseqüente validação da mesma, assume-se fundamental proceder, logo de início, à caracterização do contexto de aplicação da investigação.

Atendendo ao âmbito da investigação focalizar-se-á mais pormenorizadamente o campo de actuação referente ao universo de escolas integrando o 1.Ciclo do Ensino Básico.

Assim, a investigação preconizada incidirá nas dinâmicas de coordenação de estabelecimento ocorridas num agrupamento vertical de escolas, semi-urbano

da região norte de Portugal Continental, integrado na área metropolitana do Porto, em zona dividida entre as actividades do sector secundário e terciário.

Instituído como agrupamento por vontade externa (tal como referido no Projecto Educativo de Escola) desde 2005, altura em que comportaria para além da escola sede ao nível do 2.º/3.º Ciclo, um Jardim de Infância, quatro escolas básicas do 1.º Ciclo com Jardim de Infância e uma escola básica a funcionar apenas com o 1.º Ciclo, o presente agrupamento de escolas encontra-se, desde 2006, sob alçada de um contrato-programa TEIP II.

Em 2006/2007, enquanto agrupamento veio assumir uma nova dimensão integrando, na estrutura previamente existente, os estabelecimentos de ensino pertencentes a um agrupamento horizontal de escolas localizado nas proximidades.

Na actualidade, encontramos, deste modo, um Agrupamento Vertical de Escolas concentrando:

- Uma escola básica do 2.º e 3.º ciclo;
- Cinco escolas básicas do 1.º ciclo com Jardim de Infância;
- Três escolas básicas do 1.º ciclo;
- Um Jardim de Infância;

A população discente ascende a 2711 alunos, cuja distribuição por níveis de escolaridade se apresenta no quadro que se segue.

**QUADRO 6 - População discente do Agrupamento**

Níveis de escolaridade	N.º de alunos
Pré-escolar	322
1.º Ciclo	1148
2.º/3.º Ciclos	1241
Total	2711

Relativamente ao corpo docente, o Agrupamento conta com os recursos posteriormente indicados.

**QUADRO 7 – Corpo docente do Agrupamento**

Docentes do Pré-escolar	13
-------------------------	----

Docentes do 1.º Ciclo	70
▪ Titulares de turma	63
Apenas em funções de titularidade de turma	59
Em acumulação de funções de coordenação de estabelecimento	4
▪ Em exercício de outras funções	7
Apoio sócio educativo	3
Apoio sócio educativo e coordenação de estabelecimento	4
Docentes do 2.º Ciclo	97
Docentes do 3.º Ciclo	70
Total	250

No que respeita ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, identificamos igualmente a presença dos núcleos escolares em que este é leccionado e o número total de grupos de leccionação por escola. Atendemos simultaneamente ao número de salas do Pré-Escolar em estabelecimentos de ensino integrados, antecipando, de alguma forma, o âmbito de acção dos coordenadores de estabelecimento.

**QUADRO 8 – Escolas e turmas do 1.º Ciclo e situação do respectivo coordenador de estabelecimento**

Escolas Básicas integrando o 1.º Ciclo	N.º de Turmas do 1.º Ciclo	N.º de Salas do Pré-Escolar	Total de grupos	Situação do Coordenador de Estabelecimento
EB1 G	6		6	Apoio Sócio Educativo
EB1 T	4		4	Titular de Turma
EB1 S	10		10	Apoio Sócio Educativo
EB1/JI P	6	2	8	Titular de Turma
EB1/JI E	4	2	6	Titular de Turma
EB1/JI B	14	3	17	Apoio Sócio Educativo
EB1/JI R	5	1	6	Titular de Turma
EB1/JI C	6	2	8	Apoio Sócio Educativo
8	63	10	73	

O Agrupamento de Escolas conta ainda com o apoio de um único psicólogo ao serviço e de uma equipa de Educação Especial composta por nove elementos. Em termos de Auxiliares de Acção Educativa contabiliza 34 elementos na totalidade.

A pesquisa documental efectuada no decorrer da fase de pré-investigação, nomeadamente ao nível do PEE e do contrato-programa do TEIP, permite-nos assinalar algumas das problemáticas enfrentadas pela escola na opinião dos seus próprios responsáveis. Salientamos:

- As “dificuldades em gerir casos sociais, visto não ter uma estrutura técnica preparada (...) e as dificuldades em pôr em funcionamento redes de trabalho e de parcerias com instituições locais ou regionais” (TEIP, 2006, p.23).
- As “dificuldades estruturais presentes na multiplicidade de territórios envolventes ao Agrupamento” (ibidem).
- As “dificuldades de organização internas em face da quantidade de alunos que se pretende formar, não favorecendo a individualização e qualificação dos seus percursos” (idem, p.24).
- As “dificuldades inerentes a uma baixa apropriação e compreensão da linguagem veiculada pela escola junto de populações” (ibidem).

Considera-se igualmente pertinente para a caracterização organizacional do agrupamento, a referência aos princípios estratégicos seleccionados pela respectiva direcção executiva identificados dentro do contrato-programa TEIP.

Numa listagem, surgem opções pela “Gestão para a Qualidade Total”, pelo “empenho permanente na mudança”, pelo “pensamento estratégico”, pela “aposta estratégica em parcerias” e pela “gestão do conhecimento”. A referência simultânea e contínua à “gestão baseada em factos”, à “orientação para os resultados”, à “valorização das pessoas”, à “inovação”, à “liderança”, à “responsabilidade social”, à “visão do futuro” e à “visão sistémica” provoca um cruzamento conceptual deveras intenso.

A tenacidade com que todas estas expressões são apresentadas incita certamente à curiosidade em compreender a significância das mesmas para os sujeitos que as invocam e, sobretudo, ao modo como estas as operacionalizam.

É face a este contexto que iniciamos, assim, o nosso processo de investigação empírica.

## **2.2 As hipóteses**

Tal como Quivy e Campenhoudt (2005, p.119) mencionam, “a organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor, sem por isso sacrificar o espírito de descoberta e de curiosidade”. A sua formulação permite ao investigador estabelecer um fio condutor, transferindo coerência entre os procedimentos de selecção e recolha de dados e a análise da informação conseguida.

Formulada a pergunta de partida e baseando-nos nos conhecimentos que a fase exploratória, sobretudo de observação, nos permitiu adquirir, preconizam-se, assim, as seguintes hipóteses de trabalho:

- H1: Há uma insatisfação geral com o contexto de acção profissional.
- H2: O cargo de coordenador de estabelecimento encontra-se subvalorizado.
- H3: Subsistem motivos não declarados que apelam ao exercício do cargo.
- H4: O perfil ideal de coordenador de estabelecimento supera as actuais perspectivas redutoras do cargo.

Embora representando pressuposições “não gratuitas sobre o comportamento dos objectos reais estudados” (ibidem), as hipóteses perfilhadas serão sem receio confrontadas com os dados obtidos no decorrer do processo de investigação. A confirmação ou refutação das hipóteses perfilhadas assumir-se-ão sempre como meio de aumentar o conhecimento sobre o fenómeno em estudo, permitindo validar a direcção de futuros percursos de investigação.

## **2.3 Das hipóteses aos participantes – Delimitação da população-alvo e dos diferentes grupos de amostragem**

Orientamo-nos então para a delimitação da população-alvo a considerar enquanto objecto de estudo.

Se “para conhecer o modo de funcionamento de uma empresa será necessário interrogar os que dela fazem parte” (idem, p.159), considerando que “o mais grave (...) é fazer perguntas a alguém que não sabe as respostas ou cujas respostas não nos interessam” (Ferreira, 2003, pp.184-185), face ao âmbito e aos objectivos estabelecidos para a investigação, circunscrevemos a população-alvo aos:

- Coordenadores de estabelecimento de escolas básicas do 1.º Ciclo;
- Representantes do 1º CEB em órgãos de gestão;
- Pessoal docente em exercício de funções lectivas em escolas básicas do 1.º Ciclo e em escolas básicas do 1.º Ciclo com Jardim de Infância;
- Representantes das Associações de Pais das escolas básicas do 1.º Ciclo.

Sendo que por “população” entende-se a totalidade das unidades constitutivas dos conjuntos considerados (Quivy e Campenhoudt, 2005), consideramos, no seguimento de Bell (2004) e Ghiglione e Matalon (2005), que face a limitações temporais, dos recursos e margem de manobra de que dispomos enquanto investigador, e das nossas próprias aptidões, torna-se comumente necessário o recurso a técnicas de amostragem.

Ao efectuar-se a construção de uma amostra, como enuncia Moreira (1994, p.75), tem-se "em vista saber algo sobre um grupo de maior dimensão do qual a amostra faz parte, grupo esse usualmente designado de população ou universo de estudo que não pode ser investigado na sua totalidade".

Como afirmam Ghiglione e Matalon (2005), a questão que se coloca então é precisamente ao nível da pertinência dos processos de selecção da amostra, “de modo a que as observações que dela fizermos possam ser generalizadas à totalidade da população” (idem, p.29). Atenta-se assim à condição de representatividade.

De acordo com Ferreira (2003, p.185), “uma amostra é representativa de um determinado universo desde que seja garantida a aleatoriedade do processo da sua constituição”, ou seja “se as unidades que a constituem forem escolhidas por um processo tal que todos os membros da população tenham a mesma probabilidade de fazer parte da amostra” (Ghiglione e Matalon, 2005, p.30).

Partindo destes pressupostos e considerando a abrangência das diferentes populações-alvo delimitadas, optou-se no presente estudo por promover um processo de inquirição assente:

- Na auscultação do universo de coordenadores de estabelecimento integrados no agrupamento (8 elementos docentes);
- Na auscultação do universo de representantes do 1.º Ciclo na direcção executiva (1 elemento docente);
- Na inquirição total do pessoal docente em exercício de funções lectivas em escolas básicas do 1.º Ciclo com ou sem Jardim de Infância (62 elementos), projectando-se que a informação efectivamente recolhida assumira contornos de uma amostra representativa. Preconiza-se o mesmo procedimento no que respeita aos presidentes das Associações de Pais (8 elementos).

Se “o número de pessoas a inquirir depende da precisão desejada” (idem, p.57), pretende-se com a construção destes quadros de amostra distintos reunir, essencialmente, condições de recolha de informação adequadas aos objectivos estabelecidos para a investigação e ao rigor que imperativamente se lhe invoca.

### **3. Procedimentos de recolha de dados**

As metodologias e técnicas de recolha de dados “ (...) são apresentadas, reflectidas (...) com recurso à associação mais íntima possível com as práticas de investigação” (Albarelo, 2005, p.11).

Consciente das limitações inerentes à disponibilidade quer nossa enquanto inquiridor quer dos elementos a inquirir, e objectivando não descurar o nível de aprofundamento e verificação propostos para o percurso de investigação, apresentam-se as seguintes opções ao nível dos procedimentos de recolha de dados:

- Pesquisa documental;

- Observação indirecta – Inquérito por questionário e por entrevista semi-directiva.

Como salientam Ketele e Roegiers (1993, p.13), “os procedimentos diferenciam-se principalmente pelo objectivo visado e pelo contexto em que se situam”.

Relativamente à pesquisa documental esta é entendida “como um método de recolha e de verificação de dados visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p.30).

Sendo que o próprio quadro teórico desenvolvido “constitui já uma verdadeira preocupação permanente de pesquisa documental” (idem, p.15), este tipo de procedimento permitirá, nesta nova fase, a identificação e recolha de informação relevante para a compreensão do objecto de investigação.

Tal como sugere Albarello (2005, p.29), “não nos documentamos ao acaso, mas em função de uma investigação”. Nessa perspectiva, abordaremos, particularmente, fontes escritas oficiais, nomeadamente a produção legislativa e os documentos reguladores da acção educativa do agrupamento em estudo, tais como o Projecto Educativo de Escola, o Regulamento Interno, o contrato programa TEIP, entre outros documentos tidos progressivamente como relevantes para o curso da investigação.

Sabendo, contudo, que “nem todos os documentos oficiais são imediatamente acessíveis aos investigadores” (idem, p.22), sendo muitas vezes considerados, errada ou correctamente, confidenciais, privados e, consequentemente, dificilmente disponibilizados, procedemos antecipadamente a uma consciencialização dos objectivos fundadores da investigação perante os órgãos de gestão visando criar desde o início uma empatia e clima de confiança que permitam minorar as limitações de acesso tendencialmente impostas a determinadas fontes oficiais.

Equacionada esta situação, procederemos a uma análise atenta e crítica das fontes.

A pesquisa documental, em conjunto com a observação, em particular numa fase prévia à investigação empírica, permitirá igualmente fundamentar a construção de diferentes instrumentos de recolha de dados, estabelecendo com estes uma relação complementar extremamente profícua.

É o caso do inquérito, quer de administração indirecta através do método de entrevista, quer de administração directa pelo processo de questionário auto-administrado.

Para Ghiglione e Matalon (2005, p.2), “um inquérito, consiste, em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los”.

O inquérito pressupõe a equivalência entre todas as unidades inquiridas, sendo este princípio crucial para a operação de agregação das respostas, para a lógica de quantificação e de correlação que preside ao tratamento da informação que disponibiliza, com o qual se pretende alcançar a caracterização de um grupo social (Ferreira, 2003). O recurso ao inquérito é sempre e continuamente dirigido pela necessidade de precisar certos parâmetros pertinentes à investigação.

Na presente investigação, a entrevista, como inquérito de administração indirecta, “aquele em que o inquiridor vai anotando as declarações à medida que estas lhe vão sendo prestadas pelo inquirido” (idem, p.168), destina-se a coordenadores de estabelecimento e ao representante do 1.º Ciclo na Direcção Executiva. A sua aplicação visa permitir a expressão “do sentido que os actores dão às suas práticas e acontecimentos com os quais se vêm confrontados: (...) as suas interpretações de situações (...), as leituras que fazem das próprias experiências” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p.193).

De acordo com Carmo e Ferreira (1998), o objectivo de qualquer entrevista é reduzir a área secreta do entrevistado – informação apenas propriedade do entrevistado – e ampliar exponencialmente a área cega do entrevistador – informação em falta pertinente face ao fenómeno em estudo. Surge particularmente importante quando “o investigador tem questões relevantes cuja resposta não se encontra na informação disponível” (idem, p.128).

Recorre-se à entrevista do tipo semi-directiva, “não inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas” (idem, p.192),

assente, sobretudo, em perguntas-guia sobre as quais o inquirido tem oportunidade de se exprimir livremente, tendo o entrevistador igual liberdade de recurso a perguntas de suporte ou de refocagem para conseguir obter a informação pretendida sempre que necessário.

A opção pela entrevista semi-directiva tem em consideração o nosso grau de experiência enquanto entrevistador bem como os prazos temporais disponíveis para a análise e tratamento de dados, considerando que o controle de uma entrevista não estruturada requer, apesar dos dados valiosos que fornece, imensa experiência e a sua análise exige um intervalo de tempo muito considerável (Bell, 2004). Ao mesmo tempo, justifica-se a selecção deste tipo de entrevista pela consideração quer da disponibilidade dos entrevistados, quer da necessidade de obter informação específica.

É importante dar liberdade ao entrevistado para falar sobre o que é de importância central para ele, (...), mas o emprego de uma estrutura flexível, que garante que todos os tópicos considerados cruciais serão abordados, eliminará alguns problemas das entrevistas sem qualquer estrutura (idem, pp.140-141).

Simultaneamente, a opção pelo inquérito por questionário auto-administrado funda-se na sua possibilidade de conduzir à inquirição de um conjunto elevado de pessoas e de potenciar um tratamento quantitativo rigoroso das informações recolhidas, permitindo num relativo curto período de tempo estabelecer correlações significativas subjacentes às hipóteses em investigação.

Para Quivy e Campenhoudt (2005, p.189), o inquérito por questionário revela-se, particularmente, como a técnica mais adequada em “casos em que é necessário interrogar um grande número de pessoas e em que se levanta um problema de representatividade”.

No âmbito da investigação, o questionário será desenvolvido face à população docente em exercício de funções nas escolas integrando o 1.º Ciclo e aos respectivos presidentes das Associações de Pais.

Trata-se de recolher informações sobre uma população, “as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões” (ibidem), visando essencialmente reunir informações que permitam a

compreensão do papel atribuído por estes ao coordenador de estabelecimento, nosso objecto de estudo.

### **3.1 Instrumentos de recolha de dados: concepção, validação e fiabilidade**

Os instrumentos de recolha de dados considerados no decurso da presente investigação resumem-se:

- A dois guiões de entrevista – coordenadores de estabelecimento e Direcção Executiva - estruturados no seguimento das relações entre variáveis levantadas nas hipóteses de trabalho.
- A dois questionários – pessoal docente e Associação de Pais - construídos atendendo às diferentes dimensões da problemática em questão e por conseguinte da decorrente definição dos dados pertinentes a identificar.
- A material de suporte audio (gravador).

#### **3.1.1 Concepção e condução da pesquisa documental**

“Toda a acção de pesquisa se traduz no acto de perguntar” (Ferreira, 2003, p.165). A pesquisa documental não é excepção.

Com a pesquisa documental visamos, sobretudo, “o estudo das ideologias, dos sistemas de valores e da cultura” organizacional no seu sentido mais lato (Quivy e Campenhoudt, 2005, p.203).

Para tal, recorreremos inicialmente ao Decreto-lei n.º 115A-98, de 4 de Maio, ao Decreto-Lei n.º 355-A/98, de 13 de Novembro, ao Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril como maiores marcos de referência legislativa no âmbito do nosso estudo, ao Projecto Educativo de Escola, ao seu Regulamento Interno e ao programa TEIP contratualizado pelo agrupamento em estudo.

A complementaridade dos dois métodos de recolha de informação permitiu igualmente identificar a ausência de registos relativos às reuniões entre Direcção Executiva e coordenadores de estabelecimento, cujas actas tínhamos antecipadamente previsto analisar e as quais, por inexistência, naturalmente não o foram.

A operacionalização da pesquisa documental foi percebida no âmbito da investigação de quatro grandes domínios: ideologia subjacente à gestão dos recursos humanos; nomeação e mandato do coordenador de estabelecimento; competências do coordenador de estabelecimento; outras informações relevantes.

Ao longo de todo o procedimento, atendeu-se à necessidade de controlar a autenticidade e credibilidade dos documentos observados e das informações que continham, bem como à sua exactidão e adequação face aos objectivos e às exigências do trabalho de investigação.

Recorremos à pesquisa documental ao longo de todo o processo da investigação, desde a fundamentação teórica até ao termo da investigação empírica, tendo sido crucial quer para a construção do quadro conceptual, quer na argumentação das posições assumidas ao longo da apresentação e discussão dos dados empíricos recolhidos.

### **3.1.2 Concepção e condução das entrevistas**

De acordo com Carmo e Ferreira (1998), as entrevistas são direccionadas para informadores qualificados cujo conhecimento da realidade em estudo permita recolher informações em profundidade acerca do objecto de estudo. Os coordenadores de estabelecimento e a Direcção Executiva foram assim facilmente reconhecidos como alvos necessariamente a inquirir por este processo.

Na construção dos guiões das entrevistas operacionalizam-se os objectivos e das hipóteses da investigação. A sua formulação teve em consideração quer a salvaguarda pela privacidade dos entrevistados, quer o campo de experiência e

de conhecimento dos entrevistados procurando reduzir os riscos de especulação, ambiguidade na resposta ou inclusive de ausência de resposta.

O guião de entrevista construído para os coordenadores de estabelecimento procurou apelar a um percurso discursivo por parte do entrevistado, cuja intenção passa inicialmente de descritiva da respectiva situação profissional, do seu contexto motivacional e de actuação concreta para uma progressiva auto-reflexão ao nível dos constrangimentos de acção e construção individual de um perfil ideal de coordenador de estabelecimento. Embora equacionado enquanto percurso, enquanto entrevista semi-directiva, todo o inquirido gozará de margens amplas de autonomia discursiva, as quais poderão remeter para a flexibilização da ordem das perguntas-guia previamente estabelecidas.

O guião de entrevista ao representante do 1.º Ciclo na Direcção Executiva procurou, sobretudo, recolher informação quanto à importância estratégica dos coordenadores de estabelecimento dentro da política educativa do agrupamento, descrevendo as funções que lhe são atribuídas e o modo de interacção com eles estabelecido. Visou, simultaneamente, auscultar a sua opinião relativamente às motivações para o exercício do cargo de coordenador, bem como o seu posicionamento face aos principais constrangimentos à acção dos mesmos, antecipadamente inventariados pelos restantes inquiridos no decorrer da investigação. Cumpriu igualmente o objectivo de averiguar o perfil de coordenador de estabelecimento proposto pela Direcção Executiva.

No que diz respeito às entrevistas, as exigências de testagem, embora incidissem naturalmente na natureza das questões formuladas, incidiram muito particularmente no processo de condução da entrevista atendendo ao grau mínimo de experiência que auto-reconhecemos a esse nível. Para tal testamos previamente os dois guiões referenciados em duas ocasiões. A audição das gravações permitiu-nos identificar alguns erros de condução, nomeadamente ao nível da interferência e algum directivismo de nossa parte enquanto entrevistador face aos entrevistados, algo que posteriormente na situação concreta da investigação procurámos minimizar.

Tal como é sugerido por Carmo e Ferreira (1998), para incentivar garantias de disponibilidade física e psicológica por parte dos inquiridos, procurando reflectir igualmente uma imagem de profissionalismo e de respeito pelo seu tempo, contactamos, pessoalmente e via telefone, previamente todos os actores a entrevistar, expondo brevemente o motivo da entrevista e da sua escolha enquanto entrevistados, explicitando o valor acrescentado que as suas respostas poderiam trazer à investigação. Procurou-se que o entrevistado se sentisse um colaborador activo e não “simplesmente utilizado ou manipulado” (idem, p.126). Tratou-se de um investimento com vista a obter efeitos positivos no ambiente em que as entrevistas iriam decorrer, procurando desenvolver um ambiente relacional assente num clima de mútuo respeito e de confiança.

A condução das entrevistas aos coordenadores de estabelecimento decorreu no período de Março e Abril de 2008. O processo de inquirição por entrevista terminou com a realização da entrevista ao representante do 1.º Ciclo na Direcção Executiva, em Maio de 2008. Todas elas ocorreram no contexto de trabalho dos profissionais inquiridos, em sala própria e sem assistência. Na sua condução houve grande preocupação pelo modo como as questões eram colocadas em termos verbais e não verbais de modo a conseguirmos reduzir ao máximo a nossa influência perante os entrevistados, rejeitando nomeadamente induzir as respostas com formas enfáticas.

### **3.1.3 Concepção e condução dos inquéritos**

Segundo Ferreira (2003, p.167), é a sua natureza quantitativa e a sua capacidade de “objectivar” informação que conferem ao inquérito por questionário o estatuto de “técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica”.

No âmbito da nossa investigação procedemos à condução de dois questionários: um destinado ao pessoal docente em exercício de funções lectivas em escolas básicas do 1.º Ciclo (educadores, professores titulares de turma e professores em funções de apoio sócio educativo), tendo sido excluídos todos

aqueles em regime de acumulação de funções com o cargo de coordenador de estabelecimento; e um outro destinado aos presidentes das Associações de Pais das oito escolas em estudo.

A população a inquirir com o primeiro questionário totalizava setenta e dois indivíduos. O segundo questionário abrangia oito elementos.

Para Gil (1985, p.129), a construção de um questionário consiste "basicamente em traduzir os objectos da pesquisa em questões específicas". De acordo com o autor, serão as respostas a essas questões que proporcionarão os dados requeridos para testar as hipóteses ou esclarecer o problema da pesquisa, sendo que "as questões constituem pois o elemento fundamental dos questionários" (ibidem).

O primeiro questionário – pessoal docente – foi essencialmente concebido tendo em conta quatro grandes domínios: indicadores biográficos e da situação profissional; satisfação profissional; receptividade à mudança e liderança; dinâmica do coordenador de estabelecimento.

A primeira secção do questionário contém um grupo de seis questões referentes à faixa etária, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço docente, tempo de serviço na escola e cargos desempenhados na escola.

O preenchimento solicitado, de acordo com Youngman (1986), equaciona-se em termos de categorias (faixa etária e tempo de serviço), de lista (habilitações académicas e situação profissional), quantidade (tempo de serviço na escola) e verbal (cargos desempenhados na escola).

Visa sobretudo a caracterização da amostra inquirida em termos biográficos e académicos e de situação profissional.

A segunda secção do questionário integra questões relativas à representação dos docentes perante as dinâmicas organizacionais da escola, em particular no que refere à postura da Direcção Executiva e do contributo das reuniões de Conselho de Docentes de Articulação Curricular para o quotidiano escolar (questões de 1 a 9), englobando igualmente duas questões directamente orientadas para a identificação do grau de satisfação perante o contexto

profissional (questões 10 e 11). Trata-se de um grupo de perguntas que procura proceder à recolha de dados referentes à 1.<sup>a</sup> hipótese de trabalho – “Há uma insatisfação geral com o contexto de acção profissional”.

O processo de inquirição assenta na formulação de afirmações perante as quais se solicita o posicionamento do inquirido, face a uma escala nominal de cinco pontos, variando entre o “concordo”, “concordo parcialmente”, “discordo”, “discordo totalmente” e “sem opinião”.

As questões entre os números 12 e 15 poderão ser analisadas dentro do campo da receptividade à mudança e da liderança. Equacionamo-las como um grupo de transição, permitindo recolher dados que permitam correlações com a valorização do coordenador de estabelecimento (Hipótese 2) e do perfil ideal de coordenador (Hipótese 4).

De modo a atenuar possíveis constrangimentos e enviesamentos das respostas, as afirmações das questões 12 e 13 foram formuladas recorrendo propositadamente à terceira pessoa. Avaliar do grau de consciência que os seus colegas possuem dos desafios com que se depara a escola (questão 12) e da sua receptividade à mudança (questão 13) pareceu-nos a estratégia mais fácil de atingir um grau de honestidade na resposta e de caracterização do posicionamento da classe docente inquirida.

As questões 14 e 15 procuram clarificar a representação dos docentes acerca do papel da liderança escolar, procurando ver até que ponto os docentes a relacionam com o despoletar de uma nova ordem e contexto profissional.

O preenchimento da questão 15 (perfil de liderança) é solicitado recorrendo a um processo de listagem (Youngman, 1986). Todas as restantes questões (de 12 a 14) mantêm a escala nominal de cinco pontos previamente referida.

As questões de 16 a 27 surgem directamente relacionadas com as representações do pessoal docente face à acção do coordenador de estabelecimento do núcleo em que se insere. Dentro deste conjunto procedemos à construção de subgrupos de questões.

As questões de 16 a 19 procuram equacionar o perfil que reconhecem ao respectivo coordenador e a avaliação que fazem da sua acção em prol do desenvolvimento organizacional do núcleo. Equacionamos uma questão em lista (perfil do coordenador), uma em categoria (teor da acção do coordenador), outra em escala nominal de quatro pontos – “Muito relevante”, “Relevante”, “Pouco

relevante” e “Nada relevante” – (acção do coordenador para o desenvolvimento do núcleo) e finalmente uma verbal (indicação de uma tarefa que associem ao coordenador). Este grupo de questões visa sobretudo recolher dados que permitam a testagem da hipótese 2 - “O cargo de coordenador de estabelecimento encontra-se subvalorizado”.

As questões 20 e 21 apontam particularmente para o levantamento das representações dos docentes acerca do espaço de manobra dos coordenadores de estabelecimento (questão 20) e dos principais constrangimentos da acção dos mesmos (questão 21). Respondem assim a um dos objectivos específicos elencados para a presente investigação, permitindo igualmente uma conexão com a hipótese anteriormente levantada. A primeira formulação solicita a opção dentro de uma escala nominal de três pontos (“Concordo”, “Discordo”, “Não sei avaliar”), enquanto que a questão 21 afigura-se em lista.

A questão 22 encontra-se subjacente à 4.<sup>a</sup> hipótese de estudo – “Subsistem motivos não declarados que apelam ao exercício do cargo”. Visa, especificamente, averiguar a opinião dos docentes quanto aos motivos que apelam à proposta e aceitação do cargo de coordenador de estabelecimento. Para tal sugere-se uma lista de cinco alíneas, às quais cada inquirido poderá agregar outra que melhor convier ao respectivo posicionamento pessoal.

As questões 23 e 24 remetem para a 4.<sup>a</sup> hipótese de trabalho – “O perfil ideal de coordenador de estabelecimento supera as actuais perspectivas redutoras do cargo”.

Questiona-se os docentes sobre as funções que os coordenadores de estabelecimento deveriam assumir e, por outro, das suas características mais relevantes. Objectiva-se a construção de um perfil ideal de coordenador de estabelecimento.

Assinaladas as representações sobre a actual dinâmica de acção dos coordenadores de estabelecimento e estabelecido um perfil de coordenadores, a questão 24 permitirá transparecer o grau de expectativa dos docentes face à superação dos contextos actuais. São formuladas diferentes opções de resposta tendencialmente direccionadas para o papel que a Direcção Executiva e coordenadores de estabelecimento desempenham na superação dos contextos de trabalho destes últimos. Em si mesma permite igualmente recolher dados

relativos à 1.<sup>a</sup> hipótese de estudo – “Há uma insatisfação geral com o contexto de acção profissional”.

As questões 25 e 26 direccionam-se, muito particularmente, para a compreensão dos motivos que orientam as opções dos docentes na eleição do respectivo coordenador de estabelecimento.

Procura-se averiguar a coerência entre os motivos que subjazem ao processo eleitoral e o perfil de coordenador anteriormente estabelecido. Até que ponto os próprios docentes do núcleo são responsáveis pela perenidade dos contextos em que agem. A dupla de questões pode ser analisada à luz das hipóteses 2 ou 4 - “O cargo de coordenador de estabelecimento encontra-se subvalorizado” ou “O perfil ideal de coordenador de estabelecimento supera as actuais perspectivas redutoras do cargo”.

Finaliza-se o questionário com a questão 28 que procura aferir do grau de aceitação dos docentes face a uma proposta de reorganização da componente não lectiva, tendente à criação de um espaço e tempo próprio para reunião com os colegas de núcleo. Visa-se aferir do grau de relevância que esta assumiria e da disponibilidade dos docentes para efectivá-la.

Relativamente ao questionário destinado aos presidentes das associações de pais, este segue praticamente os mesmos moldes.

Existe um grupo de questões iniciais de caracterização dos inquiridos, nomeadamente em termos biográficos (faixa etária e habilitações académicas) e “profissionais” face ao número de anos a que pertence à Associação de Pais.

No âmbito da primeira hipótese de trabalho, concebeu-se cinco questões relativas ao grau de satisfação com o contexto educativo gerado pelos órgãos de gestão do agrupamento, face às quais os inquiridos são solicitados a posicionar-se numa escala nominal de cinco pontos -“concordo”, “concordo parcialmente”, “discordo”, “discordo totalmente” e “sem opinião”.

Através das questões 6 e 7, averigua-se a representação dos inquiridos acerca das principais causas que conduzem ao estado actual do agrupamento.

A formulação da questão 8 procura captar o grau com que as associações de pais sentem a necessidade de emergência de novas lideranças na escola.

Posteriormente orienta-se o questionário para a clarificação das representações dos inquiridos acerca da relevância do coordenador de estabelecimento para o desenvolvimento do respectivo núcleo escolar (questões

9 e 10) e para a compreensão dos processos de interacção entre associações de pais e coordenadores de estabelecimento (questões de 11 a 14). Neste último ponto, atenta-se, sobretudo, à disponibilidade dos intervenientes e ao retorno eficaz da interacção entre os mesmos para o progresso educativo dos alunos. Traduz-se num processo de recolha de informação relevante para a análise da segunda hipótese de trabalho - “O cargo de coordenador de estabelecimento encontra-se subvalorizado”.

No seguimento dos objectivos específicos da investigação, a questão 15 visa perspectivar a representação que as associações de pais têm dos principais constrangimentos à acção do respectivo coordenador de estabelecimento. Induz-se ao posicionamento face a uma listagem de indicadores.

A questão 16 procura averiguar as motivações que, segundo a associação de pais, influenciam a aceitação das funções de coordenador de estabelecimento. Encontra-se assim directamente relacionada com a hipótese 3 de trabalho – “Subsistem motivos não declarados que apelam ao exercício do cargo”. Traduz-se nos mesmos moldes da questão 25 do questionário destinado ao pessoal docente.

A questão 17 surge com o intuito de captar a perspectiva dos inquiridos face aos motivos que subjazem à escolha de coordenador de estabelecimento pelos docentes da escola, em processo idêntico ao desenvolvido pela questão 27 do questionário ao pessoal docente. Procuramos aqui antever até que ponto as associações de pais consideram os docentes responsáveis pelo clima de trabalho da escola. A sua análise será equacionada à luz da hipótese 2, anteriormente mencionada.

O questionário termina com a auscultação das associações de pais acerca das funções que deveriam ser exercidas pelo coordenador de estabelecimento e das características mais relevantes destes. Procura-se reunir informações para a posterior análise da hipótese 4 - “O perfil ideal de coordenador de estabelecimento supera as actuais perspectivas redutoras do cargo”.

Procura-se reunir através dos presentes questionários informação relevante para a construção do processo de análise e conseqüente clarificação da imagem que o pessoal docente e associações de pais têm do papel que o coordenador de estabelecimento ocupa no desenvolvimento organizacional da escola básica do 1.º Ciclo.

Tal como sucedeu com o processo de pesquisa documental e de entrevista, a aplicação dos questionários não poderia ser levada a cabo sem antecipadamente se proceder à verificação da sua validade e fiabilidade.

Para Ghiglione e Matalon (2005, p.157), a validade dos instrumentos de recolha de dados relaciona-se com “a sua correcta adaptação às necessidades da investigação”, estando a fidelidade do instrumento “ligada ao processo de codificação” (idem, p.195).

Assegurar o maior índice de validade e fidelidade, obrigou-nos enquanto investigadores à submissão dos questionários a situações de pré-testagem. A primeira redacção de ambos os questionários foi, assim, administrada em duas ocasiões distintas.

Procurou-se o controlo da inteligibilidade das perguntas (a ausência de ambiguidade ou directividade) e antever a pertinência das respostas por estas criadas à luz dos objectivos da investigação.

A detecção de dificuldades de preenchimento, expostas pelos inquiridos no final da pré-testagem, auxiliou na recodificação da linguagem utilizada e, sobretudo, na reorganização da sequência das questões formuladas. Houve, igualmente, questões consideradas redundantes e por isso excluídas.

No final da pré-testagem, houve um reforço positivo no que respeita à dimensão dos questionários e relativamente à preponderância das questões fechadas.

Após a pré-testagem e da análise cuidada das dificuldades e sugestões apontadas, a versão final dos questionários foi redigida.

Aplicamos o questionário à população docente no decorrer do final do mês de Março e princípios de Abril. A sua distribuição foi feita pessoalmente no decorrer das reuniões de conselho de docentes, para a qual foi solicitada autorização prévia ao respectivo coordenador de departamento. Os questionários relativos às associações de pais foram distribuídos e recolhidos recorrendo ao apoio das auxiliares de acção educativa presentes em cada escola.

Embora os questionários fossem acompanhados por um texto sumário esclarecedor dos objectivos da investigação e do valor da contribuição individual, a opção pela entrega pessoal dos questionários permitiu reforçar esses aspectos na tentativa de obter maior índice de colaboração dos indivíduos.

No momento de distribuição calendarizou-se uma data para recolha dos questionários. Foi essa fase que proporcionou consideravelmente maior atraso à investigação, tendo havido a necessidade de nos dirigirmos diversas vezes junto dos inquiridos para proceder à recolha dos questionários. Não obstante, houve processos de delegação da recolha dos questionários que correram bastante bem e que facilitaram o andamento do processo.

Ao longo de toda a aplicação do questionário foi garantido e preservado total anonimato para que a informação requerida não ousasse causar qualquer tipo de constrangimentos aos inquiridos.

#### **4. Procedimentos de tratamento de dados**

No tratamento de dados dar-se-á prevalência a técnicas de análise de conteúdo, triangulando métodos qualitativos e quantitativos na leitura, cruzamento e interpretação dos dados pertinentes presentes nos discursos recolhidos, numa articulação constante com as hipóteses levantadas no decorrer da investigação.

Os dados recolhidos perante os diferentes grupos de amostragem serão numa fase inicial lançados em programas de análise estatística para Ciências Sociais, nomeadamente o *SPSS (Statistic Package for Social Sciences)*, sendo subsequentemente analisados separadamente, e, posteriormente, tendo em conta a prevalência de certas relações entre variáveis, considerados comparativamente, visando a integração da análise de dados relevantes na discussão das hipóteses inicialmente sugeridas e na construção da perspectiva global da problemática da investigação.

A precisão e o rigor do dispositivo informático em causa, a rapidez de tratamento e a expressão gráfica que possibilita, constituem os principais motivos que orientam a sua aplicação no decurso desta fase da investigação.

Nesta fase de lançamento e tratamento de dados assume-se uma posição de total fidelidade aos dados obtidos, independentemente do grau de concordância com as hipóteses previamente estabelecidas. Procurando,

sobretudo, ao nível da análise das entrevistas, que não haja “redução ou mesmo desnaturação do discurso original” (Albarello, 2005, p.43).

Torna-se necessário “tornar claras as categorias e as unidades de registo, definindo-as rigorosamente” (Ferreira, 2003, p.171), de forma “a alcançar o máximo possível de uniformização dos critérios que devem presidir a todo o apuramento e tratamento de respostas” (ibidem). À uniformização dos instrumentos de recolha de dados deve imperativamente suceder a normatização do processo de codificação, de modo a proporcionar um processo de análise fidedigno.

Por mais consideração que tenhamos pelo processo quantitativo conduzido, nomeadamente pelo tratamento estatístico desenvolvido, regista-se a advertência para o risco da superficialidade das respostas e para a frágil credibilidade que devemos depositar nas respostas obtidas preconizada por Quivy e Campenhoudt (2005).

Assumimos tal como Albarello (2005, p.42), que “a verificação e crítica das fontes (...) constituem um procedimento absolutamente essencial”. A análise de conteúdo far-se-á, assim, no sentido de “efectuar uma leitura atenta ao texto, procurando compreendê-lo em profundidade para apreender o seu sentido preciso” (ibidem), procedendo a um inventário de declarações, visando o real significado do que é dito.

## CAPÍTULO V – Apresentação e análise de dados

Ao longo deste capítulo, procederemos à apresentação dos dados de acordo com os objectivos e as hipóteses formuladas bem como com os pressupostos metodológicos implicados.

Optou-se pela seguinte sequência ao nível da apresentação dos dados:

- Dados recolhidos através da pesquisa documental - visando uma breve actualização do enquadramento legal da figura dos coordenadores de estabelecimento.
- Dados recolhidos através dos questionários realizados junto do pessoal docente e das associações de pais – procurando averiguar as suas representações relativamente à coordenação de estabelecimento, incidindo, muito particularmente, no seu impacto para o desenvolvimento organizacional dos núcleos escolares, nos factores motivacionais existentes e na clarificação de um perfil ideal de coordenador de estabelecimento.
- Dados recolhidos pelas entrevistas aos coordenadores de estabelecimento – objectivando quer a reconstrução do quotidiano operacional destes elementos, quer a descoberta dos respectivos impulsos motivacionais para o exercício do cargo.
- Dados recolhidos a partir da entrevista ao representante do órgão de gestão do agrupamento em estudo – tentando averiguar a importância atribuída aos coordenadores de estabelecimento dentro da política e estratégia educativa do agrupamento.

Procede-se de imediato à exposição rigorosa da informação obtida no decorrer do processo de inquirição.

## 1. Enquadramento legal da figura dos coordenadores de estabelecimento

A pesquisa documental permitiu-nos proceder à actualização dos dados relativos ao enquadramento legal da figura do coordenador de estabelecimento e, sobretudo, expor certas particularidades inerentes ao exercício do cargo, tais como os suplementos remuneratórios e processos de redução ou isenção de componente lectiva auferidos.

Verificamos que a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, a 22 de Abril, implicou uma mudança relativamente ao processo de selecção do coordenador de estabelecimento, sendo que este passou a ser “designado pelo director, de entre os professores em exercício efectivo de funções na escola (...), sempre que possível, entre professores titulares” (art. 40.º). O mandato de coordenador de estabelecimento tem a duração de quatro anos, cessando com o mandato do director.

No que respeita às competências atribuídas ao coordenador de estabelecimento constatamos que não se registou qualquer alteração relativamente ao exposto no Decreto-Lei n.º 115A/98, de 4 de Maio, mantendo-se o carácter geral com que este diploma as descrevia.

Assim, ao coordenador de estabelecimento compete:

- a) Coordenar as actividades educativas do estabelecimento, em articulação com a direcção executiva;
- b) Cumprir e fazer cumprir as decisões da direcção executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;
- c) Veicular as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;
- d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas (art.40.º).

Salienta-se que o exercício de funções de coordenador de estabelecimento do 1.º Ciclo integrado em agrupamento de escolas permite ao docente auferir de um suplemento remuneratório correspondente “a 12% do valor fixado para o índice 100 da escala indiciária do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei n.º

355A/98), correspondendo, actualmente, a 102,94€, de acordo com o ofício circular n.º2/GGF/2008, de 25 de Janeiro.

Relativamente ao regime de redução e isenção da componente lectiva, de acordo com o ofício circular n.º 48, de 26.07.2006, da DREL, o qual transcreve o despacho da Secretaria de Estado de Educação de 21 de Abril de 2006, verifica-se que “a redução da componente lectiva aos coordenadores de estabelecimento é (...) na prática redução total”, salientando-se que “tais circunstâncias aconselham a usar tal procedimento, em abstracto excepcional, de forma parcimoniosa, ainda que se compreenda a eventual necessidade de apoio ao órgão de gestão de agrupamentos de escolas de grande dimensão”.

Determina-se que:

- a) Os limites para dispensa são os seguintes:  
300-500 alunos – 12 horas;  
501-1000 alunos – 18 horas.
- c) As restantes horas dos docentes devem ser adstritas a actividades de apoio a alunos registadas nos horários dos docentes.

Constata-se, assim, que apenas os coordenadores de estabelecimentos que possuam um número total de alunos igual ou superior a 300, associado a um mínimo de 15 turmas, podem usufruir da possibilidade de redução horária da componente lectiva, ou seja da titularidade de turma, ficando com total de 13 horas de apoio educativo no estabelecimento.

Verifica-se que todos os pedidos de redução da componente lectiva aos coordenadores de estabelecimento deverão ser enviados às direcções regionais respectivas pelos órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas com a indicação do respectivo número de alunos e quaisquer outros elementos que estes entenderem pertinentes.

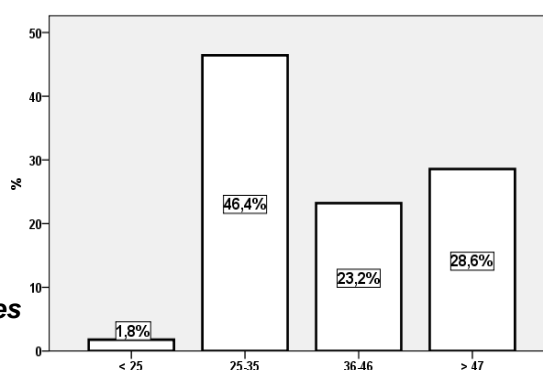
Clarificado o actual enquadramento legal do cargo de coordenação de estabelecimento procedemos de imediato à apresentação dos dados recolhidos ao longo do processo de investigação empírica.

## 2. O questionário ao pessoal docente

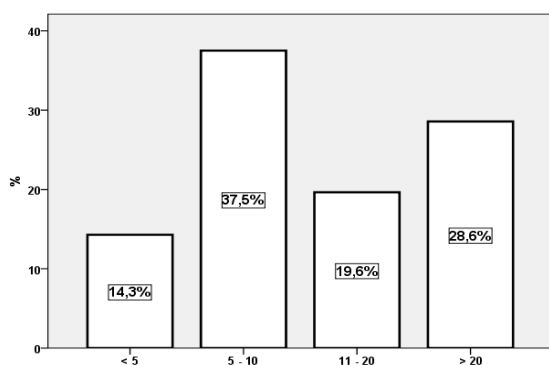
De um total de 62 questionários distribuídos aos professores em exercício nas escolas do 1.º Ciclo, foram recolhidos 56 questionários face aos quais se procedeu ao tratamento estatístico dos dados.

A faixa etária do corpo docente inquirido apresenta duas tendências dominantes: cerca de 46,4% encontram-se entre os 25 e 35 anos de idade e cerca de 51,8% apresentam idade superior a 36 anos.

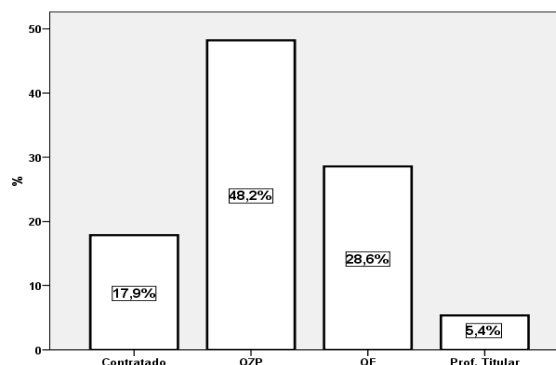
**GRÁFICO 1 - Faixa etária dos docentes inquiridos**



Verifica-se que 85,7% dos inquiridos possuem um tempo de serviço igual ou superior a cinco anos, sendo que cerca de 34% pertencem ao quadro de professores efectivos do agrupamento e 48,2% encontram-se vinculados ao quadro de zona pedagógica.



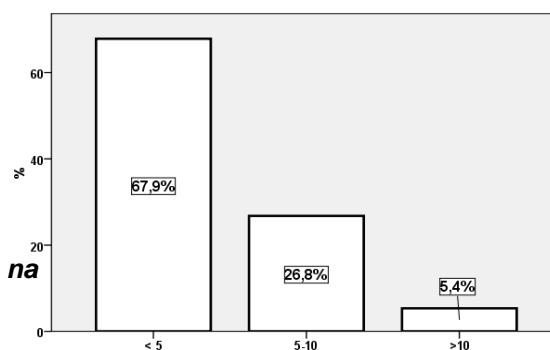
**GRÁFICO 2 - Tempo de serviço docente**



**GRÁFICO 3 - Situação profissional**

Acrescenta-se que cerca de 32,2% dos docentes inquiridos leccionam no mesmo estabelecimento há um período igual ou superior a cinco anos.

**GRÁFICO 4 - Tempo de serviço docente na escola**



Todos os docentes (100%) apresentam um grau académico ao nível da licenciatura.

Constata-se, igualmente, que cerca de 80,4% dos inquiridos não exerceram qualquer outro cargo para além da titularidade de turma, no decorrer da sua carreira profissional.

**TABELA 1 - Cargos previamente desempenhados pelo pessoal docente**

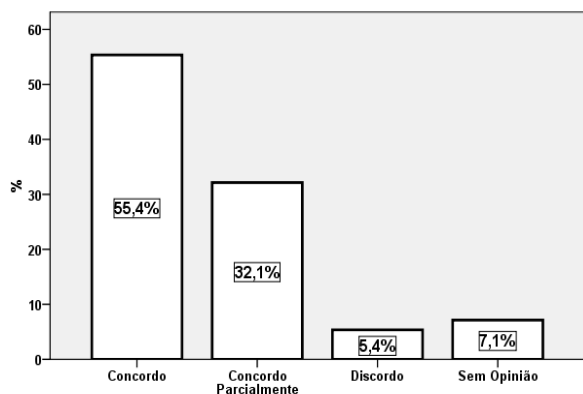
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Nenhum	45	80,4	80,4
Coordenação de Ano	5	8,9	89,3
Coordenação do Conselho de Docentes	1	1,8	91,1
Presidência do Conselho Executivo	1	1,8	92,9
Vice-presidência do Conselho Executivo	1	1,8	94,6
Representante na Assembleia de Escola	1	1,8	96,4
Antiga Subdirectora de escola	2	3,6	100,0
Total	56	100,0	

As primeiras questões formuladas no nosso questionário dirigiram-se sobretudo para a caracterização dos inquiridos, orientando-se as questões subsequentes para o contexto de acção profissional dos docentes.

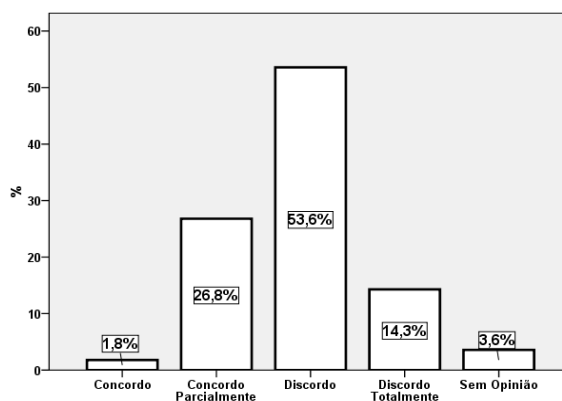
Neste âmbito, verifica-se que cerca de 87,5% dos docentes consideram que a direcção do agrupamento de escolas encontra-se centralizada no respectivo Conselho Executivo.

Tal facto merece particular atenção, ao considerarmos que 67,9 % dos inquiridos afirmam não reconhecer o Conselho Executivo enquanto líder presente, motivador e impulsionador do desenvolvimento organizacional.

**GRÁFICO 5 - Centralização da direcção e gestão da escola no Conselho Executivo**



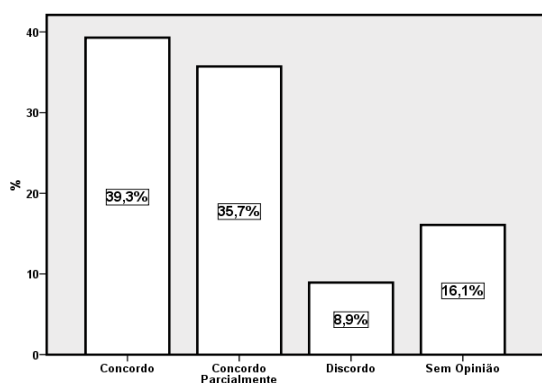
**GRÁFICO 6 - Conselho Executivo como líder presente e impulsor de desenvolvimento**



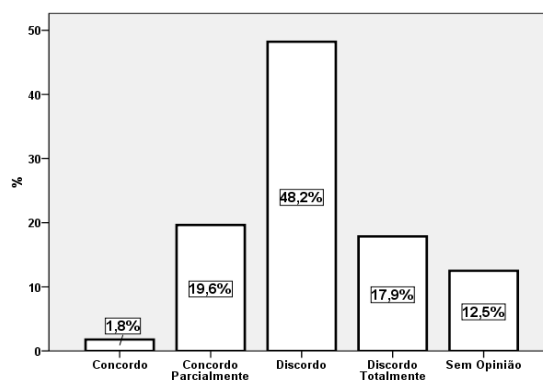
Em simultâneo, verificamos que 75% dos respondentes assinalam que o Conselho Executivo assume-se, essencialmente, como órgão submisso perante a regulamentação da Administração Central.

Apenas 21,4% dos inquiridos orientam a sua resposta em sentido contrário, embora desses 21,4% apenas 19,6% concordem parcialmente com a afirmação do Conselho Executivo como reivindicador das margens de autonomia da escola.

**GRÁFICO 7 - Conselho Executivo submisso à Administração Central**

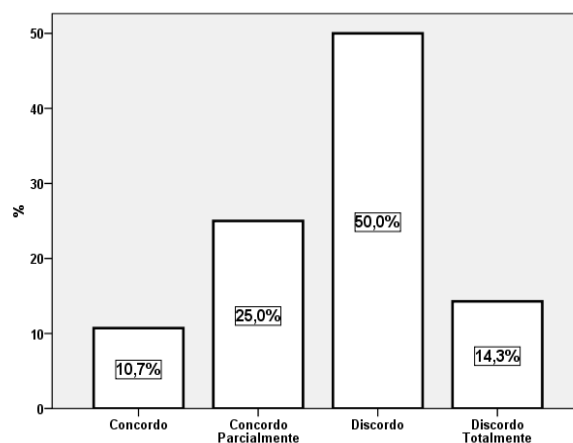


**GRÁFICO 8 - Conselho Executivo reivindicador das margens de autonomia**



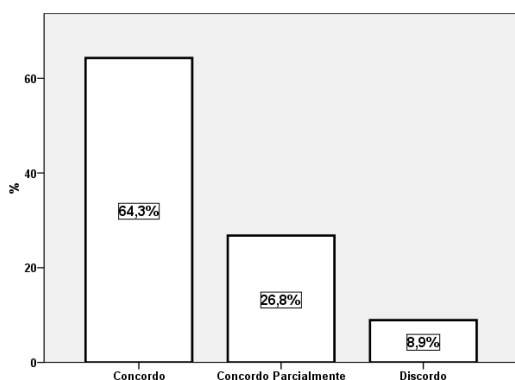
Relativamente às reuniões de conselho de docentes de articulação curricular, constata-se que 64,3% dos docentes inquiridos reconhecem que tais reuniões não possuem influência relevante para o quotidiano da acção educativa.

**GRÁFICO 9 - Reuniões de conselho de docentes como relevantes para a acção educativa quotidiana**

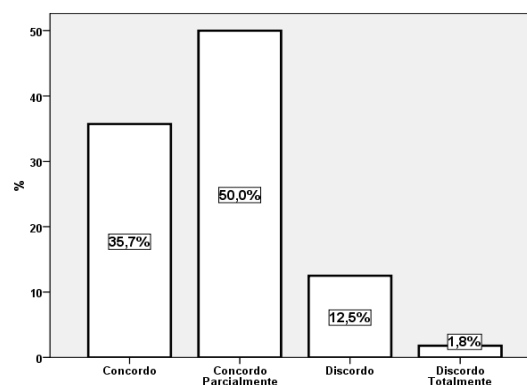


Cerca de 91,1 % dos docentes assinalam que as questões de natureza burocrática invadem excessivamente as reuniões de docentes, sendo que 85,7% reconhecem a presença de uma desmotivação progressiva ao nível das práticas de participação colegial.

**GRÁFICO 10 - Invasão excessiva da burocracia nas reuniões de docentes**



**GRÁFICO 11 - Desmotivação progressiva para a participação nas reuniões de docentes**



No que respeita à presença dentro de cada núcleo escolar de condições promotoras do trabalho em equipa verifica-se que 91,1% dos inquiridos discordam da sua existência.

**TABELA 2 – Existência de condições promotoras de trabalho em equipa em cada núcleo**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Acumulada
Concordo	1	1,8	1,8
Concordo Parcialmente	4	7,1	8,9
Discordo	36	64,3	73,2
Discordo Totalmente	15	26,8	100,0
Total	56	100,0	

Esta tendência é ainda superada pela avaliação da qualidade das interações de partilha e entreajuda entre os docentes de cada núcleo.

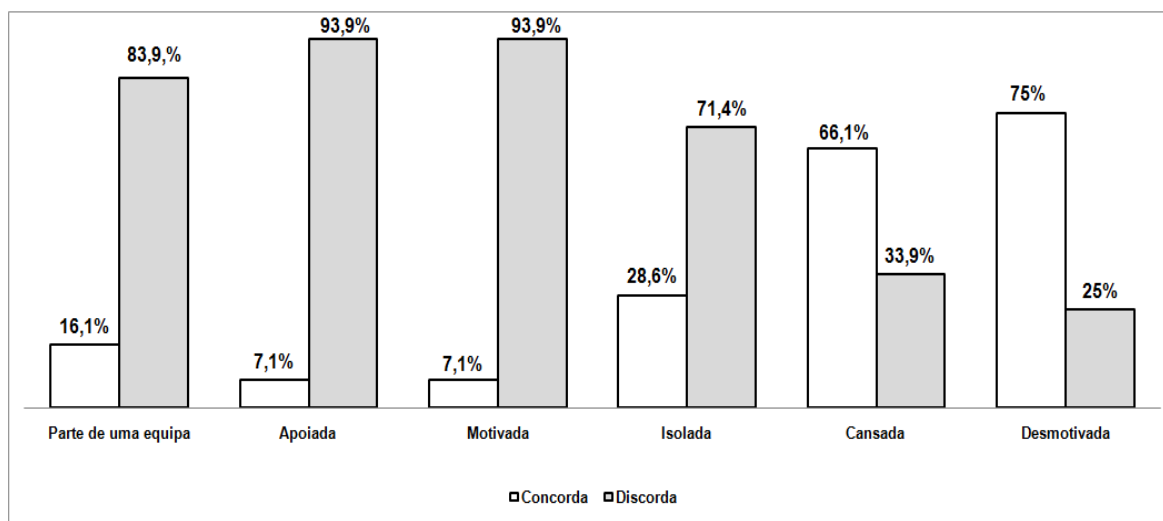
Cerca de 94,7% dos inquiridos concordam que o espaço e tempo para partilhar novas ideias e promover a entreajuda na resolução concreta de problemas pedagógicos são muito reduzidos e quase sempre ocasionais dentro de cada estabelecimento.

**TABELA 3 - Espaço e tempo reduzidos e ocasionais na partilha e entreajuda em cada núcleo**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Concordo	36	64,3	64,3
Concordo Parcialmente	17	30,4	94,6
Discordo	3	5,4	100,0
Total	56	100,0	

Face ao sentimento que melhor os descreveria actualmente, os docentes inquiridos expressaram o seguinte posicionamento:

**GRÁFICO 12 - Estado de espírito dos docentes**

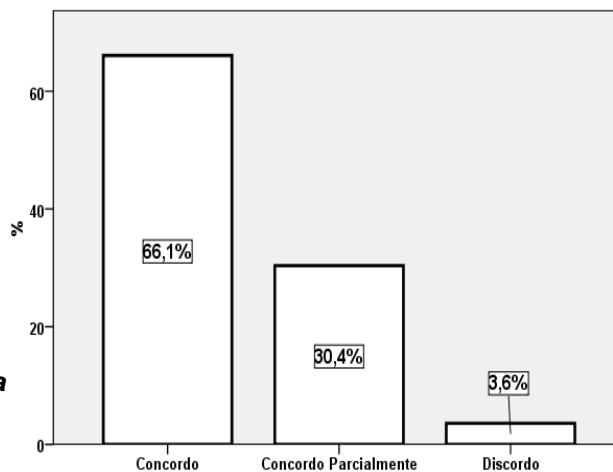


Dos docentes inquiridos, cerca de 75% reconheceram-se desmotivados e 66,1% cansados. Cerca de 83,9% dos docentes refutaram sentir-se parte de uma

equipa, reiterando que se sentem desapoiados (93,9%). Apenas 7,1% dos docentes afirmam sentir-se motivados.

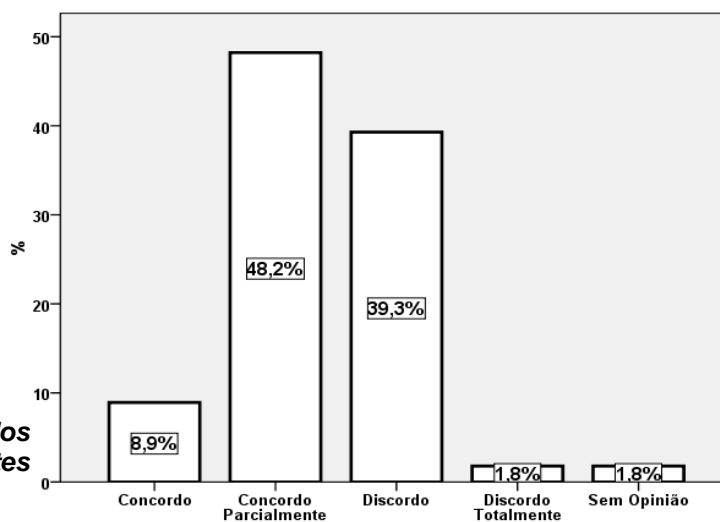
Quando directamente confrontados com a proposição “Há uma insatisfação geral por parte do pessoal docente”, cerca de 96,5% dos inquiridos atestam a afirmação.

**GRÁFICO 13 - Existência de uma insatisfação geral**



Verificamos igualmente que cerca de 57,1% dos respondentes concordam que os agentes educativos têm uma consciência clara dos desafios com que se depara a Escola actual sendo que os índices de discordância atingem os 41,1%.

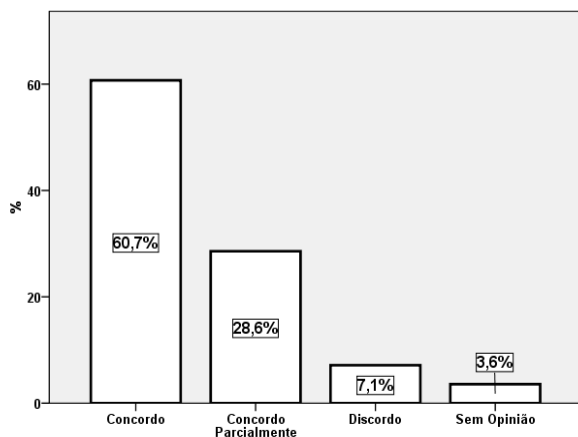
**GRÁFICO 14 - Consciência dos desafios escolares entre os agentes educativos**



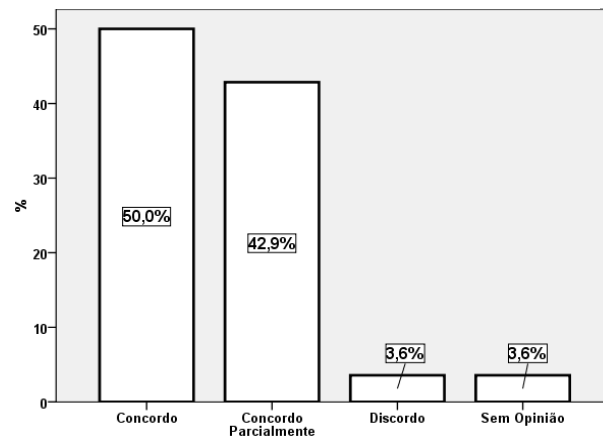
Cerca de 89,3% dos docentes reconheceram igualmente que existe ainda pouca receptividade à mudança de hábitos de trabalho e à introdução de inovação.

Dos inquiridos 92,9% concordaram com o facto de ser necessário o aparecimento de novas lideranças, capazes de mobilizar e coordenar os diferentes actores educativos no desenvolvimento de uma escola diferente.

**GRÁFICO 15 - Presença de pessoas pouco receptivas à mudança e inovação**



**GRÁFICO 16 - Necessidade de aparecimento de novas lideranças**



Relativamente à posição dos docentes relativamente à actuação do respectivo coordenador de estabelecimento obtiveram-se os percentuais representados na tabela 4.

**TABELA 4 – Representação dos docentes relativamente ao actual coordenador de estabelecimento**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Acumulada
Desmotivado e conformado	5	8,9	8,9
Sem formação para liderar uma equipa	2	3,6	12,5
Sem personalidade para liderar uma equipa	6	10,7	23,2
Restringe-se às ordens que recebe	25	44,6	67,9
Procura dar o seu melhor, embora sem inovação	16	28,6	96,4
Motivado e assume o risco de inovação	2	3,6	100,0
Total	56	100,0	

Cerca de 44,6% dos inquiridos salientam o índice extremamente reduzido de autonomia dos respectivos coordenadores de estabelecimento, considerando que estes se restringem às ordens que recebem.

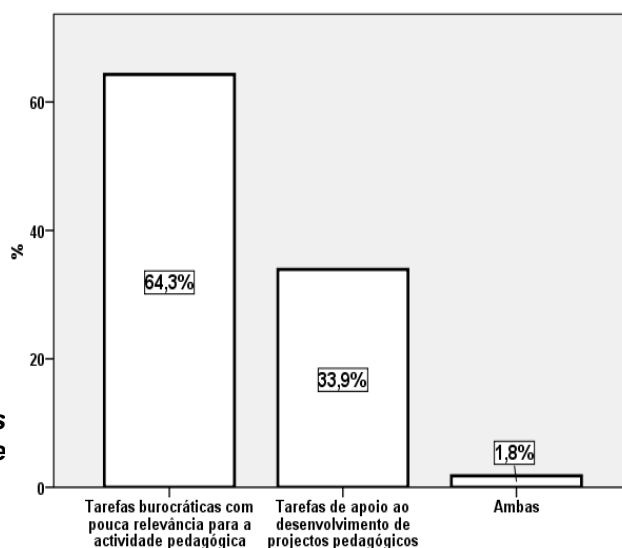
A apresentação de fracas competências ao nível da introdução de inovação dentro da organização escolar é igualmente um factor reconhecido por 28,6% dos docentes inquiridos.

Verifica-se ainda a perspectiva de coordenadores de estabelecimento como elementos desmotivados e conformados (8,9%) e sem formação para assumir a liderança de uma equipa (3,6%).

Apenas 3,6% dos respondentes associam o coordenador de estabelecimento a um elemento motivado, adepto e impulsionador de inovação.

Solicitado o enquadramento da acção profissional dos coordenadores de estabelecimento, foi-nos possível constatar que, face a três opções de resposta, 64,3% dos inquiridos delimitaram a actuação do respectivo coordenador dentro do âmbito das tarefas burocráticas com pouca relevância para a actividade pedagógica do núcleo escolar.

**GRÁFICO 17 - Enquadramento das tarefas do coordenador de estabelecimento**



Em termos percentuais, somente 33,9% dos docentes o colocam ao serviço de tarefas de apoio ao desenvolvimento de projectos pedagógicos. Apenas um inquirido (1,8%) equacionou a sua acção dentro dos dois contextos operacionais.

A intervenção quotidiana dos coordenadores de estabelecimento, de acordo com os inquiridos, resume-se na tabela que se segue.

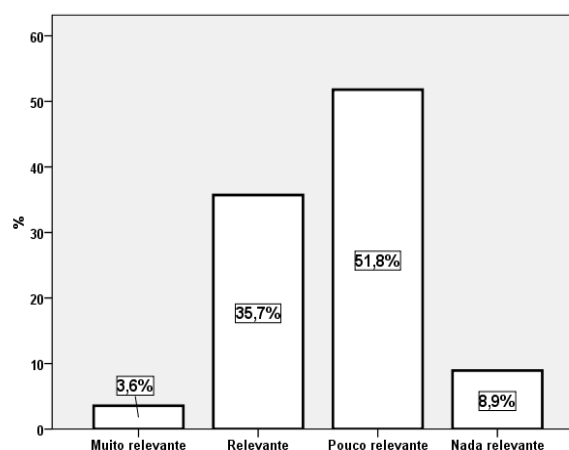
**TABELA 5 - Tarefas associadas ao coordenador de estabelecimento**

	Frequência	Porcentagem
Substituição dos docentes em falta	3	5,4%
Articulação com os Encarregados de Educação	2	3,6%
Gestão de conflitos internos	1	1,8%
Transmissor de informações	2	3,6%
Ofícios para a Câmara	1	1,8%
Organização das tarefas do Pessoal Auxiliar	1	1,8%
Apoio Sócio Educativo	4	7,1%
Mapas variados (assiduidade, leite, cantina, ...)	11	19,6%
Horários, mapas e vigilância da cantina	10	17,9%
Mapas do leite	12	21,5%
Matrículas	8	14,3%
Não responderam	1	1,8%
	56	100%

Das tarefas identificadas pelos inquiridos, cerca de 75,1% são passíveis de serem agregadas em termos de tarefas administrativas de cariz burocrático, encontrando-se associadas, sobretudo, ao preenchimento de dados estatísticos (41,1%).

A presença pedagógica do coordenador de estabelecimento é reduzida às tarefas de substituição do pessoal docente (5,4%), de apoio sócio educativo (7,1%), de articulação com os encarregados de educação (3,6%) e gestão de conflitos internos (1,8%), bem como à organização das tarefas do pessoal auxiliar (1,8%).

**GRÁFICO 18 - Grau de relevância da acção do coordenador de estabelecimento**

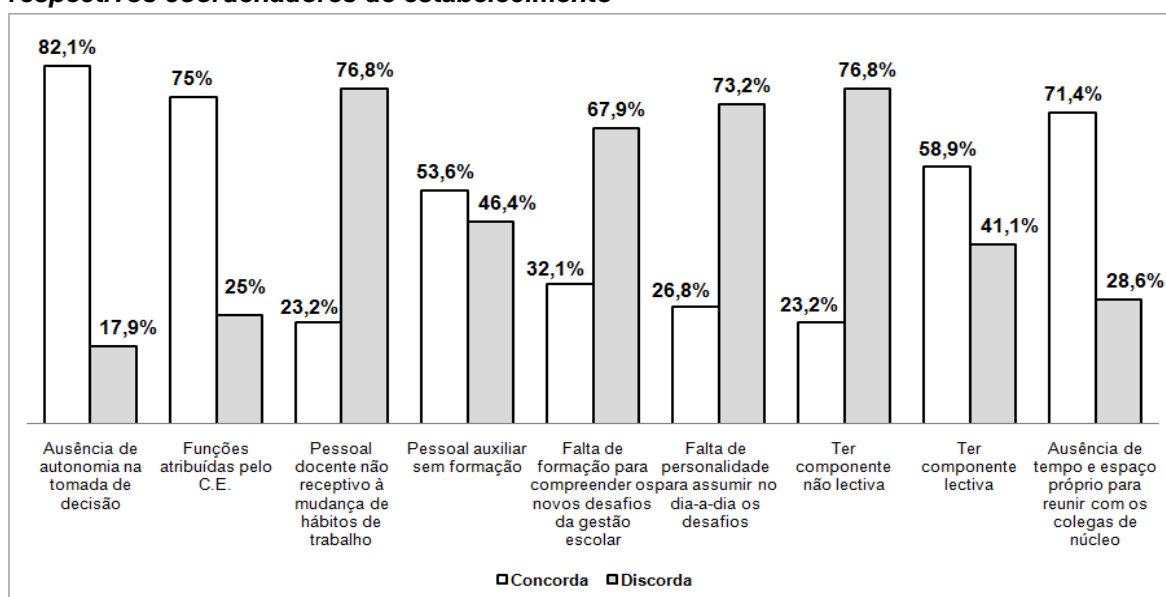


Os dados apresentados no gráfico 19 permitem constatar que cerca de 60,7% dos inquiridos identificam a acção do coordenador de estabelecimento

para o desenvolvimento organizacional do seu núcleo escolar como pouco ou nada relevante, muito embora, persistam 39,3% que se posicionam em sentido inverso.

Face ao que os docentes consideram ser os principais obstáculos à condução de uma actuação mais positiva dos coordenadores de estabelecimento obtivemos as incidências descritas no gráfico 22.

**GRÁFICO 19 - Perspectivas dos docentes face aos constrangimentos sentidos pelos respectivos coordenadores de estabelecimento**



Cerca de 75% dos inquiridos concordam que as funções atribuídas pelo Conselho Executivo aos coordenadores de estabelecimento condicionam negativamente a acção deste. Simultaneamente, 82,1% dos respondentes referem a ausência de autonomia na tomada de decisão como factor igualmente preponderante.

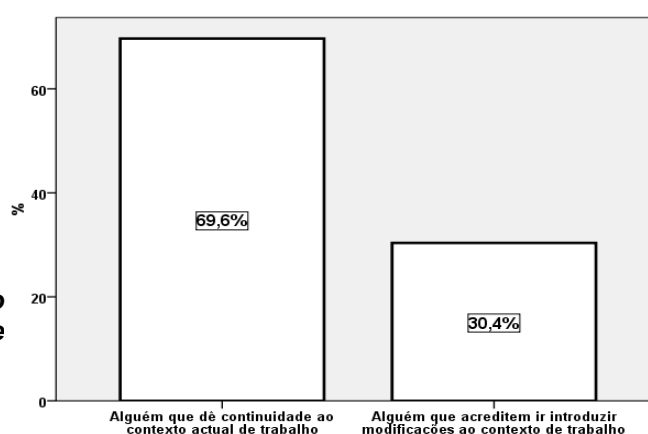
Salientam-se igualmente enquanto constrangimentos à acção do coordenador, o facto de este não possuir tempo e espaço próprio para reunir com os colegas de núcleo na planificação e organização de projectos pedagógicos no âmbito da apropriação de cada estabelecimento do Projecto Educativo de Escola (71,4%).

Ainda relevantes surgem a obrigatoriedade de componente lectiva (58,9%) e a presença de pessoal auxiliar não receptivo à mudança de hábitos de trabalho (53,6%).

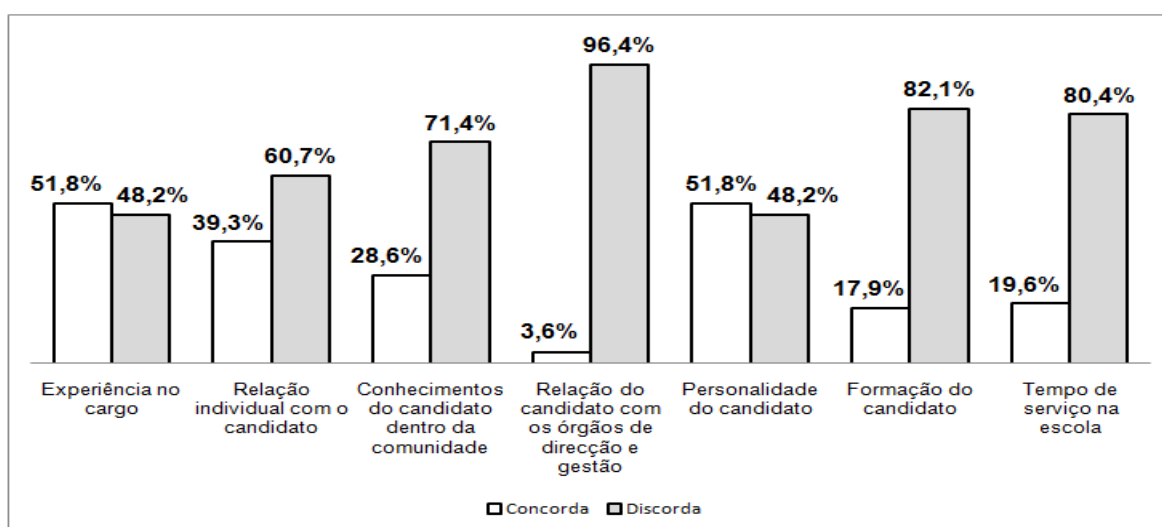
A falta de formação especializada em administração e comportamento organizacional (32,1%) e a desadequação do perfil de personalidade (26,8%) surgem enquanto factores de constrangimento com relativa fraca relevância dentro do quadro geral dos restantes percentuais identificados.

Pese embora os docentes retratem a figura e acção do respectivo coordenador de forma genericamente negativa, cerca de 69,6% dos inquiridos reconhecem optar no acto de eleição do coordenador de estabelecimento por alguém que dê continuidade ao contexto actual de trabalho, posicionando-se nos 30,4% aqueles que apostam em agentes de mudança.

**GRÁFICO 20 - Opções dos docentes no processo de eleição de coordenador de estabelecimento**



Como complemento do nosso estudo, procuramos identificar os factores motivacionais que influenciam os docentes no acto da eleição do coordenador de estabelecimento. O gráfico 24 assinala essas motivações.



**GRÁFICO 21 - Factores que influenciam os docentes na eleição do coordenador de estabelecimento**

O leque de respostas assinaladas permite verificar a existência de uma dispersão, sobretudo, ao nível de três factores motivacionais: a experiência prévia do candidato no cargo de coordenador de estabelecimento (51,8%), a personalidade do candidato (51,8%) e a relação pessoal que o docente tem com o candidato (39,3%).

Os conhecimentos do candidato dentro da comunidade apenas reúnem cerca de 28,6% de concordância, ficando aquém da relação pessoal entre o eleitor e o candidato elegível.

A presença do tempo de serviço na escola apenas obteve 19,6% de concordância enquanto a formação do candidato reuniu 17,9% de reacções positivas. A relação entre candidato e Conselho Executivo apenas registou 3,6% de concordância, encontrando-se extremamente secundarizado.

Procedeu-se igualmente à inquirição dos docentes relativamente às motivações que subjazem à aceitação do cargo de coordenador, posições apresentadas na tabela 6.

**TABELA 6 - Representações dos docentes face às motivações para o exercício do cargo de coordenação de estabelecimento**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Visibilidade perante a comunidade e autoridades educativas	18	32,1	32,1
Efectivo poder real dentro do núcleo por mais mitigado que seja	9	16,1	48,2
Regalias salariais	10	17,9	66,1
Regalias na progressão da carreira	14	25,0	91,1
Mera imposição externa	4	7,1	98,2
Gosto por uma escola melhor	1	1,8	100,0
Total	56	100,0	

Reconhece-se a presença esmagadora de 91,1% de inquiridos que consideram a existência de motivações directamente relacionadas ao anseio dos candidatos em adquirir certas vantagens profissionais através do desempenho do cargo de coordenação de estabelecimento. Alcançar uma visibilidade face à comunidade e autoridades educativas (32,1%), obter regalias ao nível da

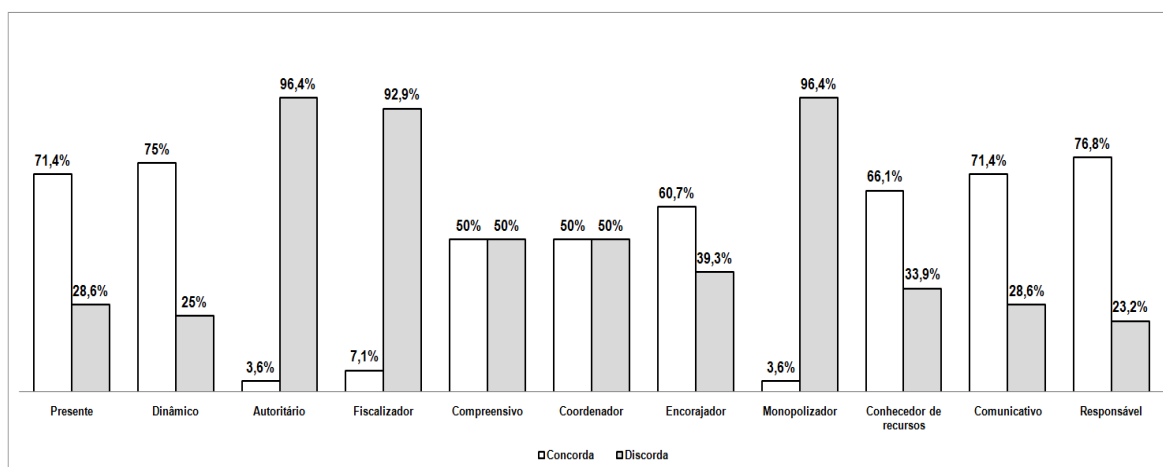
progressão na carreira (25%) e de índices salariais (17,9%) e adquirir um efectivo poder real dentro do estabelecimento (16,1%) constam como os factores motivacionais mais aclamados pelos inquiridos.

Verifica-se que apenas um 1,8% dos docentes ressalvam o gosto por desenvolver uma escola melhor como motivação para o desempenho do cargo de coordenador de estabelecimento. Simultaneamente somente 7,1% assinalam a imposição externa como factor de aceitação das funções de coordenação de estabelecimento.

Dentro da temática da presente investigação pretendia-se verificar até que ponto as características de liderança transvasam para o perfil ideal do cargo de coordenação de estabelecimento.

Para tal, procurou-se primeiramente reconhecer as qualidades de liderança identificadas pelos docentes. As respostas surgem no sentido descrito pelo gráfico 22.

**GRÁFICO 22 - Representações dos docentes face às qualidades de liderança**



As qualidades de liderança mais assinaláveis pelos docentes são a responsabilidade (76,8%), o dinamismo (75%), o estar presente (71,4%), a capacidade comunicativa (71,4%), o conhecimento de recursos (66,1%) e o cariz motivador e encorajador da sua presença (60,7%). A capacidade de coordenação e de compreensão das necessidades dos restantes envolvidos são igualmente salientadas em percentuais idênticos (50%).

Face ao perfil ideal de coordenador de estabelecimento, os inquiridos identificaram as qualidades assinaladas na tabela 7.

**TABELA 7 - Representações dos docentes relativamente ao perfil ideal de coordenador de estabelecimento**

	Frequência	Percentagem
Defensor da equipa	10	17,9%
Motivador	9	16,1%
Empreendedor / Dinâmico / Inovador	28	50%
Firme / Coerente / Frontal / Corajoso	33	41%
Líder	9	16,1%
Responsável / Organizado	20	35,7%
Bom ouvinte / Compreensivo	11	19,6%
Justo	10	17,9%
Conhecedor de recursos / Actualizado	12	21,4%
Comunicativo / Sociável	10	17,9%
Mediador / Bom senso	4	7,1%
Autónomo	5	8,9%
Perspícaz	2	3,6%
Pontual / Assíduo	3	7%
Formação específica	5	8,9%

Salientam-se as capacidades empreendedoras, de inovação e o dinamismo como principais atributos necessários – qualidades que reúnem 50% de concordância.

Segue-se o grau de firmeza e de coerência de carácter, a frontalidade e a coragem em assumir a sua posição com cerca de 41% de conformidade.

A responsabilidade e a capacidade de organização com 35,7% de acordo e a capacidade de actualização e de conhecimento de recursos com 21,4% surgem igualmente como qualidades relevantes.

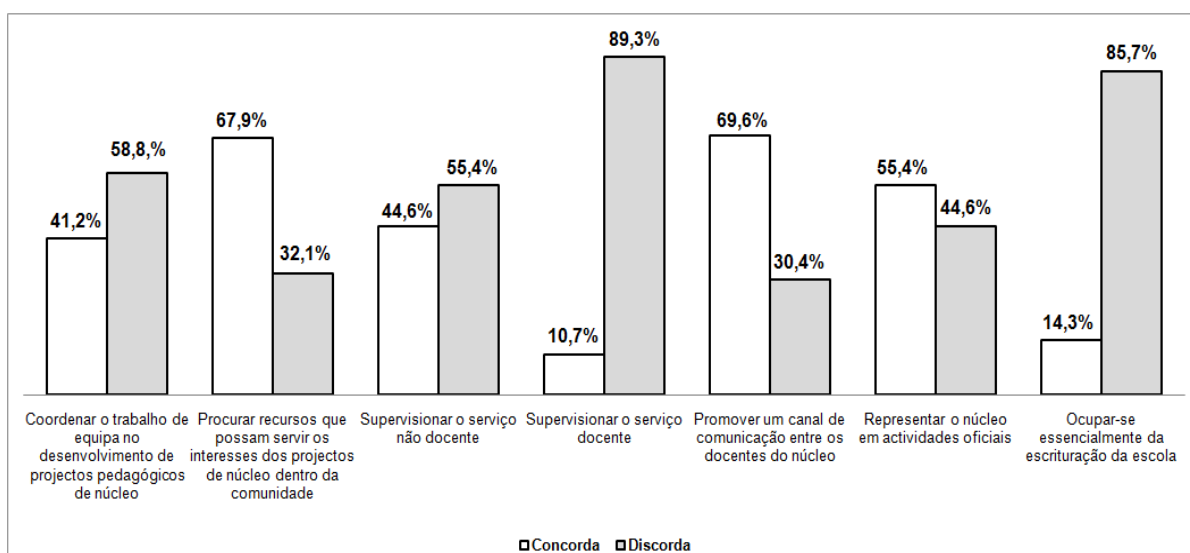
Saber auscultar e possuir sentido de relações humanas (19,6%), posicionar-se como defensor da equipa, ser justo, comunicativo e sociável (cada qual com 17,9% de concordância) e emergir como elemento impulsionador, motivador e encorajador (16,1%) apresentam-se como atributos a destacar dentro do perfil de coordenador de estabelecimento proposto pelos docentes inquiridos,

dos quais 16,1% se referem directamente ao cargo de coordenação de estabelecimento enquanto estrutura de liderança.

A capacidade de autonomia (8,9%), a posse de formação específica (8,9%), a competência de mediação (7,1%), a assiduidade e pontualidade (7%) e a perspicácia (3,6%) sobrevêm como qualidades decorrentes das demais já assinaladas.

O gráfico 23 realça as funções equacionadas pelos inquiridos no âmbito da acção que o coordenador de estabelecimento deveria desempenhar.

**GRÁFICO 23 - Representações dos docentes relativamente às funções a serem desempenhadas pelos coordenadores de estabelecimento**



Cerca de 69,6% dos respondentes assinalam que o coordenador de estabelecimento deve assumir a função de promoção de um canal de comunicação entre os diferentes agentes educativos e 67,9% acolhem a ideia do coordenador enquanto accionador da procura de recursos dentro da comunidade.

A representação oficial do núcleo (55,4%) e a supervisão do serviço não docente (44,6%) surgem como tarefas a serem igualmente assumidas pelo coordenador. Somente 41,2% dos inquiridos entende que o coordenador de estabelecimento deverá coordenar o trabalho de equipa no desenvolvimento de projectos pedagógicos.

O desempenho da função de supervisão do serviço docente encontra-se secundarizado, apresentando apenas uma concordância de 10,7%.

Torna-se ainda bastante representativa a percentagem de 85,7% dos indivíduos que recusam a ideia do coordenador de estabelecimento actuar em termos de escrituração e em redor de procedimentos burocráticos.

Atente-se ainda que cerca de 80,4% dos inquiridos afirma a sua disponibilidade para reunir com os colegas de núcleo dentro do seu horário de componente não lectiva.

**TABELA 8 - Disponibilidade para reunir com os colegas de núcleo dentro da componente não lectiva**

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Sim	45	80,4	80,4
Não sei	9	16,1	96,4
Não	2	3,6	100,0
Total	56	100,0	

## 2.1 Síntese dos dados recolhidos pelo questionário ao pessoal docente

Os dados expressos permitem verificar que 75% dos inquiridos consideram que o respectivo Conselho Executivo se assume, essencialmente, como um órgão submisso perante a regulamentação da Administração Central. Cerca de 67,9% dos docentes afirmam que o órgão de gestão não age como líder presente e impulsionador de desenvolvimento.

Simultaneamente, 85,7% dos respondentes reconhecem a presença de uma desmotivação progressiva ao nível das práticas de participação colegial.

Cerca de 64,3% dos docentes atestam a reduzida influência das reuniões de conselho de docentes de articulação curricular para o quotidiano da acção educativa, afirmando que as tarefas de natureza burocrática invadem em demasia as agendas de trabalho (91,1%).

Constata-se que 91,1% dos inquiridos atestam a inexistência de condições promotoras do trabalho em equipa dentro de cada núcleo escolar, afirmando que o espaço e tempo para partilhar novas ideias e promover a entreajuda na resolução concreta de problemas pedagógicos são muito reduzidos e quase sempre ocasionais dentro de cada estabelecimento (94,7%).

Reconhece-se a prevalência de estados de espírito consideravelmente pouco propícios a um envolvimento organizacional positivo por parte dos docentes. Os níveis de desmotivação e de cansaço apresentados, 75% e 66,1% respectivamente, aliados ao facto de não se sentirem apoiados (93,9%) e de não se posicionarem dentro de uma equipa (83,9%) reiteram essa perspectiva.

Realça-se a presença de 96,5% de respondentes que concordam com a existência de uma insatisfação geral por parte do pessoal docente face ao seu contexto de trabalho.

Assinala-se que 89,3% dos respondentes reconhecem a existência de pouca receptividade à mudança de hábitos de trabalho e à introdução de inovação. Cerca de 92,9% dos docentes evidenciam o facto de ser necessário o aparecimento de novas lideranças, capazes de mobilizar e coordenar os diferentes actores educativos no desenvolvimento de uma escola diferente.

Relativamente à análise da actuação do respectivo coordenador de estabelecimento, cerca de 60,7% classificam-na como pouco ou nada relevante para o desenvolvimento organizacional do seu núcleo escolar.

Esta incidência de opinião é reafirmada pelo estilo de tarefas executadas pelos coordenadores de estabelecimento.

Cerca de 64,3 % dos inquiridos delimitaram a actuação do respectivo coordenador dentro do âmbito das tarefas burocráticas com pouca relevância para a actividade pedagógica no núcleo escolar, sendo que 75,1% das tarefas associadas aos coordenadores apresentam-se no âmbito de tarefas administrativas de cariz burocrático, sobretudo ao nível do preenchimento de dados estatísticos (58,7%) - procedimentos de mera transmissão de dados para controlo, sobretudo externo (do agrupamento à autarquia, da administração regional à administração central) dos níveis de assiduidade, de rentabilidade

escolar e de receptividade aos instrumentos de acção social escolar (programa de leite escolar e serviço de refeitórios).

Se contabilizarmos os dados referentes à condução de matrículas (14,3%) e de envio de ofícios para as autarquias (1,8%), obtemos um percentual adicional de 16,1% de respostas que traduzem igualmente uma imagem de fraco dinamismo pedagógico na actuação dos coordenadores de estabelecimento, segundo os docentes inquiridos.

Assinala-se que 44,6% dos docentes afirmam que o respectivo coordenador de estabelecimento actua com um índice extremamente reduzido de autonomia, considerando que estes se restringem às ordens que recebem. Cerca de 28,6% consideram que estes não introduzem qualquer inovação dentro da organização escolar. Para 8,9% dos docentes, o coordenador de estabelecimento apresenta-se desmotivado e conformado e sem formação para assumir a liderança de uma equipa (3,6%).

Apenas 3,6% assumem o coordenador como elemento motivado, adepto e impulsionador de inovação.

Pela análise dos dados recolhidos, verificamos que as opiniões dos docentes convergem assim numa representação depreciativa relativamente à actuação do coordenador de estabelecimento do respectivo núcleo.

No âmbito da análise aos factores condicionantes da acção do coordenador de estabelecimento, constata-se que 75% dos inquiridos afirmam que as funções atribuídas pelo Conselho Executivo condicionam negativamente a acção do seu coordenador de estabelecimento. Cerca de 82,1% referem a ausência de autonomia na tomada de decisão como factor preponderante. Assiste-se assim a um reforço do papel do órgão de gestão do agrupamento enquanto inibidor de uma actuação diferenciada dos coordenadores de estabelecimento, dentro do quadro de constrangimentos mais relevantes.

O facto de o coordenador de estabelecimento não ter tempo e espaço próprio para se reunir com os colegas de núcleo na planificação e organização de projectos no âmbito da apropriação de cada estabelecimento do Projecto Educativo de Escola é factor assinalado igualmente por 71,4% dos inquiridos (neste âmbito, cerca de 80,4% dos docentes atesta a sua disponibilidade para participar neste tipo de colegialidade).

A acumulação de funções com a titularidade de turma (58,9%) e a presença de pessoal auxiliar não receptivo à mudança de hábitos de trabalho (53,6%) são simultaneamente duas condicionantes apresentadas pelos docentes como justificação do baixo índice de desempenho dos respectivos coordenadores.

A falta de formação especializada (32,1%) e a desadequação do perfil de personalidade (26,8%) persistem como factores menos valorizados, o que nos permite questionar o sentido ténue com que a profissionalidade docente e, subsequentemente, a requalificação formativa na área da liderança e comportamento organizacional são ainda encaradas.

Cumpramos assinalar que, pese embora os docentes retratem a figura e acção do respectivo coordenador de forma genericamente negativa, cerca de 69,6% dos inquiridos reconhecem optar no acto de eleição do coordenador de estabelecimento por alguém que dê continuidade ao contexto actual de trabalho.

A questão do contributo dos docentes em exercício na continuidade de contextos de trabalho pouco desafiadores das rotinas instaladas é assim colocada. Há uma defesa da continuidade de contextos de trabalho pelos docentes, embora o registem de forma depreciativa nos termos que foram sendo referenciados neste estudo. Permitir-se-á reconhecer a presença de um receio de perda que supera a ânsia em superar o contexto de insatisfação geral.

A experiência prévia no cargo (51,8%), a personalidade do candidato (51,8%) e a relação deste com o docente (39,3%) surgem como condições dominantes para o acto de eleição. Os conhecimentos do candidato dentro da comunidade e a sua relação com o Conselho Executivo encontram-se desvalorizados com apenas 28,6% e 3,6% de incidência respectivamente.

Ocorre-nos como peculiar o facto dos conhecimentos do candidato dentro da comunidade ter ficado aquém da relação pessoal entre o eleitor e o candidato elegível, o que traduz, porventura, uma prioridade face ao bem-estar individual em detrimento da abertura do campo de possibilidades de interacção entre a escola e a comunidade. Igualmente interessante é o facto de os docentes terem secundarizado a relação do candidato com o Conselho Executivo atendendo que

44,6% dos inquiridos referem-se ao coordenador de estabelecimento como alguém que se restringe às ordens que recebe.

No que respeita aos factores motivacionais que induzem à aceitação e desempenho do cargo de coordenador de estabelecimento, cerca de 91,1% dos inquiridos consideram a existência de motivações directamente relacionadas ao anseio dos candidatos em adquirir vantagens profissionais, entre as quais vislumbra-se o alcançar de uma visibilidade face à comunidade e autoridades educativas (32,1%); a obtenção de regalias ao nível da progressão na carreira (25%) e de índices salariais (17,9%); e a aquisição de um efectivo poder real dentro do estabelecimento (16,1%).

Embora as dinâmicas actuais do coordenador de estabelecimento sejam consideradas de um ponto de vista depreciativo, constata-se que a análise comparativa dos quadros de atributos delineados pelos docentes inquiridos para a liderança e para o perfil ideal coordenador de estabelecimento permite reconhecer pontos de assinalável consonância entre ambos.

Dentro das características de liderança mais assinaladas pelos respondentes encontram-se a responsabilidade (76,8%), o dinamismo (75%), o estar presente (71,4%), a capacidade comunicativa (71,4%), o conhecimento de recursos (66,1%) e o cariz motivador e encorajador da sua presença (60,7%).

Tais qualidades reflectem-se no perfil ideal de coordenador de estabelecimento sugerido pelos docentes inquiridos, os quais valorizam as capacidades empreendedoras, de inovação e dinamismo, de coordenação e de compreensão dos contextos de acção como principais atributos necessários – qualidades que reúnem cada qual 50% de concordância.

Seguem-se o grau de firmeza e de coerência de carácter, a frontalidade e a coragem em assumir a sua posição (41%); a responsabilidade e a capacidade de organização (35,7%) e a capacidade de actualização e de conhecimento de recursos (21,4%). Saber auscultar e possuir sentido de relações humanas (19,6%), posicionar-se como defensor da equipa, ser justo, comunicativo e sociável (cada qual com 17,9% de concordância) e emergir como elemento impulsionador, motivador e encorajador (16,1%) apresentam-se como atributos a

destacar dentro do perfil de coordenador de estabelecimento proposto pelos docentes inquiridos, dos quais 16,1% se referem directamente ao cargo de coordenação de estabelecimento enquanto estrutura de liderança.

As funções equacionadas, pelos inquiridos, no âmbito da acção do coordenador de estabelecimento atestam igualmente uma posição que suplanta as perspectivas redutoras das dinâmicas actuais do coordenador de estabelecimento.

Cerca de 69,6% dos respondentes assinalam que o coordenador de estabelecimento deve assumir a função de promoção de um canal de comunicação entre os diferentes agentes educativos e 67,9% acolhem a ideia do coordenador enquanto accionador da procura de recursos dentro da comunidade.

A representação oficial do núcleo (55,4%) e a supervisão do serviço não docente (44,6%) surgem como tarefas a serem igualmente assumidas pelo coordenador. Cerca de 41,2% dos inquiridos entende que o coordenador de estabelecimento deverá coordenar o trabalho de equipa no desenvolvimento de projectos pedagógicos, posição que permite perspectivar o coordenador enquanto elemento de uma equipa mais vasta e não como monopolizador das dinâmicas criativas do núcleo - vislumbra-se um coordenador enquanto elemento que representa uma grande diversidade de papéis dentro da equipa consoante os estados de desenvolvimento que esta apresenta e as tarefas que se propõe desenvolver.

Torna-se ainda bastante representativa a percentagem de 85,7% dos indivíduos que recusam a ideia do coordenador de estabelecimento actuar em termos de escrituração e em redor de procedimentos burocráticos de retorno escasso, ou mesmo irrelevante, à acção pedagógica concretizada diariamente pelo respectivo núcleo escolar.

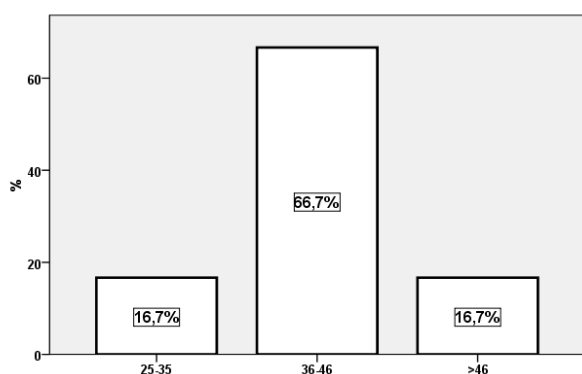
O desempenho da função de supervisão do serviço docente encontra-se secundarizado, apresentando apenas uma concordância de 10,7% - algo que traduz a sensibilidade associada à temática da avaliação de desempenho docente.

### 3. O questionário às Associações de Pais

Foi distribuído um questionário a cada presidente das associações de pais dos estabelecimentos de ensino do 1.º Ciclo do agrupamento em estudo. No total foram entregues 8 questionários, dos quais conseguimos recolher 6.

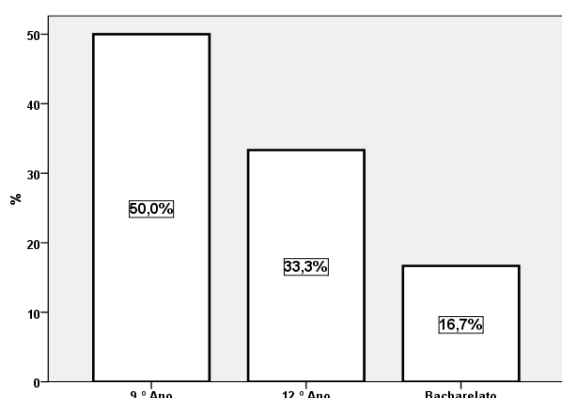
Os indivíduos inquiridos situam-se, sobretudo, na faixa etária dos 36 aos 46 anos (66,7%). Apresentam habilitações académicas ao nível do 9.º ano de escolaridade (50%), existindo apenas um elemento com habilitações ao nível do ensino superior.

**GRÁFICO 24 - Faixa etária dos elementos pertencentes às associações de pais**

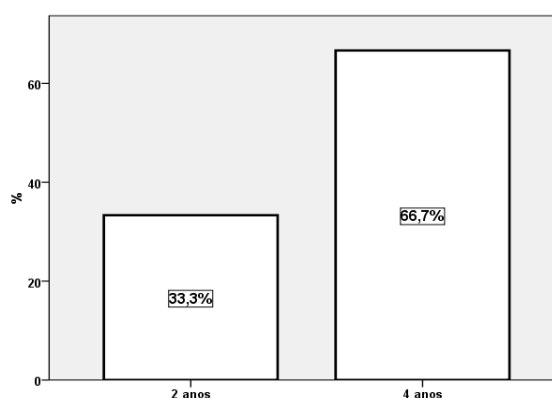


A maioria dos respondentes afirma pertencer à Associação de Pais há cerca de quatro anos (66,7%), coexistindo dois elementos que apenas se encontram em exercícios de funções há dois anos.

**GRÁFICO 25 - Habilitações académicas dos elementos pertencentes às associações de pais**



**GRÁFICO 26 - Tempo de pertença à Associação de Pais**

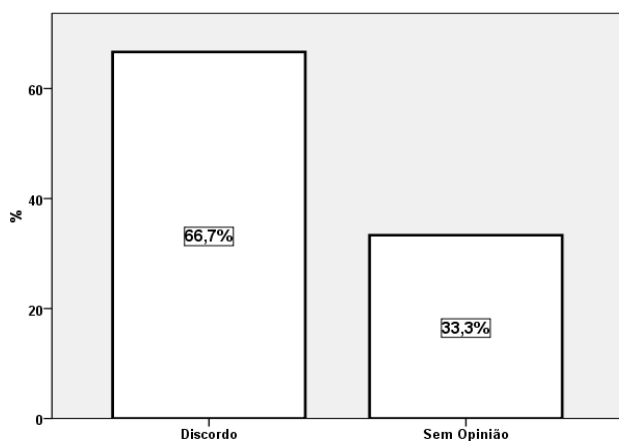


Procurando captar o grau de satisfação geral das associações de pais perante o funcionamento do agrupamento solicitamos a sua posição perante a

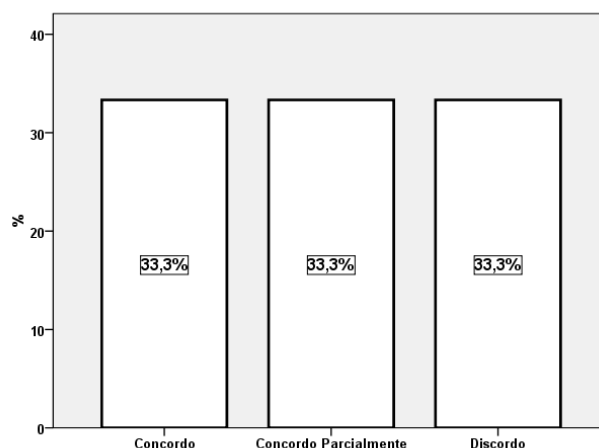
afirmação: “A acção dos órgãos de direcção e gestão para o desenvolvimento organizacional das escolas do agrupamento é positiva”.

As respostas obtidas revelam um forte teor de discordância, sentido por 66,7% dos inquiridos. Os restantes 33,3% dos respondentes mantêm o estado de neutralidade reservado ao estatuto de “sem opinião”, revelador de um alheamento dos próprios dirigentes das associações de pais perante a actividade directiva e gestionária do agrupamento.

**GRÁFICO 27 - Representações das associações de pais perante o impacto da acção directiva e gestionária do agrupamento no desenvolvimento das escolas**



**GRÁFICO 28 - Representações das associações de pais relativamente ao nível de descoordenação existente nas escolas**



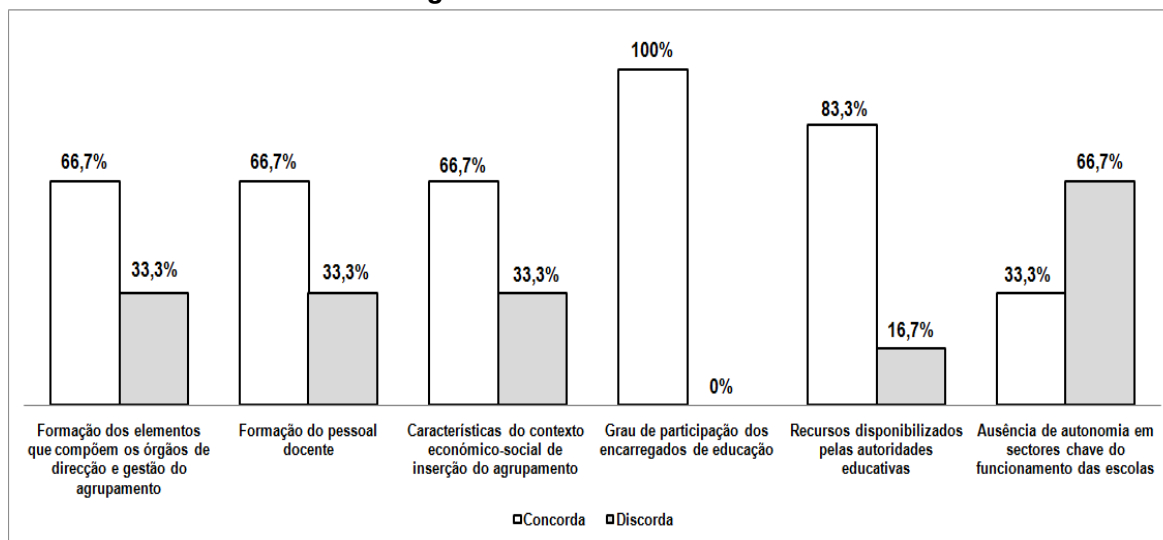
Dentro do mesmo âmbito, constata-se que cerca de 66,6 % dos inquiridos assinalam a presença de uma descoordenação excessiva nas escolas e 83,3% atestam a existência de forte desmotivação.

**TABELA 9 - Representações das associações de pais perante o nível de desmotivação existente nos estabelecimentos de ensino**

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Concordo	1	16,7	16,7
Concordo Parcialmente	4	66,7	83,3
Discordo	1	16,7	100,0
Total	6	100,0	

Quanto aos factores incitadores do presente contexto organizacional, verifica-se uma grande dispersão ao nível das posições assumidas pelos inquiridos, as quais encontram-se retratadas no gráfico 29.

**GRÁFICO 29 - Representações das associações de pais relativamente aos factores incitadores do actual contexto organizacional**



A fraca participação dos encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos e a escassez de recursos disponibilizados pelas autoridades educativas surgem como os factores mais consensuais, reunindo respectivamente 100% e 83,3% de concordância.

Segue-se a formação dos elementos dos órgãos de direcção e gestão do agrupamento, a própria formação do pessoal docente e o contexto económico-social de inserção dos estabelecimentos de ensino, atestado cada qual com 66,7% das respostas.

A possibilidade de fraca autonomia em sectores chave de decisão (33,3%) apresenta-se como uma frágil justificação para o estado insatisfatório com que as associações de pais inquiridas retratam o agrupamento.

Face a este cenário, 100% da amostra auscultada refere ser necessário o aparecimento de novas lideranças escolares potenciadoras de uma maior mobilização dos diferentes agentes educativos.

**TABELA 10 - Representações das associações de pais relativamente à necessidade de aparecimento de novas lideranças escolares**

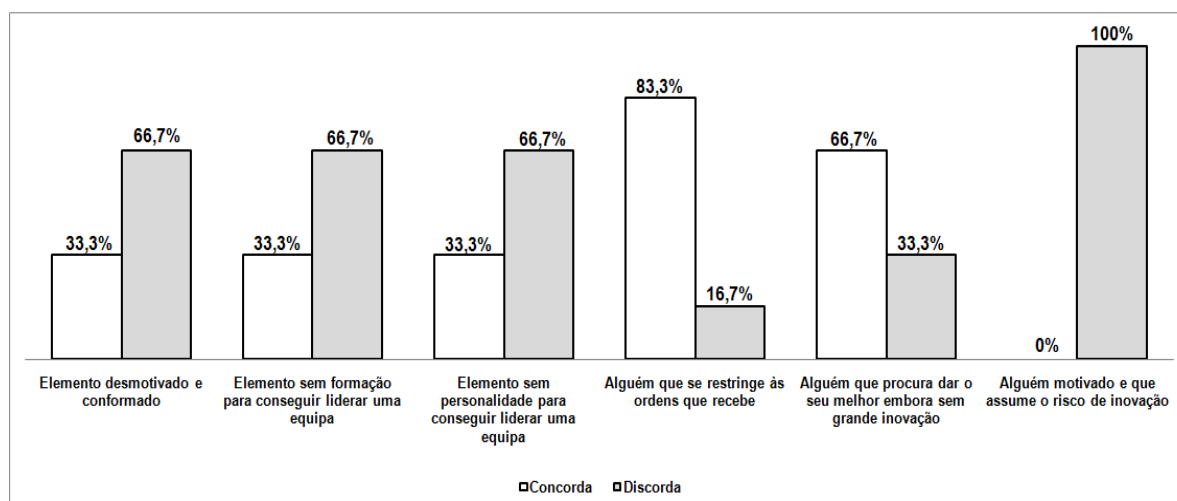
	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Concordo	2	33,3	33,3
Concordo Parcialmente	4	66,7	100,0
Total	6	100,0	

Dentro do panorama das lideranças escolares, cumpre assinalar a perspectiva das associações de pais relativamente ao papel do coordenador de estabelecimento face ao desenvolvimento organizacional do respectivo núcleo escolar.

Pela análise do gráfico 30 verifica-se que 100% dos inquiridos discordam da perspectiva do coordenador de estabelecimento enquanto elemento motivador e impulsionador de novas práticas. O coordenador de estabelecimento é equacionado maioritariamente como alguém que age restringindo-se às ordens que recebe (83,3%), como uma personalidade que embora procurando fazer o seu melhor, fá-lo efectivamente sem introduzir dinâmicas de mudança e inovação (66,7%).

Salientam-se igualmente os 33,3% de indivíduos que assinalam a desmotivação e conformismo do respectivo coordenador, a ausência de formação (33,3%) e de personalidade de liderança (33,3%).

**GRÁFICO 30 - Representações das associações de pais relativamente aos actuais coordenadores de estabelecimento**



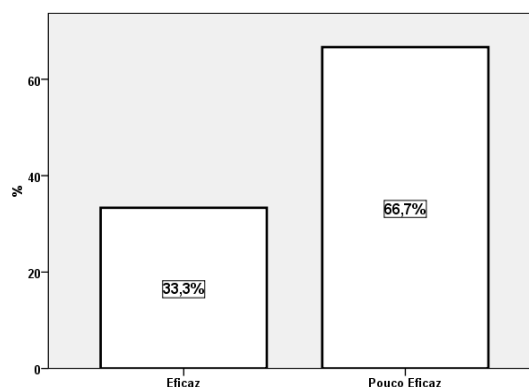
De acordo com as associações de pais inquiridas, a relação entre estas e os coordenadores de estabelecimento pauta-se essencialmente pela disponibilidade (83,3%), cordialidade (66,7%) e apoio mútuo (66,7%), particularmente sentidos no que respeita ao diálogo entre problemas de indisciplina suscitados no dia-a-dia escolar (83,3%) e à colaboração no planeamento de actividades conjuntas (50%).

**TABELA 11 – Relação entre associações de pais e coordenadores de estabelecimento**

	Concorda		Discorda	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Disponibilidade	5	83,3%	1	16,7%
Indisponibilidade	0	0%	6	100%
Cordialidade	4	66,7%	2	33,3%
Frieza	0	0%	6	100%
Apoio	4	66,7%	2	33,3%
Manipulação	0	0,0%	6	100%
Confiança	2	33,3%	4	66,7%
Desconfiança	0	0%	6	100%

Não obstante, cerca de 66,7% dos inquiridos assinalam a pouca eficácia desta relação para a efectiva melhoria do funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

**GRÁFICO 31 - Representações das associações de pais relativamente ao grau de eficácia dos contactos com o coordenador de estabelecimento**



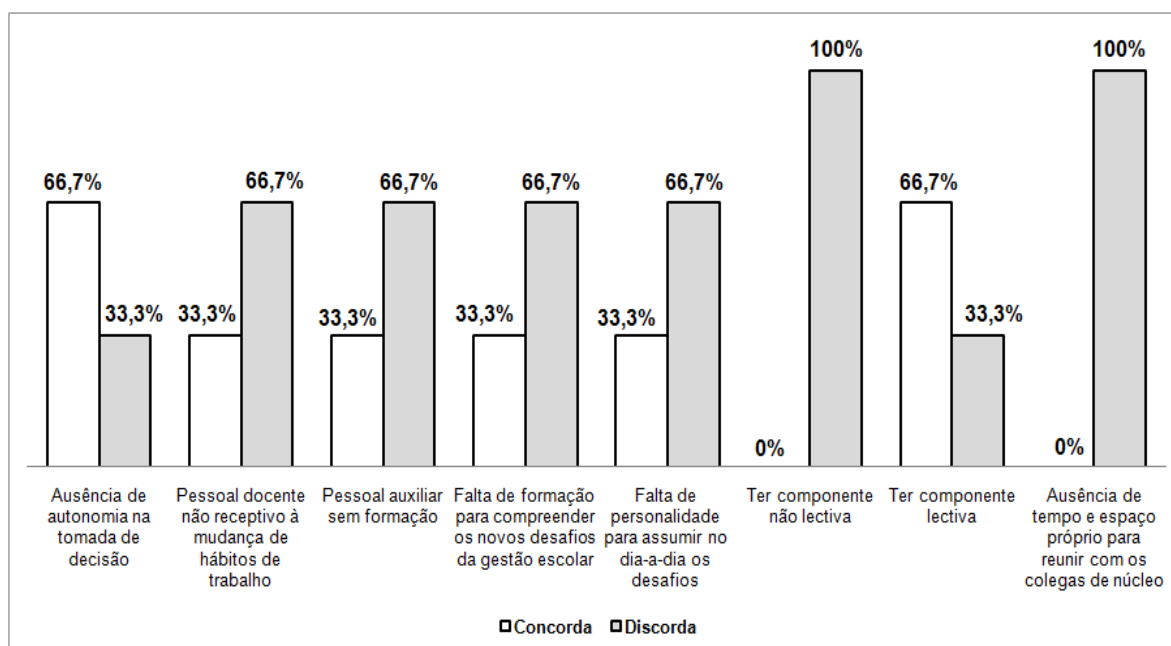
Constata-se que a mesma percentagem de respondentes (66,7%) situa a acção do coordenador de estabelecimento como pouco relevante para o desenvolvimento organizacional do respectivo núcleo escolar.

**TABELA 12 - Representações das associações de pais relativamente à relevância da acção do actual coordenador de estabelecimento**

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Relevante	2	33,3	33,3
Pouco Relevante	4	66,7	100,0
Total	6	100,0	

Os principais constrangimentos apontados pelas associações de pais como limitadores de uma dinâmica de actuação mais profícua de parte dos coordenadores de estabelecimentos encontram-se identificados no gráfico 36.

**GRÁFICO 32 - Representações das associações de pais acerca dos constrangimentos à acção do actual coordenador de estabelecimento**



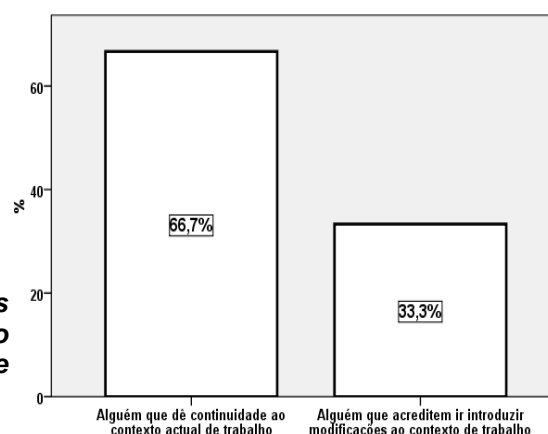
Evidencia-se a presença de dois factores preponderantes: a ausência de autonomia nos processos de tomada de decisão e a acumulação de funções de coordenação de estabelecimento com a titularidade de turma. Cada um destes indicadores apresenta 66,7% de concordância das respostas.

Como constrangimentos secundários encontram-se a ausência de formação e de personalidade para compreender os desafios propostos pelo

contexto organizacional actual, a pouca receptividade do pessoal docente face à perspectiva de mudança de hábitos de trabalho e a falta de formação do pessoal auxiliar. Ambos com 33,3% de concordância.

A consideração de uma fraca receptividade do pessoal docente face à mudança reflecte-se no facto das associações de pais entenderem maioritariamente que no acto da eleição os docentes optam por alguém que dê continuidade ao contexto actual de trabalho (66,7%).

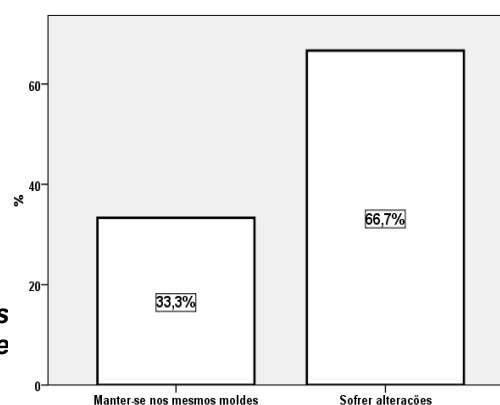
**GRÁFICO 33 - Representações das associações de pais relativamente ao processo eleitoral de coordenador de estabelecimento**



Apenas a componente não lectiva e a ausência de tempo e espaço próprio para reunir com os colegas de núcleo surgem como irrelevantes para a acção do coordenador de estabelecimento (0%) do ponto de vista das associações de pais.

Regista-se que 66,7% dos inquiridos assumem ser desejável uma alteração das condições de colaboração entre Associações de Pais e respectivos coordenadores de estabelecimento.

**GRÁFICO 34 - Perspectiva de alteração dos contactos entre associações de pais e coordenadores de estabelecimento**



Aumentar o grau de disponibilidade, criando espaços e tempos de colaboração mais periódicos, surge como a sugestão mais recorrente (83,3%) por

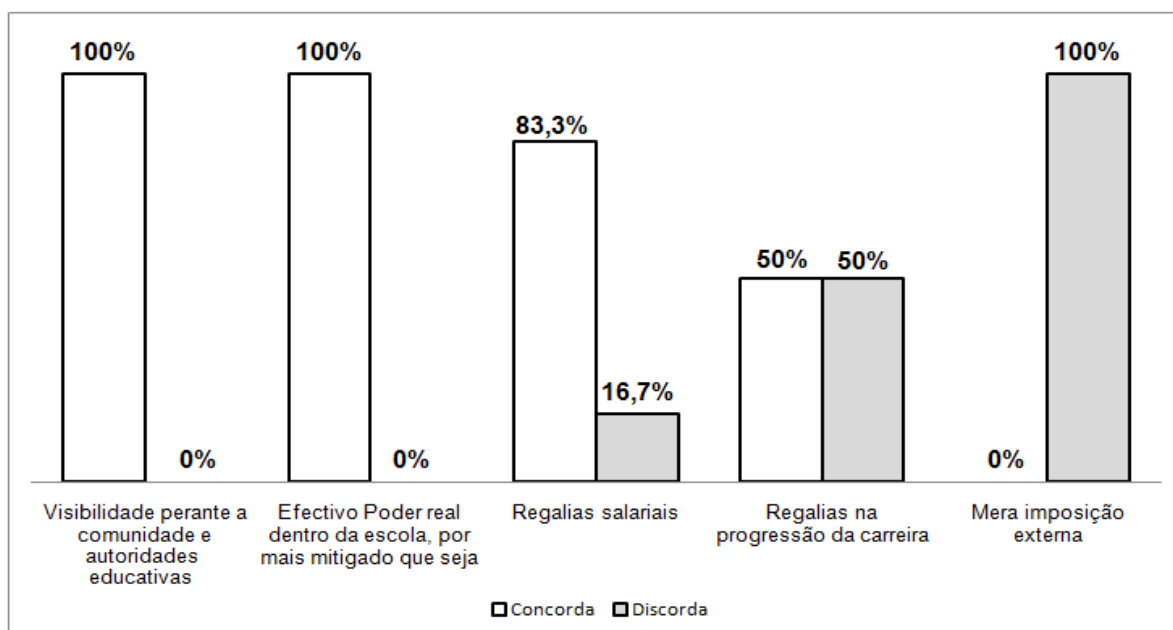
parte dos inquiridos que assumiram ser necessária uma transformação das práticas existentes. Um dos inquiridos (16,7%) não apresentou qualquer sugestão embora registasse a sua insatisfação com o contexto actual.

Relativamente às motivações subjacentes à aceitação do cargo de coordenador de estabelecimento cerca de 100% dos inquiridos consideram dois factores primordiais: a aquisição de visibilidade perante a comunidade e autoridades educativas e de um efectivo poder real dentro da escola por mais diminuto que este seja.

A obtenção de regalias salariais (83,3%) e de progressão na carreira (50%) surgem simultaneamente como factores motivacionais na perspectiva dos representantes das associações de pais.

A aceitação por insistência e imposição externa não é considerada enquanto factor motivacional, não tendo suscitado a adesão de qualquer dos inquiridos.

**GRÁFICO 35 - Representações das associações de pais relativamente aos factores motivacionais subjacentes à aceitação do cargo de coordenador de estabelecimento**



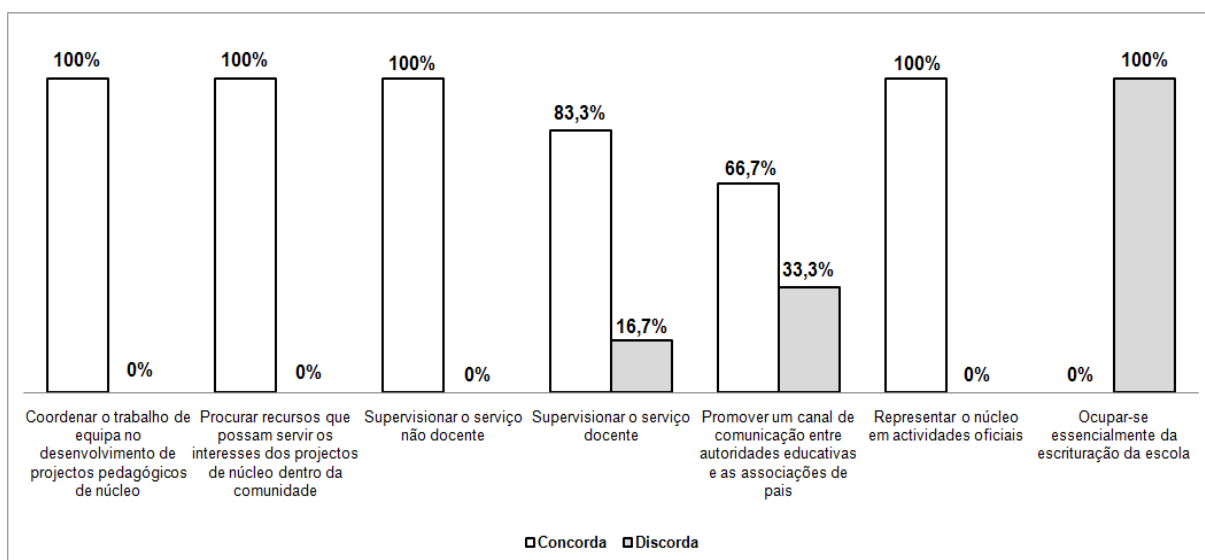
Quando solicitados a pronunciarem-se acerca das responsabilidades que deveriam ser estar adstritas ao cargo de coordenador de estabelecimento, verifica-se que cerca de 100% das associações de pais inquiridas seleccionam funções como: a coordenação do trabalho de equipa no desenvolvimento de projectos; a procura de recursos dentro da comunidade que respondam aos interesses das actividades educativas programadas pelo núcleo; a supervisão do serviço não docente; e a representação do estabelecimento em actividades oficiais.

Constata-se que a supervisão do serviço docente reúne simultaneamente 83,3%.

Cerca de 66,7% dos inquiridos referem também a importância do papel de coordenador de estabelecimento como veículo de comunicação entre as autoridades educativas e as associações de pais, sobretudo, no que refere à transmissão de directivas que afectem directamente o quotidiano escolar dos alunos.

A perspectiva de um coordenador de estabelecimento essencialmente focalizado em tarefas de escrituração não reuniu qualquer consenso (0%).

**GRÁFICO 36 - Representações das associações de pais relativamente às funções que deverão ser adstritas aos coordenadores de estabelecimento**



A tabela 13 identifica o perfil desejável dos coordenadores de estabelecimento assumido pelos nossos inquiridos.

**TABELA 13 - Representações das associações de pais relativamente ao perfil ideal de coordenador de estabelecimento**

	Frequência	Percentagem
Personalidade forte	5	17,9%
Esclarecido	4	16,1%
Líder	5	50,0%
Profissional	3	21,4%
Assíduo	1	16,1%
Responsável / Organizado	3	35,7%
Bom senso / Respeitador de diferenças de opinião	4	19,6%
Imparcial / Justo / Frontal	4	17,9%
Conhecedor de recursos / Actualizado	6	21,4%
Atitude positiva	5	7,10%

Destaca-se a valorização pela qualidade de liderança (50%), pelo sentido de responsabilidade e de organização (35,7%), pelo profissionalismo (21,4%) e pela capacidade de actualização e de conhecimento permanente de recursos (21,4%).

### **3.1 Síntese dos dados recolhidos pelo questionário às Associações de Pais**

O processo de inquirição junto das Associações de Pais permitiu assinalar que cerca de 66,7% dos seus representantes são de opinião que a acção dos órgãos de direcção e gestão para o desenvolvimento organizacional das escolas do agrupamento não é positiva.

Realça-se que 66,6% dos inquiridos registam a presença de uma descoordenação excessiva nas escolas e que 83,3% atestam, igualmente, a prevalência de um forte sentimento de desmotivação nas escolas.

No que concerne aos factores propiciadores do actual contexto organizacional, regista-se uma dispersão no que respeita às posições assumidas pelos representantes das Associações de Pais.

A fraca participação dos encarregados de educação assume a concordância de todos os respondentes (100%) como factor impulsionador da situação educativa actual. Contudo, evidencia-se, simultaneamente, a escassez dos recursos disponibilizados pelas autoridades educativas (83,3%); a fraca formação dos elementos dos órgãos de direcção e gestão do agrupamento (66,7%) e do pessoal docente (66,7%); e o contexto carenciado de inserção dos estabelecimentos de ensino (66,7%) como factores igualmente potenciadores do presente contexto vivenciado nos estabelecimentos escolares. A frágil autonomia em sectores chave de decisão, com 33,3% de concordância, assume-se como motivo secundário face ao destaque dado pelos inquiridos aos restantes factores já assinalados.

Ressalva-se que 100% dos representantes das Associações de Pais auscultados referem ser necessário o aparecimento de novas lideranças escolares.

Relativamente a esta temática, procurou-se clarificar as representações das Associações de Pais relativamente aos respectivos coordenadores de estabelecimento.

Embora assinalem que a relação entre coordenadores de estabelecimento e as Associações de Pais se pauta, essencialmente, pela disponibilidade (83,3%), pela cordialidade e apoio mútuo (66,7%), sobretudo na deliberação da acção perante problemas de foro disciplinar (83,3%) e no planeamento de actividades conjuntas (50%), cerca de 66,7% dos inquiridos realçam a pouca eficácia desta relação para a efectiva melhoria do funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Verifica-se que 100% dos respondentes não reconhecem os seus coordenadores enquanto elementos motivadores e impulsionadores de novas práticas no seio da escola. Cerca de 83,3% dos inquiridos descrevem o respectivo coordenador de estabelecimento como alguém que age restringindo-se às ordens que recebe, sendo que 66,7% afirmam que a sua actuação não introduz quaisquer dinâmicas de mudança e inovação.

Cerca de 33,3% dos inquiridos atestam quer a desmotivação e conformismo do respectivo coordenador de estabelecimento, quer a sua ausência de formação e de personalidade adequada ao posto de liderança.

Regista-se que 66,7% dos respondentes situam a acção do coordenador como pouco relevante para o desenvolvimento organizacional do respectivo núcleo escolar.

No que respeita aos constrangimentos condicionadores da acção dos respectivos coordenadores de estabelecimento, as Associações de Pais inquiridas realçam o papel da ausência de autonomia nos processos de tomada de decisão (66,7%); a acumulação de funções de coordenação de estabelecimento com a titularidade de turma (66,7%); e a ausência de formação e de personalidade para compreender os desafios propostos pelo contexto organizacional actual (66,7%) como principais factores de condicionamento das suas dinâmicas de coordenação.

A pouca receptividade do pessoal docente face à mudança de hábitos de trabalho e a falta de formação do pessoal auxiliar, cada qual com 33,3% de concordância, surgem enquanto constrangimentos secundarizados.

A obrigatoriedade da componente não lectiva e a ausência de espaço e tempo para reunir com colegas não reuniu qualquer concordância (0%).

Os dados recolhidos permitiram constatar que 66,7% dos respondentes são da opinião de que no acto da eleição os docentes optam, essencialmente, por alguém que dê continuidade ao contexto actual de trabalho.

Entre as motivações subjacentes à aceitação do cargo de coordenador de estabelecimento, constata-se que 100% dos inquiridos consideram a aquisição de visibilidade perante a comunidade e autoridades educativas, bem como de um efectivo poder real dentro da escola como principais factores motivacionais para o desempenho das funções de coordenação. As regalias salariais (83,3%) e de progressão na carreira (50%) constituem igualmente aspectos motivacionais relevantes segundo os inquiridos.

Nenhum dos respondentes considerou a insistência e imposição externa como motivo para a aceitação do cargo de coordenador de estabelecimento (0%).

Quando solicitados à pronunciarem-se relativamente ao perfil ideal de coordenador de estabelecimento, as Associações de Pais inquiridas salientaram a importância da qualidade de liderança (50%); do sentido de responsabilidade, de organização (35,7%) e de profissionalismo (21,4%); e da capacidade de actualização permanente (21,4%).

Ao nível das funções que deveriam ser acometidas ao coordenador de estabelecimento, destaca-se que 100% dos inquiridos concordam que o coordenador de estabelecimento seja responsável pela coordenação do trabalho de equipa no desenvolvimento de projectos; pela procura de recursos dentro da comunidade que respondam aos interesses das actividades educativas programadas pelo núcleo; pela supervisão do serviço não docente; e pela representação do estabelecimento em actividades oficiais.

Cerca de 83,3% dos respondentes afirmam que o coordenador de estabelecimento deverá, igualmente, supervisionar o serviço docente, afirmando-se a importância desta função ser desempenhada por elementos diariamente próximos dos contextos em avaliação.

Realçam-se ainda 66,7% de respondentes que assumem que o coordenador de estabelecimento deverá constituir-se como veículo de comunicação entre as autoridades educativas e associações de pais.

Um coordenador de estabelecimento centralizado em tarefas de escrituração não reuniu qualquer consenso (0%).

Regista-se que 66,7% dos inquiridos assumem ser desejável uma alteração das condições de colaboração entre Associações de Pais e coordenadores de estabelecimento, sendo a sugestão mais dominante a criação de espaços e tempos de colaboração mais periódicos entre ambos (83,3%).

#### 4. As entrevistas aos coordenadores de estabelecimento

Era objectivo do presente estudo entrevistar a totalidade de coordenadores de estabelecimento em exercício no agrupamento. Tal propósito foi atingido, tendo sido realizadas as oito entrevistas correspondentes a cada um dos estabelecimentos de ensino do 1.º Ciclo. Todas as entrevistas encontram-se transcritas integralmente em anexo.

A caracterização da população inquirida aponta para uma percentagem dominante de indivíduos do sexo feminino, cerca de 75% (seis elementos).

**GRÁFICO 37 - Distribuição por género dos entrevistados**



A faixa etária encontra-se equitativamente repartida entre o intervalo dos 36 aos 46 anos de idade e faixa etária superior a 46 anos, perfazendo cada qual 50%.

Relativamente à situação profissional verifica-se que 62,5% dos entrevistados pertencem à categoria de professor titular (cinco elementos) e 37,5% encontram-se vinculados ao Quadro de Zona Pedagógica (três elementos).

Todos os inquiridos pertencentes ao Q.Z.P. apresentam tempo de serviço entre os 11 e os 20 anos. Os indivíduos incluídos na categoria de Professor Titular apresentam maioritariamente um tempo de serviço superior a 20 anos (80%), contabilizando-se apenas um elemento com tempo de serviço entre os 11 e 20 anos (20%).

**TABELA 14 – Relação entre a situação profissional e o tempo de serviço dos entrevistados**

		Tempo de serviço		
		11-20	>20	Total
Situação profissional	Q.Z.P.	3	0	3
	Professor Titular	1	4	5
	Total	4	4	8

No que respeita ao tempo de serviço prestado no estabelecimento onde exercem coordenação de estabelecimento, verifica-se que 50% dos entrevistados encontram-se colocados no mesmo estabelecimento há um período superior a 10 anos. Cerca de 37,5% pertence ao mesmo núcleo pelo menos há 5 anos, havendo apenas um indivíduo a exercer funções lectivas no estabelecimento há menos de 5 anos.

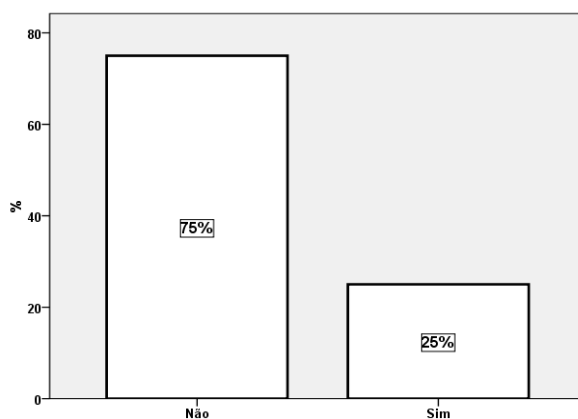
**TABELA 15 – Tempo de serviço no mesmo estabelecimento de ensino**

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
<5 anos	1	12,5	12,5
5-10 anos	3	37,5	50,0
>10 anos	4	50,0	100,0
Total	8	100,0	

Todos os entrevistados apresentam habilitações académicas ao nível da licenciatura (100%).

Apenas dois indivíduos (25%) possuem formação em Administração Educacional e Administração Escolar, adquirida através de complemento de formação para aquisição de equivalência ao grau de Licenciatura. Cerca de 75% dos coordenadores de estabelecimento não possuem qualquer tipo de formação na área da Administração e Gestão Escolar.

**GRÁFICO 38 - Percentagem de coordenadores de estabelecimento com formação em Administração e Gestão Escolar**



Assinala-se a existência de quatro coordenadores de estabelecimento em regime de acumulação de funções com titularidade de turma (50%) e outros quatro em complemento de funções com o exercício de Apoio Sócio Educativo (50%).

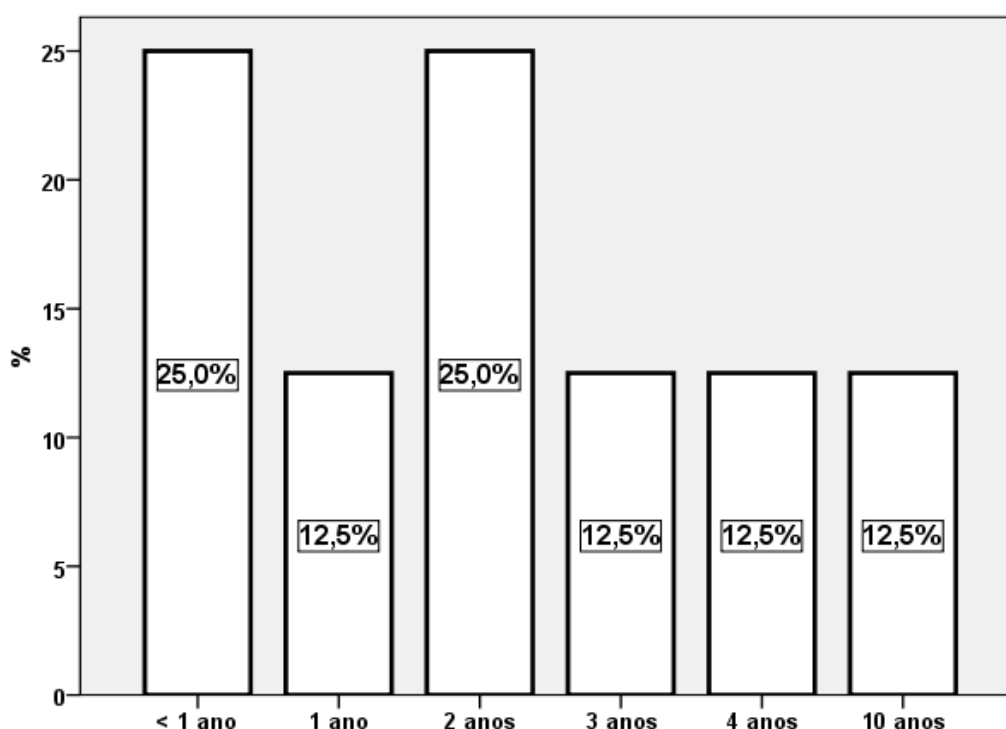
**TABELA 16 – Regime de acumulação de funções com a coordenação de estabelecimento**

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Coordenador de Estabelecimento e Apoio Sócio Educativo	4	50,0	50,0
Coordenador de Estabelecimento e Titular de Turma	4	50,0	100,0
Total	8	100,0	

No que concerne ao tempo de serviço em exercício de funções de coordenação de estabelecimento regista-se uma dispersão considerável:

- Dois elementos (25%) encontram-se a exercer funções de coordenação de estabelecimento há menos de um ano;
- Dois elementos (25%) exercem funções de coordenador de estabelecimento há já dois anos;
- Os restantes quatro elementos distribuem-se equitativamente conforme demonstra o gráfico 40.

**GRÁFICO 39 – Tempo de serviço em funções de coordenação de estabelecimento**



A apresentação posterior dos dados recolhidos ao longo das oito entrevistas prestar-se-á ao estudo das hipóteses de trabalho consideradas no âmbito dos objectivos propostos para o presente estudo. Procura-se, acima de tudo, clarificar de forma mais abrangente possível o quotidiano dos coordenadores de estabelecimento.

Dá-se, assim, a palavra aos protagonistas – os coordenadores de estabelecimento.

#### **4.1 Representações dos coordenadores de estabelecimento acerca da relevância do respectivo cargo**

Que importância terá o cargo de coordenador de estabelecimento? Quisemos iniciar a apresentação dos dados recolhidos nas entrevistas realizadas junto dos coordenadores de estabelecimento exactamente por esta questão, procurando revelar as representações dos próprios coordenadores de estabelecimento em relação ao cargo que ocupam. O quadro 9 apresenta as informações recolhidas nesse âmbito.

**QUADRO 9 – Representações dos coordenadores de estabelecimento acerca da importância do cargo de coordenação de estabelecimento**

“É importante haver uma coordenadora. Para pelo menos conciliar as coisas quando há mais dificuldades” (entrevista 1).
“Importante para promover uma certa unidade na escola, para intervir sempre que houver conflito e discórdia”. São os “primeiros a acudir” em caso de dificuldades. Dão “a cara pela escola na comunidade”. Fazem “a ponte entre os colegas e as suas necessidades e o Agrupamento” (entrevista 2).
“É um representante de todos, docentes e não docentes. Dá a cara p or eles e defende os seus interesses”. São “facilitadores do trabalho” dos restantes actores” (entrevista 3).
“Muitíssimo importante [...] essencial para que a escola funcione no dia-a-dia” (entrevista 4).
“É o mediador entre todos os actores da comunidade escolar: docentes, alunos, auxiliares, Conselho Executivo, Associação de Pais, autarquia, ...” (entrevista 5).
“Um navio tem que ter um comandante” (entrevista 6).

“É um cargo muito importante. É a pessoa que está no terreno no dia-a-dia, está perto dos alunos, dos encarregados de educação, dos professores e das auxiliares. É a primeira porta onde se bate” (entrevista 7).
“Uma ponte com a realidade” (entrevista 8).

## 4.2 Representações dos coordenadores de estabelecimento a respeito do perfil ideal de coordenador de estabelecimento

Assumida a importância do cargo de coordenador de estabelecimento por parte de todos os inquiridos, procurou-se, de seguida, averiguar as características mais valorizadas por parte dos entrevistados no que respeita ao perfil ideal de coordenador de estabelecimento. O quadro 10 expõe a informação obtida dentro desse parâmetro.

**QUADRO 10 - Perfil ideal de coordenador de estabelecimento de acordo com os coordenadores de estabelecimento inquiridos**

“Gostar do ambiente da escola, do convívio com as outras pessoas” (entrevista 1).
“Capacidade para liderar [...] ser flexível, ter sentido das relações humanas e conseguir não reagir ao primeiro instinto” (entrevista 2).
“Bom feitio, ser benevolente, paciente, mas exigente e cumpridor. Tem que ser também bom ouvinte” (entrevista 3).
“Saber ouvir os outros e tentar chegar a consensos para que nada seja imposto” (entrevista 4)
“Muito bom senso, enorme disponibilidade e muito sentido de justiça” (entrevista 5)
“Saber estabelecer consensos” (entrevista 6).
“Firme, determinado, coerente, deve estar muito bem informado e seguro daquilo que faz e que diz [...] têm que ter um papel muito activo, têm que ser pessoas com perfil e disponíveis para assumir o cargo e de serem capazes de ouvir todas as partes envolvidas sempre” (entrevista 7). “Um coordenador nunca pode estar desmotivado” (ibidem).
“Capacidade de resolver os problemas e tomar as decisões adequadas no tempo certo” (entrevista 8).

Procurar-se-á, a partir deste momento, clarificar até que ponto esta perspectiva de coordenador de estabelecimento realmente se efectiva no quotidiano das organizações escolares.

### **4.3 Representações dos coordenadores de estabelecimento relativamente aos procedimentos que conduziram à respectiva eleição**

#### **4.3.1 Disponibilidade demonstrada no acto de eleição de coordenador de estabelecimento**

Relativamente à disponibilidade pessoal demonstrada pelos inquiridos no acto de eleição de coordenador de estabelecimento, verificamos que 75% dos nossos entrevistados afirma não se ter disponibilizado para o exercício do cargo. Cerca de 25% afirma terem se disponibilizado apenas a pedido dos restantes colegas de estabelecimento, sendo que nenhum dos inquiridos (0%) registou a existência de motivação pessoal como factor de aceitação do cargo de coordenador de estabelecimento.

Os excertos apresentados no quadro 11 fundamentam a posição assumida.

#### **QUADRO 11 – Disponibilidade demonstrada pelos inquiridos no acto de eleição de coordenador de estabelecimento**

“As colegas é que votaram em mim” (entrevista 1).
“Não me disponibilizei, os colegas é que votaram em mim” (entrevista 2).
“Disponibilizei-me porque ninguém queria ser” (entrevista 3).
“Disponibilizei-me apenas porque fui solicitada pelos colegas para me candidatar” (entrevista 4).
“Não me dispus” (entrevista 5).
“Não me disponibilizei (...), aconteceu que os meus colegas pediram-me para ser” (entrevista 6).
“Fui eleita por vontade dos colegas, não me ofereci” (entrevista 7).
“Foi apenas por vontade dos colegas” (entrevista 8).

#### **4.3.2 Representações dos coordenadores de estabelecimento relativamente aos motivos que conduziram à respectiva eleição**

Entre os motivos que conduziram à respectiva eleição, os coordenadores de estabelecimento inquiridos assinalam a importância do conhecimento por eles adquirido da escola e da comunidade, a sua familiarização com procedimentos burocráticos, inclusive do próprio cargo, e a inexistência de outros opositores à eleição.

Transcrevem-se algumas passagens que reiteram o enquadramento descrito previamente.

##### **QUADRO 12 – Representações dos coordenadores de estabelecimento relativamente aos motivos que conduziram à respectiva eleição**

“Já era conhecida no agrupamento. Já cá trabalhava há vários anos [...] Os colegas também pensavam que era mais fácil ser alguém que eles já conhecessem e que soubesse o que era para fazer” (entrevista 1).
“Acho que foi pela confiança que têm na minha pessoa e também por ser a pessoa com mais tempo de serviço na escola” (entrevista 2).
“As outras colegas estavam na escola há pouco tempo e eu já tinha experiência com a comunidade não me importei de ficar” (entrevista 3).
“Já tinha experiência no cargo e já conhecia há muito a escola e a comunidade” (entrevista 4).
“Simplesmente tinha experiência de cargos porque já fui vice-presidente do Conselho Executivo (...) e por isso creio que os colegas votaram em mim” (entrevista 5).
“Não me disponibilizei (...), aconteceu que os meus colegas pediram-me para ser por já estar na escola há algum tempo e já conhecer a comunidade (...). Também não havia mais ninguém que queria este cargo” (entrevista 6).
“Acho que tenho formação e experiência no cargo e também conhecimento profundo da escola e da comunidade, visto já aqui estar há catorze anos, por isso é natural que tenham optado por mim” (entrevista 7).
“Provavelmente por já conhecer a escola e a comunidade e também já estar familiarizado com todos os procedimentos burocráticos” (entrevista 8).

Assinala-se que os procedimentos relativos à aceitação do cargo de coordenação de estabelecimento restringem-se ao envio da acta eleitoral ao Conselho Executivo do agrupamento.

#### **4.4 Representações dos coordenadores de estabelecimento relativamente aos processos de atribuição e tomada de conhecimento das respectivas funções**

Relativamente ao processo de atribuição de funções aos coordenadores de estabelecimento verificamos que este é alvo de alguma dicotomia.

Cerca de 50% dos inquiridos faz referência à realização de uma reunião entre os coordenadores eleitos e o Conselho Executivo.

Trata-se de uma reunião “para nos pôr a par do que é importante que a gente faça” (entrevista 1), para passar “informações sobre o que esperavam de nós” (entrevista 5), onde “indicam-nos as principais tarefas que temos que cumprir” (entrevista 7). De acordo com o entrevistado n.º 4, a reunião com o Executivo “é basicamente sempre a mesma coisa”.

O que nos é descrito pelos restantes 50% dos entrevistados torna-se bastante curioso de observar face ao primeiro panorama apresentado.

Um dos entrevistados (12,5%) afirma ter conhecimento das suas funções através da “consulta da legislação em vigor” (entrevista 8), tendo concluído, contudo, que a regulamentação (Decreto-Lei n.º 115A-98) “não faz grande referência ao Coordenador de Escola”.

Os restantes 37,5% afirmam que o modo como têm conhecimento das suas funções “é um bocado difícil explicar” (entrevista 2). Um “nem sei bem...” é mesmo sugerido pelo entrevistado n.º 3.

O quadro 13 transcreve as informações recolhidas acerca deste parâmetro junto desses 37,5 % dos entrevistados.

#### **QUADRO 13 – Representações dos coordenadores de estabelecimento relativamente ao processo de tomada de conhecimento das respectivas funções**

“Não nos dizem ao certo as nossas funções. [...] Não há uma delimitação muito clara do que nós podemos ou não fazer ou mesmo do que nós temos ou não de fazer. Não nos dizem “Tens de assumir isto e aquilo”. (...) Eu não sei ao certo as áreas em que tenho autonomia para decidir ou não. A maior parte das vezes assumo a responsabilidade sem saber se tenho poder para isso” (entrevista 2).

“Depois da eleição, voltamos para a escola e vamos vendo o que há para fazer. Somos eleitas e a partir daquele momento pronto somos coordenadoras. Ninguém nos diz quais são as nossas áreas de intervenção. Não reúnem connosco, nem dizem nada. (...) Só à medida que decorre o ano é que vamos percebendo as nossas tarefas” (entrevista 3).

“Não há nada que nos diga ao certo o que temos que fazer. (...) Fui percebendo o que queriam que fizesse” (entrevista 6).

Verifica-se que 50% dos entrevistados salienta o papel da experiência profissional no reconhecimento de tarefas a desempenhar e na aprendizagem de modos de actuação.

**QUADRO 14 – *Papel dos processos de transferência e da experiência profissional na aprendizagem dos modos de actuação enquanto coordenadores de estabelecimento***

É muito pela experiência profissional, aquilo que ia vendo fazer os antigos directores e coordenadores. Por aquilo que vou conversando aqui e ali com um ou outro colega (entrevista 2).
O que se vai fazendo é mais da experiência do que já tínhamos visto na escola (entrevista 3).
A maior parte das coisas que faço aprendi com a experiência de ver os colegas mais antigos, directores ou ex-coordenadores, a fazerem. Foi mais um processo de transferência, um aprender a ver (entrevista 6).
A maioria do conhecimento que tenho do cargo vem da experiência profissional, minha e dos meus colegas que me antecederam, e do que aprendi no curso (entrevista 7).
Também ajudou o conhecimento que já tinha dos meus anos de serviço e de ver os outros directores e coordenadores a trabalhar (entrevista 8).

#### **4.5 Funções desempenhadas enquanto coordenadores de estabelecimento**

No que respeita às funções que cumprem enquanto coordenadores de estabelecimento verifica-se uma clara unanimidade ao nível das respostas encontradas. A maioria das tarefas “gira (...) à volta de papelada” (entrevista 8). “São quase todas administrativas, quase de secretariado” (entrevista 5), tal como demonstram os excertos apresentados no quadro 15.

**QUADRO 15 – Algumas funções de carácter burocrático desempenhadas pelos coordenadores de estabelecimento**

“Pedem-nos para ter prontos os mapas (...), tudo o que se lembrem. Preciso de coordenar tudo na escola para que essas coisas estejam preenchidas dentro do prazo para entregar no agrupamento” (entrevista 1).
“Tratamos dos mapas do leite, de toda a burocracia, percentagens de assiduidade, avaliações dos alunos, ofícios para reparações, pedidos para a Câmara Municipal, relatórios para tribunais, comissões, essas coisas todas. [...] Temos que fazer a contabilidade da escola. Temos uma verba no agrupamento que requisitamos ou mandamos-lhes as facturas. Tenho uma capa com todas as facturas, tudo o que recebemos para depois no final do ano fazer as contas da escola e apresentá-las no agrupamento” (entrevista 3).
“Estabelecer horários e definir as tarefas para o pessoal auxiliar para depois as avaliar” (entrevista 4).
“Tenho que preencher mensalmente o mapa do leite e da cantina, que tenho que mandar mensalmente e depois fazer o inventário anual para enviar à Câmara. Tenho que preencher várias grelhas com dados estatísticos referentes ao número de alunos, à assiduidade, à avaliação qualitativa de alunos. Tenho que fazer as matrículas e preencher os papéis do subsídio de Acção Social Escolar. Tenho que preencher os mapas de faltas dos docentes, verificar e assinar mensalmente os registos de frequência dos alunos, dos professores e do pessoal auxiliar” (entrevista 5).
“Fazer ofícios para a autarquia por causa das instalações, escrever avisos para afixar” (entrevista 6).
Elaborar as “listas de manuais escolares, de alunos subsidiados” (entrevista 7).

Cabe ainda ao coordenador de estabelecimento assumir a organização da “constituição das turmas da escola no final de cada ano lectivo” (entrevista 5), das quais dá conhecimento ao Conselho Executivo, exercendo este o direito de proceder a qualquer alteração.

Do mesmo modo, o coordenador de estabelecimento assegura a coordenação da distribuição do serviço lectivo entre os docentes colocados no respectivo núcleo. Cumpre-lhe vigiar pelo cumprimento dos critérios legalmente impostos.

Assume ainda a supervisão das actividades extra-curriculares - “assino os sumários dos professores e controlo a sua assiduidade” (entrevista 5) – e pela organização das cantinas – “Temos que orientar a cantina, ver algum problema que haja não em termos de organização mas mais ao nível dos comportamentos das crianças” (entrevista 3).

Dentro das funções desempenhadas pelos coordenadores de estabelecimento registam-se ainda o seu papel enquanto interlocutor quer entre estabelecimento de ensino e órgão de gestão, quer entre escola e comunidade.

**QUADRO 16 – *Papel do coordenador de estabelecimento enquanto interlocutor entre estabelecimento de ensino e órgão de gestão***

Fazer a “ponte entre os colegas e as suas necessidades e o Agrupamento” (entrevista 2).
“Tenho de ser a ponte entre agrupamento e escola [risos] uma <i>moça de recados</i> , uma espécie de <i>leva e traz</i> ” (entrevista 1).
“Há que fazer a passagem aos colegas das solicitações do Conselho Executivo e “dar-lhe conta do que se passa na escola, de como vão as coisas” (entrevista 6).

**QUADRO 17 – *Papel do coordenador de estabelecimento enquanto interlocutor entre escola e comunidade***

Dar “a cara pela escola na comunidade, quando há conflitos, discórdias” (entrevista 6).
Interagir com as associações de pais “para resolver problemas que eventualmente surjam ou que sejam levantados nas reuniões de pais” (entrevista 4).
“Intervenho na resolução de problemas de comportamento, no diálogo com os pais” (entrevista 7).
Interage-se com “a associação de pais para chegarmos a pontos de colaboração em algumas actividades da escola” (entrevista 6).

Em termos de dinamização das actividades da escola, o papel do coordenador de estabelecimento assenta, sobretudo, na organização do plano anual de actividades do núcleo “em conjunto com os colegas” (entrevista 6) e na construção de toda a logística necessária à sua concretização.

Um coordenador de estabelecimento entra “em contacto com quem for preciso sempre que é necessário organizar uma actividade” (entrevista 5). Os contactos mais frequentes são estabelecidos com as associações de pais e “a Câmara ou a Junta sempre que a escola pretende participar em actividades que estejam a desenvolver” (entrevista 7).

De modo geral, os coordenadores de estabelecimento executam “qualquer coisa que o Conselho Executivo mande fazer...” (entrevista 6).

#### 4.6 O exercício diário das funções de coordenação de estabelecimento

O quadro 18 descreve os moldes em que os coordenadores de estabelecimento cumprem as tarefas que lhes estão agregadas, no seu dia-a-dia de trabalho nas escolas.

**QUADRO 18 – Estratégias de operacionalização das tarefas adstritas aos coordenadores de estabelecimento**

Recurso ao contexto domiciliário	Tudo em casa! Vou pedindo às colegas os dados durante as aulas e depois levo-os para casa. Tudo que é mapa estatístico, preenchimento de impressos, dossiers de matrículas, e por aí fora, faço tudo em casa porque não há tempo, nem condições na escola para fazer as coisas de forma sossegada. Há sempre barulho, confusão, qualquer coisa a interromper. Se fosse a fazer tudo na escola nunca saía de lá (entrevista 1).
	Na escola, fora do horário lectivo, essencialmente na hora de permanência na escola, mas mais em casa. Há coisas que demoram muito tempo... As matrículas e os subsídios, por exemplo, tenho que levar para casa para fazer as coisas bem-feitas. Eu gosto das coisas bem-feitas e não tenho outra hipótese (entrevista 2).
	Levando trabalho para casa para fazer fora do horário. Não tenho qualquer outra hipótese. As crianças e o contexto da escola são problemáticos, não tenho outra hipótese. É muita coisa e mesmo em casa as tarefas prolongam-se. Mas tudo o que é escrituração, preenchimento de grelhas, etc., levo para casa (entrevista 5)
	Faço muitas coisas em casa, já que com a turma não me sobra tempo nenhum na escola. Sempre que me encontro na escola há sempre algo que surge e não permite concluir qualquer tarefa. Há sempre alguém a entrar, a sair ou a telefonar, ou que chamou (entrevista 4).
Recurso ao período lectivo e de permanência na escola	Faço tudo na escola. Entro às sete e saio às sete. Mas tem de ficar tudo feito aqui (entrevista 7).
	Faço as coisas na escola, no meu gabinete. Indico aos colegas quando é que preciso dos dados, eles deixam-me as informações e depois organizo-me para conseguir preencher o que preciso (entrevista 8).
Recurso às Auxiliares de Acção Educativa	Sempre que tenho de ir ao telefone ou atender alguém, uma das auxiliares fica com a turma, mas não há nada a fazer porque os horários, por exemplo, do pessoal da autarquia coincidem com os das actividades lectivas (entrevista 4).
	As coisas para a Câmara e para a maior parte dos sítios tem que ser durante as aulas. É que não há outra hipótese por causa dos horários que praticam. Não consigo resolver quase nada depois, por isso quando tem que ser deixo os miúdos a trabalhar e uma funcionária a tomar conta deles (entrevista 3).
	Quando é preciso uma auxiliar fica com a turma. Caso contrário não se consegue fazer as coisas (entrevista 6).

Recurso ao período do intervalo	Com os colegas reunimos no intervalo. [...] Enquanto lanchamos, passo as informações que há. Tudo o que seja para assinar é levado por uma funcionária sala a sala. Quando é mesmo preciso tem-se que fazer uma reunião extra depois das aulas, mas isso é muito esporádico... (entrevista 3).
	Todos os dias reúno no intervalo (entrevista 4).
	Nos intervalos. Não há outro espaço. Não é bem reunir, é ir passando ou pedindo informações. Também para reunir...não se vai massacrar as pessoas com mais reuniões (entrevista 2).
Recurso à circulação de informação documental	Indico aos colegas quando é que preciso dos dados, eles deixam-me as informações (entrevista 8).
	Vamos passando mensagens de umas para as outras. Deixamos recados no quadro da sala de professores, junto ao livro de ponto e vamos andando assim (entrevista 1).
Recurso a reuniões formais	Todos os dias reúno no intervalo. Mas como passa a correr e nem sempre os colegas saem a horas da sala e depois não ficavam a saber as coisas, às vezes tenho que fazer telefonemas, um ofício urgente e depois não há tempo, este ano resolvemos, entre todos, reunir, à 5ª feira, depois das actividades lectivas, (...), para cruzarmos informações, ideias, resolvermos algum problema e organizarmos as actividades da escola (entrevista 4).
	Com os colegas reúno mensalmente para organizarmos as actividades da escola do nosso plano anual de actividades, para tratarmos da avaliação dos alunos, fazermos a reflexão sobre tudo o que se vai passando. Propus essa reunião mensal e todos aceitaram de boa vontade porque viram necessidade, a escola é muito grande e não havia outra maneira para fazer as coisas seguirem em frente. Havia mesmo muita necessidade de termos um tempo para reunir (entrevista 7).

Dos registos transcritos salienta-se que 50% dos inquiridos sente necessidade de transpor as tarefas de coordenação de estabelecimento para contexto domiciliário. Dos restantes 50 % que afirmam dar resposta às exigências de coordenação de estabelecimento durante o período em que se encontram na escola, verifica-se que:

- 37,5% utilizam as auxiliares de acção educativa para conseguirem ter tempo disponível para dar resposta às solicitações de coordenação de estabelecimento dentro do período lectivo.
- 50% recorrem ao período do intervalo para se reunir com os colegas de estabelecimento e pôr em dia tarefas de foro burocrático.
- 25% recorrem à circulação e recolha de informação através de recados ou documentação escrita divulgados junto à sala de professores ou através das auxiliares de acção educativa.

- 25% reúnem semanal e mensalmente com os colegas de estabelecimento fora do horário lectivo, em tempo e espaço próprio.

A situação dos coordenadores de estabelecimento em escolas com regime duplo de horário põe em relevo a precariedade de condições efectivas de interacção com os colegas:

Não há condições para nos reunirmos... Até agora estamos em regime duplo: uns de manhã, outros de tarde. Ainda para mais as pessoas já estão saturadas de reuniões. (...) A hora de permanência também não coincide. O Executivo mandou-nos organizar essa hora de maneira a que todos os dias estivesse alguém na escola para cuidar de alguma coisa que fosse preciso. [...] Mas muitas vezes é mesmo preciso passar as manhãs na escola para falar com os colegas ou porque vão arranjar alguma coisa e depois tenho na mesma de dar as aulas à tarde (entrevista 1).

Relativamente ao cumprimento de funções relativas ao pessoal não docente, todos os coordenadores salientam que:

Em relação às auxiliares as coisas resolvem-se no princípio do ano lectivo. Às vezes não é bem no princípio porque os POCs demoram a serem atribuídos e as funcionárias a serem colocadas. Mas mal tenho as funcionárias reúno com elas para distribuir o serviço. Depois é pontualmente, quando é preciso (entrevista 2).

No que respeita aos processos de interacção com as associações de pais, todos os coordenadores afirmam a sua disponibilidade.

Cerca de 75% dos inquiridos salientam a disponibilidade imediata para atender à associação de pais dentro do seu horário lectivo.

Outros 25% referem a necessidade de marcação prévia de reuniões conjuntas de modo a tratar com maior eficiência os assuntos em questão.

**QUADRO 19 – *Interacção entre os coordenadores de estabelecimento e associações de pais***

<p>“Tenho horários próprios (...) para atendimento aos pais. Desde que as pessoas respeitem consegue-se minimamente trabalhar” (entrevista 8).</p>
<p>“A associação de pais aborda-me, quando tem algo urgente, logo à entrada ou esperando e marcando uma reunião comigo para quando posso” (entrevista 4). registando que “quando é preciso, uma auxiliar fica com a turma” (entrevista 6).</p>
<p>“Falamos por contacto telefónico ou por correio electrónico ou em reuniões conjuntas. Participo nas suas Assembleias Gerais sempre que me pedem ou convidam” (entrevista 5).</p>

Quis-se saber igualmente o modo como os coordenadores de estabelecimento interagem com o Conselho Executivo. Algumas das respostas que encontrámos afiguram-se bastante curiosas.

Constatamos que cerca de 75% assinala a existência de reuniões conjuntas entre coordenadores de estabelecimento e Conselho Executivo. O modo como estas se processam é precisamente o que as torna tão pertinente para o presente estudo.

Embora as reuniões sejam oficialmente mensais, são vários os testemunhos que encontramos que atestam a sua ocasionalidade e esporadicidade, tal como é explicitado no quadro 20.

**QUADRO 20 – Periodicidade das reuniões entre os coordenadores de estabelecimento e órgão executivo**

Há uma reunião mensal (quando é feita) com todos os coordenadores e o conselho executivo. [...] Às vezes desmarcam-na. [...] Por terem outros assuntos para tratar. Pelo menos é o que nos dizem – que não têm possibilidade de reunir, que fica para a próxima (entrevista 2).
Com o conselho executivo reunimos todos mensalmente quando calha, geralmente devia ser uma semana antes da reunião de coordenação de docentes (entrevista 3).
Reunimos muito raramente, quando nos convocam, para nos transmitirem algumas informações (entrevista 5).

Os inquiridos descrevem os assuntos mais abordados nessas reuniões sucintamente em termos de burocracia.

**QUADRO 21 – Temas tratados nas reuniões entre os coordenadores de estabelecimento e órgão executivo**

Exponho os problemas da escola da falta de material, das instalações, das funcionárias. Também querem saber o ambiente da escola. [...] Se está tudo mais ou menos... Se há algum colega mais difícil, coisas assim... É mais para isso... para conhecer o ambiente, para saber o que lhes espera [risos]... (entrevista 1).
Fala-se mais da avaliação dos funcionários, de alguma queixa da escola, é mais isso (entrevista 3).
Dão-nos informações e documentos para levar para a escola: mapas, inquéritos da DREN, coisas assim. Também falamos de alguns problemas da escola, mais ao nível de comportamento dos alunos ou alguma coisa que não esteja a funcionar tão bem: auxiliares ou as actividades extra-curriculares, alguma queixa de algum professor, coisas assim (entrevista 7).
Para nos passarem informação, levarmos os mapas e tirarmos uma dúvida ou outra. Ao longo do ano há alturas específicas em que nos passam mais informação,

matrículas, subsídios, avaliação de funcionários, provas de aferição (entrevista 4).

Para além das reuniões conjuntas com o Conselho Executivo, e considerando a esporadicidade das mesmas, os coordenadores de estabelecimento parecem adoptar outros moldes de interacção, os quais tendencialmente passam pelos contactos sistemáticos via telefone, por correspondência e inclusive pessoalmente.

**QUADRO 22 – Outras estratégias de articulação adoptadas entre os coordenadores de estabelecimento e órgão executivo**

Quando é necessário ligo ou passo por lá. Quando eles precisam ligam ou convocam uma reunião. Quase sempre trata-se as coisas por telefone (entrevista 6).
Quando é preciso esclarecer qualquer coisa ligo para o agrupamento. Se for mesmo necessário passo por lá (entrevista 8).
Quando vou entregar ao agrupamento os mapas e as grelhas mensais às vezes passo por lá para ver se há alguma informação para levar para a escola. No dia-a-dia, se for necessário contacto via telefone (entrevista 5).
Como me dou muito bem com eles (...) também vou lá muitas vezes tirar dúvidas que aparecem (entrevista 1).
Durante a semana, enviam ou passo por lá a levantar um envelope com o que de importante tiverem para a escola. Ligo para o executivo quando é preciso, ou a pedir ou a comunicar-lhes informação (entrevista 4).

#### **4.7 Representações dos coordenadores de estabelecimento sobre o exercício quotidiano das suas funções**

A análise às entrevistas realizadas permite constatar a presença de um sentimento de desconforto por parte dos coordenadores de estabelecimento face às condições operativas em que são solicitados a agir.

Para além do “feito e a formação das pessoas”, de ser “difícil conciliar o ambiente, conseguir alguma harmonia” (entrevista 1), verifica-se que “todo o trabalho administrativo exige muito tempo” (entrevista 8). Daí que a obrigatoriedade de componente lectiva, inclusive para aqueles que se encontram

dispensados de titularidade de turma, seja considerada o principal constrangimento à acção dos coordenadores de estabelecimento.

No quadro 23, eis alguns exemplos de respostas que constataam este posicionamento.

**QUADRO 23 – A componente lectiva enquanto constrangimento ao exercício das funções de coordenação de estabelecimento**

Ter também turma. Acaba-se sempre por prejudicar os alunos e o trabalho de coordenador (entrevista 6).
Ter turma. O facto de desempenhar funções de coordenadora e ter turma torna muito difícil gerir o tempo da melhor forma (entrevista 5).
Ter turma. Ter uma turma é sempre esgotante. Ter uma turma com vários níveis de ensino e ter as tarefas todas de coordenadora é absolutamente caótico (entrevista 4).
Ter turma. Ou melhor dizendo estar sozinha na turma. Há muitas quebras no ritmo de trabalho (entrevista 3).
A falta de tempo. Não devia ter componente lectiva (entrevista 2).
Há muitas quebras no ritmo de trabalho dos alunos. Estão sempre a telefonar, a ir pessoal da Câmara à escola dentro do horário e tenho de entrar e sair da sala sucessivamente. Perco eu o fio à meada e os miúdos também (entrevista 3).
“Muitas vezes é mesmo preciso passar as manhãs na escola para falar com os colegas ou porque vão arranjar alguma coisa e depois tenho na mesma de dar as aulas à tarde (entrevista 1).

Apenas dois dos coordenadores sem titularidade de turma (25%) não assumiram este constrangimento.

Para além da acumulação de funções com a componente lectiva, a articulação com o órgão executivo surge como o segundo factor de constrangimento à acção dos coordenadores de estabelecimento.

A relação entre órgão de gestão e coordenadores de estabelecimento é descrita em termos de desarticulação de informação veiculada e dos processos de tomada de decisão.

**QUADRO 24 – Constrangimentos ao exercício das funções de coordenação de estabelecimento preconizadas pela desarticulação com o órgão executivo**

<p>“Muitas vezes dizem-nos uma coisa. Nós comunicamos às colegas. Mostramos a cara. Quando elas não gostam, vão lá reclamar ao Executivo e eles arranjam maneira de alterar tudo. Depois ninguém nos leva a sério. Tirando o trabalho dos mapas e por aí fora, tudo o que dizemos pode ser questionado” (entrevista 1).</p>
<p>“Há uma grande desarticulação entre nós e o Conselho Executivo. Mandam-nos dizer ou fazer uma coisa e depois abrem excepções e depois as pessoas vêm ter connosco a pedir explicações. [...] Muitas vezes passam uma informação e depois mudam de ideias e nós é que caímos no descrédito porque somos os primeiros a dar a cara. Quase sempre mudam de atitude quando alguém vai lá reclamar. Depois dá nisto. Não há autoridade possível” [...] Mesmo “os colegas chegam-se ao pé de nós para mandar vir connosco, mas nunca para pedir uma opinião”. (entrevista 2).</p>
<p>“Primeiro fartam-se de nos dizer “fazes isto ou aquilo” ou “resolves isso desta ou daquela forma” mas tudo oralmente e depois quando damos a cara na escola por aquilo que nos mandaram dizer ou fazer e há chatices trocam as voltas e a responsabilidade é nossa. Deviam passar-nos mais informação [...] Já que eles não põem os pés na escola deviam dar também mais autonomia e poder de decisão. Exigem muito, mas subjagam. Temos que pedir autorizações para tudo” (entrevista 3).</p>
<p>“Somos muito refém da parte burocrática. Tem que passar tudo por lá e tornam-se muito demorados todos os processos” (entrevista 7).</p>
<p>“Eu fiquei logo muito desiludido desde o princípio. Pensei que fosse lá para expor os problemas da gestão diária da escola, da disciplina, sei lá, mas não é nada disso. Chegamos lá, atiram-nos uma data de coisas que é preciso fazer (só papelada) e o tempo vai-se nisso. É basicamente unidireccional. É mesmo isso: unidireccional. Depois, como não tive tempo para expor as minhas questões, tenho que passar o meu tempo a ligar para lá. Só que eu não gosto nada disso porque não fica nada registado. Gosto de expor a minha opinião e assumo-a. Agora se não se discute as coisas em espaço próprio não há nada que prove a nossa posição. Ou as pessoas têm boa memória e boa vontade ou podem dizer que não se lembram ou que não foi bem isso que se disse...” (entrevista 2).</p>

Através da segunda entrevista ficámos igualmente a conhecer que nas reuniões conjuntas entre Conselho Executivo e coordenadores de estabelecimento, do agrupamento em estudo não se fazem actas, nem se assina qualquer folha de presenças. Face a isto, o entrevistado n.º 2 refere que “é estranho, mas é assim que se passam as coisas”.

Outros motivos de desmotivação entre os coordenadores de estabelecimento remetem para “o despreço dos pais; a incompreensão dos colegas; a invasão do trabalho na minha vida familiar” (entrevista 1), “o estado de

descrédito actual da classe” (entrevista 2), “o trabalho a mais sem compensação monetária suficiente” (entrevista 3) e “a falta de recursos” (entrevista 4).

#### **4.8 Propostas de alteração ao contexto operativo dos coordenadores de estabelecimento por parte dos entrevistados – A crença na mudança**

No que respeita à melhoria das suas condições de trabalho, uma das sugestões mais frequentes por parte dos coordenadores de estabelecimento diz respeito à necessária alteração dos moldes em que se processa a articulação com o órgão executivo.

##### **QUADRO 25 – Alterações aos processos de articulação entre coordenadores de estabelecimento e órgão executivo**

“Deveria haver maior colaboração entre os coordenadores de estabelecimento e entre os coordenadores e o Conselho Executivo. Acontece tudo muito acidentalmente” (entrevista 8).
---

“Acho que deveria haver mais reuniões de trabalho entre o Conselho Executivo e os coordenadores de estabelecimento, mais informação, mais trabalho de equipa em vez de ser tudo tão directivo, unidireccional” (entrevista 5).
--

Outro ponto crítico para o qual os coordenadores de estabelecimento chamam a atenção é o grau de autonomia de decisão transferido efectivamente para cada estabelecimento de ensino, muito particularmente para o cargo de coordenação de estabelecimento.

A entrevistada n.º 1 aponta que os coordenadores de estabelecimento deveriam “ter mais poder de decisão, mais autonomia”, sugerindo que o órgão de gestão poderia, pelo menos, “deixar a verba a que cada escola tem direito para a própria escola gerir. Para que se pudesse comprar material sem estar sempre a fazer requisições para o agrupamento porque demora muito tempo a satisfazê-las, quando as satisfazem”. Termina a sua opinião ressaltando que “há intermediários a mais”.

Se constatamos que há coordenadores (12,5%) que apenas solicitariam a presença no próprio estabelecimento de “um funcionário administrativo que

assumisse o papel da secretaria do agrupamento” (entrevista 8), já que reúnem “condições de para isso” de modo a tratar os assuntos localmente assumindo que “assim (...) as coisas corriam mais depressa”, outros coordenadores abordam a questão dos intermediários e da sobrecarga de trabalho dos coordenadores de estabelecimento em diferentes moldes.

A entrevistada n.º 4 considera que a acumulação excessiva de tarefas acometidas aos coordenadores de estabelecimento poderia ser solucionada com a passagem de “coisas para a secretaria do agrupamento”.

O entrevistado n.º 2 chega mesmo a afirmar: “O que me chateia é que há uma secretaria do agrupamento para quê?”. Transcrevemos, de seguida, o que nos ilustrou.

Uma vez estava na secretaria e disse que as coisas deviam ser tratadas lá. Começaram logo todas a disparatar, a dizer “Mais matrículas? Nem pensar!”. Entretanto, entrou o do Conselho Executivo. Ele como já vê a minha cara por lá há muito tempo deve pensar que, como tenho muito tempo de serviço, tenho redução da componente lectiva como eles. Eu virei-me para ele e perguntei-lhe como é que ele queria que eu fizesse isso tudo dentro do meu horário. Ele ficou a olhar e disse: “Pois é, vocês não têm redução de horário”. E pronto foi-se embora e nós ficamos sempre por aí, na mesma. Esquecem-se que o professor do 1.º Ciclo não tem 25h lectivas, tem 26h30, sempre com os mesmos alunos! Mais o atendimento aos pais! O que resta para estar na escola é muito pouco e não dá para nada. A permanência voa! Como é que vamos fazer o nosso trabalho bem feito? Não chega nem para corrigir os trabalhos de um dia dos nossos miúdos! (entrevista 2).

Para além da transferência de funções para a secretaria do agrupamento, verifica-se a existência de outras sugestões com vista à melhoria do desempenho de coordenação de estabelecimento.

A primeira sugestão é precisamente a dispensa ou redução da componente lectiva.

**QUADRO 26 – Necessidade de ausência da componente lectiva sentida pelos coordenadores de estabelecimento**

Os coordenadores de escola não deviam ter turma. Tinham que estar mais disponíveis (entrevista 6).
--

A dispensa de turma era muito importante para conseguirmos fazer um melhor trabalho como coordenadoras (entrevista 4).
--

Em caso de impossibilidade de concretização, aconselhar-se-ia a colocação de “um apoio constante na sala do coordenador” (entrevista 3).

Cerca de 75% dos inquiridos concorda que o órgão executivo deveria apostar mais no papel de coordenador de estabelecimento. Os restantes 25% de entrevistados que manifestam discordância argumentam que “para ter mais funções destas basta. Já estas não é possível fazer um bom trabalho, quanto mais assumir outras” (entrevista 8).

Quando solicitados a perspectivarem a possibilidade de transformação do actual estado de actuação, cerca de 37,5% dos coordenadores afirmam acreditarem ser possível desde que “o Conselho Executivo o quisesse” (entrevista 8).

Cerca de 25% dos entrevistados atestam que, embora as sugestões apresentadas sejam possíveis de concretizar, não acreditam que verdadeiramente algum dia as verões realizadas por força dos constrangimentos da Administração Central.

Achar possível, acho que sim. Já que há problemas que cheguem nas escolas e desemprego a mais. Mas isso concretizar-se é que acho que não. Tenho a certeza que o Ministério da Educação não quer gastar dinheiro. Não lhes interessa as condições em que trabalhamos, só se interessam em reduzir os números do que é gasto e apresentar estatísticas para quem não percebe nada do que se passa realmente (entrevista 3).

Os restantes 37,5% dos inquiridos afirmam não acreditar em qualquer alteração primeiro porque “tem a ver com a maneira de ser das pessoas, já está tudo muito incutido” (entrevista 5), segundo porque “não lhes interessa” (entrevista1), já que “era muito poder concedido e seríamos demasiado visíveis junto às pessoas...” (entrevista 2).

#### **4.9 Motivação para dar continuidade ao exercício do cargo**

Considerou-se pertinente para a investigação averiguar o que efectivamente mobilizará os docentes a aceitarem ser coordenadores de

estabelecimento e, sobretudo, a permanecerem em exercício de funções por mais do que um mandato.

Verificamos que a motivação para o exercício do cargo passa:

- Pelo reconhecimento do pessoal docente, do pessoal auxiliar (entrevista 6) – “faz-nos sentir que somos importantes para a escola” (entrevista 8).
- Pelo apoio dos colegas e funcionários (entrevistas 2 e 4);
- Por “gostar da escola” (entrevista 3) - pela “vontade de melhorar a escola” (entrevista 5). “O gosto em lidar com os outros, o tentar fazer o melhor por uma escola, o facto de estar sempre insatisfeita e desejar fazer mais e melhor” (entrevista 7).
- Pelas “crianças que não têm culpa de nada” (entrevista1).

Considerando o enquadramento motivacional e operativo traçado, entendeu-se pertinente averiguar o desejo de continuidade no exercício de funções de coordenação de estabelecimento sentido por cada um dos inquiridos.

Cerca de 25% dos entrevistados afirmam não estarem certos de desejarem continuar em funções, revelando que a sua decisão estará dependente “de como as coisas forem correndo e de como todas estas confusões da carreira e da direcção das escolas forem definidas” (entrevista 8). “Tenho que ver o que vem por aí para decidir” (entrevista 6).

O mesmo percentual de entrevistados (25%) afirma não saber se existirão condições para se manterem coordenadores, perspectivando o processo de nomeação imposto pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Surgem ansiedades e expectativas explicitadas pelas afirmações:

“Não sou professora titular, por isso não sei por quanto tempo poderei sê-lo” (entrevista 4).

“Tenho que ver se as coisas correm bem e se há condições para me manter coordenadora, já que agora vai ser por nomeação” (entrevista 7).

Regista-se a presença de um inquirido (12,5%) que afirma que caso haja alguém interessado no cargo não se importaria de ceder o seu lugar, visto que a continuidade como coordenadora de estabelecimento não lhe traz qualquer vantagem a nível profissional: “como já sou professora titular ser coordenadora não me vai adiantar em nada para progredir na carreira. Já estou no topo” (entrevista 3).

Na indecisão mantém-se um outro coordenador (12,5%) o qual afirma:

Apesar de ser um grande desafio, torna-se muito esgotante e a sensação de agradecimento, de gratidão para o que fazemos e as compensações profissionais e monetárias são irrisórias em comparação com aquilo que se perde da nossa vida pessoal. Se perspectivarmos as coisas exactamente como elas são, vai crescendo uma desmotivação por mais que lutemos contra ela (entrevista 5).

Apenas um inquirido (12,5%) afirmou peremptoriamente não ir dar continuidade às suas funções de coordenação de estabelecimento - opção tomada pela sua entrada para a aposentação, após dez anos de exercício ininterrupto de funções de coordenadora de estabelecimento.

Apenas um dos inquiridos (12,5%) realça frontalmente a sua vontade em permanecer no cargo de coordenador de estabelecimento.

#### **4.10 Síntese dos dados recolhidos junto das entrevistas dos coordenadores de estabelecimento**

A eleição enquanto coordenador de estabelecimento revela-se condicionada pela existência de uma pressão externa por parte dos colegas de estabelecimento. Cerca de 75% dos inquiridos afirma não se ter disponibilizado para desempenhar funções de coordenação de estabelecimento.

Relativamente ao processo de atribuição de funções aos coordenadores de estabelecimento verificamos que 50% dos inquiridos faz menção a uma reunião com o órgão executivo, na qual são indicadas as principais tarefas a cumprir pelos coordenadores. Na expressão dos inquiridos, trata-se de uma reunião “que é basicamente sempre a mesma coisa”.

Os restantes 50% apresentam uma posição divergente relativamente ao processo de tomada de conhecimento de funções, algo notável considerando o objecto de estudo ser um único agrupamento.

Estes 50% registam a ausência de um conhecimento claro das suas funções, o que se traduz num sentimento de insegurança perante as áreas em que os coordenadores possuem ou não autonomia de decisão.

Cerca de 75% dos coordenadores de estabelecimento entrevistados salientam o papel da experiência profissional e dos processos de transferência relativamente ao que já viram fazer no reconhecimento de tarefas a desempenhar e na estruturação dos seus modos de actuação.

Os 25% dos inquiridos que afirmaram ter consultado a legislação em vigor são da opinião de que esta é demasiado inócua relativamente à explicitação das áreas de actuação dos coordenadores de estabelecimento.

No que respeita às funções desempenhadas pelos coordenadores de estabelecimento realça-se o domínio administrativo burocrático das mesmas.

Ofícios, requisições, matrículas, listagens de turmas, manuais escolares, subsídios de Acção Social Escolar, registos de contabilidade, verificação da assiduidade docente e não docente, preenchimento de grelhas e mapas estatísticos, organização e supervisão do serviço não docente e das actividades extra-curriculares, contactos com as associações de pais, centros de saúde, assistência social e tribunais de menores e a organização da correspondência surgem como tarefas consensualmente identificadas pelos coordenadores de estabelecimento.

Ao nível da dinamização pedagógica, apenas surge de forma mais relevante a participação do coordenador de estabelecimento na elaboração do Plano Anual de Actividades.

Considera-se ainda relevante o papel do coordenador de estabelecimento nos contactos com as associações de pais e enquanto interlocutor entre o contexto operativo do estabelecimento de ensino e o órgão executivo do agrupamento, veiculando informação em ambas as direcções.

O contexto em que actuam os coordenadores de estabelecimento traduzem-se num acumular de constrangimentos ao desempenho da sua acção, surtindo um sentimento de insatisfação profissional.

A ausência de condições favoráveis ao desempenho efectivo das funções de coordenação é salientada por 75% dos inquiridos. Entre os aspectos mais mencionados encontram-se a escassez de tempo causada pela acumulação com a titularidade de turma. Esta situação chega mesmo a ser considerada de esgotante, caótica, produzindo efeitos nocivos tanto na aprendizagem dos alunos como no desempenho efectivo das funções de coordenação de estabelecimento.

Verifica-se a existência de uma tentativa de rentabilização ao máximo de todos os tempos de interrupção das actividades lectivas para o desenvolvimento das tarefas de coordenação, os quais, contudo, parecem não bastar para a conclusão das respectivas tarefas. Neste âmbito salienta-se que 50% dos inquiridos refere sentir a necessidade de transportar para fora da permanência na escola o cumprimento das actividades de coordenação, outros preferem prolongar o seu horário de permanência na escola.

A vontade de delimitar a intrusão das funções de coordenação de estabelecimento na vida privada, nomeadamente, com a imprevisibilidade de horários considerando a própria imprevisibilidade das ocorrências na escola, leva a que 75% dos inquiridos permitam a articulação com associações de pais, agentes camarários, entre outros, dentro do tempo de componente lectiva, recorrendo para isso aos auxiliares de acção educativa presentes na escola, os quais assumem um papel importante na supervisão das turmas dos coordenadores de estabelecimento.

A articulação com o órgão executivo é tida como precária e demasiado accidental por cerca de 50% dos inquiridos. Os inquiridos caracterizam as reuniões com o Executivo predominantemente como movimentos unidireccionais de informação, tendencialmente de cariz burocrático.

Simultaneamente, afirmam a existência de uma crise de autoridade (proveniente da oscilação da informação prestada) e crise de autonomia na tomada de decisão (proveniente da dependência excessiva perante os serviços

centrais do agrupamento), as quais são consideradas como constrangimentos efectivos à acção dos coordenadores de estabelecimento.

O despreço dos encarregados de educação; a incompreensão dos colegas; a invasão do trabalho na vida familiar; o estado de descrédito actual da classe; o trabalho a mais sem compensação monetária suficiente; e a falta de recursos assumem-se igualmente como motivo de desconforto e desmotivação profissional entre os coordenadores de estabelecimento.

Salienta-se a ausência de titularidade de turma, a reorganização dos processos de articulação com o órgão executivo e a aquisição de novas margens de autonomia como as propostas de alteração mais desejadas por parte dos coordenadores de estabelecimento relativamente ao seu contexto de trabalho.

Cerca de 75% dos entrevistados acreditam que o órgão executivo deveria apostar mais no cargo de coordenação de estabelecimento. Os restantes 25% não o desejam caso fosse para reincidir no tipo de tarefas que lhes encontram adstritas actualmente.

Quando solicitados a perspectivarem a possibilidade de transformação do actual estado de actuação, cerca de 37,5% dos coordenadores afirmam acreditarem ser possível desde que fosse essa a vontade do Conselho Executivo.

Cerca de 25% dos entrevistados atestam que, embora as sugestões apresentadas sejam possíveis de concretizar, não acreditam que verdadeiramente algum dia as verões realizadas por força dos constrangimentos da Administração Central.

Os restantes 37,5% dos inquiridos afirmam não acreditar em qualquer alteração considerando por um lado que o Executivo não estaria disposto a partilhar o poder de decisão e a incrementar a visibilidade de elementos hierarquicamente inferiores dentro da comunidade escolar, e por outro a limitação imposta pela tradição, dos comportamentos adquiridos.

Como factores motivacionais para continuarem em exercício de funções, os coordenadores de estabelecimento salientaram o reconhecimento e apoio do

peçoal docente e auxiliar, o gosto em lidar com os outros e em ajudar as crianças e a vontade de construir uma escola melhor.

Na análise à possibilidade de dar continuidade ou não às funções de coordenação de estabelecimento, verificamos que apenas um dos inquiridos (12,5%) reflecte sobre essa possibilidade analisando a sensação de desafio em cooperar na melhoria da escola comparativamente às compensações adquiridas. Cerca de 50% consideram a possibilidade à luz do que for remetido ao cargo de coordenador de estabelecimento na legislação que se avizinha, nomeadamente nos requisitos para o cargo, nas funções acometidas e nas compensações a auferir.

Apenas um inquirido (12,5%) afirmou peremptoriamente não ir dar continuidade às suas funções de coordenação de estabelecimento - opção tomada exclusivamente pela sua entrada para a aposentação, após dez anos de exercício ininterrupto de funções de coordenadora de estabelecimento.

## **5. A entrevista ao órgão de gestão**

Dentro do quadro proposto pelo Decreto-Lei n.º 115A/98, de 4 de Maio, quer pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, o qual vem celebrar a “faculdade de auto-organização da escola”, procurou-se descobrir qual o papel atribuído ao coordenador de estabelecimento dentro da estratégia educativa do agrupamento em estudo.

Quer o Projecto Educativo, quer o contrato-programa TEIP, não fazem qualquer referência directa ao coordenador de estabelecimento. Apontam, contudo, para a prossecução de uma gestão para a Qualidade Total, assente na “valorização das pessoas; inovação; liderança; (...); visão do futuro; visão sistémica” (TEIP, 2006, p.10).

Vislumbra-se um “empenho permanente na mudança através da melhoria contínua dos processos” (ibidem), indiciando que “a escola deve gerir, melhorar e

desenvolver os seus processos de forma a gerar valor acrescentado”, gerindo “de forma eficaz os seus recursos internos” desenvolvendo “um conjunto de práticas destinadas a (...) melhorar o desempenho organizacional” (ibidem).

Face à ambiguidade dessa posição, procedeu-se a uma entrevista junto ao órgão de gestão em funções – o Conselho Executivo – em particular, e atendendo ao âmbito da investigação, ao vice-presidente representante do 1.º Ciclo.

O nosso entrevistado é do sexo masculino e apresenta-se na faixa etária entre os 36 e os 46 anos de idade.

Totaliza 23 anos de serviço docente, encontrando-se há nove anos (desde 1999) a ocupar funções de gestão escolar. Iniciou o exercício das actividades de gestão no agrupamento horizontal que antecedeu ao agrupamento vertical, tendo sido parte da lista vencedora que até ao momento ocupa o lugar de órgão de gestão – Conselho Executivo - do actual agrupamento vertical.

Não possui qualquer tipo de formação na área da Administração e Gestão Escolar.

### **5.1 Representações do órgão de gestão relativamente ao perfil ideal de coordenador de estabelecimento**

Na perspectiva do Conselho Executivo, o cargo de coordenação de estabelecimento deverá ser desempenhado por uma pessoa que responda ao seguinte perfil:

Um bom coordenador tem que ter espírito de liderança, tem que ser um bom relações públicas e saber sentir os problemas e necessidades dos colegas. Tem que conseguir gerir situações de conflito e fazer o melhor para arranjar soluções para os problemas do dia-a-dia. Tem que ser desembaraçado e usar a autonomia que tem, embora se saiba que nunca poderá ir contra a política do agrupamento.

## **5.2 Funções adstritas aos coordenadores de estabelecimento pelo órgão executivo**

Para o órgão de gestão, os coordenadores de estabelecimento surgem como “representantes do Conselho Executivo na escola” assumindo a obrigação de coordenar as actividades aí decorrentes com vista a responder correcta e atempadamente às solicitações do órgão executivo.

Os coordenadores “têm uma grande responsabilidade em comunicar de perto as medidas que adoptamos ao pessoal da escola, têm que zelar para que os colegas cumpram as instruções” superiores.

São importantes porque são eles que estão nas escolas. Conseguem perceber melhor o ambiente que lá se vive. [...] São um elo fundamental para que se consiga gerir o agrupamento.

O Conselho Executivo aborda o cargo de coordenador de estabelecimento, sobretudo, numa perspectiva de desenvolvimento de funções administrativas na escola e enquanto veículo de comunicação entre o órgão de gestão e o pessoal docente, pessoal auxiliar e encarregados de educação, visando essencialmente a passagem de orientações superiores e de informação acerca do ambiente operacional de cada estabelecimento.

Têm que cumprir funções administrativas, tudo o que se prenda com o funcionamento da escola: horários, auxiliares, instalações, controlo da assiduidade, acção social escolar, leite, cantinas, subsídios, matrículas, registos de progressão dos alunos, mais ou menos isso.

Podem delegar tarefas em quem quiserem dentro do pessoal da escola, mas são eles os responsáveis principais por essas tarefas.

Tais competências encontram eco no Regulamento Interno do agrupamento. Esse documento regulador assume na íntegra as competências identificadas pelo artigo 33.º do Decreto-Lei 115-A/1998, de 4 de Maio (art. 41.º Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril).

Ao coordenador compete:

a) Coordenar as actividades educativas do estabelecimento, em articulação com a Direcção Executiva e as Estruturas de Orientação Educativa;

b) Cumprir e fazer cumprir as decisões da Direcção Executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;

c) Veicular as informações relativas a pessoal docente, não docente e aos alunos;

d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia, nas actividades educativas e competências de articulação curricular e actividades pedagógicas (artigo 21.º).

De novo, somente a introdução da alínea e):

e) Perante a ausência de resposta dos encarregados de educação a três convocatórias sucessivas, informará a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens da Maia, por induzir negligência de deveres parentais (ibidem).

Face à alínea a) verificamos que esta se reporta meramente à entrega junto do Conselho Executivo de documentação solicitada pelo Conselho Pedagógico e Serviços de Psicologia e Orientação Escolar a cada estabelecimento pelo coordenador de estabelecimento.

### **5.3 Processos de interacção entre o órgão executivo e os coordenadores de estabelecimento**

Questionamos o órgão executivo relativamente ao modo como procede à atribuição de funções e ao modo como interage com os coordenadores de estabelecimento ao longo do ano lectivo.

No que respeita à atribuição de funções constata-se que:

Geralmente, depois de serem eleitos passados uns dias, uma semana, reunimos com eles. Não costuma ser logo de seguida à eleição porque é o princípio do ano e há sempre muita coisa a fazer.

Para além da sobrecarga de trabalho no início do ano lectivo, o Conselho Executivo realça que como “a maioria também já não é a primeira vez que é coordenador (...) não há grande problema em esperar uma semana”.

A primeira reunião serve para apresentar o plano anual de actividades administrativas – uma calendarização que “indica, por exemplo, assuntos como as provas de aferição, para os subsídios, matrículas, avaliação de funcionários, etc.” – que serve de referência para as reuniões conjuntas que se realizam entre o órgão executivo e os coordenadores de estabelecimento.

Apresentamos o plano anual de actividades administrativas que depois é seguido ao longo do ano.

Tais reuniões conjuntas seriam realizadas mensalmente, embora se registre que “este ano não estamos a fazer isso a 100%”.

Nesse tempo e espaço, seriam passadas “informações sobre os assuntos agendados nesse plano ou outros que entretanto apareçam”.

Quanto à pertinência das interacções realizadas, o Conselho Executivo refuta a unidireccionalidade, afirmando que os coordenadores de estabelecimento “também têm a palavra”. Não obstante, salienta que “geralmente não há grande discussão”.

A fraca prestação ao nível do debate de posições, de troca de experiências e entreaajuda entre os coordenadores de estabelecimento surgem associadas ao facto de se apostar mais nos contactos via telefone ou entre elementos individuais para tratar das dificuldades com que os estabelecimentos se deparam.

As dúvidas que surgem no dia-a-dia ou eles vêm cá ou ligam e resolve-se rapidamente o assunto. Também os assuntos particulares da escola, alguma coisa que surja mais delicada, vêm ter comigo fora da reunião, depois de acabar ou noutra dia. Quase todos os dias ou telefonam ou aparecem por cá para tirar qualquer dúvida, um pormenor ou outro onde não se sentem esclarecidos, uma data de alguma coisa, o preenchimento de uma grelha, o que fazer para não haver problemas com os subsídios, alguma situação mais grave com algum miúdo ou pai, as AECs, etc.

#### **5.4 Posição do órgão executivo face aos constrangimentos apontados pelos coordenadores de estabelecimento relativamente ao seu contexto de trabalho**

Procuramos, simultaneamente, proceder à clarificação da posição do órgão executivo face ao que os coordenadores de estabelecimento realçaram enquanto constrangimentos à sua acção quotidiana.

Relativamente à acumulação de funções com a componente lectiva, nomeadamente a titularidade de turma, o Conselho Executivo afirma compreender que se trata de um constrangimento real, mas que, contudo, não pode ser superado em virtude da legislação em vigor.

Lógico que a componente lectiva é uma chatice e lhes dá pouco tempo para fazerem correctamente o seu trabalho. Mas é muito difícil escapar a isso.

Atesta mesmo que a dispensa da componente lectiva implicaria “sempre que dar horas lectivas como apoio educativo. Não há grande coisa a fazer, é a lei”.

Face à crise de autoridade dos coordenadores de estabelecimento, muito particularmente devido à desarticulação da informação veiculada entre órgão executivo e coordenadores de estabelecimento e conseqüente contradição das decisões tomadas, o Conselho Executivo assume essa responsabilidade, salientando, contudo que se é verdade que o Executivo tenta “que eles estejam bem informados, (...) eles também têm de procurar estar informados”.

Se um colega quiser esclarecer as coisas no Conselho Executivo temos que o receber e esclarecer. Não sei se entramos em contradição ou não, mas à partida não devíamos. Há coisas que as pessoas não aceitam e reclamam, muitas vezes saem daqui e reclamam ainda superiormente por isso não é de estranhar. Quando as pessoas se sentem atingidas é o que fazem, procuram alguém que lhes dê razão.

Em relação à falta de autonomia nos processos de tomada de decisão, o órgão executivo ressalva a vontade de trabalhar com “coordenadores que tenham espírito de liderança”, mas que não entrem em contradição com as orientações superiores.

Não queremos nomear alguém com que nós tenhamos que estar sempre em conflito. Como é lógico. Tem que haver uma hierarquia bem definida. Fazer o melhor possível mas respeitando as instruções superiores. O que cada um faz em relação a isso já depende muito da personalidade e da sua formação.

No que respeita à existência excessiva de intermediários nos processos de tomada de decisão, o executivo salienta:

Lógico que as coisas têm de passar pelo agrupamento, é o que tem de mau a burocracia. As despesas têm que ser autorizadas primeiro e não há nada a fazer. O agrupamento também está dependente de superiores. A autonomia é reduzida para todos. Se demora tempo a dar resposta não há outra hipótese, é muita coisa a ser feita ao mesmo tempo, mas tem de ser assim.

O nosso inquirido chega mesma a salientar que a dependência da sede de agrupamento, nomeadamente do Conselho Executivo e Administrativo, deveria ser sentido pelos coordenadores de estabelecimento não como constrangimento, mas como uma mais-valia, pois transfere a responsabilidade de decisão para as hierarquias que lhes são superiores salvaguardando-os.

Podemos confiar na sua decisão, mas até para eles é melhor assim porque os salvaguarda de eventuais erros. E na decisão a mesma coisa. É bom poderem dizer que fomos nós que dissemos que isto ou aquilo era preciso. Se eles apanham primeiro por tabela, nós cá estamos logo a seguir porque somos os responsáveis.

Relativamente ao facto de os coordenadores de estabelecimento sentirem que exercem funções que poderiam ser realizadas pela secretaria do agrupamento, sentindo-se algo subvalorizados, o inquirido apenas salienta que “o agrupamento é enorme e não tem recursos administrativos suficientes para dar conta de todas as tarefas”. Os coordenadores de estabelecimento estão no local e “por isso têm conhecimento que lhes permite executar as tarefas que se lhes pedem”.

Sobre a ausência de tempo e espaço próprio para se reunirem com os colegas, o órgão executivo refuta essa ideia, assinalando que:

O que os coordenadores sintam que é necessário haver, podem e devem apresentar e fundamentar junto ao Conselho Executivo e não houve até ao momento qualquer pedido nesse sentido. Têm a liberdade de arranjar a melhor forma de falar ou reunir com o pessoal da escola.

## **5.5 Representações do órgão executivo relativamente aos factores motivacionais que apelam ao exercício do cargo de coordenador de estabelecimento**

Face às motivações que poderiam relevar na aceitação do cargo de coordenação de estabelecimento, o Executivo considera não se tratar de uma imposição legal ou somente o resultado de uma insistência dos colegas.

[risos] Eu acho que não é por aí. Não é uma questão de serem obrigados, nas eleições eles podem recusar ou pelo dizer à partida que não estão interessados e se mesmo assim forem eleitos podem arranjar uma justificação para recusarem o cargo. Lógico que tem que ter algum sentido, tem que ser uma justificação viável, mas os colegas também são humanos e se virem que a pessoa não está mesmo em condições acho que não insistem com ela.

Realça-se que os suplementos remuneratórios não constituíram motivação suficiente para a aceitação do cargo de coordenação de estabelecimento.

O salário não deve ser motivação porque as regalias não são nada assombrosas e acho que não compensam o tempo que lhes exige e as chatices que às vezes têm de aturar.

Para o órgão executivo, a motivação para o exercício do cargo associar-se-á por um lado ao reconhecer-se no tipo de tarefas que é previsto desempenhar, com a possibilidade de experimentar outra situação para além da docência, adquirir um outro estatuto dentro do núcleo escolar e, simultaneamente, ir acumulando vantagens para um melhor posicionamento na carreira.

Para mim, a motivação para o cargo tem mais a ver com o gostar de desempenhar funções desse estilo. Reconhecer-se nesse tipo de tarefas, encaixar nesse perfil. É sempre um outro estatuto. Por mais administrativo que seja, é sempre uma posição diferente que se ganha dentro da escola, que tem coisas boas e coisas más [...] como chatices com os pais, colegas mais desleixados ou do contra, mais papelada, burocracia, mas também tem coisas boas, é o que eu disse antes: é sempre um estatuto diferente na escola, são os coordenadores da escola e por isso têm um peso diferente na escola e no que lá se faz. [...] Com a avaliação de desempenho também quanto mais se fizer, mais funções acumular melhor.

## **5.6 Síntese dos dados recolhidos junto da entrevista ao órgão de gestão**

Embora perspectivando o coordenador de estabelecimento com alguém dotado de espírito de liderança, dinamismo e de capacidade de rentabilização da autonomia que possui, na verdade as margens de actuação atribuídas aos coordenadores de estabelecimento por parte do órgão executivo são em si restritivas dessas qualidades.

Constata-se que o Conselho Executivo aborda o cargo de coordenador de estabelecimento, sobretudo, numa perspectiva de desenvolvimento de funções administrativas na escola e enquanto veículo de comunicação entre o órgão de gestão e o pessoal docente, pessoal auxiliar e encarregados de educação, visando essencialmente a veiculação de orientações superiores e de receção atempada de informação relativa ao ambiente operacional vivenciado em cada estabelecimento.

Salienta-se um índice de criatividade extremamente reduzido ao nível da operacionalização estratégica por parte do Conselho Executivo das competências gerais formuladas pela legislação em vigor para o coordenador de estabelecimento.

No que respeita aos motivos que apelam ao exercício das funções de coordenação de estabelecimento, de acordo com o órgão de gestão, tais motivos encontrar-se-iam relacionados com a predisposição para o desempenho das funções, com a aquisição de um novo estatuto hierárquico e com o posicionamento mais favorável na carreira docente.

## CONCLUSÕES FINAIS

Eis-nos na parte final do nosso estudo.

Ao longo da parte teórica desta dissertação procurámos traçar um caminho. Quisemos expor o quadro de complexidade funcional das organizações escolares, descodificando o cruzamento dos vários modelos organizacionais que persistem e orientam a acção nas escolas. Revisitámos, de seguida, o processo de sedimentação histórica da escola básica do 1.º ciclo, um domínio pouco explorado e cuja apreensão enquanto processo histórico, político e cultural serve de alicerce essencial para a compreensão das raízes da acção individual e colectiva dos agentes educativos actuais. Apontámos, posteriormente, uma direcção tendente a uma escola reflexiva onde a aprendizagem e renovação das práticas organizacionais sejam enquadradas como motor de desenvolvimento da escola. Assumiram-se os papéis da liderança e das metodologias de desenvolvimento organizacional como essenciais agentes de mudança, dentro de um contexto de acção ainda demasiado marcado pelo receio de perda e de sentida castração ao nível da apropriação das possibilidades de autonomia.

Foi, precisamente, a percepção de apatia sentida dentro do nosso contexto profissional, essa atitude demasiado destrutiva das perspectivas de renovação e renascimento de novos ideários e modelos de acção, que nos fez estremecer e reunir motivação para nos desafiarmos a desenvolver este estudo de caso.

Neste enquadramento, foi sentida como pertinente a seguinte pergunta de partida: Qual o papel do coordenador de estabelecimento para o desenvolvimento organizacional da Escola Básica do 1.º Ciclo?

Se vislumbrávamos o cargo de coordenação de estabelecimento dentro o quadro das lideranças dispersas, cumpria efectivamente descodificar a seu contributo para o desenvolvimento organizacional dos estabelecimentos de educação do 1.º Ciclo.

Assim, o processo de inquirição desenvolvido orientou-se por um lado para a reconstrução do quotidiano operativo destes recursos humanos e, por outro,

para a clarificação das representações dos diferentes agentes educativos relativamente às perspectivas de acção perfilhadas para o cargo de coordenador de estabelecimento.

Apresentamos as conclusões a que chegámos.

Partindo do conhecimento que o coordenador de estabelecimento era, até ao momento, alguém eleito pelos pares dentro dos docentes do núcleo que pertenciam aos quadros e cujo mandato perdurava ao longo de três anos, propusemo-nos descodificar os factores motivacionais que orientavam quer a aceitação e manutenção em exercício de funções dos coordenadores de estabelecimento por mais do que um mandato, quer as opções dos docentes no acto eleitoral.

Verificámos que todos os coordenadores de estabelecimento entrevistados registaram a insistência dos colegas docentes como a razão pela qual exercem actualmente funções de coordenação. De acordo com os entrevistados, tratar-se-á de uma imposição externa ao qual não conseguem escapar, quer por respeito pela vontade dos colegas, quer pela obrigatoriedade de aceitação dos resultados dos procedimentos eleitorais.

Aqueles que se mantêm em exercício de funções por mais que um mandato justificaram, inicialmente, a sua continuidade, sobretudo, pelo gosto que sentem em ajudar a construir uma escola melhor (37,5%) e pelo reconhecimento e apoio dos colegas (50%). Foi somente perto do final de cada entrevista, que assinalaram os benefícios em termos de enquadramento na carreira docente enquanto factor de ponderação para a permanência no cargo (62,5%).

As posições firmadas pelos restantes inquiridos apontaram para a validação deste segundo leque de factores motivacionais.

O pessoal docente refutou a natureza motivacional inicialmente destacada pelos coordenadores de estabelecimento, assumindo a visibilidade face à comunidade e autoridades educativas, a concretização de regalias de progressão na carreira e salariais e a aquisição de um efectivo poder real dentro do estabelecimento como os factores motivacionais de excelência para a aceitação e manutenção em exercício no cargo de coordenação de estabelecimento.

O processo de inquirição junto às associações de pais obteve idênticos resultados, sendo que a aceitação por insistência e imposição externa não recolheu a adesão de qualquer dos inquiridos.

No mesmo sentido, surgiu, inclusive, a opinião do órgão executivo.

Embora ressalve que não considera que as regalias salariais constituam motivação para o exercício do cargo, perspectivando que os suplementos remuneratórios não compensam os constrangimentos que os coordenadores de estabelecimento enfrentam diariamente, tal como o pessoal docente e representantes das associações de pais, o órgão executivo considerou que a aceitação do cargo não se relaciona com uma imposição legal ou somente o resultado de uma insistência dos colegas.

Para o representante do órgão de gestão, a motivação para o exercício do cargo associar-se-ia por um lado ao reconhecer-se no tipo de tarefas a desempenhar e à oportunidade de experimentar outra situação para além da docência, à possibilidade de aquisição de um outro estatuto dentro do núcleo escolar e, simultaneamente, ao acumular de vantagens com vista a um melhor posicionamento na carreira.

O cargo de coordenação de estabelecimento parece afigurar-se, assim, um cargo apetecível por motivos muito para além da insistência dos colegas ou imposições externas, sem contudo descurarmos que estes naturalmente também desempenharão, naturalmente, a sua influência. Desta forma, consideramos validada a 3.<sup>a</sup> hipótese em estudo – Subsistem motivos não declarados para o exercício do cargo.

Após a aceitação de funções, da qual a entrega da acta da respectiva reunião junto ao Executivo surgiu como único procedimento que confirma a aceitação e exercício do cargo para efeitos legais, averiguámos o modo como se desenvolve o processo de tomada de conhecimento das funções atribuídas.

Constatámos que órgão de gestão e coordenadores de estabelecimento entrevistados referem-se aos processos de atribuição de funções de forma díspar.

Houve registo da realização de uma reunião conjunta entre órgão executivo e coordenadores de estabelecimento após o início de cada ano lectivo (50%), momento em que é apresentado o plano anual de actividades administrativas no qual subsistem os grandes momentos de intervenção dos coordenadores ao longo do ano (avaliação de funcionárias, matrículas, acção social escolar e provas de aferição) - reunião que “basicamente é sempre a mesma coisa” (entrevista 4).

Houve igualmente registo da ausência de delimitação de funções por parte do Executivo face aos coordenadores de estabelecimento (50%), assente, sobretudo, na perspectiva de que a maioria não é a primeira vez que é coordenador e na valorização do processo de transferência de conhecimentos em contexto profissional, do “aprender a ver”, no qual 75% dos coordenadores inquiridos se revê. Esta prevalência, ao trazer consigo aspectos positivos, permite igualmente o risco de conformidade com práticas gestionárias actualmente inadequadas face aos objectivos a que a Escola de hoje se propõe cumprir, podendo à partida constrianger a reivindicação de novos espaços de autonomia e corromper a introdução de novas dinâmicas e espaços de actuação.

Se esta última perspectiva aponta já para uma certa tendência de subvalorização do cargo de coordenador de estabelecimento, serão a natureza das funções assumidas e, sobretudo, as condições operativas em que estas são desenvolvidas que, na nossa perspectiva, tornam o cargo de coordenador subvalorizado perante o olhar dos diferentes agentes educativos.

Os dados recolhidos permitiram verificar que a natureza das funções atribuídas ao coordenador de estabelecimento traduz a valorização do domínio administrativo na sua acção, papel enfatizado, muito particularmente, pelo órgão executivo e pelos próprios coordenadores de estabelecimento.

Verificámos que ao coordenador de estabelecimento encontram-se imbuídas as responsabilidades:

- De articulação com as entidades camarárias, na requisição de serviços relativos à recuperação das instalações escolares;
- De recolha, preenchimento e entrega atempada de instrumentos de recolha de dados estatísticos periódicos – mapas de consumo de leite

escolar; de assiduidade, abandono e da avaliação qualitativa dos alunos; de faltas de pessoal docente e auxiliar;

- Pelos processos de requisição de material escolar e pela organização da contabilidade do estabelecimento;
- Pelo serviço de matrículas e pela entrega, verificação do preenchimento dos impressos de candidatura à acção social escolar e, posterior, apresentação dos resultados junto da comunidade escolar, tomando as devidas diligências para a obtenção do material subsidiado junto dos fornecedores do agrupamento;
- Pela articulação com os serviços de protecção a crianças e jovens, centros de saúde e instâncias judiciais;
- Pela organização e actualização da informação relativa à organização funcional da escola;
- Pela atribuição de funções, supervisão e avaliação do serviço do pessoal auxiliar.

De modo geral, a maioria das funções consideradas permite constatar que o coordenador de estabelecimento assume, em cada núcleo, papel semelhante ao dos serviços administrativos presentes na sede do agrupamento.

Enquanto representante do órgão executivo em cada núcleo escolar, verificámos que compete, igualmente, ao coordenador de estabelecimento actuar como canal de comunicação, veiculando junto dos respectivos colegas, funcionários, alunos e encarregados de educação as instruções hierarquicamente superiores, actuando para que o cumprimento destas se efective. Cabe-lhe simultaneamente transmitir superiormente todas as informações solicitadas, muito nomeadamente ao nível do ambiente operacional percebido em cada núcleo escolar. Trata-se de um personagem que procura servir, na melhor das hipóteses, duas zonas de interesses – pessoal docente do estabelecimento e órgão de gestão – muitas vezes distintas, dando azo à concepção de escola como palco de micro políticas.

Ao nível pedagógico, registámos que as suas funções associam-se à coordenação do plano anual de actividades, veiculando todas as propostas de actividades do estabelecimento junto do órgão executivo para posterior apresentação e aprovação em conselho pedagógico, sendo igualmente responsável pela logística necessária à concretização das mesmas. Em caso de dispensa de titularidade de turma, o coordenador de estabelecimento assume, simultaneamente, funções de apoio sócio educativo, substituindo os colegas docentes em caso de ausência ao serviço por parte destes.

A transcrição das funções previstas do Decreto-Lei n.º 115A/98 (e do actual Decreto-Lei n.º 75/2008) para o Regulamento Interno, sem qualquer outro tipo de apropriação para além da articulação com as Comissões de Protecção de Menores, revelou, em si, um índice de criatividade extremamente reduzido ao nível da operacionalização estratégica por parte do Conselho Executivo das competências gerais formuladas pela legislação em vigor para o coordenador de estabelecimento.

Solicitado o enquadramento da acção profissional dos coordenadores de estabelecimento, foi-nos possível constatar que a grande maioria do pessoal docente inquirido perspectiva a actuação do respectivo coordenador dentro do âmbito das tarefas burocráticas com pouca relevância para a actividade pedagógica do núcleo escolar, verificando-se que cerca de 60,7% dos docentes inquiridos afirmaram que a acção do coordenador de estabelecimento para o desenvolvimento organizacional do seu núcleo escolar é pouco ou nada relevante.

O mesmo cenário foi avocado pelos representantes das associações de pais, dos quais cerca 66,7% assinalaram a pouca eficácia desta relação para a efectiva melhoria do funcionamento dos estabelecimentos de ensino, assumindo a acção do coordenador de estabelecimento como pouco relevante para o desenvolvimento organizacional do respectivo núcleo escolar (66,7%).

Ambos os universos de amostragem associaram, maioritariamente, o respectivo coordenador de estabelecimento a um elemento que age restringindo-se às ordens que recebe, salientando-se o índice extremamente reduzido de evocação de autonomia e de capacidade de iniciativa demonstrado. Cerca de

67,9% dos docentes inquiridos e cerca de 83,3% dos representantes das associações de pais assumiram esta posição.

O conformismo, a desmotivação e a falta de personalidade para assumir a liderança foram igualmente equacionados enquanto características dos actuais coordenadores de estabelecimento.

Apenas 3,6% dos docentes perspectivaram o coordenador de estabelecimento como um elemento motivado, adepto e impulsionador de inovação. Relativamente às associações de pais inquiridas não houve qualquer opinião favorável nesse sentido (0%). Traduz-se, assim, uma perspectiva de actuação desajustada relativamente aos reptos lançados pela nova filosofia de lideranças escolares.

O contexto de operacionalização das funções de coordenação de estabelecimento, sendo caracterizado por vários constrangimentos, assumiu-se simultaneamente como fonte de subvalorização do cargo.

Para os coordenadores de estabelecimento, a acumulação com a componente lectiva, nomeadamente, com a titularidade de turma mantém-se a principal dificuldade sentida (75%), percepcionando-se uma sobrecarga desmesurada de tarefas, da qual ambas as funções saem gravemente prejudicadas em termos de disponibilidade. Constatou-se que “todo o trabalho administrativo demora muito tempo” (entrevista 8) salientando-se a necessidade que os coordenadores de estabelecimento sentem em transportar para contexto domiciliário as tarefas de coordenação (50%) e de entregar o grupo turma ao cuidado das auxiliares de acção educativa (50%).

A prevalência de funções que seriam do foro da secretaria da sede do agrupamento, a ausência de autonomia de decisão provocada pela manutenção de redes de intermediários e a crise de autoridade incentivada pela fragilidade da colaboração entre coordenadores de estabelecimento e Conselho Executivo, em particular ao nível da informação veiculada e do apoio ao nível dos processos de decisão, foram constrangimentos igualmente assinalados como relevantes. Registou-se a sua interferência na agilidade e validação dos procedimentos dos coordenadores de estabelecimento – qualquer processo de decisão do

coordenador de estabelecimento encontra-se pendente de autorização quer dos serviços administrativos do agrupamento, quer do órgão executivo. Ao mesmo tempo, as constantes modificações do teor da informação veiculada por parte do Conselho Executivo em direcção aos coordenadores de estabelecimento assumiram-se enquanto fonte de descrédito destes últimos, tornando as suas decisões ou orientações alvo de contestação por parte dos colegas de estabelecimento.

Para o pessoal docente inquirido, a obrigatoriedade de componente lectiva surgiu, contrariamente, apenas como quarto constrangimento mais votado (58,9%), sendo, de facto, a atitude do órgão de gestão o factor mais preponderante na propulsão de uma fraca prestação do respectivo coordenador de estabelecimento, quer pelas funções atribuídas (75%), quer pela reduzida margem de autonomia de tomada de decisão transferida (82,1%). O facto do coordenador de estabelecimento não possuir tempo e espaço próprio para reunir com os colegas de núcleo na planificação e organização de projectos pedagógicos no âmbito da apropriação de cada estabelecimento do Projecto Educativo de Escola foi o terceiro constrangimento mais votado (71,4%).

Na perspectiva das associações de pais, constatámos a presença de dois factores preponderantes: a ausência de autonomia nos processos de tomada de decisão e a acumulação de funções de coordenação de estabelecimento com a titularidade de turma, afectando o grau de disponibilidade do coordenador de estabelecimento e a eficácia na diligência dos processos, nomeadamente ao nível da activação e retorno das decisões tomadas. Cada um destes indicadores apresentou 66,7% de concordância das respostas.

Verificámos, assim, uma certa coerência entre os constrangimentos identificados por estas três categorias de inquiridos.

Constatámos que, perante os constrangimentos identificados, a postura do órgão de gestão passa essencialmente pelo reconhecimento em parte da sua validade, refugiando-se, contudo, nas limitações legais para justificar a continuidade dos contextos operativos dos coordenadores de estabelecimento.

Relativamente à acumulação de funções com a componente lectiva, nomeadamente a titularidade de turma, o órgão executivo salientou que se trata de um constrangimento real, mas que, contudo, não pode ser superado em virtude da legislação em vigor.

Existindo essa dificuldade legal, considerámos a possibilidade de libertar os coordenadores de estabelecimento de funções nitidamente associadas ao serviço administrativo atribuído à secretaria da sede do agrupamento. Tal sugestão não surtiu efeito, refutando o órgão executivo com a ausência de pessoal administrativo em número suficiente e ao desconhecimento por parte deste das práticas de funcionamento associadas ao 1.º Ciclo.

Em relação à falta de autonomia nos processos de tomada de decisão, constatámos a contestação do órgão executivo, o qual afirmou que “a autonomia é reduzida para todos” e que nada haveria a fazer em relação à manutenção da relação burocrática entre estabelecimentos de ensino e sede de agrupamento.

Compreendemos ainda que o órgão de gestão vê a monopolização dos processos de tomada de decisão no Conselho Executivo como algo a valorizar no quadro de desresponsabilização, e conseqüente salvaguarda, das restantes hierarquias, nas quais inserimos o coordenador de estabelecimento, perante os restantes agentes e instâncias educativas. Entendeu-se assim, que o Executivo considera a ausência de autonomia de decisão das restantes hierarquias como promotora de maior número de benefícios para estes do que propriamente malefícios. Ressalvou-se, igualmente, que se o espírito de liderança é bem-vindo, o respeito pelas instruções superiores, pela hierarquia bem definida, é fundamental para a acção dos coordenadores de estabelecimento.

Face à crise de autoridade dos coordenadores de estabelecimento, muito particularmente devido à desarticulação da informação veiculada entre órgão executivo e coordenadores de estabelecimento e conseqüente contradição das decisões tomadas, o Conselho Executivo assumiu essa responsabilidade, salientando, contudo que os coordenadores de estabelecimento devem por iniciativa pessoal manter-se actualizados.

Sobre as situações sucessivas em que os colegas docentes procuram o Conselho Executivo para rectificar alguma informação ou mesmo opção defendida pelo coordenador de estabelecimento, o órgão de gestão assinalou que tal acontece entre qualquer patamar hierárquico, não sendo por isso de estranhar. Sugeriu que essa situação é motivada pela insatisfação natural de cada indivíduo e não pela fragilidade do teor da informação ou decisão veiculada pelo coordenador de estabelecimento.

Sobre a ausência de tempo e espaço próprio para se reunirem com os colegas de núcleo, o órgão de gestão refutou completamente a ideia assinalando que nunca foi proposto qualquer pedido nesse sentido junto ao Conselho Executivo, afirmando que aos coordenadores subjaz a liberdade de apresentar propostas com vista a gerir de melhor forma as actividades de cada estabelecimento. Nenhum coordenador de estabelecimento referiu, contudo, essa autonomia de acção, verificando-se, por conseguinte, um desconhecimento das reais potencialidades de actuação e, conseqüentemente, a fragilidade da informação veiculada entre Conselho Executivo e coordenadores de estabelecimento relativamente às possibilidades de acção destes últimos. O facto de 50% dos coordenadores de estabelecimento inquiridos salientarem que se reúnem com o conselho executivo “muito raramente” e “quando calha” sugere a debilidade da cooperação existente.

Por força de tudo o que aqui ficou expresso, em particular ao nível da atribuição maioritariamente de funções de domínio burocrático, dos processos de interacção entre coordenadores e executivo, pelas representações dos diferentes agentes educativos apresentadas e das condições operativas em que agem os coordenadores de estabelecimento, entendemos como validada a 2.<sup>a</sup> hipótese de estudo – O cargo de coordenador de estabelecimento encontra-se subvalorizado.

Tal como indicavam os indicadores em estudo na 2.<sup>a</sup> hipótese de trabalho, assinalámos a presença de uma insatisfação geral por parte dos coordenadores de estabelecimento relativamente ao seu contexto profissional. Posição igualmente atestada pelos dados obtidos junto do corpo docente e dos representantes das associações de pais.

Constatámos que o pessoal docente considerou o Conselho Executivo como monopolizador da direcção e gestão do agrupamento (87,5%), descrevendo-o, simultaneamente como distante da realidade quotidiana dos estabelecimentos de ensino (67,9%) e pouco reivindicador das margens de autonomia da escola (78,6%).

Verificou-se que, na opinião destes inquiridos, as reuniões de Conselho de Docentes de Articulação Curricular não possuem condições de trabalho capazes de promover uma acção relevante para o quotidiano de acção educativa (64,3%). Assinalou-se a presença de um domínio progressivo da burocracia nas agendas de trabalho (91,1%) e de uma tendência de desmotivação progressiva para a prática de participação colegial (85,7%).

Reconheceu-se, igualmente, que dentro dos núcleos escolares as condições promotoras do trabalho em equipa são exíguas (91,1%), não havendo condições efectivas para o desenvolvimento de uma colegialidade docente e de um trabalho comunitário em cada estabelecimento de ensino. Constatou-se que o espaço e tempo de partilha e entreajuda são extremamente reduzidos e ocasionais (94,7%).

Acima de tudo, registou-se uma descrença profunda relativamente à acção dos órgãos de gestão e de participação face à concretização de retornos efectivos e positivos para o quotidiano de acção escolar.

O pessoal docente inquirido assumiu-se como desmotivado (75%) e cansado (66,1%), concordando com a proposição de que há efectivamente uma insatisfação geral (96,5%).

Relativamente às associações de pais, verificou-se que 66,7% dos inquiridos afirmou que a acção dos órgãos de direcção e gestão para o desenvolvimento organizacional dos estabelecimentos de educação do agrupamento era negativa. Registou-se, simultaneamente, a perspectiva de que há demasiada descoordenação (66,6%) e desmotivação (83,3%) nas escolas.

Face a todo este enquadramento, a 1.<sup>a</sup> hipótese em estudo – Há uma insatisfação geral com o contexto de acção profissional – é considerada validada.

Embora a acção dos coordenadores de estabelecimento seja retratada como pouco eficiente e pouco relevante pela maioria dos inquiridos tal qualificação não é transferida quando evocamos o cargo em si mesmo.

Tendo ficado registada a presença nas escolas de pouca receptividade à mudança de hábitos de trabalho e à introdução de inovação, por 89,3% dos docentes inquiridos, constatámos, simultaneamente, que cerca de 92,9% dos docentes e 100% dos representantes das associações de pais auscultados assinalaram ser necessário o aparecimento de novas lideranças escolares capazes de mobilizar os agentes educativos na construção de uma nova concepção de escola.

No decorrer da nossa investigação, verificámos que o facto de as dinâmicas actuais de coordenação não serem referenciadas como positivas tal não propicia a degradação de um perfil ideal de coordenador de estabelecimento, nem tão pouco o carácter de líder escolar com que surge então perspectivado.

As representações dos coordenadores de estabelecimento relativamente à importância do cargo atestaram essa posição.

Segundo esses inquiridos, o coordenador de estabelecimento apresenta-se como um cargo muitíssimo importante, constituindo-se enquanto mediador entre todos os actores da comunidade escolar.

O cargo de coordenador é considerado essencial para que a escola funcione no dia-a-dia. Para além da organização funcional dos pormenores que constituem a base da acção quotidiana dos estabelecimentos de ensino, o coordenador de estabelecimento é perspectivado enquanto agente fundamental na gestão de conflitos. Os coordenadores de estabelecimento surgem de certa forma facilitadores do trabalho dos restantes actores.

Para os coordenadores de estabelecimento, a coordenação de estabelecimento assume-se, simultaneamente, como “um cargo importante para promover uma certa unidade na escola” (entrevista 2).

O perfil de coordenador de estabelecimento sugerido pelos restantes inquiridos realça a relevância com que as possibilidades do cargo de coordenação

de estabelecimento dentro da estratégia organizacional da escola são perspectivadas por estes.

Para as associações de pais, o coordenador de estabelecimento surgiu idealmente perspectivado como alguém mentalmente esclarecido quanto às suas metas, valores e prioridades, constantemente actualizado e conhecedor dos recursos disponíveis, um profissional imparcial, atento e mediador das diferenças individuais e, sobretudo, dono de uma atitude positiva capaz de renovar sistematicamente a sua própria motivação e que mobilize todos que com ele interajam.

Na opinião do órgão executivo, um coordenador apresentar-se-á necessariamente como reflexo de liderança, constituindo-se como um relações-públicas exímio, revelando-se capaz de sentir e gerir criativamente as dificuldades do quotidiano escolar. Deverá ser “desembaraçado e usar a autonomia que tem, embora se saiba que nunca poderá ir contra a política do agrupamento” (entrevista ao órgão de gestão).

Para o pessoal docente, o coordenador de estabelecimento deverá subscrever um sentido de empreendedorismo, de inovação e de dinamismo (50%). A firmeza e coerência de carácter, a frontalidade e a coragem em assumir a sua posição (41%); a responsabilidade e a capacidade de organização (35,7%) a capacidade de actualização e de conhecimento de recursos (21,4%) assinalaram-se como atributos relevantes.

Saber auscultar e possuir sentido de relações humanas (19,6%), posicionar-se como defensor da equipa, ser justo, comunicativo e sociável (cada qual com 17,9% de concordância) e emergir como elemento impulsionador, motivador e encorajador (16,1%) apresentaram-se igualmente como qualidades a destacar dentro do perfil de coordenador de estabelecimento proposto pelos docentes inquiridos, dos quais 16,1% se referem directamente ao cargo de coordenação de estabelecimento enquanto papel de liderança.

Este perfil é reforçado pelas qualidades referenciadas pelos próprios coordenadores de estabelecimento entrevistados.

Para estes, um coordenador de estabelecimento será alguém com “capacidade de resolver os problemas e tomar as decisões adequadas no tempo certo” (entrevista 8), será “firme, determinado, coerente, deve estar muito bem informado e seguro daquilo que faz e que diz” (entrevista 7). Terá “muito bom senso, enorme disponibilidade e muito sentido de justiça” (entrevista 5). Deverá possuir “bom feitio, ser benevolente, paciente, mas exigente e cumpridor”.

Bom ouvinte, deverá “saber ouvir os outros e tentar chegar a consensos para que nada seja imposto” (entrevista 4).

Terá que “gostar do ambiente da escola, do convívio com as outras pessoas” (entrevista 1). Deverá “ser flexível, ter sentido das relações humanas e conseguir não reagir ao primeiro instinto” (entrevista 2). Terá “que ter um papel muito activo” (entrevista 7), pois “um coordenador nunca pode estar desmotivado” (ibidem). Terá, sobretudo, “capacidade para liderar” (entrevista 2), já que “um navio tem de ter um comandante” (entrevista 6).

As funções idealmente associadas à figura de coordenador de estabelecimento sugerem a valorização do cargo face às representações negativas actuais.

Os docentes inquiridos assinalaram que o coordenador de estabelecimento deve assumir a função de promoção de um canal de comunicação entre os diferentes agentes educativos (69,6%) e de principal impulsionador da procura de recursos dentro da comunidade que respondam aos interesses das actividades educativas programadas pelo núcleo (67,9%).

Cerca de 41,2% dos docentes inquiridos entenderam que o coordenador de estabelecimento deverá coordenar o trabalho de equipa no desenvolvimento de projectos pedagógicos, tendência que permite equacionar o coordenador de estabelecimento enquanto elemento de uma equipa mais vasta e não como monopolizador das dinâmicas criativas do núcleo. Vislumbra-se um coordenador enquanto elemento que representa uma grande diversidade de papéis (Belbin, 1993) dentro da equipa consoante os estados de desenvolvimento que esta apresenta e as tarefas que se propõe desenvolver.

A representação oficial do núcleo (55,4%) e a supervisão do serviço não docente (44,6%) surgiram como tarefas a serem igualmente assumidas pelo coordenador.

A retracção da concordância ao nível da função de supervisão do serviço docente (10,7%) permitiu antever a fragilidade com que a temática da avaliação de desempenho docente é ainda encarada.

Tornou-se ainda bastante representativa a percentagem de 85,7% dos docentes que recusaram a ideia do coordenador de estabelecimento actuar em termos de escrituração e em redor de procedimentos burocráticos de retorno escasso, ou mesmo irrelevante, à acção pedagógica concretizada diariamente pelo respectivo núcleo escolar.

As posições dos representantes das associações de pais inquiridos orientaram-se no mesmo sentido, embora tenham assumido a supervisão do serviço docente no leque de funções a serem desempenhadas pelo coordenador de estabelecimento (83,3%), afirmando a importância desta ser desempenhada por elementos diariamente próximos dos contextos a avaliar.

Cerca de 66,7% das associações de pais inquiridas referiram também a importância do papel de coordenador de estabelecimento como veículo de comunicação entre as autoridades educativas e as associações de pais, sobretudo, no que refere à transmissão de directivas que afectem directamente o quotidiano escolar dos alunos.

A perspectiva de um coordenador de estabelecimento essencialmente focalizado em tarefas de escrituração não reuniu qualquer consenso ao nível das associações de pais.

Constitui-se, assim, um retrato fortemente valorativo do profissional coordenador de estabelecimento, assente no desempenho de funções de efectiva relevância pedagógica, transportadoras de dinamismo e de profissionalismo assumido, nomeadamente: a dinamização de canais de comunicação entre os diversos agentes educativos; a coordenação do trabalho de equipa no desenvolvimento de projectos; a procura de recursos dentro da comunidade; a

supervisão do serviço docente e não docente; e a representação do estabelecimento em actividades oficiais.

Esta perspectiva valorativa é apoiada de perto pela opinião dos coordenadores de estabelecimento, dos quais 75% salientaram que o Conselho Executivo deveria apostar mais no cargo de coordenação de estabelecimento.

Esta súmula ao nível do quadro de funções e atributos delineados para o cargo de coordenação de estabelecimento permitiu reconhecer, de facto, que o perfil de coordenação de estabelecimento estabelecido pelos agentes educativos (coordenadores de estabelecimento, docentes e associações de pais) suplanta as perspectivas redutoras das suas dinâmicas actuais. Valida-se, assim, a 4.<sup>a</sup> hipótese em estudo.

Que papel então assume o coordenador de estabelecimento no desenvolvimento organizacional da Escola Básica do 1.º Ciclo?

Ajuizar o contributo do coordenador de estabelecimento para o desenvolvimento organizacional da escola básica do 1.º ciclo implica confrontar as teorias aqui desenvolvidas com o duro teste da realidade. Cumpre avaliar se o seu papel se ajusta ao contexto, se serve os propósitos dos desafios escolares.

Em síntese, face ao que constatámos somos levados a crer que, actualmente, o coordenador de estabelecimento assume, de facto, um papel muito aquém do que efectivamente importaria desenvolver dentro da estratégia organizacional das escolas.

Embora reúna funções que em si sustentam, em parte, o andamento quotidiano da actividade escolar, a supremacia de tarefas burocrático-administrativas sem ligação à introdução de novas dinâmicas de actuação pedagógica, cerne da missão educativa das escolas, reduz claramente o contributo dos coordenadores de estabelecimento no que respeita ao apoio ao desenvolvimento organizacional da escola básica do 1.º Ciclo.

Ao longo da nossa investigação, verificámos que o espaço escolar mantém-se bastante condicionado pela Administração Central e por “um certo determinismo histórico que parece teimar em persistir” (Vicente, 2004, p.105). Tal

como Miranda (1999, p.22) sugere, mantém-se uma “tradição de passividade dos actores educativos que para isso foram socializados por um passado de centralização administrativa”.

Constatámos uma monopolização do poder ao nível do Conselho Executivo, o qual parece não reconhecer, nem rentabilizar os coordenadores de estabelecimento como agentes dinamizadores de novas práticas de participação dentro de cada núcleo escolar.

As condições em que operam dificilmente lhes permitem sentir-se impelidos a motivar, incentivar, dinamizar e coordenar os restantes agentes educativos para outro nível de participação.

De acordo com Diridillou (2000, p.8), os coordenadores de estabelecimento assemelhar-se-iam à noção de “gestor de proximidade” estando “no meio de um fogo cruzado entre o discurso da direcção de topo e as reacções dos colaboradores”.

Para conseguir desempenhar um papel de agente de qualidade fundamental, capaz de construir a diferença, um gestor de recursos, um especialista nas áreas do comportamento e motivação, um gerador e actor de mudança e não um agente de estagnação de rotinas burocráticas, os coordenadores de estabelecimento necessitariam de ter uma visão global do seu papel dentro da organização escolar. Uma perspectiva mais ao nível de liderança pedagógica, com ênfase no incentivo ao trabalho cooperativo e não centralizado em procedimentos burocrático-administrativos. Segundo o autor (idem, p.9), “dispor da representação global do seu papel é conhecer a extensão das suas responsabilidades”, o que não se verifica como pudemos constatar pelos dados que recolhemos ao longo da nossa investigação. Pelo contrário, verificámos a presença de zonas conflituantes e de ambiguidade. Salientámos a pouca cooperação entre Conselho Executivo e coordenadores de estabelecimento. Constatámos a ausência de interacções entre estes. Presenciámos a existência na maioria dos núcleos escolares de espaços de cooperação fragilmente alicerçados em compromissos informalmente estabelecidos e por isso sujeitos a serem diluídos a qualquer momento.

Tal como refere Gomes (1993, p.66), o funcionamento dos grupos mantém-se “formal e burocrático, gastando o seu tempo com informações e decisões de órgãos superiores. As discussões são pouco motivantes e as reuniões servem para controlar e não para cooperar, pensar e imaginar novas formas de agir”.

Assistimos a um desinvestimento na regeneração das práticas, para o qual a falta de formação, a natureza das funções percebidas e a intensificação do tempo de trabalho docente (Hargreaves, 1998) conduzem a dinâmicas rotineiras e progressivamente desqualificadas.

A acumulação da coordenação de estabelecimento com as exigências inerentes ao serviço de titularidade de turma parece surtir numa extensão do dia de trabalho que elimina as oportunidades para realizar um trabalho mais criativo e imaginativo, as hipóteses de aperfeiçoamento das destrezas e de actualização profissional, traduzindo-se na redução significativa da qualidade de desempenho prestado.

Configurou-se uma gestão tendente à promoção da desresponsabilização, desinteresse e passividade, sendo a desmobilização o ponto crítico de ruptura de qualquer organização escolar.

Ao longo do nosso estudo, sentimos pouco intensamente a presença de autonomia e de espaço para a criatividade. Transpareceu-nos um certo conluio tácito que promove a conformidade e a continuidade, pressentindo-se uma certa ambiguidade quanto ao grau de mudança desejada por parte do órgão de gestão, dos coordenadores de estabelecimento e docentes inquiridos.

Pareceu-nos surgir um certo cepticismo relacionado com alguma inércia. Verificámos uma atitude crítica pouco concretizada, da qual o facto dos próprios docentes registarem que no acto da eleição do coordenador de estabelecimento optam por alguém que dê continuidade ao contexto actual de trabalho (69,6%), descrito por eles como insatisfatório, é relevante. Igual exemplo, seguem as críticas registadas por parte dos coordenadores de estabelecimento face ao seu contexto de trabalho as quais não encontram eco no discurso realizado por estes junto ao órgão executivo. Cremos que a ausência de formação profissional na

área da administração escolar e comportamento organizacional constitui o maior obstáculo na superação de uma cultura de opacidade e de estagnação.

Se os líderes, particularmente os de topo, são perspectivados por Schein (1985) como gestores da cultura organizacional, a falha ao nível do investimento dos órgãos de gestão no desenvolvimento de uma cultura de liderança dispersa vem realçar um desfasamento extremamente grave face às exigências da agenda educativa que se colocam na actualidade.

Creemos que a estratégia de desenvolvimento organizacional das escolas deverá sustentar-se no reconhecimento da importância das culturas docentes. Serão nestas que qualquer dinâmica de actuação deverá ser pensada e realizada. Neste ponto a valorização das lideranças dispersas, da delegação “aparece como uma consequência necessária” (Mooney e Reiley, 1979, cit. por Santos Guerra, 2002, p.258).

O desafio da liderança escolar remete, assim, para a gestão das micro políticas “de modo a induzir os diferentes actores educativos a construírem uma rede de grupo e de equipas (...) colaborantes com capacidade de decisão, improvisação e criatividade (Costa, 2005, p.211).

Consequentemente, o papel do coordenador de estabelecimento reconhecer-se-á enquanto vector de desenvolvimento de uma cultura de participação, de entreaajuda e co-responsabilização de todos os actores educativos da escola.

A imagem de conformidade às ordens que recebe, perspectivada ao longo do nosso estudo, não se compactua com o papel que legitimamente atribuímos ao coordenador de estabelecimento, assumindo-se tal como Collier (1987, cit. por Santos Guerra, 2002, p. 259) que “a criatividade numa organização depende, em grande parte, das pessoas que não estão dispostas a estar de acordo com tudo”.

Acreditamos que a direcção da escola deve promover o sentido de autonomia de todos os seus elementos. Como refere Brito (1994, p.84), “desde que se estabeleçam de forma precisa os cargos, funções e todas as tarefas de cada membro, é importante que cada um possa decidir autonomamente em todos os assuntos de que é responsável, desde que as suas decisões se enquadrem na

política educativa geral e nas orientações de gestão acordadas na direcção da escola”.

Tal não foi registado pelos dados que recolhemos ao longo da nossa investigação empírica. Assimilámos, pelo contrário, que a ausência de autonomia surgia como motivo de desconforto e de insatisfação, em si argumento para uma conduta apática e pouco relevante ao nível do desenvolvimento organizacional da escola.

Consideramos imperativo incentivar o investimento pessoal necessário à construção de uma nova identidade profissional docente, muito particularmente de todos aqueles que assumem tarefas de liderança, enquanto conceito integrador de actividades igualmente gestionárias, cada vez mais complexas, numerosas e significativas.

Se a “educação constitui-se como um trunfo indispensável à humanidade” (Delors, 1996, p.11), às direcções escolares exigem-se-lhes criatividade, pensamento inteligente para reinventar as culturas profissionais dominantes, encarando, de frente e sem receio, as relações de poder distribuído, a flexibilidade das estruturas, a cooperação e a parceria. Nesse âmbito esperamos que a reflexão aqui desenvolvida, apelando a demais investigações, proporcione uma reconceptualização das dinâmicas organizacionais escolares, em particular, das escolas básicas do 1.º Ciclo, indubitavelmente necessária ao desenvolvimento e valorização da sua personalidade institucional.

## REFERÊNCIAS

## Referências Bibliográficas

- Adão, A. (1997). *Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras – As escolas régias (1772-1794)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Adão, A.; Gonçalves, M.N. (2007). *Instrução Pública no Portugal de Oitocentos – Da Administração Centralizada à Gestão Periférica*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Afonso, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Instituto de Inovação Educacional. Universidade do Minho.
- Afonso, N. (1993). *A Análise Política das Organizações Escolares*. In *Aprender*, 15. Portalegre: ESEP, pp.42-49.
- Afonso, N. (1999). *A autonomia das escolas públicas. Exercício prospectivo de análise da política educativa*. In *Inovação*, 12 (3), pp.45-64.
- Albarello, L. (et al.) (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- Barroso, J. (1991). *Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: Sentido de uma evolução*. In *Inovação*, 4, (2 e 3), pp. 17-55.
- Barroso, J. (1995a). *Liceus – Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (1995b). *Administração escolar. Reflexões em confronto*. In *Inovação*, 8 (1 e 2). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.7-40.
- Barroso, J. (1995c). *Para uma abordagem teórica da reforma da Administração Escolar: A distinção entre “Direcção” e “Gestão”*. In *Revista Portuguesa da Educação*, 8 (1), pp.33-56.
- Barroso, J. (1997). *A Reforma da Escola vista por João Barroso*. In *Noésis*, 41. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.41-46.
- Barroso, J. (2000). *Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia*. In Costa, J.A.; Mendes, A.N.; Ventura, A.

- (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares. Actas do 1.º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.165-183.
- Barroso, J. (2001). *As assembleias de escola em discurso directo. Relatório global da primeira fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola – FPCE-UL.
  - Barroso, J. (2002). *A Autonomia das Entidades Locais*. In Barroso, J. et. al. (coord.) *Análise da evolução dos modos de regulação institucional do sistema educativo em Portugal*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, pp.13-28.
  - Barroso, J. (s/d). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
  - Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Nova Iorque: The Free Press.
  - Bassey, M. (1981). *Pedagogic research: on the relative merits of search for generalization and study of single events*. In *Oxford Review of Education*, 7 (1), pp.73-93.
  - Bateman, T.; Snell, S. (2007). *Administração: Liderança e Colaboração no Mundo Competitivo*. São Paulo: McGraw-Hill.
  - Beer, M.; Walton, A.E. (1987). *Organization change and development*, in *Annual Review of Psychology*, 38. Palo Alto: Annual Reviews, Inc., pp.339-367.
  - Belbin, R.M. (1981). *Management teams: Why they succeed or fail*. London: Heinemann.
  - Belbin, R.M. (1993). *Team roles at work*. Oxford: Heinemann.
  - Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. 3ª Edição. Lisboa: Gradiva.
  - Bennis, W.C.; Benne, K.; Chin, R. (1969). *The planning of change*. 2ª Edição. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston.

- Bennis, W.G. (1962). *Towards a truly scientific management – The concept of organizational health*. In *General Systems: Yearbook of the Society for the Advancement of General Systems Theory*, (7), Oxford: Oxford University Press, pp.269-282.
- Brito, C. (1991). *Gestão escolar participada: Na escola todos somos gestores*. Porto: Edições Asa.
- Burns, T.; Stalker, G.M. (1961). *The Management of Innovation*. London: Tavistock Publications.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.
- CAA – Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1996). *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar (Decreto-Lei n.º 172/91)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caetano, A. (2001). *Mudança e intervenção organizacional*. In Carvalho Ferreira, J.M.; Neves, J.; Caetano, A. (coord.), *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, pp. 531-565.
- Caetano, M. (1966). *Ensaio Pouco Político*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Canário, M.B. (1990). *Será a escola uma organização burocrática?* In *Aprender*, 10. Portalegre: ESEP, pp.49-53.
- Canário, R. (1995). *Estabelecimentos de ensino: a inovação e gestão de recursos educativos*, In Nóvoa, A. (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. 2ª Edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp.161-187.
- Candeias, M.F. (2004). *Os diferentes tipos de relações que se estabelecem entre os professores do 1.º Ciclo*. Porto: Universidade Portucalense (Dissert. de Mestrado policop.).
- Carmo, H.; Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chiavenato, I. (1979). *Teoria Geral da Administração*, Vol.2. São Paulo: McGraw-Hill.

- Chiavenato, I. (2005). *Comportamento Organizacional: a dinâmica de sucesso das organizações*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. (2005a). *Administração nos Novos Tempos*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. (2006). *Princípios da Administração*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chizzotti, A. (1991). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Clímaco, M., Rau, M.J. (1987). *A Gestão no Ensino Primário e no Ensino Preparatório*. In Pires, E. (et al.) (1988). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições ASA, pp.173 - 203.
- Cooke, R.A. (1979). *Organization development in schools systems*. In Huse, E.F. (1982) *Organization Development and Change*. Minnesota: West Publishing Company, pp.406-434.
- Costa, A.M. (2005). *A Escola como Âncora: O(s) Líder(es)/Gestor(es) Escolares e o desenvolvimento/construção do Clima e Cultura Organizacionais – Que papel?*. Porto: Universidade Portucalense (Dissert. de Mestrado policop.).
- Costa Rico, A. (s/d). *As instituciones escolares – Administración e modelos de Organización*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Costa, A.J. (2003). *Imagens organizacionais da Escola*. 3ª Edição. Porto: Edições Asa.
- Costa, J.A.; Mendes, A.N.; Ventura, A. (org.) (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares. Actas do 1.º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Croizier, M; Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Editions du Seuil.

- Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento / Ministério da Educação (2001). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas, 1974-1999: Continuidade e rupturas*. Lisboa: DAPP/ME.
- Dinis, L.L. (2002). *O Presidente do Conselho Directivo: Dilemas do Profissional Docente enquanto Administrador Escolar*. In *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 2. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional/FPCE-UL, pp. 115-136.
- Diridollou, B. (2000). *Gerir a sua Equipa Dia a Dia*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Duluc, A. (2000). *Liderança e Confiança. Desenvolver o capital humano para organizações competitivas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Durães, M.L. (2003). *A Administração e a Gestão das Escolas do Ensino Básico: Da perspectiva participativa e descentralizadora à autonomia dos agrupamentos de escolas (Um Estudo de Caso)*. Porto. Universidade Portucalense (Dissert. de Mestrado policop.).
- Estêvão, C. (1994). *Inovação e Mudança nas Organizações Educativas Públicas e Privadas*. In *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (1 e 2). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, pp.95-111.
- Estêvão, C. (1999). *Escola, Justiça e Autonomia*. In *Inovação*, 12 (3), pp.139-155.
- Estêvão, C.V. (2000). *Liderança e democracia: o público e o privado*. In Adelino Costa, J., Neto Mendes, A. e Ventura, A. (coord.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 35-44.
- Eurydice (2003). *Estructuras de los sistemas educativos, de formación profesional y de educación de personas adultas en Europa. ESPAÑA*. Disponível em <http://www.eurydice.org>
- Falcão, M.N. (2000). *Parcerias e poderes na organização escolar: dinâmicas e lógicas do conselho de escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, R. (1994). *Os caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, R. (1998). *Génese e consolidação do sistema educativo nacional (1820-1910)*. In Proença, M.C. (coord.). *O sistema de ensino em Portugal (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Edições Colibri, pp.23-45.
- Ferreira, F.I. (2005a). *Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. In Formosinho, J. (et al.) (2005). *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, pp. 265-306.
- Ferreira, H. (2005). *A Administração da Educação Primária, entre 1926 e 1995. Que Participação dos Professores na Organização da Escola e do Processo Educativo?* Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, V. (2003). *O Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos*. In Silva, A.S.; Pinto, J.M. (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 12ª Edição. Porto: Edições Afrontamento, pp.165-196.
- Firestone, W.; Herriot, R. (1982). *Two images of schools as organizations: as explication and illustrative empirical test*. In *Educational Administration Quarterly*, 18 (2), pp.39-59.
- Flores, M. (2005). *Agrupamento de Escolas. Indução Política e Participação*. Coimbra: Almedina.
- Fonseca, A. (1998). *A Tomada de Decisões na Escola – A Área Escola em Acção*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Fonseca, A. (2000). *A liderança escolar e a comunicação relacional*. In Adelino Costa, J., Neto Mendes, A. e Ventura, A. (coord.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 137-151.
- Fontoura, M. (2006). *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares: Fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (s/d). *O Ensino Primário – De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Ministério da Educação: Editorial do Ministério da Educação.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2000a). *Reforma e Mudança nas Escolas*. In Formosinho, J.; Ferreira, F. I.; Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 15-30.

- Formosinho, J.; Machado, J. (2000b). *Autonomia, projecto e liderança*. In Adelino Costa, J.; Neto Mendes, A.; Ventura, A. (coord.) *Liderança e estratégia nas organizações escolares – Actas do I Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.185-199.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2000c). *A Administração das Escolas no Portugal Democrático*. In Formosinho, J., Ferreira, F. I., Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 31-59.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2005). *Administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes*. In Formosinho, J. (et. al.) (2005). *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, pp. 115-162.
- French, W.L.; Bell, J.C.H. (1999). *Organization Development. Behavioral Science Interventions for Organization Improvement*. 6ª Edição. Englewood-Cliffs: Prentice Hall.
- Gabriel, Y. (1999). *Organizations in depth: The psychoanalysis of organizations*. London: Sage.
- Garcia Hoz, V. (1975). *Educación Personalizada*. Valladolid: Editorial Miñón.
- Ghiglione, R.; Matalon, B.(2005). *O Inquérito – Teoria e Prática*. 4ª Edição. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A.C. (1985). *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Atlas Editora.
- Gill, C. (1996). *The involvement of trade unions in quality*. *New Technology, Work and Employment* (8), pp. 122-133.
- Goleman, D.; Boyatzis, R.; McKee, A. (2002). *Os Novos Líderes: a inteligência emocional nas organizações*. 2ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- González, M.T. (1991). *Centros escolares e cambio educativo*. In Escudero Muñoz, (et al.) (coord.). *Los desafios de las reformas educativas*. Sevilla: Arquetipo, pp.71-95.
- Grácio, R. (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, S. (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 a 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grawitz, M. (1993). *Méthodes des Sciences Sociales*. 9ª Edição. Paris: Dalloz.

- Hall, R. (1984). *Organizações: estruturas e processos*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Ltda.
- Hooper, A.; Potter, J. (2006). *Liderança inteligente: Criar paixão pela mudança*. 4ª Edição. Lisboa: Actual Editora.
- Huse, E. F. (1982). *Organizational Development and Change*. 2ª Edição. Minnesota: West Publishing Company.
- Hutmacher, W. (1995). *A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento*. In Nóvoa, A. (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. 2ª Edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp.45-76.
- Jesus, S.N. (2000). *Trabalho em equipa entre os professores*. In Jesus, S.N. (et al.) *Trabalho em Equipa e Gestão Escolar*. Porto: Edições ASA, pp.4-10.
- Ketele, J.M.; Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kouzes, J.M.; Posner, B.Z. (1995). *An Instructor's Guide to The Leadership Challenge*. S. Francisco: JOSSEY-BASS PUBLISHERS. Disponível em [http://media.wiley.com/assets/57/11/lc\\_jb\\_instructors\\_guide.pdf](http://media.wiley.com/assets/57/11/lc_jb_instructors_guide.pdf)
- Lawrence, P.; Lorsch, J.W. (1969). *Developing organizations: Diagnosis and Action*. Addison-Wesley: Reading, Mass.
- Lima, L. (1998a). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. 2ª Edição. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lima, L. (1998b). *Mudando a Cara da Escola: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. In *Educação Sociedade e Culturas*, n.º 10, pp. 7-55.

- Lima, L. (2000). *Administração Escolar em Portugal: Da revolução da reforma e das decisões políticas pós-reformistas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Lima, L. (2000a). *Questões centrais no Estudo das Culturas Profissionais dos Professores: Uma síntese crítica da bibliografia*. In *Educação, Sociedade & Culturas* (6), pp.59-103.
- Lima, L. (2002). *25 Anos de Gestão Escolar*. In *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 2. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional/FPCE-UL, pp.13-42.
- March, J.G.; Simon, H.A. (1979). *Les organizations*. Paris: Dunod.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in Education*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Miranda, M.P. (1992). *Uma Escola Responsável?*. 2.<sup>a</sup> Edição. Porto: Edições ASA.
- Mónica, F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Monteiro, N.G. (1993). *Os concelhos e as comunidades*. In: Mattoso, J. (dir.). *História de Portugal*, Vol. IV. Lisboa: Círculo de Leitores, pp.303-331.
- Moreira, C.D. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.
- Muñoz Sedano, A.; Roman Perez, M. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Editorial Cincel.
- Neves, J. (2001). *O processo de liderança*. In Carvalho Ferreira, J.M.; Neves, J.; Caetano, A. (coord.). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, pp.377- 404.
- Nóvoa, A. (1987). *Les temps des professeurs. Analyse sócio-historique de la profession enseignant au Portugal (XVII-XX siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Nóvoa, A. (1995). *Para uma análise das instituições escolares*. In Nóvoa, A. (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*. 2ª Edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp.15-43.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Pacheco, J.A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Palacios, S. G. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana.
- Passos, A. (2001). *Grupos e equipas de trabalho*. In Carvalho Ferreira, J.M.; Neves, J.; Caetano, A. (coord.). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, pp.335-356.
- Pechman, E.M.; King, J.A. (1993). *Obstacles to restructuring: Experiences of six middle-grades schools*. Nova Iorque: Columbia University. Disponível em [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/22/6e.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/22/6e.pdf)
- Pereira, S.M. (coord.) (2002). *Memórias da Escola Primária Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Pina e Cunha, M. (et al.) (2006). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. 5ª Edição. Lisboa: Editora RH, Lda.
- Pires, C. (2003). *A administração e gestão da escola do 1.º Ciclo: o órgão executivo como objecto de estudo*. Lisboa: DEB/ME.
- Pires, E.L. (1999). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. 5ª Edição. Porto: Edições Asa.
- Proença, M.C. (coord.). *O sistema de ensino em Portugal (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Edições Colibri, pp.47-70.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 4ª Edição. Lisboa: Gradiva.

- Ribeiro, A.; Cidade, H. (2004). *História de Portugal VI - A Monarquia Absolutista: da afirmação do poder às invasões francesas*. Matosinhos: Quidnovi.
- Salazar, O. (1951). *Discursos, volume IV, 1943-1950*. Coimbra: Coimbra Editora, Lda.
- Sampaio, J.S. (1975). *O Ensino Primário 1911-1969. Contribuição Monográfica*, Vol. I. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógica.
- Sanches, F. C. (2000). *Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas*, in Adelino Costa, J., Neto Mendes, A. e Ventura, A. (coord.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 45-64.
- Santos, B.S. (org.) (1993). *Portugal: um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos Guerra, M.A. (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Saraiva, J.H. (2004a). *História de Portugal VIII - A Primeira República: do 5 de Outubro à crise partidária*. Matosinhos: Quidnovi.
- Saraiva, J.H. (2004b). *História de Portugal IX – A segunda república: de António Salazar ao Marcelismo*. Matosinhos: Quidnovi.
- Saraiva, J.H. (2004c). *História de Portugal X – A terceira república: do 25 de Abril aos nossos dias*. Matosinhos: Quidnovi.
- Sarmiento, M.J. (1991). *Professores do Ensino Primário: A Carreira e/ou a Vida*. Braga: CEFOP/Universidade do Minho.
- Sarmiento, M.J. (1994). *A vez e a voz dos professores: Contributo para o estudo da Cultura da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M.J. (org.) (1999). *Autonomia da Escola: Políticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.

- Scott, W.R. (1987). *Organizations: rational, natural and open systems*. Englewood-Cliffs: Prentice-Hall.
- Sergiovanni, T.J. (2004). *O Mundo da Liderança: Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Shein, E. (1982). *Psicologia Organizacional*. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Prentice Hall do Brasil Ltda.
- Steiner, I.D. (1976). *Task-performing groups*. In Thibaut, J.W.; Spence, J.T.; Carson, R.C. (coord.) *Contemporary Topics in Social Psychology*. Morristown: General Learning Press, pp. 393-422.
- Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stogdill, R.M. (1974). *The Handbook of Leadership*. Nova Iorque: The Free Press.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola: perspectivas organizacionais*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Torres, L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar: representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar: Una perspectiva sociológica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Valente, B. (1985). *A Viragem da Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vicente, N.A. (2004). *Guia do Gestor Escolar – Da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Wilson, G. (1993). *Resolução de Problemas e Tomada de Decisão. Inovação – Trabalho de Equipa. Técnicas Eficazes*. Lisboa: Clássica Editora.

- Youngman, M.B. (1986). *Analysing Questionnaires*. Nottingham: Faculdade de Educação da Universidade de Nottingham.
- Yukl, G. (1998). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

## **Legislação consultada**

- Portugal. Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772.
- Portugal. Lei de 28 de Junho de 1759.
- Portugal. Decreto de 7 de Setembro de 1835.
- Portugal. Decreto de 20 de Setembro de 1844. Diário do Governo de 28 de Setembro.
- Portugal. Carta de Lei de 2 de Maio de 1878.
- Portugal. Decreto de 18 de Junho de 1896.
- Portugal. Decreto n.º 8 de 24 de Dezembro de 1901. Diário do Governo de 19 de Setembro de 1902.
- Portugal. Decreto Regulamentar de 24 de Fevereiro de 1910. Diário de Governo de 26 de Fevereiro de 1910.
- Portugal. Decreto de 29 de Março de 1911.
- Portugal. Decreto n.º 6: 137, de 29 de Setembro de 1919.
- Portugal. Decreto n.º 13: 619 de 17 de Maio de 1927.
- Portugal. Decreto n.º 22: 369, de 30 de Março de 1933.
- Portugal. Lei n.º 1: 941, de 11 de Abril de 1936.
- Portugal. Decreto-lei n.º 27: 279, de 24 de Novembro de 1936.
- Portugal. Decreto-lei n.º 38: 968, de 27 de Outubro de 1952.

- Portugal. Lei n.º 5/73, de 25 de Julho.
- Portugal. Decreto-lei n.º 221/74, de 27 de Maio.
- Portugal. Despacho n.º 24-A/74, de 2 de Setembro
- Portugal. Despacho n.º 68/74, de 16 de Novembro.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro.
- Despacho n.º 40/75, de 8 de Novembro.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de Março.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 229/84, de 5 de Setembro.
- Portugal. Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.
- Portugal. Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 355-A/98, de 13 de Novembro.
- Portugal. Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto.
- Portugal. DREL. Ofício Circular n.º 48 de 26 de Julho de 2006.
- Portugal. Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de Setembro.
- Portugal. GGF. Ofício circular n.º2/GGF/2008, de 25 de Janeiro.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

## **ANEXOS**

## GUIÃO DE ENTREVISTA

### COORDENADORES DE ESTABELECIMENTO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

- Tempo em exercício no cargo.
- Formação específica.
- Motivação para a eleição.
- Procedimentos pós-eleitorais – aceitação do cargo e atribuição de funções.
- Funções atribuídas – natureza e enquadramento no Regime de Autonomia e Gestão das Escolas.
- Exercício de funções no quotidiano.
- Principais constrangimentos à acção do coordenador de estabelecimento.
- Modificações necessárias – possibilidade de concretização da mudança.
- O cargo de coordenação de estabelecimento na opinião dos outros actores educativos (Conselho Executivo, Pessoal Docente, Pessoal Auxiliar, Associação de Pais).
- Importância do coordenador de estabelecimento.
- Características de um coordenador de estabelecimento.
- Motivação e desmotivação no quotidiano.
- Perspectivas futuras – a permanência enquanto coordenador de estabelecimento.

## ENTREVISTA COORDENADOR DE ESTABELECIMENTO 1

### Data de realização da entrevista

03 de Abril de 2008

### Local de realização da entrevista

Sala de aulas do entrevistador, após as actividades lectivas.

Sem assistência.

### Perfil do entrevistado

Sexo – Feminino

Faixa etária – >46 anos

Habilitações académicas - Licenciatura

Situação Profissional – Professora Titular

Tempo de Serviço – >20 anos

Tempo de Serviço na Escola – 13 anos

Em funções de coordenadora de estabelecimento e de professora de apoio sócio educativo

### ***Há quanto tempo exerce o cargo de coordenadora?***

Já sou coordenadora desde 1997. Há uma década... nem fazia ideia do tempo.

### ***Foi a professora que se disponibilizou para ser eleita ou foi eleita meramente por insistência das suas colegas de escola?***

A primeira vez não me propus, as colegas é que votaram em mim porque já era conhecida no agrupamento. Já cá trabalhava há vários anos. Desde 1989. Depois de ser eleita a primeira vez, como continuei por cá e já conhecia as funções, disponibilizei-me e as colegas foram sempre votando em mim. Fui ficando coordenadora.

### ***O que a levou a aceitar o cargo?***

A primeira vez tive que aceitar o cargo porque era, e é, obrigatório. Só podemos recusar se apresentarmos atestado médico a dizer que não temos nem

capacidade física nem intelectual para acumular funções. Para ter as funções lectivas e mais o cargo. Nas outras vezes foi só porque já sabia mais ou menos o que me esperava e por isso não me importei nada em continuar a ser coordenadora. Os colegas também pensavam que era mais fácil ser alguém que eles já conhecessem e que soubesse o que era para fazer.

***Possui alguma formação específica em administração e gestão escolar?***

Sim. Fiz o complemento de formação na área da Administração Escolar e Administração Educacional, na ESE do Porto, que conferia a equivalência à licenciatura.

***Depois de ser eleita, em reunião de docentes, existe mais algum procedimento relativo à aceitação do cargo de coordenadora?***

Não. A única coisa que sucede é mesmo o acto da eleição. Fica registado na acta o nosso nome enquanto coordenadora eleita. Não se faz mais nada, nem se preenche outro tipo de papelada. A prova do exercício de funções é a acta.

***É eleita e depois... Quando é que fica a conhecer as funções que terá que exercer?***

Depois da reunião entre os professores da escola para se eleger a coordenadora, o Conselho Executivo reúne connosco para nos pôr a par do que é importante que a gente faça.

***Que funções é que lhe estão atribuídas?***

As funções que me estão atribuídas? Tenho de ser a ponte entre agrupamento e escola [risos] uma *moça de recados*, uma espécie de *leva e traz*. Pedem-nos para ter prontos os mapas estatísticos: da assiduidade, das avaliações, do leite e de tudo o que se lembrem. Preciso de coordenar tudo na escola para que essas coisas estejam preenchidas dentro do prazo para entregar no agrupamento. Faço ofícios para as autarquias quando é preciso virem cá arranjar qualquer coisa. Antes reunia com a junta mas agora já não. Faço as requisições de material para o agrupamento. Tenho que estar disponível para a Associação de Pais e para o Centro de Saúde. E sou eu que distribuo o serviço e horário das auxiliares.

Também sou responsável pelas matrículas e pela recolha dos impressos dos subsídios.

***O que pensa das suas funções?***

O que eu penso disto? Até me dá vontade de rir, mas é isso... somos uma moça de recados sempre disponíveis a qualquer hora.

***Acha que as suas funções se enquadram dentro do que é descrito no Regime de Autonomia e Gestão das Escolas?***

Sim, acho que sim.

***No dia-a-dia, como é que cumpre as suas funções?***

Tudo em casa! Vou pedindo às colegas os dados durante as aulas e depois levo-os para casa. Tudo que é mapa estatístico, preenchimento de impressos, dossiers de matrículas e por aí fora, faço tudo em casa porque não há tempo, nem condições na escola para fazer as coisas de forma sossegada. Há sempre barulho, confusão, qualquer coisa a interromper. Se fosse a fazer tudo na escola nunca saía de lá, mas muitas vezes é mesmo preciso passar as manhãs na escola para falar com os colegas ou porque vão arranjar alguma coisa e depois tenho na mesma de dar as aulas à tarde. Não dá para contabilizar as horas a mais que faço!

No intervalo costumo aproveitar para fazer os serviços para a câmara. Telefono da escola para falar com os serviços da autarquia. Uso o computador da escola e, como não há fax, peço a uma auxiliar para ir ao agrupamento mandá-los. Às vezes vou lá eu na hora do intervalo.

Eu posso delegar tarefas mas geralmente não faço isso. Já é difícil convencer as colegas para preencher os mapas de cada turma...

Com as auxiliares reúno no princípio do ano lectivo e depois sempre que é preciso chamá-las à atenção ou mudar o serviço de uma ou outra. Antes fazíamos a avaliação delas, mas agora não, pelo menos este ano ainda não sei se é o agrupamento ou se somos nós...

Com a Associação de Pais reúno quando sou solicitada.

Com o Conselho Executivo há reuniões mensais com todos os coordenadores de escola. Exponho os problemas da escola da falta de material, das instalações, das funcionárias. Também querem saber o ambiente da escola.

### ***O que perguntam sobre o ambiente da escola?***

Nada de especial... Se está tudo mais ou menos... Se há algum colega mais difícil, coisas assim... É mais para isso... para conhecer o ambiente, para saber o que lhes espera [risos]... Como me dou muito bem com eles para além destas reuniões também vou lá muitas vezes tirar dúvidas que aparecem.

### ***Com os colegas não se reúne?***

Como é que nos podemos reunir? Não há condições para nos reunirmos... Até agora estamos em regime duplo: uns de manhã, outros de tarde. Ainda para mais as pessoas já estão saturadas de reuniões. Não há tempo para cuidar delas próprias. É acabar as aulas e seguir com as suas vidas. A hora de permanência também não coincide. O Executivo mandou-nos organizar essa hora de maneira a que todos os dias estivesse alguém na escola para cuidar de alguma coisa que fosse preciso. Vamos passando mensagens de umas para as outras. Deixamos recados no quadro da sala de professores, junto ao livro de ponto e vamos andando assim.

### ***Como descreveria o cargo de coordenação de estabelecimento na opinião...***

#### ***- Do órgão de gestão:***

“Moça de recados”.

#### ***- Das suas colegas:***

“Faz tudo”.

#### ***- “Faz tudo”, porquê?***

Porque querem que a gente lhes trate de tudo. Que façamos os mapas por elas, que tiremos as suas dúvidas com a secretaria, o conselho executivo, que

entreguemos as justificações de faltas, que estejamos sempre ao telefone para chatear a câmara ou o agrupamento para arranjar isto ou aquilo... Esquecem-se que também temos componente lectiva e que não há tempo. Não há tempo para nada.

- ***Das auxiliares de acção educativa:***

“Uma chata”.

- ***Da Associação de Pais:***

Nem sequer penso nisso. O presidente é uma boa pessoa, mas com os outros apenas tenho uma relação cordial. Há muita gente a esconder-se debaixo dos supostos interesses dos seus filhos para viver os seus anseios de grandeza pessoal. Querem ter tudo e das crianças poucos querem mesmo saber. Querem despejá-las na escola e reclamam por não haver condições nem os professores estarem disponíveis quando lhes apetece.

- ***Na sua própria opinião:***

É importante haver uma coordenadora. Para pelo menos conciliar as coisas quando há mais dificuldades.

***Quais são para si as características mais importantes que um coordenador de estabelecimento deve ter?***

Bom senso, ser conciliador, gostar do ambiente da escola, do convívio com as outras pessoas.

***Quais são os principais constrangimentos para o desempenho das suas funções?***

A acumulação com a componente lectiva. A falta de tempo. O feitio e a formação das pessoas. É difícil conciliar o ambiente. Conseguir alguma harmonia.

***Acha que o órgão de gestão poderia apostar mais no papel de coordenador de estabelecimento?***

Sim. Pelo menos não nos tirar o tapete.

- ***Tirar o tapete como?***

De muitas maneiras. Muitas vezes dizem-nos uma coisa. Nós comunicamos às colegas. Mostramos a cara. Quando elas não gostam, vão lá reclamar ao executivo e eles arranjam maneira de alterar tudo. Depois ninguém nos leva a sério. Tirando o trabalho dos mapas e por aí fora, tudo o que dizemos pode ser questionado.

Também como o agrupamento tem problemas com a nossa Associação de Pais deixa-me quase sempre sozinha. Arranjam sempre desculpa para não vir às reuniões e depois ligam a perguntar se saí de lá viva. Coisas assim...

***O que seria mais importante modificar?***

Ter mais poder de decisão, mais autonomia. Pelo menos podiam deixar a verba a que cada escola tem direito para a própria escola gerir. Para que se pudesse comprar material sem estar sempre a fazer requisições para o agrupamento porque demora muito tempo a satisfazê-las, quando as satisfazem. Há intermediários a mais.

***Considera possível haver alguma modificação?***

Não.

***Porquê?***

Porque não lhes interessa.

***O que a continua a motivar e a desmotivar enquanto coordenadora?***

A motivar muita pouca coisa. As crianças que não têm culpa de nada.

A desmotivar praticamente tudo. A falta de autonomia, de poder de decisão; o despreço dos pais; a incompreensão dos colegas; a invasão do trabalho na minha vida familiar; há poucas coisas aonde nos possamos agarrar. Está cada vez mais difícil e não há ajuda de ninguém.

***No futuro pensa continuar a ser coordenadora de estabelecimento?***

Não. É o meu último ano de serviço.

## ENTREVISTA COORDENADOR DE ESTABELECIMENTO 2

### Data de realização da entrevista

07 de Abril de 2008

### Local de realização da entrevista

Sala de professores da escola do entrevistado, após as actividades lectivas.  
Sem assistência.

### Perfil do entrevistado

Sexo – Masculino

Faixa etária – 36-46 anos

Habilitações académicas - Licenciatura

Situação Profissional – Professor do Quadro de Zona Pedagógica

Tempo de Serviço – 11-20 anos

Tempo de Serviço na Escola – 11 anos

Em funções de coordenador de estabelecimento e de professor de apoio sócio educativo em duas escolas do agrupamento

### ***Há quanto tempo exerce o cargo de coordenador?***

Contando com este, dois anos. Fui coordenador em 2006/2007 e agora em 2007/2008. Falta um ano para acabar o mandato.

### ***Foi o professor que se disponibilizou para ser eleito ou foi eleito meramente por insistência dos seus colegas de escola?***

Não me disponibilizei, foram os meus colegas que votaram em mim.

### ***Na sua opinião, o que motivou os seus colegas a escolherem-no para coordenador?***

Não sei ao certo, mas acho que foi pela confiança que têm na minha pessoa e também por ser a pessoa com mais tempo de serviço na escola. Acho que isso foi o mais importante.

***O que o levou a aceitar o cargo?***

Aceitei o cargo por respeito pela vontade manifestada dos colegas.

***Possui alguma formação específica em administração e gestão escolar?***

Não.

***Depois de ser eleito, em reunião de docentes, existe mais algum procedimento relativo à aceitação do cargo de coordenador?***

Fazemos uma comunicação por escrito ao Conselho Executivo a dar conta do resultado da eleição, depois não sei se eles reencaminham para a secretaria ou para outro lado...

***É eleito e depois... quando é que fica a conhecer as funções que terá que exercer?***

Bem... é um bocado difícil explicar porque eles não nos dizem ao certo as nossas funções.

***Como assim?***

Não há uma delimitação muito clara do que nós podemos ou não fazer ou mesmo do que nós temos ou não de fazer. Não nos dizem “Tens de assumir isto e aquilo”. Vou dar-te um exemplo. Eu não sei ao certo as áreas em que tenho autonomia para decidir ou não. A maior parte das vezes assumo a responsabilidade sem saber se tenho poder para isso. Depois se alguém criticar paciência! Na altura as decisões têm de ser tomadas e só estamos cá nós.

***Como se orienta então?***

É muito pela experiência profissional, aquilo que ia vendo fazer os antigos directores e coordenadores. Por aquilo que vou conversando aqui e ali com um ou outro colega.

***Em que áreas é que costuma intervir como coordenador?***

No pessoal auxiliar sou eu que atribuo tarefas, distribuo horário e acho que também vamos continuar a participar na avaliação.

Dou a cara pela escola na comunidade, quando há conflitos, discórdias. Sempre que é preciso alguma coisa! Dou também a cara no Agrupamento. Faço a ponte entre os colegas e as suas necessidades e o Agrupamento.

***Acha que as suas funções se enquadram dentro do que é descrito no Regime de Autonomia e Gestão das Escolas?***

Não sei sinceramente. Acho que não faz grande referência ao Coordenador de Escola.

***No dia-a-dia, como é que cumpre as suas funções?***

Depende, em relação às auxiliares as coisas resolvem-se no princípio do ano lectivo. Às vezes não é bem no princípio porque os POCs demoram a serem atribuídos e as funcionárias a serem colocadas. Mas mal tenho as funcionárias reúno com elas para distribuir o serviço. Depois é pontualmente, quando é preciso. Estava previsto uma hora semanal com elas, mas é impossível dentro do horário e por isso eu recuso-me a cumprir.

***E com a Associação de Pais?***

Raramente. Só quando é mesmo preciso. Vamos tratando dos problemas no dia-a-dia.

***E o trabalho de escrituração?***

Na escola, fora do horário lectivo, essencialmente na hora de permanência na escola, mas mais em casa. Há coisas que demoram muito tempo... As matrículas e os subsídios, por exemplo, tenho que levar para casa para fazer as coisas bem-feitas. Eu gosto das coisas bem-feitas e não tenho outra hipótese. O que me chateia é que há uma secretaria do agrupamento para quê? Vou dar-te um exemplo. Uma vez estava na secretaria e disse que as coisas deviam ser tratadas lá. Começaram logo todas a disparatar, a dizer "Mais matrículas? Nem pensar!". Entretanto entrou o do conselho executivo. Ele como já vê a minha cara por lá há muito tempo deve pensar que, como tenho muito tempo de serviço, tenho redução da componente lectiva como eles. Eu virei-me para ele e perguntei-lhe como é que ele queria que eu fizesse isso tudo dentro do meu horário? Ele ficou a olhar e

disse “Pois é, vocês não têm redução de horário” e pronto vai-se embora e nós ficamos sempre por aí, na mesma. Esquecem-se que o professor do 1.º Ciclo não tem 25h lectivas, tem 26h30, sempre com os mesmos alunos! Mais o atendimento aos pais! O que resta para estar na escola é muito pouco e não dá para nada. A permanência voa! Como é que vamos fazer o nosso trabalho bem feito? Não chega nem para corrigir os trabalhos de um dia dos nossos miúdos!

### ***E como é com os colegas? Não se reúne?***

Nos intervalos. Não há outro espaço. Não é bem reunir, é ir passando ou pedindo informações. Também para reunir... não se vai massacrar as pessoas com mais reuniões. Também costumo usar o período da avaliação para fazer uma espécie de balanço do período.

### ***E com o Conselho Executivo?***

Há uma reunião mensal (quando é feita) com todos os coordenadores e o conselho executivo.

### ***Quando é feita?***

Às vezes desmarcam-na.

### ***Porquê?***

Por terem outros assuntos para tratar. Pelo menos é o que nos dizem – que não têm possibilidade de reunir, que fica para a próxima.

### ***O que tratam nessas reuniões?***

Olha, eu fiquei logo muito desiludido desde o princípio. Pensei que fosse lá para expor os problemas da gestão diária da escola, da disciplina, sei lá, mas não é nada disso. Chegamos lá, atiram-nos uma data de coisas que é preciso fazer (só papelada) e o tempo vai-se nisso. É basicamente unidireccional. É mesmo isso: unidireccional. Depois, como não tive tempo para expor as minhas questões, tenho que passar o meu tempo a ligar para lá. Só que eu não gosto nada disso porque não fica nada registado. Gosto de expor a minha opinião e assumo-a. Agora se não se discute as coisas em espaço próprio não há nada que prove a

nossa posição. Ou as pessoas têm boa memória e boa vontade ou podem dizer que não se lembram ou que não foi bem isso que se disse...

***E as actas?***

Não fazemos actas.

***Não fazem actas das reuniões?***

Não.

***Mas assinam a folha de presença?***

Não. Também não.

***Não acha estranho não se fazerem actas das reuniões?***

[encolhe os ombros] É estranho, mas é assim que se passam as coisas por cá.

***Como descreveria o cargo de coordenação de estabelecimento na opinião...***

- ***Do órgão de gestão:***

“Apaga fogos”.

***“Apaga fogos” porquê?***

Porque servimos essencialmente para apagar os conflitos que por um lado vão surgindo na escola e por outro que eles próprios criam com o que dizem ou deixam de dizer. Somos os primeiros a acudir para evitar que as pessoas os vão lá chatear.

- ***Dos seus colegas:***

Sinceramente não sei, mas tenho ideia que eles valorizam o que se faz.

- ***Das auxiliares de acção educativa:***

“Alguém que dá ordens”.

- ***Da Associação de Pais:***

“Não faz nada”.

- ***Na sua própria opinião:***

É um cargo importante para promover uma certa unidade na escola, para intervir sempre que houver conflito e discórdia. Mas gosto mais da ideia de tentar conseguir uma unidade. Também acho que devia ser um cargo rotativo para que toda a gente saiba o que se passa.

***Quais são para si as características mais importantes que um coordenador de estabelecimento deve ter?***

Capacidade de liderar. Muitas vezes temos mesmo que dizer “É para fazer” para conseguir levar as coisas. Tem também de ser flexível, ter sentido das relações humanas e conseguir não reagir ao primeiro instinto. É difícil, bem difícil, arranjar um meio-termo.

***Quais são os principais constrangimentos para o desempenho das suas funções?***

A falta de tempo. Não devia ter componente lectiva. E a crise de autoridade. Por exemplo, os colegas chegam-se ao pé de nós para mandar vir connosco, mas nunca para pedir uma opinião. Também há uma grande desarticulação entre nós e o conselho executivo. Mandam-nos dizer ou fazer uma coisa e depois abrem excepções e depois as pessoas vêm ter connosco a pedir explicações. Por exemplo quando foi a altura das matrículas disseram-me para só receber os miúdos da área da residência e que por isso tinha de ligar aos últimos da lista a dizer que alterassem a matrícula. Depois abriram excepções a uns e outros e quando os outros souberam foi um pandemónio! Muitas vezes passam uma informação e depois mudam de ideias e nós é que caímos no descrédito porque somos os primeiros a dar a cara. Quase sempre mudam de atitude quando alguém vai lá reclamar. Depois dá nisto. Não há autoridade possível.

***Acha que o órgão de gestão poderia apostar mais no papel de coordenador de estabelecimento?***

Não sei... Como não há delimitação concreta das minhas funções vou agindo como acho que deva ser.

***O que seria mais importante modificar?***

Ter a dispensa da componente lectiva e definir mais objectivamente as nossas funções, principalmente as áreas em que temos poder de decisão. Na dispensa da componente lectiva, eu sei que não temos dezasseis turmas mas se calhar era melhor haver um coordenador com dispensa, nem que tivesse de abranger duas escolas. Dava melhor para coordenar as coisas e até articular as actividades das escolas.

***Considera possível haver alguma modificação?***

Não.

***Porquê?***

Não lhes deve interessar muito. Era muito poder concedido e seríamos demasiado visíveis junto às pessoas...

***O que a continua a motivar e a desmotivar enquanto coordenador?***

A motivar muita pouca coisa, talvez a confiança depositada pelos colegas.

A desmotivar bastantes coisas, mas principalmente o estado de descrédito actual da classe.

***No futuro pensa continuar a ser coordenador de estabelecimento?***

Sim, pondero continuar.

## ENTREVISTA COORDENADOR DE ESTABELECIMENTO 3

### Data de realização da entrevista

8 de Abril de 2008

### Local de realização da entrevista

Sala de aula do entrevistador, após as actividades lectivas

### Perfil do entrevistado

Sexo – Feminino

Faixa etária – 36-46 anos

Habilitações académicas - Licenciatura

Situação Profissional – Professora Titular

Tempo de Serviço – 11-20 anos

Tempo de Serviço na Escola – 2 anos

Em funções de coordenadora de estabelecimento e professora titular de turma

### ***Há quanto tempo exerce o cargo de coordenadora?***

Comecei apenas este ano. É a primeira vez.

### ***Foi a professora que se disponibilizou para ser eleita ou foi eleita por insistência das suas colegas de escola?***

As duas juntas. Disponibilizei-me porque ninguém queria ser e como as outras colegas estavam na escola há pouco tempo e eu já tinha experiência com a comunidade não me importei de ficar. Os pais também já estavam à espera porque a coordenadora do ano passado já lhes tinha andado a preparar para isso. Já lhes tinha dito que provavelmente era eu e essas coisas para começar a impor algum respeito.

### ***Possui alguma formação específica em administração e gestão escolar?***

Não. Tenho o complemento de formação em Língua Portuguesa, mas nessa área não.

***Depois de ser eleita, em reunião de docentes, existe mais algum procedimento relativo à aceitação do cargo de coordenadora?***

Não. Faz-se a eleição e entrega-se a acta da reunião no Conselho Executivo.

***É eleita e depois... quando é que fica a conhecer as funções que terá que exercer?***

Nem sei bem...

Depois da eleição, voltamos para a escola e vamos vendo o que há para fazer. Somos eleitas e a partir daquele momento, pronto, somos coordenadoras. Ninguém nos diz quais são as nossas áreas de intervenção. Não reúnem connosco, nem dizem nada. O que se vai fazendo é mais da experiência do que já tínhamos visto na escola. Só à medida que decorre o ano é que vamos percebendo as nossas tarefas.

***Que funções é que lhe estão atribuídas?***

Temos que avaliar as funcionárias anualmente. Temos que ver as suas tarefas, os objectivos e depois avaliá-las em termos de “insuficiente”, “regular”, “bom”, “muito bom” e “excelente”.

Temos que orientar a cantina, ver algum problema que haja, não em termos de organização mas mais ao nível dos comportamentos das crianças.

Temos que resolver problemas entre os encarregados de educação e os professores, as queixas dos pais contra algum professor. Aí temos que dar a cara pelos colegas. Uma coordenadora tem que defender sempre os colegas. Por mais que a gente saiba que a colega agiu mal junto dos pais temos que a defender, depois é que entre nós chamamo-la à atenção.

Tratamos dos mapas do leite, de toda a burocracia, percentagens de assiduidade, avaliações dos alunos, ofícios para reparações, pedidos para a Câmara Municipal, relatórios para tribunais, comissões, essas coisas todas. Temos que fazer as matrículas, se bem que este ano deleguei essa função. Cada uma de nós tem um dia da semana que está responsável por isso.

E temos que gerir o dinheiro. Temos que fazer a contabilidade da escola. Temos uma verba no agrupamento que requisitamos ou mandamos-lhes as facturas. Tenho uma capa com todas as facturas, tudo o que recebemos para depois no final do ano fazer as contas da escola e apresentá-las no agrupamento.

***Acha que as suas funções se enquadram dentro do que é descrito no Regime de Autonomia e Gestão das Escolas?***

Sinceramente não sei, mas acho que devem ser.

***No dia-a-dia, como é que cumpre as suas funções?***

Faço tudo na escola fora do horário lectivo. Tem que dar tempo para tudo. Se é preciso tratar de alguma coisa urgente então uma auxiliar fica com a turma. Por exemplo, as coisas para a Câmara e para a maior parte dos sítios tem que ser durante as aulas. É que não há outra hipótese por causa dos horários que praticam. Não consigo resolver quase nada depois das 17h30, por isso, quando tem que ser, deixo os miúdos a trabalhar e uma funcionária a tomar conta deles.

***E a interacção com os colegas e Conselho Executivo, como é que isso se processa?***

Com os colegas reunimos no intervalo. Chega porque somos só quatro, se fossemos mais precisava mesmo de ter reuniões.

Enquanto lanchamos, passo as informações que há. Tudo o que seja para assinar é levado por uma funcionária sala a sala. Quando é mesmo preciso tem-se que fazer uma reunião extra depois das aulas, mas isso é muito esporádico...

Com o conselho executivo reunimos todos mensalmente quando calha, geralmente devia para ser uma semana antes da reunião de coordenação de docentes. Mas não são certas. Às vezes não reunimos. Quando reunimos fala-se mais da avaliação dos funcionários, de alguma queixa da escola, é mais isso.

***Como descreveria o cargo de coordenação de estabelecimento na opinião...***

***- Do órgão de gestão:***

Facilitadores do trabalho deles.

- ***Das suas colegas:***

Acho que nos valorizam e apoiam.

- ***Das auxiliares de acção educativa:***

Respeitam e bajulam por causa da avaliação.

- ***Da Associação de Pais:***

Resolve tudo. Qualquer coisa que aconteça, vêm logo ter connosco. Há ainda nesta escola uma ideia do “senhor Director”. Têm alguma reverência.

- ***Na sua própria opinião:***

É um representante de todos, docentes e não docentes. Dá a cara por eles e defende os seus interesses daí ser muito importante fazer-se ouvir.

***Quais são para si as características mais importantes que um coordenador de estabelecimento deve ter?***

Bom feitio, ser benevolente, paciente, mas exigente e cumpridor. Tem que ser também bom ouvinte.

***Quais são os principais constrangimentos para o desempenho das suas funções?***

Ter turma. Ou melhor dizendo estar sozinha na turma. Há muitas quebras no ritmo de trabalho dos alunos. Estão sempre a telefonar, a ir pessoal da Câmara à escola dentro do horário e tenho de entrar e sair da sala sucessivamente. Perco eu o fio à meada e os miúdos também.

***Acha que o órgão de gestão poderia apostar mais no papel de coordenador de estabelecimento?***

Sim. Primeiro fartam-se de nos dizer “fazes isto ou aquilo” ou “resolves isso desta ou daquela forma” mas tudo oralmente e depois quando damos a cara na escola por aquilo que nos mandaram dizer ou fazer e há chatices trocam as voltas e a responsabilidade é nossa. Deviam passar-nos mais informação. E depois, já que eles não põem lá os pés na escola deviam dar também mais autonomia e poder

de decisão. Exigem muito, mas subjugam. Temos que pedir autorizações para tudo.

***O que seria mais importante modificar?***

Para além disso, do poder de decisão, de autonomia, podiam pôr um apoio constante na sala do coordenador.

***Considera possível haver alguma modificação?***

Achar possível, acho que sim. Já que há problemas que cheguem nas escolas e desemprego a mais. Mas isso concretizar-se é que acho que não. Tenho a certeza que o Ministério da Educação não quer gastar dinheiro. Não lhes interessa as condições em que trabalhamos, só se interessam em reduzir os números do que é gasto e apresentar estatísticas a quem não percebe nada do que se passa realmente.

***O que a continua a motivar e a desmotivar enquanto coordenadora?***

A motivar, o gosto pela escola.

A desmotivar, o trabalho a mais sem compensação monetária suficiente e até profissional porque como já sou professora titular ser coordenadora não me vai adiantar em nada para progredir na carreira. Já estou no topo.

***No futuro pensa continuar a ser coordenadora de estabelecimento?***

Se houver quem me substitua passo a pasta.

## ENTREVISTA COORDENADOR DE ESTABELECIMENTO 4

### Data de realização da entrevista

10 de Abril de 2008

### Local de realização da entrevista

Sala de professores da escola do entrevistado, após as actividades lectivas.

Sem assistência.

### Perfil do entrevistado

Sexo – Feminino

Faixa etária – 36-46 anos

Habilitações académicas - Licenciatura

Situação Profissional – Professora do Quadro de Zona Pedagógica

Tempo de Serviço – 11-20 anos

Tempo de Serviço na Escola – 12 anos

Em funções de coordenadora de estabelecimento e professora titular de turma

### ***Há quanto tempo exerce o cargo de coordenadora?***

Há quatro anos. Todos nesta escola.

### ***Foi a professora que se disponibilizou para ser eleita?***

Disponibilizei-me por que fui solicitada pelos colegas para me candidatar. Já tinha experiência no cargo e já conhecia há muito a escola e a comunidade.

### ***Possui alguma formação específica em administração e gestão escolar?***

Não. Nem o complemento de formação é nessa área.

### ***Depois de ser eleita, em reunião de docentes, existe mais algum procedimento relativo à aceitação do cargo de coordenadora?***

Nada de especial. Deixamos a acta da eleição no Conselho Executivo.

***É eleita e depois... quando é que fica a conhecer as funções que terá que exercer?***

Reunimos com o Executivo depois da eleição. É basicamente sempre a mesma coisa.

***Que funções é que lhe estão atribuídas?***

Tenho o dever de fazer tudo o que é inerente à coordenação: mapas de assiduidade, de resultados escolares, mapas do leite, de utilização da cantina, matrículas, mapas de faltas, ofícios, contactos com a autarquia, com a associação de pais, assistentes sociais, marcação de visitas de estudo, entrega do plano de actividades da escola, ...

Contacto a autarquia para reparações na escola e para pedidos de subsídios.

Reúno com a associação de pais para incluir algumas actividades propostas por eles no nosso plano anual de actividades e também para resolver problemas que eventualmente surjam ou que sejam levantados nas reuniões de pais.

Coordeno a constituição das turmas da escola. Passo informação para os colegas.

Tenho que estabelecer horários e definir as tarefas para o pessoal auxiliar para depois as avaliar. Resolvo os problemas que vão havendo sempre que alguém não cumpre as tarefas que lhes estão confiadas. Vou ajustando tarefas e horários. Há sempre alguém mais insatisfeito.

***Acha que as suas funções se enquadram dentro do que é descrito no Regime de Autonomia e Gestão das Escolas?***

Sim.

***No dia-a-dia, como é que cumpre as suas funções?***

Faço muitas coisas em casa, já que com a turma não me sobra tempo nenhum na escola. Sempre que me encontro na escola há sempre algo que surge e não permite concluir qualquer tarefa. Há sempre alguém a entrar, a sair ou a telefonar, ou que chamou. Delego nos colegas aquilo que posso, o preenchimento de

alguns mapas, mas de qualquer maneira a responsabilidade é minha e sou eu que assumo as tarefas, além de que tenho que zelar pela verificação de tudo.

Sempre que tenho de ir ao telefone ou atender alguém, uma das auxiliares fica com a turma, mas não há nada a fazer porque os horários, por exemplo, do pessoal da autarquia coincidem com os das actividades lectivas.

Quando tem algo urgente, a associação de pais aborda-me logo à entrada ou esperando e marcando uma reunião comigo para quando puder.

Todos os dias reúno no intervalo com os colegas. Mas como passa a correr e nem sempre os colegas saem a horas da sala e depois não ficam a saber as coisas e às vezes também tenho que fazer telefonemas, um ofício urgente e depois não há tempo, este ano resolvemos, entre todos, reunir, à 5ª feira, depois das actividades lectivas, entre as 15h30 e as 16h30, para cruzarmos informações, ideias, resolvermos algum problema e organizarmos as actividades da escola.

### ***E a interacção com o Conselho Executivo, como é que isso se processa?***

Uma vez por mês reunimos todos os coordenadores com o Executivo para nos passarem informação, levarmos os mapas e tirarmos uma dúvida ou outra. Ao longo do ano há alturas específicas em nos passam mais informação, matrículas, subsídios, avaliação de funcionários, provas de aferição, ...

Durante a semana, enviam ou passo por lá a levantar um envelope com o que de importante tiverem para a escola. Ligo para o executivo quando é preciso, ou a pedir ou a comunicar-lhes informação.

### ***Como descreveria o cargo de coordenação de estabelecimento na opinião...***

#### ***- Do órgão de gestão:***

Gestor de tudo na escola.

#### ***- Das suas colegas:***

Um cargo de muito trabalho para uma pessoa com turma.

#### ***- Das auxiliares de acção educativa:***

Respeitam porque sabem que ser coordenador é uma tarefa difícil.

- ***Da Associação de Pais:***

Respeitam, mas sentem que há muita confusão por ter turma e andar sempre de um lado para o outro.

- ***Na sua própria opinião:***

É muitíssimo importante. Os pormenores, os contactos, ... é tudo essencial para que a escola funcione no dia-a-dia. Mas é muito difícil leccionar e fazer todo o outro trabalho.

***Quais são para si as características mais importantes que um coordenador de estabelecimento deve ter?***

Deve saber ouvir os outros e tentar chegar a consensos para que nada seja imposto.

***Quais são os principais constrangimentos para o desempenho das suas funções?***

Ter turma. Ter uma turma é sempre exaustante. Ter uma turma com vários níveis de ensino e ter as tarefas todas de coordenadora é absolutamente caótico. Não se consegue fazer mais nada.

***Acha que o órgão de gestão poderia apostar mais no papel de coordenador de estabelecimento?***

Sim.

***O que seria mais importante modificar?***

O nosso horário. A nossa sobrecarga de trabalho, podiam passar coisas para a secretaria do agrupamento. O facto de termos turma. A dispensa de turma era muito importante para conseguirmos fazer um melhor trabalho como coordenadoras.

***Considera possível concretizar-se essa modificação?***

Sim. Basta o Executivo assim o entender.

***O que a continua a motivar e a desmotivar enquanto coordenadora?***

A motivar, o apoio das colegas e dos funcionários.

A desmotivar, o trabalho excessivo.

***No futuro pensa continuar a ser coordenadora de estabelecimento?***

Não sei. É cansativo. Também não sou professora titular, por isso não sei por quanto tempo poderei sê-lo.

## ENTREVISTA COORDENADOR DE ESTABELECIMENTO 5

### Data de realização da entrevista

15 de Abril de 2008

### Local de realização da entrevista

Sala de professores da escola do entrevistado, após as actividades lectivas.  
Sem assistência.

### Perfil do entrevistado

Sexo – Feminino

Faixa etária – 36-46 anos

Habilitações académicas - Licenciatura

Situação Profissional – Professora do Quadro de Zona Pedagógica

Tempo de Serviço – 11-20 anos

Tempo de Serviço na Escola – 7 anos

Em funções de coordenadora de estabelecimento e professora titular de turma

### ***Há quanto tempo exerce o cargo de coordenadora?***

Já sou coordenadora de escola há dois anos.

### ***Foi a professora que se disponibilizou para ser eleita ou foi eleita apenas por insistência das suas colegas de escola?***

Fui eleita pelos meus colegas. Não me dispus, simplesmente tinha experiência de cargos porque já fui vice-presidente do Conselho Executivo do antigo agrupamento horizontal e por isso creio que os colegas votaram em mim.

### ***Possui alguma formação específica em administração e gestão escolar?***

Não. Não tenho nenhum conhecimento académico na área da gestão escolar.

### ***Depois de ser eleita, em reunião de docentes, existe algum procedimento relativo à aceitação do cargo de coordenadora?***

Não, fica só em acta o nosso nome. Depois não sei o que fazem, mas no nosso registo biográfico aparece a indicação dos anos em que fomos coordenadoras.

***Quando é que a professora ficou a conhecer as funções que tinha de exercer?***

A primeira vez li o 115-A, a parte sobre o coordenador de estabelecimento, este ano por exemplo, depois da eleição, tivemos uma reunião com o Conselho Executivo e aí deram-nos informações sobre o que esperavam de nós.

***Que funções é que lhe estão atribuídas?***

São quase todas administrativas, quase de secretariado.

Mais ao nível da escrituração da escola, tenho que preencher mensalmente o mapa do leite e da cantina, que tenho que mandar mensalmente e depois fazer o inventário anual para enviar à Câmara. Tenho que preencher várias grelhas com dados estatísticos referentes ao número de alunos, à assiduidade, à avaliação qualitativa de alunos. Tenho que fazer as matrículas e preencher os papéis do subsídio de Acção Social Escolar. Tenho que preencher os mapas de faltas dos docentes, verificar e assinar mensalmente os registos de frequência dos alunos, dos professores e do pessoal auxiliar.

Tenho que organizar a constituição das turmas no final de cada ano lectivo. Organizo a distribuição do serviço lectivo e reúno com os colegas periodicamente para planificar as actividades da escola.

Distribuo o serviço ao pessoal auxiliar e supervisiono o cumprimento das tarefas atribuídas. Com a associação de pais, reúno periodicamente para planificar actividades realizadas em conjunto.

Supervisiono as actividades extra-curriculares, assino os sumários dos professores e controlo a sua assiduidade.

Transmito informações da autarquia e do Executivo aos colegas. Entro em contacto com quem for preciso sempre que é necessário organizar uma actividade fora da escola. Contacto também com os serviços sociais e comissões de protecção de jovens.

***Acha que as suas funções se enquadram dentro do que é descrito no Regime de Autonomia e Gestão das Escolas?***

Sim.

***No dia-a-dia, como é que cumpre as suas funções?***

Levando trabalho para casa para fazer fora do horário. Não tenho qualquer outra hipótese. As crianças e o contexto da escola são problemáticos, não tenho outra hipótese. É muita coisa e mesmo em casa as tarefas prolongam-se. Mas tudo o que é escrituração, preenchimento de grelhas, etc., levo para casa.

No dia-a-dia na escola, contacto a autarquia por ofícios ou por telefone. Geralmente, se for urgente, ligo e depois mando o ofício. Aproveito o intervalo para os fazer, outros faço em casa. Falo com os colegas também na hora do recreio ou se tiver que ser em reuniões formais que convoco. Com o pessoal auxiliar falo também diariamente para ajustar qualquer coisa que seja necessário.

Com as associações de pais reúno sempre que sou solicitada. Falamos por contacto telefónico ou por correio electrónico ou em reuniões conjuntas. Participo nas suas Assembleias Gerais sempre que me pedem ou convidam.

***E com o Conselho Executivo, como é que interage?***

Reunimos muito raramente, quando nos convocam, para nos transmitirem algumas informações. Quando vou entregar ao agrupamento os mapas e as grelhas mensais às vezes passo por lá para ver se há alguma informação para levar para a escola. No dia-a-dia, se for necessário contacto via telefone.

***Como descreveria o cargo de coordenação de estabelecimento na opinião...***

***- Do órgão de gestão:***

Seu representante na escola.

***- Das suas colegas:***

Um colega.

***- Das auxiliares de acção educativa:***

Um chefe.

- ***Da Associação de Pais:***

Responsável pelo funcionamento da escola.

- ***Na sua própria opinião:***

É um cargo muito importante pois é o mediador entre todos os actores da comunidade escolar: docentes, alunos, auxiliares, Conselho Executivo, Associação de Pais, autarquia, ...

***Quais são para si as características mais importantes que um coordenador de estabelecimento deve ter?***

Deve ter muito bom senso, enorme disponibilidade e muito sentido de justiça.

***Quais são os principais constrangimentos para o desempenho das suas funções?***

Ter turma. O facto de desempenhar funções de coordenadora e ter turma torna muito difícil gerir o tempo da melhor forma.

***Acha que o órgão de gestão poderia apostar mais no papel de coordenador de estabelecimento?***

Não, já aposta que chegue. Para ter mais funções destas basta. Já com estas não é possível fazer um bom trabalho, quanto mais assumir outras!

***O que seria mais importante modificar?***

Acho que deveria haver mais reuniões de trabalho entre o Conselho Executivo e os coordenadores de estabelecimento, mais informação, mais trabalho de equipa em vez de ser tudo tão directivo, unidireccional.

***Considera possível essa modificação?***

Não. Tem a ver com a maneira de ser das pessoas, já está tudo muito incutido.

***O que a continua a motivar e a desmotivar enquanto coordenadora?***

A motivar, a vontade de melhorar a escola.

A desmotivar, a atitude de alguns encarregados de educação e a falta de recursos.

***No futuro pensa continuar a ser coordenadora de estabelecimento?***

Não sei. Apesar de ser um grande desafio, torna-se muito esgotante e a sensação de agradecimento, de gratidão para o que fazemos e as compensações profissionais e monetárias são irrisórias em comparação com aquilo que se perde da nossa vida pessoal. Se perspectivarmos as coisas exactamente como elas são, vai crescendo uma desmotivação por mais que lutemos contra ela.

## ENTREVISTA COORDENADOR DE ESTABELECIMENTO 6

### Data de realização da entrevista

18 de Abril de 2008

### Local de realização da entrevista

Sala de professores da escola do entrevistado, após as actividades lectivas.  
Sem assistência.

### Perfil do entrevistado

Sexo – Feminino

Faixa etária – >46 anos

Habilitações académicas - Licenciatura

Situação Profissional – Professora Titular

Tempo de Serviço – >20 anos

Tempo de Serviço na Escola – 6 anos

Em funções de coordenadora de estabelecimento e professora titular de turma

### ***Há quanto tempo exerce o cargo de coordenadora?***

Sou já há três anos.

### ***Foi a professora que se disponibilizou para ser eleita ou foi eleita por insistência das suas colegas de escola?***

Não me disponibilizei no sentido de me propor para ser coordenadora, apenas aconteceu que os meus colegas pediram-me para ser por já estar na escola há algum tempo e já conhecer a comunidade e eu aceitei. Também não havia mais ninguém que queria este cargo.

### ***Possui alguma formação específica em administração e gestão escolar?***

Não.

***Depois de ser eleita, em reunião de docentes, existe algum procedimento relativo à aceitação do cargo de coordenadora?***

Não, nada. Só ficamos com a acta.

***Quando é que a professora ficou a conhecer as funções que tinha de exercer?***

Não há nada que nos diga ao certo o que temos que fazer, alguém que nos ensine propriamente isso. Fui percebendo o que queriam que fizesse, mas a maior parte das coisas que faço aprendi com a experiência de ver os colegas mais antigos, directores ou ex-coordenadores, a fazerem. Foi mais um processo de transferência, um aprender a ver.

***Que funções é que lhe estão atribuídas?***

Fazer ofícios para a autarquia por causa das instalações, escrever avisos para afixar, fazer as matrículas, distribuir as tarefas do pessoal auxiliar, vigiar o cumprimento e avaliá-lo. Interagir com a associação de pais para chegarmos a pontos de colaboração em algumas actividades da escola, coordenar o pessoal docente: gerir conflitos, passar informação do Conselho Executivo, dar-lhe conta do que se passa na escola, de como vão as coisas, organizar o plano de actividades em conjunto com os colegas, reunir dados para o preenchimento de grelhas: assiduidade, leite, avaliação, ... Fazer o mapa de faltas docentes, assinar e abrir o livro de ponto. Qualquer coisa que o Conselho Executivo mande fazer...

***Acha que as suas funções se enquadram dentro do que é descrito no Regime de Autonomia e Gestão das Escolas?***

Não sei.

***No dia-a-dia, como é que cumpre as suas funções?***

Faço a maioria das coisas na escola. Quando é preciso uma auxiliar fica com a turma. Caso contrário não se consegue fazer as coisas.

***Enquanto coordenadora como é que interage com o Conselho Executivo?***

Quando é necessário ligo ou passo por lá. Quando eles precisam ligam ou convocam uma reunião. Quase sempre trata-se as coisas por telefone.

***Como descreveria o cargo de coordenação de estabelecimento na opinião...***

- ***Do órgão de gestão:***

Sou uma boa coordenadora, nunca tive reclamações da parte do Executivo.

- ***Das suas colegas:***

Confiam em mim.

- ***Das auxiliares de acção educativa:***

Gostam do modo como exerço o cargo.

- ***Da Associação de Pais:***

Acham que eu deveria ser a única a decidir.

- ***Na sua própria opinião:***

Um navio tem que ter um comandante.

***Quais são para si as características mais importantes que um coordenador de estabelecimento deve ter?***

Deve saber estabelecer consensos.

***Quais são os principais constrangimentos para o desempenho das suas funções?***

Ter também turma. Acaba-se sempre por prejudicar os alunos e o trabalho de coordenador.

***Acha que o órgão de gestão poderia apostar mais no papel de coordenador de estabelecimento?***

Sim.

***O que seria mais importante modificar?***

Os coordenadores de escola não deviam ter turma. Tinham que estar mais disponíveis.

***Considera ser possível essa modificação?***

Sim, se houvesse vontade do Conselho Executivo.

***O que a continua a motivar e a desmotivar enquanto coordenadora?***

A motivar, ser reconhecida pelo pessoal docente e auxiliar.

A desmotivar, continua o mesmo motivo: ter turma.

***No futuro pensa continuar a ser coordenadora de estabelecimento?***

Não sei. Tenho que ver o que vem por aí para decidir.

## ENTREVISTA COORDENADOR DE ESTABELECIMENTO 7

### Data de realização da entrevista

23 de Abril de 2008

### Local de realização da entrevista

Secretaria da escola do entrevistado, após as actividades lectivas.

Sem assistência.

### Perfil do entrevistado

Sexo – Feminino

Faixa etária – >46 anos

Habilitações académicas - Licenciatura

Situação Profissional – Professora Titular

Tempo de Serviço – >20 anos

Tempo de Serviço na Escola – 14 anos

Em funções de coordenadora de estabelecimento e professora de apoio sócio educativo

### ***Há quanto tempo exerce o cargo de coordenadora?***

Há já a um ano.

### ***Foi a professora que se disponibilizou para ser eleita?***

Fui eleita por vontade dos colegas, não me ofereci. Depois de eleita também não recusei. Acho que tenho formação e experiência no cargo e também conhecimento profundo da escola e da comunidade, visto já aqui estar há catorze anos, por isso é natural que tenham optado por mim.

### ***Possui alguma formação específica em administração e gestão escolar?***

Tenho o complemento de formação em Administração Escolar.

***Depois de ser eleita, em reunião de docentes, existe algum procedimento relativo à aceitação do cargo de coordenadora?***

A acta chega para comprovar a aceitação.

***Quando é que a professora ficou a conhecer as funções que tinha de exercer?***

Em reunião com o Conselho Executivo há uma passagem de informação relativamente àquilo que esperam de nós e indicam-nos as principais tarefas que temos que cumprir. Mas a maioria do conhecimento que tenho do cargo vem da experiência profissional, minha e dos meus colegas que me antecederam, e do que aprendi no curso.

***Que funções é que lhe estão atribuídas?***

Faço ofícios para a Câmara e Junta de Freguesia, mapas da cantina (miúdos que frequentam e dos pagamento à empresa) e preenchimento grelhas respeitantes ao funcionamento da escola: assiduidade, avaliação dos alunos, faltas do pessoal, manuais escolares, subsídios, listas de turmas, etc.

Intervenho na resolução de problemas de comportamento, no diálogo com os pais, faço os horários das auxiliares, distribuo-lhes o serviço e faço a avaliação delas.

Contacto a Câmara ou a Junta sempre que a escola pretende participar em actividades que estejam a desenvolver para tratar de todos os pormenores.

Falo com a associação de pais quando é necessário para discutir qualquer coisa ou colaborar nalguma actividade que estejam a preparar.

***Acha que as suas funções se enquadram dentro do que é descrito no Regime de Autonomia e Gestão das Escolas?***

Sim.

***No dia-a-dia, como é que cumpre as suas funções?***

Faço tudo na escola. Entro às sete e saio às sete. Mas tem de ficar tudo feito aqui. Com os colegas reúno mensalmente para organizarmos as actividades da

escola do nosso plano anual de actividades, para tratarmos da avaliação dos alunos, fazemos a reflexão sobre tudo o que se vai passando. Propus essa reunião mensal e todos aceitaram de boa vontade porque viram necessidade, a escola é muito grande e não havia outra maneira para fazer as coisas seguirem em frente. Havia mesmo muita necessidade de termos um tempo para reunir. Também reúno individualmente com cada colega sempre que se justifica.

Ainda falta a associação de pais que reúno quando sou solicitada. Estou sempre disponível.

### ***Enquanto coordenadora como interage com o Conselho Executivo?***

Há reuniões entre todos os coordenadores e o Conselho Executivo sempre que há necessidade. Dão-nos informações e documentos para levar para a escola: mapas, inquéritos da DREN, coisas assim. Também falamos de alguns problemas da escola, mais ao nível de comportamento dos alunos ou alguma coisa que não esteja a funcionar tão bem: auxiliares ou as actividades extra-curriculares, alguma queixa de algum professor, coisas assim.

### ***Como descreveria o cargo de coordenação de estabelecimento na opinião...***

#### ***- Do órgão de gestão:***

Que somos uma mais-valia.

#### ***- Das suas colegas:***

Fundamental e indisponível.

#### ***- Das auxiliares de acção educativa:***

Também fundamental e indisponível.

#### ***- Da Associação de Pais:***

Francamente não sei o que eles pensam dos coordenadores.

#### ***- Na sua própria opinião:***

É um cargo muito importante. É a pessoa que está no terreno no dia-a-dia, está perto dos alunos, dos encarregados de educação, dos professores e das auxiliares. É a primeira porta onde se bate.

***Quais são para si as características mais importantes que um coordenador de estabelecimento deve ter?***

Deixa cá ver... Tem de ser firme, determinado, coerente, deve estar muito bem informado e seguro daquilo que faz e que diz.

Os coordenadores têm que ter um papel muito activo, têm que ser pessoas com perfil e disponíveis para assumir o cargo e de serem capazes de ouvir todas as partes envolvidas sempre.

***Quais são os principais constrangimentos para o desempenho das suas funções?***

Não tenho turma, porque a escola tem mais de trezentos alunos, por isso não há nada em particular que sinta como constrangimento.

***Acha que o órgão de gestão poderia apostar mais no papel de coordenador de estabelecimento?***

Sim.

***O que seria mais importante modificar?***

Somos muito refém da parte burocrática. Tem que passar tudo por lá e os processos tornam-se todos muito demorados. Podíamos ter cá um funcionário administrativo que assumisse o papel da secretaria do agrupamento. Temos espaço e condições para isso, assim tratávamos tudo aqui e as coisas corriam mais depressa.

***Considera ser possível essa alteração?***

Não, porque não é viável a nível central ter que colocar mais funcionários.

***O que a continua a motivar e a desmotivar enquanto coordenadora?***

A motivar há muitas coisas: o gosto em lidar com os outros, o tentar fazer o melhor por uma escola, o facto de estar sempre insatisfeita e desejar fazer mais e melhor.

A desmotivar, nada. Um coordenador nunca pode estar desmotivado.

***No futuro pensa continuar a ser coordenadora de estabelecimento?***

Não sei.

## ENTREVISTA COORDENADOR DE ESTABELECIMENTO 8

### Data de realização da entrevista

28 de Abril de 2008

### Local de realização da entrevista

Secretaria da escola do entrevistado, após as actividades lectivas.

Sem assistência.

### Perfil do entrevistado

Sexo – Masculino

Faixa etária – >46 anos

Habilitações académicas - Licenciatura

Situação Profissional – Professor Titular

Tempo de Serviço – >20 anos

Tempo de Serviço na Escola – 5 anos

Em funções de coordenador de estabelecimento e professor de apoio sócio educativo

### ***Há quanto tempo exerce o cargo de coordenador?***

Só há meio ano. Só fiquei coordenador de estabelecimento quando isto passou a agrupamento vertical, antes era presidente do Conselho Executivo.

### ***Foi o professor que se disponibilizou para ser eleito?***

Não, foi apenas por vontade dos colegas.

### ***O que acha que os levou a elegê-lo?***

Provavelmente por já conhecer a escola e a comunidade e também já estar familiarizado com todos os procedimentos burocráticos.

### ***Possui alguma formação específica em administração e gestão escolar?***

Não, não tenho.

***Depois de ser eleito, em reunião de docentes, existe algum procedimento relativo à aceitação do cargo de coordenador?***

Não, nada. Fica só em acta.

***Quando é ficou a conhecer as funções que tinha de exercer?***

Através da consulta da legislação em vigor.

***Apenas por aí?***

Sim, basicamente foi assim. Também ajudou o conhecimento que já tinha dos meus anos de serviço e de ver os outros directores e coordenadores a trabalhar.

***Que funções é que lhe estão atribuídas?***

Gira tudo à volta de papelada e da resolução dos problemas que forem aparecendo com os pais. Ofícios, mapas e grelhas, matrículas, listas de turmas, subsídios, passar informação do Executivo, ... Organizar e manter essas coisas em ordem. Também distribuir o serviço do pessoal auxiliar e vigiar o cumprimento das tarefas para depois poder avaliá-lo. Tenho que também supervisionar as actividades extra-curriculares, rubricar os sumários.

***Acha que as suas funções se enquadram dentro do que é descrito no Regime de Autonomia e Gestão das Escolas?***

Sim.

***No dia-a-dia, como é que cumpre as suas funções?***

Faço as coisas na escola, no meu gabinete. Indico aos colegas quando é que preciso dos dados, eles deixam-me as informações e depois organizo-me para conseguir preencher o que preciso. Tenho horários próprios para as tarefas como as matrículas ou para atendimento aos pais. Desde que as pessoas respeitem consegue-se minimamente trabalhar. Todo o trabalho administrativo exige muito tempo.

***Enquanto coordenador como interage com o Conselho Executivo?***

Quando é preciso esclarecer qualquer coisa ligo para o agrupamento. Se for mesmo necessário passo por lá.

***Como descreveria o cargo de coordenação de estabelecimento na opinião...***

- ***Do órgão de gestão:***

Uma ponte com a realidade.

- ***Das suas colegas:***

Quem lidera.

- ***Das auxiliares de acção educativa:***

Quem dirige.

- ***Da Associação de Pais:***

Quem coordena.

- ***Na sua própria opinião:***

É importante haver alguém responsável pela organização da escola e alguém que passe a informação sobre o que se passa às outras hierarquias.

***Quais são para si as características mais importantes que um coordenador de estabelecimento deve ter?***

Ter a capacidade de resolver os problemas e tomar as decisões adequadas no tempo certo.

***Quais são os principais constrangimentos para o desempenho das suas funções?***

Não ter turma é fundamental. O principal constrangimento é a falta de informação. Chega-nos pouca informação, a más horas e nem sempre viável.

***Acha que o órgão de gestão poderia apostar mais no papel de coordenador de estabelecimento?***

Não. Já chega. Se acumularmos mais não temos tempo para nada.

***O que seria mais importante modificar?***

Deveria haver maior colaboração entre os coordenadores de estabelecimento e entre os coordenadores e o Conselho Executivo. Acontece tudo muito acidentalmente.

***Considera ser possível essa modificação?***

Sim, se o Conselho Executivo o quisesse.

***O que a continua a motivar e a desmotivar enquanto coordenador?***

A motivar, o reconhecimento do pessoal docente, dos alunos. Mesmo os problemas geram alguma motivação, faz-nos sentir que somos importantes para a escola.

A desmotivar, nada. Gosto daquilo que faço.

***No futuro pensa continuar a ser coordenador de estabelecimento?***

Não sei. Vamos andando e vendo. Depende de como as coisas forem correndo e de como todas estas confusões da carreira e da direcção das escolas foram definidas.

GUIÃO DE ENTREVISTA  
ÓRGÃO DE GESTÃO / CONSELHO EXECUTIVO

- Importância atribuída aos coordenadores de estabelecimento dentro da política educativa do agrupamento.
- Funções atribuídas aos coordenadores de estabelecimento.
- Processos de interacção entre Conselho Executivo e coordenadores de estabelecimento.
- Constrangimentos ao exercício da acção dos coordenadores de estabelecimento.
- Perfil de um bom coordenador de estabelecimento.
- Motivações para o cargo de coordenação de estabelecimento.

## ENTREVISTA ÓRGÃO DE GESTÃO

### Data de realização da entrevista

09 de Maio de 2008

### Local de realização da entrevista

Sala de reuniões do Conselho Executivo, no decorrer do intervalo da manhã.  
Sem assistência.

### Perfil do entrevistado

Sexo – Masculino

Faixa etária – 36-46 anos

Habilitações académicas - Licenciatura

Situação Profissional – Professor Titular

Tempo de Serviço – >20 anos

Tempo de Serviço na Escola – 12 anos

Em funções de vice-presidente do Conselho Executivo – representante do 1.º Ciclo

***Para começar gostaria de lhe perguntar alguns pormenores pessoais ao nível do tempo de serviço profissional. Dá-me essa possibilidade?***

Lógico, força.

***Diga-me então quantos anos de serviço possui, quantos anos de serviço em funções de gestão e se têm formação específica na área da gestão escolar.***

Olha, ao todo tenho 23 anos de serviço. Faço parte de órgãos de gestão desde 1999, por isso já levo nove anos disto e não, não tenho formação específica.

***Muito bem.***

***Já tive a oportunidade de lhe explicar o tema da minha investigação. Gostaria, então, que me falasse do modo como o Conselho Executivo interage com os coordenadores de estabelecimento ao longo do ano.***

Geralmente, depois de serem eleitos passados uns dias, no máximo uma semana, reunimos com eles. Não costuma ser logo de seguida à eleição porque é o princípio do ano e há sempre muita coisa a fazer. A maioria também já não é a primeira vez que é coordenador por isso não há grande problema em esperar uma semana.

Na primeira reunião, depois então dessa semana, passamos-lhes a informação sobre as funções que têm de assumir. Apresentamos o plano anual de actividades administrativas que depois é seguido ao longo do ano. Indica, por exemplo, assuntos como os procedimentos para as provas de aferição, para os subsídios, matrículas, etc. Este ano não estamos a fazer bem isso a 100%, mas costumamos reunir com os coordenadores uma vez por mês, todos em conjunto, onde passamos informações sobre os assuntos agendados nesse plano ou outros que entretanto apareçam.

***Nessas reuniões, o Executivo monopoliza a reunião ou os coordenadores costumam fazer valer o seu direito à participação?***

Lógico que eles também têm a palavra, mas geralmente não há grande discussão. As dúvidas que surgem no dia-a-dia ou eles vêm cá ou ligam e resolve-se rapidamente o assunto. Também os assuntos particulares da escola, alguma coisa que surja mais delicada, vêm ter comigo fora da reunião, depois de acabar ou noutra dia. Quase todos os dias ou telefonam ou aparecem por cá para tirar qualquer dúvida, um pormenor ou outro onde não se sentem esclarecidos, uma data de alguma coisa, o preenchimento de uma grelha, o que fazer para não haver problemas com os subsídios, alguma situação mais grave com algum miúdo ou pai, as AECs, etc.

***Quanto às funções que lhes são atribuídas...***

As funções que lhes atribuímos?

Têm que cumprir funções administrativas, tudo o que se prenda com o funcionamento da escola: horários, auxiliares, instalações, controlo da assiduidade, acção social escolar, leite, cantinas, subsídios, matrículas, registos de progressão dos alunos, mais ou menos isso. Podem delegar tarefas em quem

quiserem dentro do pessoal da escola, mas são eles os responsáveis principais por essas tarefas.

São os representantes do Conselho Executivo na escola e têm que zelar para que os colegas cumpram as instruções.

São importantes porque são eles que estão nas escolas. Conseguem perceber melhor o ambiente que lá se vive. Transmitem informações entre nós e os colegas da escola. São um elo fundamental para que se consiga gerir o agrupamento. Têm uma grande responsabilidade em comunicar de perto as medidas que adoptamos ao pessoal da escola.

***Para si um bom coordenador que características deve possuir?***

Um bom coordenador tem que ter espírito de liderança, tem que ser um bom relações públicas e saber sentir os problemas e necessidades dos colegas. Tem que conseguir gerir situações de conflito e fazer o melhor para arranjar soluções para os problemas do dia-a-dia. Tem que ser desembaraçado e usar a autonomia que tem, embora se saiba que nunca poderá ir contra a política do agrupamento.

***E quanto às motivações, o que levará alguém a dispor-se a ser coordenador de estabelecimento? A maioria afirma que é por imposição externa...***

(risos) Eu acho que não é por aí. Não é uma questão de serem obrigados, nas eleições eles podem recusar ou pelo dizer à partida que não estão interessados e se mesmo assim forem eleitos podem arranjar uma justificação para recusarem o cargo. Lógico que tem que ter algum sentido, tem que ser uma justificação viável, mas os colegas também são humanos e se virem que a pessoa não está mesmo em condições acho que não insistem com ela. Para mim, a motivação para o cargo tem mais a ver com o gostar de desempenhar funções desse estilo. Reconhecer-se nesse tipo de tarefas, encaixar nesse perfil. É sempre um outro estatuto. Por mais administrativo que seja, é sempre uma posição diferente que se ganha dentro da escola, que tem coisas boas e coisas más.

O salário não deve ser motivação porque as regalias não são nada assombrosas e acho que não compensam o tempo que lhes exige e as chatices que às vezes têm de aturar. Acho mais que é mesmo isso: gostar de ter um outro papel na

escola, de ter outro estatuto e outra função. Têm vontade de superar o dia-a-dia das tarefas de professor, de experimentar outra situação. Tem coisas más como chatices com os pais, colegas mais desleixados ou do contra, mais papelada, burocracia, mas também tem coisas boas, é o que eu disse antes: é sempre um estatuto diferente na escola, são os coordenadores da escola e por isso têm um peso diferente na escola e no que lá se faz.

Com a avaliação de desempenho também quanto mais se fizer, mais funções acumular melhor.

***Agora gostava de saber a sua opinião relativamente aos constrangimentos que segundo eles lhes prejudicam o seu desempenho enquanto coordenadores. Pode ser?***

Ok, vamos lá.

***O primeiro constrangimento é a falta de tempo para as suas actividades. A dificuldade em ter componente lectiva ao mesmo tempo.***

A falta de tempo? Lógico que a componente lectiva é uma chatice e lhes dá pouco tempo para fazerem correctamente o seu trabalho. Mas é muito difícil escapar a isso. Nós temos quatro coordenadores sem turma, uns porque houve pessoal do sócio educativo que não se importou de trocar com eles e dois porque os alunos da escola ultrapassavam o limite e o ambiente da escola era bastante mau. De qualquer forma eles têm sempre que dar horas lectivas como apoio educativo. Não há grande coisa a fazer, é a lei.

***O segundo constrangimento invocado é a falta de autonomia de decisão. Tudo tem de passar pelo agrupamento.***

Falta de autonomia? Lógico que as coisas têm de passar pelo agrupamento, é o que tem de mau a burocracia. As despesas têm que ser autorizadas primeiro e não há nada a fazer. O agrupamento também está dependente de superiores. A autonomia é reduzida para todos. Se demora tempo a dar resposta não há outra hipótese, é muita coisa a ser feita ao mesmo tempo, mas tem de ser assim. As contas da gerência têm de ser rigorosas. Podemos confiar na sua decisão, mas até para eles é melhor assim porque os salvaguarda de eventuais erros. E na

decisão a mesma coisa. É bom poderem dizer que fomos nós que dissemos que isto ou aquilo era preciso. Se eles apanham primeiro por tabela, nós cá estamos logo a seguir porque somos os responsáveis.

Nós cá tentamos que eles estejam informados o melhor possível, mas eles também têm de procurar estar informados. Lógico que se um colega quiser esclarecer as coisas no Conselho Executivo temos que o receber e esclarecer. Não sei se entramos em contradição ou não, mas à partida não devíamos. Há coisas que as pessoas não aceitam e reclamam, muitas vezes saem daqui e reclamam ainda superiormente por isso não é de estranhar. Quando as pessoas se sentem atingidas é o que fazem, procuram alguém que lhes dê razão.

***A restrição às ordens superiores.***

Nós queremos coordenadores que tenham espírito de liderança, mas lógico que não queremos nomear alguém com que nós tenhamos que estar sempre em conflito. Como é lógico. Tem que haver uma hierarquia bem definida. Fazer o melhor possível mas respeitando as instruções superiores. O que cada um faz em relação a isso já depende muito da personalidade e da sua formação.

***Ao nível das funções que lhes são atribuídas, não considera que algumas delas poderiam ser realizadas pela secretaria do agrupamento?***

Não há recursos. O agrupamento é enorme e não tem recursos suficientes para dar conta de todas as tarefas. Por isso é que foi bom que o presidente do outro agrupamento ficasse sem turma. É mesmo preciso que os coordenadores façam essas tarefas porque são os únicos que têm conhecimento que lhes permite executar as tarefas que se lhes pedem sem ter que andar o pessoal da secretaria constantemente a perguntar aqui e ali. Não estão habituados ao funcionamento das escolas do 1.º Ciclo e perdem-se completamente.

***Os colegas docentes também salientaram a ausência de espaço e tempo para se reunirem todos na escola.***

Isso já não acredito tanto porque o que os coordenadores sintam que é necessário haver, podem e devem apresentar e fundamentar junto ao Conselho

Executivo e não houve até ao momento qualquer pedido nesse sentido. Têm a liberdade de arranjar a melhor forma de falar ou reunir com o pessoal da escola.

***Falou-me há pouco do processo de nomeação dos coordenadores de estabelecimento. Já começaram a considerar o processo?***

Já, mas também não há muita margem de manobra. Tudo bem, serão nomeados, haverá mais responsabilização na escolha, mas se por lei estamos limitados aos professores titulares de cada escola, por mais adequados ou não que sejam, continua a haver algumas contradições.

***É a autonomia que esperava?***

A que queria não. A que esperava sim. Mas também é difícil viver em autonomia numa situação de crise geral...

***Muito obrigado novamente pelo seu contributo e disponibilidade.***

De nada.

## INQUÉRITO PESSOAL DOCENTE

Este questionário associa-se a um projecto de investigação sob o tema “O Desenvolvimento Organizacional da Escola do 1.º Ciclo”, na área da Administração e Planificação da Educação.

É seu objectivo dar a conhecer de forma directa, sem qualquer artifício, aspectos do quotidiano operacional das escolas do 1.º Ciclo. Para tal, a sua colaboração e sinceridade são absolutamente vitais para a fiabilidade do presente estudo.

Garante-se total respeito pelo seu anonimato.

Agradeço desde já a sua colaboração.

### Perfil do inquirido

- Situação profissional       Contratado     QZP       QE       Prof. Titular
- Faixa etária                 < 25       25-35     36-46     >46
- Tempo de serviço         < 5       5-10      11-20     >20
- Nº de anos de serviço na escola: \_\_\_\_\_
- Habilitações Académicas:  Bacharelato     Licenciatura     Mestrado     Doutoramento
- Cargos desempenhados: \_\_\_\_\_

### Orientações para o preenchimento

Os enunciados que remetem para a escolha opcional respondem perante a seguinte escala:

**C** – Concordo

**CP** – Concordo Parcialmente

**D** - Discordo

**DT** – Discordo Totalmente

**S/O** – Sem opinião

**Relativamente ao contexto educativo e organizacional do meu agrupamento considero que...**

1. A direcção e gestão do meu agrupamento estão fortemente centralizadas no Conselho Executivo.....

C CP D DT S/O

2. O Conselho Executivo é um líder presente no dia-a-dia, motivador e impulsionador de desenvolvimento.

C CP D DT S/O

3. O Conselho Executivo preocupa-se em reivindicar as margens de autonomia da escola.

C CP D DT S/O

4. O Conselho Executivo conforma-se, essencialmente, em responder aos despachos e regulamentações oriundos da Administração Regional e Central.

C CP D DT S/O

5. As reuniões de conselho de docentes de articulação curricular possuem condições de trabalho capazes de promover uma acção educativa relevante para o dia-a-dia de cada núcleo escolar.

C CP D DT S/O

6. A burocracia invade em demasia as reuniões de docentes.

C CP D DT S/O

7. Há uma desmotivação progressiva dos docentes para participarem nas reuniões de conselho de articulação curricular.

C CP D DT S/O

8. Dentro de cada núcleo escolar há cada vez mais condições para os docentes trabalharem em equipa.

C CP D DT S/O

9. Em cada núcleo escolar, o espaço e tempo para partilhar novas ideias e promover a entreatajuda na resolução concreta de problemas pedagógicos são muito reduzidos e quase sempre ocasionais.

C CP D DT S/O

10. Há uma insatisfação geral por parte do pessoal docente.

C CP D DT S/O

11. Assinale com X. Actualmente, como docente sinto-me...

Parte de uma equipa.

Isolada.

Cansada.

Apoiada.

Motivada.

Desmotivada

12. Há nos agentes educativos uma consciência clara dos desafios com que se depara a Escola.

C CP D DT S/O

C CP D DT S/O

13. Há pessoas pouco receptivas à mudança e inovação.

C CP D DT S/O

14. É necessário o aparecimento de lideranças capazes de mobilizar e coordenar os diferentes actores educativos para o desenvolvimento de uma escola diferente.

**Nas questões que se seguem por favor assinale a sua resposta com um X.**

15. Um líder é alguém...

- |                                       |  |   |  |
|---------------------------------------|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Presente.    | <input type="checkbox"/> Fiscalizador. | <input type="checkbox"/> Encorajador.             | <input type="checkbox"/> Comunicativo. |
| <input type="checkbox"/> Dinâmico.    | <input type="checkbox"/> Compreensivo. | <input type="checkbox"/> Monopolizador.           | <input type="checkbox"/> Responsável.  |
| <input type="checkbox"/> Autoritário. | <input type="checkbox"/> Coordenador   | <input type="checkbox"/> Conhecedor dos recursos. |  |

16. O coordenador da minha escola é...

- Uma pessoa desmotivada e conformada.
- Uma pessoa sem formação para conseguir liderar uma equipa.
- Alguém sem personalidade para conseguir liderar uma equipa.
- Alguém que se restringe às ordens que recebe.
- Alguém que procura dar o seu melhor embora sem grande inovação.
- Alguém motivado e que assume o risco da inovação.

17. Para o desenvolvimento organizacional do meu núcleo escolar, a sua acção é...

- Muito relevante.       Relevante.       Pouco relevante.       Nada relevante.

18. O coordenador da minha escola ocupa-se essencialmente de...

- Tarefas burocráticas com pouca relevância para a actividade pedagógica do dia-a-dia da escola.
- Tarefas de apoio ao desenvolvimento de projectos pedagógicos na escola.

19. Indique **uma** tarefa que tenha conhecimento que o seu coordenador de estabelecimento execute.

---

20. O coordenador de estabelecimento possui oficialmente espaço e tempo de manobra para apoiar de forma relevante e directamente o desenvolvimento organizacional do estabelecimento escolar.

- Concordo plenamente.       Concordo.       Discordo.       Não sei avaliar.

21. Os **3** principais constrangimentos à acção do coordenador da minha escola são...

- Ausência de autonomia na tomada de decisão.  
 As funções atribuídas pelo Conselho Executivo.  
 Existência de pessoal docente não receptivo à mudança de hábitos de trabalho.  
 Pessoal auxiliar sem formação adequada.  
 Falta de formação para compreender os novos desafios da gestão escolar.  
 Falta de personalidade para assumir no dia-a-dia os desafios da gestão escolar.  
 Ter a obrigatoriedade da componente não lectiva.  
 Ter componente lectiva.  
 Ausência de tempo e espaço próprio para se reunir com os seus colegas de núcleo.  
 Outro constrangimento. Qual? \_\_\_\_\_

22. O coordenador de estabelecimento deveria ...

- Coordenar o trabalho de equipa no desenvolvimento de projectos pedagógicos de núcleo (dentro do quadro do Projecto Educativo do Agrupamento).  
 Procurar recursos que possam servir os interesses dos projectos de núcleo dentro da comunidade.  
 Supervisionar o serviço não docente.  
 Supervisionar o serviço docente.  
 Promover um canal de comunicação aberto entre os docentes do núcleo (correspondência, divulgação de projectos, legislação...).  
 Representar o núcleo escolar em actividades oficiais.  
 Ocupar-se essencialmente da escrituração da escola.  
 Outra função. Qual? \_\_\_\_\_

23. Na minha opinião, as características mais importantes que um coordenador de estabelecimento deve ter são \_\_\_\_\_

---

24. Crê ser possível uma modificação das condições de trabalho dos coordenadores de estabelecimento?

- Sim, porque o conselho executivo faz bom proveito da autonomia para desenvolver as condições necessárias à melhoria da acção educativa das escolas.
- Sim, porque os coordenadores de estabelecimento são reivindicativos e persuasores.
- Não, porque a lei permite qualquer alteração.
- Não, porque o conselho executivo não está interessado.
- Não, porque ninguém está interessado em mudar.
- Outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_

25. O que motivará alguém a assumir o cargo de coordenador de estabelecimento?

- Visibilidade perante a comunidade e autoridades educativas.
- Um efectivo poder real dentro da escola, por mais mitigado que seja.
- Regalias salariais.
- Regalias na progressão da carreira.
- Mera imposição externa.
- Outra motivação. Qual? \_\_\_\_\_

26. Assinale os 2 aspectos mais relevantes para os seus colegas na eleição do coordenador de estabelecimento.

- A experiência no exercício do cargo.
- A sua própria relação com o candidato.
- Os conhecimentos pessoais do candidato dentro da comunidade.
- A relação do candidato com os órgãos de gestão.
- A personalidade.
- A formação.
- O tempo de serviço na escola.
- Outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_

27. Na eleição do coordenador de estabelecimento, os seus colegas geralmente optam...

- Por alguém que dê continuidade ao actual contexto de trabalho.
- Por alguém que acreditem ir modificar o actual contexto de trabalho.

28. Consideraria a hipótese de utilizar parte da componente não lectiva para se reunir com os seus colegas de estabelecimento?  Sim.  Não.  Não sei.

Obrigado novamente pela colaboração.

## INQUÉRITO ASSOCIAÇÃO DE PAIS

### 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Este questionário associa-se a um projecto de investigação sob o tema “Desenvolvimento Organizacional na Escola do 1.º Ciclo – O papel do coordenador de estabelecimento”, desenvolvido na área da Administração e Planificação da Educação.

É seu objectivo dar a conhecer de forma directa, sem qualquer artifício, aspectos do quotidiano operacional das escolas do 1.º Ciclo. Para tal, a sua colaboração e sinceridade são absolutamente vitais para a fiabilidade do presente estudo.

Garante-se total respeito pelo seu anonimato.

Agradeço desde já a colaboração prestada.

#### Perfil do inquirido

Faixa etária  < 25  25-35  36-46  >46

Habilitações Académicas:  Bacharelato  Licenciatura  Mestrado  Doutoramento

Pertence à Associação de Pais da escola há \_\_\_\_\_ meses/anos.

#### Orientações para o preenchimento

Os enunciados que remetem para a escolha opcional respondem perante a seguinte escala:

**C** – Concordo

**CP** – Concordo Parcialmente

**D** - Discordo

**DT** – Discordo Totalmente

**S/O** – Sem opinião

#### **Relativamente ao contexto educativo e organizacional do meu agrupamento considero...**

- |  | C                        | CP                       | D                        | DT                       | S/O                      |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. A direcção e gestão do agrupamento estão fortemente centralizadas no Conselho Executivo.....                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. O Conselho Executivo revela-se reivindicativo das margens de autonomia da escola e impulsor do seu desenvolvimento. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. *A acção dos órgãos de gestão para o desenvolvimento organizacional da escola é positiva.* C CP D DT S/O

4. *O estado actual do agrupamento deve-se principalmente...*

Assinale com X apenas 3 aspectos.

- À formação dos elementos dos órgãos de direcção e gestão.
- À falta de exigência dos professores relativamente à eleição do órgão de direcção e gestão.
- À formação do pessoal docente.
- Às características do contexto de inserção da população estudantil.
- Ao grau de participação dos encarregados de educação.
- Aos recursos disponibilizados pelas autoridades educativas.
- À excessiva regulamentação e conseqüente falta de autonomia em sectores chave.

5. *Sente-se demasiada desmotivação nas escolas.* C CP D DT S/O

6. *Sente-se demasiada descoordenação nas escolas.*

7. *Há pouca receptividade à mudança e inovação.*

8. *É necessário o aparecimento de novas lideranças capazes de mobilizar e coordenar os diferentes actores educativos para o desenvolvimento de uma escola diferente.*

**Nas questões que se seguem por favor assinale a sua resposta com um X.**

9. *O coordenador da minha escola é...*

- Uma pessoa desmotivada e conformada.
- Uma pessoa sem formação para conseguir liderar uma equipa.
- Alguém sem personalidade para conseguir liderar uma equipa.
- Alguém que se restringe às ordens que recebe.
- Alguém que procura dar o seu melhor embora sem grande inovação.
- Alguém motivado e que assume o risco da inovação.

10. *Para o desenvolvimento organizacional do núcleo escolar, a sua acção é...*

- Muito relevante.
- Relevante.
- Pouco relevante.
- Nada relevante.

11. As reuniões entre Associação de Pais e coordenadores de estabelecimento são motivadas...

- Por problemas de indisciplina na escola.
- Por necessidades de apoio financeiro no desenvolvimento de actividades previamente programadas pela escola.
- Por necessidades de apoio logístico no desenvolvimento de actividades previamente programadas pela escola.
- Pela necessidade sentida em conceber actividades conjuntas.

12. A maioria das vezes que a Associação de Pais reúne com o coordenador de estabelecimento é devido...

- À prévia calendarização anual de reuniões.
- À solicitação da Associação.
- À solicitação do coordenador.
- Não há distinção entre o número de vezes que cada elemento solicita a reunião.

13. A relação do coordenador de estabelecimento para com a Associação de Pais caracteriza-se pela...

- Disponibilidade.     Cordialidade.     Apoio.     Confiança.
- Indisponibilidade.     Frieza.     Manipulação.     Desconfiança.
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

14. O contacto entre o coordenador de estabelecimento e os encarregados de educação revela-se actualmente...

- Muito eficaz.     Eficaz.     Pouco eficaz.     Nada eficaz.

15. Os contactos com a Associação de Pais deveriam...

- Manter-se nos mesmos moldes.
- Sofrer alterações.

Sugestão \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16. Considero que os **3** principais constrangimentos à acção do coordenador da minha escola são...

- As funções atribuídas pelo Conselho Executivo.
- Existência de pessoal docente não receptivo à mudança de hábitos de trabalho.
- Pessoal auxiliar sem formação adequada.
- Falta de formação para compreender os novos desafios da gestão escolar.
- Falta de personalidade para assumir no dia-a-dia os desafios da gestão escolar.
- Ter a obrigatoriedade da componente não lectiva.
- Ter componente lectiva.
- Ausência de tempo e espaço próprio para se reunir com os seus colegas de núcleo.
- Outro constrangimento. Qual? \_\_\_\_\_

17. Creio que a motivação para assumir o cargo de coordenador de estabelecimento reside...

- Na visibilidade perante a comunidade e autoridades educativas.
- Num efectivo poder real dentro da escola, por mais mitigado que seja.
- Nas regalias salariais.
- Nas regalias na progressão da carreira.
- Numa mera imposição externa.
- Outra motivação. Qual? \_\_\_\_\_

18. Na eleição do coordenador de estabelecimento, creio que os professores geralmente optam...

- Por alguém que dê continuidade ao actual contexto de trabalho.
- Por alguém que acreditem ir tornar mais criativo e eficiente o actual contexto de trabalho.

19. Quais são as principais funções que um coordenador de estabelecimento deveria cumprir?

---

---

20. Considero que as características mais importantes que um coordenador de estabelecimento deve possuir são...

---

---

Obrigado novamente pela sua colaboração.