



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

## **O PAPEL DO TUTOR NUMA ESCOLA DE MÚSICA**

Relatório de Atividade Profissional  
apresentado à Universidade Católica  
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em  
**Ciências da Educação – Administração e  
Organização Escolar**

**Susana Maria Salvador Rebelo Nóbrega**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

JULHO 2018



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

---

BRAGA

## O PAPEL DO TUTOR NUMA ESCOLA DE MÚSICA

Relatório de Atividade Profissional  
apresentado à Universidade Católica  
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em  
**Ciências da Educação – Administração e  
Organização Escolar**

**Susana Maria Salvador Rebelo Nóbrega**

Sob a Orientação do  
Prof. Doutor **Carlos Alberto Vilar Estêvão**

## Agradecimentos

Aos homens da minha vida, ao meu marido Renato e aos meus filhos Martim e André, a quem dedico este trabalho.

À minha mãe, a minha maior referência, pois foi com ela que aprendi que apesar das dificuldades, quando verdadeiramente acreditamos, conseguimos ir buscar a força necessária dentro de nós para alcançar o que desejamos.

Aos meus sogros, Graça e Edgar, pelos avós extraordinários que são, e pelo apoio incansável.

Ao Professor Doutor Carlos Alberto Estêvão, meu orientador, pela disponibilidade sempre demonstrada e pela sua sabedoria, engrandecendo este estudo.

E a todos os outros que acreditaram em mim e me apoiaram.

A todos, muito obrigada!

## Resumo

O presente relatório tem por base a função que exerci como Tutora, no Conservatório Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luíz Peter Clode, onde sou docente da disciplina de Percussão nos Cursos do Ensino Artístico Especializado de Música, nomeadamente, “Curso de Iniciação em Música”, “Curso Básico de Música” e “Curso Secundário do Ensino Artístico Especializado”, trabalhando com alunos do regime articulado e do regime supletivo. No presente ano, tenho também a função de professora de “Classe Conjunto de Percussão B” e sou responsável por uma das disciplinas extracurricular, de oferta complementar, “Atelier de Ritmos”.

No que concerne a este assunto, no Ensino Especializado da Música, o papel de Diretor de Turma era realizado pelo Tutor, que tinha várias competências, acompanhando de forma personalizada os alunos que estavam sobre a sua tutoria.

Toda a atividade que desenvolvi ao longo de dez anos como Tutora deixou-me marcas muito positivas, pois permitiu-me confirmar que, mesmo nos contextos mais difíceis e com alunos aparentemente condenados ao insucesso, é possível alterar a situação e fazer a diferença pela positiva.

Esta experiência serviu-me para refletir sobre a importância da função de Tutor, como centro nevrálgico das relações e interesses dos professores das diferentes disciplinas, dos alunos e das suas famílias.

Por outro lado, aproveitei para refletir um pouco sobre os modelos de liderança e sobre os modelos organizacionais das instituições e, de um modo particular, sobre os das escolas, nomeadamente daquela específica onde leciono.

É de particular importância o momento de reflexão sobre cada momento da nossa vida, criando em nós condições para enfrentar novos caminhos e entender os já percorridos, pois o que fazemos é o reflexo do que aprendemos, desaprendemos e voltámos a aprender.

**Palavras-chave:** tutor, supervisão, comunidade escolar, relação escola/família, ensino especializado.

## Abstract

The following report is based on a previous experience as a tutor at “Conservatório Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luíz Peter Clode”, music school where I am a percussion discipline lecturer on the specialized artistic music course, mainly, “Initiation Music Course”, “Basic Music Course” and “Specialized Artistic Music Secondary School Course”, working with students on the articulated regime and subsidiary regime. On the present year, I also give classes on the “B Percussion Group Class” and I am also responsible for an extracurricular discipline, “Rhythms Studio”.

Regarding this issue, on the “Specialized Music Course”, the class director role was made by the tutor, with several skills and also with a detailed attention to the students that were under his tutorial.

As a tutor, this activity occurred during ten years and left on me a positive experience, which allowed to confirm that, even with thought environments and with apparently condemned students, is possible shift the situation and implement a positive difference.

This experience allowed me to reflect the highlights of this tutor role, has nevralgic center of relationships with different disciplines teachers interests, students and their families.

On the other hand, I took the advantage to reflect about leadership models and about organizational institutional models, targeting schools in general and particular the one where I teach.

Is of high relevance this reflection moment of our life experience, opening us conditions for preparing new paths and understand the paths already done, because what we do is reflex of what we learn, unlearn and learn again.

**Keywords:** tutor, supervision, school community, family school relationship, specialized education.

# Índice

|  |    |
|--|----|
| Introdução   | 6  |
| Sumário Executivo  | 8  |
| <b>1. A escola enquanto organização</b>  | 14 |
| <b>2 . Modelo burocrático racional</b>   | 17 |
| <b>2.1 Dimensões da burocracia</b>   | 18 |
| <b>2.2 A Escola como burocracia</b>  | 20 |
| <b>2.3 Críticas ao modelo burocrático</b>  | 22 |
| <b>3 . Modelo cultural</b>   | 27 |
| <b>3.1 Caraterização Global</b>  | 27 |
| <b>3.2 Cultura organizacional</b>  | 32 |
| <b>3.3 Cultura organizacional e a Organização Escolar</b>                                  | 33 |
| <b>4. Poder, Liderança e Tutoria</b>   | 38 |
| <b>4.1 Poder</b>   | 39 |
| <b>4.2 Liderança</b>   | 42 |
| <b>4.2.1 Especificidade da Liderança – Organizações escolares</b>                          | 45 |
| <b>4.3 Tutoria</b>   | 46 |
| <b>4.3.1 Origem conceptual</b>   | 46 |
| <b>4.3.2 Conceitos de tutoria</b>  | 48 |
| <b>5. A ação tutorial</b>  | 50 |
| <b>5.1 Enquadramento legal</b>   | 50 |
| <b>5.2 O Professor Tutor</b>   | 54 |
| <b>5.2.1 Perfil do Professor Tutor</b>   | 56 |
| <b>5.2.2 Funções do Professor Tutor</b>  | 58 |
| <b>5.2.3 O professor Tutor como líder</b>  | 59 |
| <b>5.2.4 Relação - Professor Tutor, Encarregado de Educação e Escola</b>                   | 62 |
| <b>5.2.5 Formação do Professor Tutor</b>   | 63 |
| <b>5.2.6 Atividades do Professor Tutor</b>   | 65 |
| Parte II – Análise reflexiva   | 68 |
| <b>1. Contextualização</b>   | 68 |
| <b>2. Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luíz Peter Clode</b> | 69 |
| <b>2.1 Descrição</b>   | 69 |
| <b>2.2 Enquadramento Histórico e Cultural</b>  | 72 |
| <b>2.3 Cursos Ministrados</b>  | 73 |
| <b>2.4 Caraterização da Comunidade Escolar</b>   | 76 |

|  |    |
|--|----|
| <b>3. A minha experiência profissional como Tutora</b> | 78 |
| Conclusões   | 88 |
| Referências Bibliográficas                             | 90 |
| Legislação Consultada                                  | 94 |

## Introdução

Relativamente à estrutura, este relatório está dividido em duas partes centrais, sendo a primeira teórica e a segunda reflexiva. Naturalmente, as escolhas teóricas desenvolvidas ao longo deste trabalho surgem com o intuito de sustentar toda a componente reflexiva da experiência, desenvolvida na segunda parte.

Abordarei algumas perspetivas da escola como organização, conceitos de poder e liderança, as especificidades das lideranças em contexto escolar e a figura do Tutor à luz da legislação em vigor e de alguma literatura especializada.

Só depois deste enquadramento teórico, será pertinente falar da função do Tutor, professor responsável por um grupo de alunos, cujo compromisso é o de promover uma educação personalizada e integral, coordenando a ação educativa com a comunidade em que a escola está inserida.

Compelida pelas diferentes mudanças ocorridas no mundo atual, a escola vê-se cada vez mais, confrontada com a necessidade de dar resposta à heterogeneidade dos seus alunos, gerindo as diferenças para que todos, independentemente das suas diferenças de origem, possam aceder ao sucesso e traçar caminhos e objetivos futuros. Sendo assim, a atenção personalizada ao estudante, constitui um recurso de grande valor e promotor de uma visão positiva das capacidades individuais. Para que tal seja possível, é fundamental que a escola promova formas diferenciadas de intervenção que visem a concretização de práticas educativas para combater o abandono e insucesso escolar e facilitar a integração na comunidade educativa. Das medidas de possível implementação, destaca-se o acompanhamento tutorial, que permite maximizar as potencialidades de cada aluno, mas também o seu desenvolvimento pessoal.

Tendo em conta que, até ao final do 1.º ciclo, o acompanhamento das educadoras ou do professor titular de turma é muito próximo, mas, a partir do 2.º ciclo, a criança sente-se mais perdida na escola, se não tiver quem a apoie, acompanhe e oriente, é fundamental neste contexto escolar, que reúne alunos provenientes de variadas instituições escolares, criar as condições favoráveis ao desenvolvimento da criança ou jovem ao longo de cada ano letivo. Neste sentido, compete ao Tutor acompanhar de forma personalizada a aprendizagem dos seus alunos, a sua evolução, estabelecendo para tal contactos periódicos com todos os intervenientes.

Muitos dos problemas surgem quando não existe interação entre família, escola (representada pelo Professor Tutor) e comunidade.

A segunda parte irá refletir a minha experiência como docente do Curso do Ensino Artístico Especializado da Música, incidindo na função que exerci como Tutora, no Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira Eng.º Luíz Peter Clode, designado por CEPAM, com sede na Avenida Luís de Camões n.º1, freguesia de S. Pedro, cidade do Funchal, Madeira.

Começarei por fazer uma contextualização. Seguidamente, uma apresentação resumida do meu trabalho como docente nesta instituição e da função exercida de Tutora durante dez anos no Ensino Especializado da Música. Tentarei, ainda, responder a algumas questões que considero pertinentes, relacionadas com as tutorias, nomeadamente qual o papel do Tutor numa escola de música, o que espera a comunidade educativa do Professor Tutor e se o Professor Tutor pode criar condições de sucesso para alunos com um historial de insucesso escolar. Em suma, esta é a minha experiência durante dez anos, fundamentada por vários autores como Max Weber, Carlos Estêvão, José Adelino Costa, entre outros, que me leva a concluir que o professor, sendo um líder evolutivo que responde às exigências de vários papéis, nomeadamente ao de Tutor, tem a capacidade de estar em constante atualização, não descorando do seu papel de mediador na comunidade em que a escola está inserida, não devendo no entanto de ficar subordinado ao modelo que impera nessa escola, sendo detentor de livre arbítrio. Finalmente, serão enunciadas as considerações finais e conclusões de todo o trabalho, bem como a indicação das referências bibliográficas.

## Sumário Executivo

Tendo como formação escolar e académica, concluído uma Licenciatura em Ensino na Área de Educação Musical (Curso de Professores do Ensino Básico – Variante Educação Musical, o qual contempla o estágio integrado no 1.º e 2.º ciclos), pela Escola Superior de Educação de Lisboa e o Curso Especializado de Instrumento e de Formação Musical do Conservatório Nacional de Lisboa e Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, sempre considerei importante e enriquecedor ir paralelamente investindo na formação académica complementar. Tal deveu-se por um lado ao crescente interesse pela área da música que se veio a verificar desde tenra idade, bem como ao fato de decidir enveredar por um caminho que me levaria ao ensino. Sendo assim, enquanto frequentava o ensino superior, concluí alguns cursos e frequentei alguns seminários e workshops que considerei de grande importância para enriquecer o meu curriculum, tais como o “Curso para monitores de expressão musical”, realizado no Centro Artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian, sob a coordenação da professora Ana Maria Ferrão e “Curso de Pedagogia Musical”, orientado pelo professor Jos Wuytack e organizado pela Associação Wuytack de Pedagogia Musical. Frequentei seminários e workshops, como por exemplo “Pedagogia Musical – O ritmo e o Instrumental Orff”, orientado pelo professor Pierre Van Hauwe, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa; “Música como pensamento ou a arte do possível”, orientado pelo professor John Paynter, organizado pela Associação Portuguesa de Educação Musical e realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa; “Improvisação em diversos estilos”, orientado pelo professor Doug Goodkin, realizado na Fundação Calouste Gulbenkian e Workshop “Musicoterapia – Música, Expressão e Criatividade” – uma abordagem terapêutica”, organizado pela Clínica de Investigação e Desenvolvimento Psicológico, “Contemporânea”, com a coordenação da Dr.ª Rita Pereira Marques. Ainda no decorrer da minha formação superior, trabalhei como monitora responsável no “Atelier de Construção de Instrumentos Musicais”, realizado pelo Centro de Pedagogia e Animação da Fundação das Descobertas, no Centro Cultural de Belém.

A título de curiosidade, mas que contribuiu em grande parte para a minha formação, participei como percussionista em diversas bandas desde 1993, tendo frequentado o “Curso Internacional de Férias para Jovens Músicos”, realizado pelo INATEL e concluído o “Curso Regional de Regência de Bandas Filarmónicas”, coordenado pelo Maestro Dr. Tristão Nogueira. Participei também nos “Estágio de Música de Câmara e Orquestra da Orquestra Portuguesa das Escolas de Música”. É de referir que um dos projetos do qual fiz parte durante um ano, como músico e ator, responsável pela percussão e sons, foi o projeto de teatro

“Cemsons”, com diversas participações na realização de espetáculos em vários locais, como por exemplo no Teatro da Trindade, em Lisboa.

Concluída a Licenciatura em Ensino na Área de Educação Musical em junho de 2000, iniciei a minha carreira, como professora contratada nesse ano letivo de 2000/2001, na Região de Lisboa, situação que se manteve durante mais dois anos letivos, tendo lecionado na EB 2,3 Damião de Góis, EB 2,3 de Massamá e EB 2,3 Bairro Padre Cruz, respetivamente e acumulando a função de Representante e Delegada do Grupo de Educação Musical. Durante estes anos de docência, no sentido de dar continuidade à formação académica complementar, participei no workshop “Musicoterapia - Música, Expressão e Criatividade – uma abordagem terapêutica”, com a coordenação do Dr.º Miguel Alvarez e Workshop “Arte Terapia – a criação como processo de transformação”, com a coordenação da Dr.ª Rita Pereira Marques, ambos organizados pela Clínica de Investigação e Desenvolvimento Psicológico Contemporânea.

No ano letivo 2003/2004, por motivos familiares, optei por pedir transferência para a Região Autónoma da Madeira, a qual foi aceite, tendo lecionado a disciplina de Expressão e Educação Musical e Dramática pelo Gabinete Coordenador de Educação Artística, na EB 1/Pré Caniçal (2003/2004) e nas EB 1/Pré Ribeiro Domingos Dias e EB 1/Pré Ladeira (2004/2005). Durante estes dois anos, participei nas ações de formação “Modalidades Artísticas – Instrumental Orff e Cordofones”, orientado pelos professores Eleutério Côrte e Roberto Moniz; “Metodologia e Técnica Orff”, orientado pelo professor Carlos Gonçalves; “Novas Tecnologias Aplicadas à Música”, orientado pelo professor Roberto Moniz e “Expressão /Técnica Vocal”, orientada pela Professora Ana Ester Neves, todas organizadas pela Direção Regional de Educação da Madeira através do Gabinete Coordenador de Educação Artística. Como executante, participei na “Masterclass de Percussão”, orientado pelo professor Lean François Lézé, “Masterclass de Percussão e Música da Câmara”, orientado pelo professor Rui do Sul Gomes e “Masterclass de Percussão”, orientada pelo formador Marco Fernandes, todas realizadas no Conservatório-Escola Profissional das Artes da Madeira;

No ano letivo 2005/2006, inserida no Quadro de Zona Pedagógica de Lisboa Ocidental (23), fui convidada para trabalhar como professora requisitada, no Conservatório-Escola Profissional das Artes da Madeira Eng.º Luíz Peter Clode, como docente de percussão e iniciação musical infantil.

Desde o ano letivo 2006/2007, ano em que pedi transferência do Quadro de Zona Pedagógica de Lisboa (23) para o Quadro da Região Autónoma da Madeira, tendo ficado no QZP B, encontro-me requisitada a exercer funções de docente no Conservatório-Escola

Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luíz Peter Clode, no Curso de Percussão do Ensino Especializado, Ensino Articulado e Curso de Iniciação Musical Infantil, onde exerci até o ano de 2016/2017 a função de Tutora.

No que concerne a este assunto, no Ensino Especializado da Música, não existindo Diretor de Turma, é o Professor Tutor que deve acompanhar, de forma personalizada a aprendizagem dos seus alunos, a sua evolução supervisionada, a assiduidade, desempenho escolar, performance. Compete ao Tutor conhecer o plano curricular dos seus tutorandos e acompanhar o seu cumprimento.

Enquanto professora do CEPAM (Conservatório-Escola Profissional das Artes da Madeira), continuei a investir na formação contínua, participando em ações de formação (“Monitores de Oficinas de Percussão”, dinamizadas pela Associação dos Amigos do Tóca a Rufar, realizada na sede TOCA RUFAR, “As crianças Ensinam mais do que Aprendem”, orientada pela formadora Madalena Wallenstein e “Ensino Especializado da Música”, orientado pela formadora Eleanora Tkach, sendo as duas últimas realizadas no CEPAM) e cursos que considero pertinentes, como “Orientações Musicais para a Infância”, realizado na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de Lisboa. Numa perspetiva de aumentar o meu conhecimento relativamente à percussão não convencional, participei ativamente no Workshop Intensivo STOMP e concerto final STOMP, orientado pelos músicos STOMP e realizado no Centro Cultural Olga Cadaval. De referir também, que fiz parte do encontro do projeto “Opus Tutti – Arte para a Infância e Desenvolvimento Humano”, organizado pelo Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa.

No presente ano letivo 2017/2018, estando afeta ao Estabelecimento de ensino EB 2,3 Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade, continuo requisitada para o Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira – Eng.º Luíz Peter Clode, onde exerço a função de docente na disciplina de Percussão nos diferentes níveis de Iniciação, no Curso Especializado de Instrumento (1.º, 2.º, 3.º e 4.º Graus) e Curso Articulado de Instrumento (1.º e 2.º Graus). Tenho também a função de professora responsável pela Classe Conjunto “Grupo de Percussão B” (alunos do Ensino Especializado e Ensino Articulado – 1.º e 2.º Graus), sendo igualmente responsável pelo “Atelier de Ritmos” (níveis 3 e 4 de Iniciação).

É de salientar, que no presente ano letivo de 2017/2018, a direção abdicou da função de Tutor, tendo atribuído as duas horas destinadas à mesma, a outras funções consideradas prioritárias no presente ano letivo, sendo a maioria destinadas a Acompanhamento ao Estudo, dos novos alunos do Ensino Articulado. No meu caso, essas duas horas foram

destinadas ao Atelier de Ritmos e Pesquisa e Adaptação de Partituras para as Classes de Conjunto de Percussão.

Lecionando num estabelecimento de ensino de artes performativas (Música, Teatro e Dança), que tem como missão formar a sociedade para as artes, promovendo o ensino e a divulgação das artes de palco, e sendo o ensino da música tão específico, o meu trabalho direcionou-se para o desenvolvimento nos alunos de capacidades e competências tanto na área artística como na área social.

# **Parte I**

# **Enquadramento**

# **Teórico**

“Organização”, termo com origem no grego “organon”, que significa utensílio, órgão, instrumento ou aquilo com que se trabalha.

Refletindo sobre o desfiar de Chiavenato (1994: 54),

(...) O homem moderno passa a maior parte do seu tempo dentro de organizações, das quais depende para nascer, viver, aprender, trabalhar, ganhar seu salário, curar suas doenças, obter todos os produtos e serviços de que necessita.

Mesmo antes do nascimento, uma pessoa já está de forma indireta, em constante interação com as organizações. Quando uma gestante vai ao médico numa clínica ou hospital fazer os exames pré-natais, ela começa a consumir produtos e/ou serviços dessas mesmas organizações, neste caso, para a criança. Depois de nascer, a pessoa já passa a interferir na relação entre os demais com as organizações, nomeadamente no consumo, por parte da família, de produtos e serviços que não faziam até então parte do seu quotidiano. Este processo começa a acompanhar o indivíduo de forma constante duramente toda a sua vida, pois vivemos, numa sociedade organizacional, nascemos em organizações e morremos nelas.

O termo «organizações» é de utilização corrente, podendo arriscar dizer que todas as pessoas sabem o que são organizações. Numa primeira abordagem, a definição do conceito não parece levantar sérias dificuldades, pois as organizações são detetáveis na experiência quotidiana. Podemos falar de organização escolar, organização empresarial, organização pessoal, organização doméstica, organização de eventos, entre muitas outras aplicações, sendo sempre o sentido de organização, baseado na forma como as pessoas se inter-relacionam entre si e na disposição e distribuição dos diversos elementos envolvidos, com vista a uma mesma finalidade, como sendo um conjunto “de pessoas que trabalham de forma coordenada para atingir objetivos comuns” (Cunha 2007:38).

Como Etzioni propôs: “As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos” (1984:3), por outras palavras, duas ou mais pessoas que realizam tarefas de forma coordenada e controlada, com a missão de atingir objetivos específicos e resultados pretendidos, através da afetação de diversos recursos e meios disponíveis, liderado ou não por alguém com as funções de liderar, organizar, planear e controlar.

Neste sentido, poder-se-á inferir uma certa omnipresença organizacional na medida de que onde está o trabalho aí está também a organização, marcando estas a sua presença em

todos os nossos empreendimentos que se orientam para uma certa partilha de crenças ou para as relações sociais.

No que concerne a este assunto, não podemos esquecer que a definição de organização assume diferentes conotações, em função das perspectivas organizacionais que lhe dão forma e, relativamente ao conceito de organização escolar, a sua caracterização e definição passa pelas diversas imagens organizacionais com que a escola pode ser visualizada (empresa, burocracia, democracia, arena política, anarquia, cultura), salientando “o fato de cada organização poder ser muitas coisas ao mesmo tempo” (Morgan, 1986:321) e a não existência, de “um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares” (Costa,1998:7).

Uma vez que as escolas são amostras da comunidade onde estão inseridas, reproduzem maioritariamente os modelos que a comunidade circundante delas exige. No entanto, a representatividade de cada modelo depende do modelo desejado e trabalhado pela Comunidade Educativa da Escola, existindo um modelo predominante, com salpicos de outros modelos também presentes.

## **1. A escola enquanto organização**

A escola enquanto organização “constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos” (Costa, 1998:7).

No que diz respeito ao conceito de organização à luz da educação, partindo do princípio de que as “organizações são unidades sociais intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos” Etzioni (1984,citado em Costa, 1998:10-11), não nos podemos esquecer que, tal como refere Costa (ibidem: 12) definir organizações requer assumir as perspectivas onde esta se encontra, e do corpo que vivifica essa organização, sendo que, aquilo que confere identidade à organização é precisamente o que advém da sua natureza interna, sendo este um campo plurifacetado.

No que concerne a este assunto, Morgan (1986:19) afirma que “as organizações são muita coisa ao mesmo tempo! Elas são complexas e têm muitas facetas. Elas são paradoxais”.

Assim sendo, a definição de organização assume diferentes interpretações, como afirma Costa (1996:12):

(...) A definição de organização assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo, já que estamos em presença de um campo de investigação plurifacetados, constituído por modelos teóricos (teorias organizacionais) que enformam os diversos posicionamentos, encontrando-se por isso, cada definição de organização vinculada aos pressupostos teóricos dos seus proponentes.

Neste contexto, é importante referir o “universo de justificação múltipla” exposto por Derouet (1992, apresentado por Estêvão, 2004: 55), em que os atores educativos devem saber “agir em vários mundos, a coordenarem as suas acções, a resolverem os seus conflitos e dissensos, a aprenderem, enfim, a passarem de um sistema de referência (mundo) para outro (ibidem: 55), sendo que nesta perspectiva, ficamos perante a necessidade da existência de uma convivência saudável entre o mundo formal e o mundo informal, bem como da capacidade de nos movimentarmos entre eles.

Sendo assim, dentro de uma organização escolar, os educadores devem, de uma forma geral, exercer a sua ação tendo em conta, tal como refere Estêvão (ibidem:63-64), “a racionalidade instrumental do sistema e a racionalidade comunicativa do mundo de vida”, sendo que, a racionalidade instrumental sistémica realça a natureza formal e burocrática e a racionalidade do mundo de vida, a natureza informal e política.

Torna-se deste modo pertinente conhecer o interior das organizações, entendidas como “realidades complexas e multifacetadas, repletas de variedade” (Cunha, 2007:39), pela sua estrutura interna de natureza plural, composta por elementos (formal e informal) que não atuam isoladamente, misturando-se e interagindo, não sendo possível por isso definir limites ou fixar fronteiras. Segundo Blau e Scott “as organizações informais surgem em todas as organizações formais” estando as raízes desses sistemas informais implantadas na organização formal (cit. em François, P. e Dubois M., 1998: 25).

O sistema formal das organizações cria uma atmosfera de controlo sobre o comportamento individual e do grupo, limitando as zonas de incertezas, ao utilizar aspetos como por exemplo “homogeneidade, a unicidade de objectivos, o primado da estruturação e a formalização” (Cunha, 2007:41). Pelo uso da formalização, reduz “os limites da acção individual e assegura que tudo correrá de acordo com o esperado” (Cunha, 2007:41). Em suma, o modelo formal transmite racionalidade, pela transmissão de controlo, tecnologia, previsibilidade, calculabilidade, eficiência, entre outros.

Perante este sistema formal e racional, o indivíduo pode optar pela obediência, cumprimento sem resistência, ou então, sendo detentor de um esquema psicológico e

emocional, criar estratégias ou “meios proibidos para iludir assim as pretensões da organização, relativas àquilo que deveria fazer ou recebe e, dessa forma, àquilo que deveria ser” (François e Dubois, 1998:27). Neste caso, o indivíduo “através de comportamentos, relações e estratégias não previstas pela organização” (ibidem:27), responde criando um sistema informal dentro da própria organização formal.

Com plena consciência, que “satisfazer as aspirações do trabalho, a sua pirâmide hierárquica e o seu cortejo de submissões e de dependências...entravam a auto estima e o sucesso psicológico”, tal como sugere Argyris (1970, referido por François e Dubois, 1998:24), torna-se indispensável a integração de ambos os sistemas (formal e informal), para o bem da própria organização, que necessita de leis, mas também pela flexibilidade e recetividade face aos membros da organização e ao próprio meio.

A escola, enquanto organização, tem sido analisada à luz de algumas teorias organizacionais, como por exemplo, a classificação desenvolvida por Costa (1996), que contempla seis imagens possíveis para a análise das organizações escolares, nomeadamente: a escola como uma empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia, a escola como cultura, a escola como arena política e a escola como anarquia; e os modelos organizacionais da escola segundo Estêvão (1998), nomeadamente, o modelo burocrático racional, o modelo político, o modelo comunitário, o modelo de ambiguidade e o modelo institucional.

Pelo fato de ser um dos modelos mais utilizados e também dos mais criticados enquanto organização, baseado no pensamento do seu primeiro teorizador, o sociólogo Max Weber, e também por estar tão presente na sociedade atual, darei destaque à escola como burocracia. Em seguida, irei incidir na escola como cultura, conferindo um sentido de especificidade própria a cada estabelecimento, o que se traduz em manifestações simbólicas, tais como valores, linguagem, crenças, rituais e cerimónias.

## 2 . Modelo burocrático racional

De forma a captar a realidade da organização formal, irei aprofundar alguns pormenores relativamente ao modelo burocrático de Weber.

Esta nova era baseada no modelo racional, ausente da questão sócio cultural, construiu os seus alicerces organizativos pela união de “massas” com padrões e objetivos comuns. Conceitos como especialização, padronização, eficiência, burocracia, disciplina, controlo, mecanização, interesse coletivo em detrimento do interesse individual, foram uma realidade organizativa praticada e definida pela visão racional e histórica de M. Weber, que entendia a burocracia “como um modelo racional dotado de superioridade técnica e com padrões de eficiência elevados” (Estêvão, 1998:178).

Obviamente, torna-se inevitável aceitar a presença de uma estrutura formal com contornos burocráticos e racionais no interior de uma organização que, funcionando como uma linha orientadora de “rota”, permita evitar o “caos”. Neste contexto, o modelo Weberiano acaba por afetar qualquer organização, seja ela industrial, familiar, social, civilizacional ou comercial.

Segundo Weber, os três fatores considerados como constituintes “na esfera oficial, o carácter essencial da autoridade burocrática” (Weber, 1994: 716-717) são:

- Atribuições oficiais fixas, ordenadas mediante regras, leis ou disposições do regulamento administrativo;
- Princípio da hierarquia funcional e a tramitação, ou seja, um sistema firmemente organizado de mando e subordinação mútua das autoridades;
- A administração moderna baseia-se em documentos (expedientes).

Sendo assim, o que pode ser colocado por escrito, contribui para a construção do mundo organizacional, criando rotinas formalizadas que depois são passadas para o papel, e nesta lógica de pensamento, segundo Max Weber, “uma burocracia muito desenvolvida constitui uma das organizações sociais de mais difícil destruição” (Weber, 1994: 741).

## 2.1 Dimensões da burocracia

Se por um lado, o modelo burocrático de Weber fornece estrutura à organização, por outro lado, também a restringe ao anular toda a sua componente humana.

Como referem Firestone e Herriott (1982, segundo Estevão, 1998: 179), este modelo transmite uma imagem:

(...) altamente pré-determinada, integrada e fechada das organizações, onde a previsibilidade dos comportamentos dos actores é grande, beneficiando para tal, entre outros aspectos, da existência de regras escritas que definem o comportamento aceitável e do planeamento prévio.

Para podermos melhor sentir o lado positivo e negativo deste modelo, serão apresentadas em seguida algumas ideias sobre o tipo ideal burocrático de Max Weber. Relativamente às dimensões da burocracia, temos:

Segundo Hall (1978, citado em Estevão, 1998:178)

- Centralização da estrutura de autoridade
- Cadeias de comando formais entre os diferentes níveis hierárquicos
- Orientação por metas
- Processos racionais e centralizados na tomada de decisão e de controlo
- Grau de formalização acentuado
- Exercício profissionalizado de funções

Segundo Weber (1910, citado em Starbuck e Baumard, 2009:56):

- Clara hierarquia de autoridade
- Divisão do trabalho em domínios de autoridade preestabelecida
- Ações administrativas baseadas em regras formais,
- Documentos escritos
- Empregos a tempo inteiro levando a que a gestão se torne numa vocação
- Especialização funcional

Segundo Hannan e Carrol (2002, citado em Cunha, 2007:63):

- Autoridade
- Regras escritas
- Procedimentos escritos
- Emprego burocrático separado da vida familiar
- Compensação salarial

Este modelo formal, racional e burocrático, ainda hoje veicula na sociedade ocidental, marcando o pensamento atual.

Todo o ser humano precisa de objetivos para “funcionar”. Nesta linha, todos necessitamos de uma “precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiança”, características definidas pela “administração burocrática pura” (Weber, 1994:178).

No interior das organizações, este modelo burocrático apresenta vantagens práticas, “enquanto entidades que alocam responsabilidades a participantes e criam regras, políticas e hierarquias de gestão para coordenarem actividades diversas”, como referem Bolman e Deal (1984, segundo Estêvão, 1998:179), sendo elas:

- Eficiência organizacional
- Metas estabelecidas
- Estrutura adequada às metas, meios, tecnologia e participantes envolvidos
- Especialização, permitindo altos níveis de performance e perícia individual
- Coordenação e controlo, realizadas através do exercício da autoridade e das regras impessoais.

Não podemos no entanto esquecer, a impessoalidade transmitida no ideal burocrático. Desde muito cedo vivemos sob o cumprimento burocrático de regras, muitas vezes sem margem para o livre pensamento.

No entanto, este modelo burocrático, com todas as suas nuances ideológicas visionárias, perpetua-se como “a medula de toda a administração de massas” (Weber, 1994:179).

## 2.2 A Escola como burocracia

Contextualizando, no final do século XIX, o pensamento humano dividia as sociedades e o seu desenvolvimento em duas “tradições filosóficas” (Mirowski, 1994; Schumpeter, 1912; Toulmin, 1990, citado em Starbuck e Baumard, 2009:51):

- Uma tradição secular, onde as sociedades são vistas como um organismo dependente da sua história, onde os sistemas sociais não são simples agregações de indivíduos. As pessoas não são consideradas máquinas, mas sim detentoras de motivações e as suas ações não são obrigatoriamente racionais.
- Uma tradição mais moderna no século XVII, onde a mecanização impera, que “equipara as sociedades a espécies de máquinas” (Starbuck e Baumard, 2009: 52).

No que concerne à segunda tradição, tendo por base o pensamento apresentado, “a lógica burocrática tomou conta de várias funções administrativas do Estado e, portanto, também do sistema educativo” (Costa, 1998:48).

Esta realidade encontra um grande paralelismo com o conceito de produtividade de Fayol e Ford, em que a educação é vista como uma empresa educativa, cuja “administração da escola não é diferente da administração de outras organizações” (Lima, 1992, citado em Costa, 1998:32).

No que concerne a este assunto, o taylorismo está presente em vários aspetos dos modos de organização da ação educativa nas escolas, como refere Bottery (1993, como citado em Costa, 1998:33):

A analogia com a concepção de Taylor da indústria é presentemente bastante evidente. Tem que haver uma hierarquia clara, tanto diretores, como professores com responsabilidades são gestores industriais, os professores são trabalhadores e os alunos são matérias-primas a ser processadas. A monotorização desta linha de produção tem de ser implementada em termos de padrões educacionais (...).

Relativamente à inovação educacional no quadro de uma administração burocrática centralizada, como paradigma normativo taylorista, Lima afirma (1988, como citado em Costa, 1998:35):

A tónica na centralização e na hierarquia formal, a divisão das tarefas administrativas...o encadeamento sucessivo das tarefas e dos escalões burocráticos a vencer e, sobretudo, a ideia da máxima rentabilidade e da máxima eficiência, são algumas das conhecidas máximas tayloristas aplicadas à administração do sistema educativo.

Neste contexto, a burocracia manifestou-se como modelo caracterizador da administração pública e da administração dos sistemas educativos, tendo conseqüentemente abrangido outras dimensões educativas como por exemplo:

- A relação pedagógica
- Os conteúdos lecionados
- A seleção e preparação das elites

Como refere Motta (1986, citado por Costa, 1998:49), “De facto, a vida escolar apresenta os mesmos grandes traços das carreiras nas grandes burocracias públicas e privadas para onde se destinam os “frutos” da escola”.

Hoy e Miskel referem:

As escolas são organizações formais com muitas das mesmas características das organizações burocráticas”...”o modelo pode ser usado para prever com correcção certos tipos de comportamentos nas escolas. (1987, citado por Costa, 1998:49)

Sendo assim, a imagem organizacional da escola tem vindo a ser utilizada por investigadores da educação, responsáveis políticos e gestores, com a finalidade de aplicar à escola as determinações do referido modelo Weberiano. Situação esta presente nos países onde a administração é centralizada e os estabelecimentos de ensino estão sujeitos a uma regulamentação pormenorizada, com reduzidas margens de autonomia.

No nosso país, em que a teoria da burocracia tem ocupado lugar de destaque, João Formosinho (1985: 8, citado por Costa, 1998:50) salienta como “características da burocracia apontadas por Weber e que se aplicam facilmente à escola as seis seguintes:

- Legalismo

- Uniformidade
- Impessoalidade
- Formalismo
- Centralismo
- Hierarquia

O mesmo autor no ano anterior, alerta para as dificuldades de inovação organizacional presentes neste tipo de modelo, concluindo que “ (...) é difícil a renovação pedagógica a partir das escolas e dos professores num sistema onde predomina a lógica do centralismo burocrático” (Formosinho, 1984: 106, citado por Costa, 1998:50).

No entanto, em 1887, durante o Estado Novo, utiliza as explicações apontadas pelo modelo burocrático, para dar corpo à sua tese da “educação para a passividade, para o conformismo e para a desmobilização operada pelo regime político do estado Novo (26/68), através de um estado administrativo que viu no sistema educativo um dos seus instrumentos favoritos” (Costa, 1998:50).

Relativamente ao modelo burocrático aplicado às escolas, as opiniões divergem. Segundo Bell (1998: 7, citado por Costa, 1998:50): “A perspectiva das organizações que lhes atribui ordem e racionalidade pode ser extremamente atraente.... Promete consistência, previsibilidade e um enquadramento estável e seguro para trabalhar”. Outros há, que se opõem à aplicação do modelo racional da burocracia nas escolas, como por exemplo, no seguinte excerto do trabalho de Clark e Meloy (1990:21, citado por Costa, 1998:53): “...Dentro da estrutura burocrática nunca mudaremos para novas escolas, para escolas livres. Essa estrutura foi inventada para assegurar o domínio e o controlo. Nunca produzirá liberdade nem actualização continuada”.

É evidente que todas as organizações necessitam de uma “base sólida”, uma componente racional e inamovível. O desafio passa precisamente por se conseguir encontrar um equilíbrio, com a flexibilidade e abertura que se concebe. Quando não é levado ao extremo, o modelo racional pode ser de grande ajuda nas organizações pela criação de dinâmicas mais abertas e atendas às necessidades existentes.

### **2.3 Críticas ao modelo burocrático**

A organização burocrática é o tipo de sistema social dominante nas sociedades modernas, sendo apresentada como uma estratégia de administração e de dominação.

Essa dominação é feita através de organizações como o Estado, as empresas, as escolas, entre outras que “transmitem um modo de pensar que nada tem a ver com o ideal de um homem metódico integral, mas sim com o atingimento de dados fins práticos, através de um cálculo cada vez mais preciso dos meios a serem utilizados” (Motta, 2000, p. 12-13).

A história da burocracia é, em grande medida, a história da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, caracterizando-se pela separação entre os que executam e os que planejam, organizam, dirigem e controlam, sendo essa separação explicada pelas diferentes formas de cooperação. Cooperação, entendida como vários indivíduos trabalhando juntos, para atingir determinado objetivo, no mesmo processo de produção, ou em processos diferentes, mas com alguma conexão. Neste sentido, as organizações burocráticas apresentam, como uma de suas principais funções, a reprodução do conjunto de relações sociais determinadas pelo sistema econômico dominante, ou seja, constituem uma categoria histórica inserida na história dos modos de produção, sendo estudada como um objeto natural, como se fosse a única forma existente e possível de organização.

Para Weber, o quadro administrativo burocrático possui um tipo específico de dominação, a dominação legal que é baseada na “crença na legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando daqueles que, em virtude dessas ordens, estão nomeados para exercer a dominação” (Weber, 1994, p. 141).

A Burocracia, com o seu caráter impessoal, é mais plenamente desenvolvida quanto mais se desumaniza, quanto mais completamente alcança as características específicas que são consideradas como virtudes, “na medida em que consegue eliminar dos negócios oficiais o amor, o ódio, e de todos os elementos pessoais, irracionais e emocionais fogem ao cálculo” (Weber, 1979: 25, apontado por Costa, 1998:44).

No seu “tipo ideal”, Weber estudou a burocracia na sua forma abstrata e estática, não a estudou em processo, modificada pelos homens que dela fazem parte, por seus valores, crenças, por seus sentimentos e necessidades. Deste modo, quem tira o caráter perfeito da burocracia no “tipo ideal” é o próprio homem.

Apesar do foco “na previsibilidade e na certeza face ao futuro, na consensualidade sobre os objectivos, na correcta adequação dos meios aos fins, nas tecnologias claras, nos processos de decisão e de planeamento estáveis” (Costa, 1998:44), concentrando-se enquanto modelo de análise organizacional, como refere Licínio Lima, “quase exclusivamente nas “versões oficiais da realidade” (1992:70, citado por Costa, 1998:44), o modelo burocrático apresenta deficiências, criando inúmeras barreiras internas para a realização do trabalho tanto de natureza processual quanto comportamental.

Estas consequências imprevistas são denominadas como disfunções organizacionais, que quando não são detetadas e corrigidas, levam à deterioração do sistema organizacional. Estas anomalias no funcionamento e irregularidades presentes nos processos administrativos das organizações são responsáveis por tornar ineficiente o modelo, comprometendo a saúde da organização e a entropia negativa. Sendo as disfunções, forças que desenvolvem o processo de deterioração nas empresas, impede que os objetivos traçados sejam atingidos comprometendo o clima organizacional. As disfunções mais comuns do modelo burocrático e suas consequências são as seguintes:

#### Valorização excessiva dos regulamentos

- Processos morosos e ineficientes
- Sobrevivência no mercado comprometida
- Perda de foco e inflexibilidade: atenção excessiva as regras
- Funcionário alienado: típico burocrata

#### Resistência às mudanças

- Mudanças encaradas como perigo à segurança e tranquilidade
- Rejeição do processo de mudança por parte dos funcionários

#### Despersonalização do relacionamento

- Valorização maximizada das posições hierárquicas
- Despersonalização dos indivíduos
- Impessoalidade dos relacionamentos

#### Categorização como base do processo decisório

- Processo decisório altamente centralizado
- Pouca descentralização com elevado limite de autonomia
- Morosidade na tomada de decisão

### Grande conformidade às rotinas e aos procedimentos

- Supervalorização das rotinas e procedimentos
- Perda de foco dos objetivos
- Comprometimento da capacidade criativa, liberdade, espontaneidade pessoal e flexibilidade

### Dificuldade no atendimento a clientes e conflitos com o público

- Atendimento ao cliente implicado
- Padronização de soluções que tornam ineficaz o atendimento personalizado de clientes
- Insatisfação do consumidor
- Dificuldade de adaptação às exigências do público por parte do servidor

Estas disfunções tornam a organização um fim em si mesma, perdendo o foco do seu objetivo. As suas causas encontram-se na desconsideração da organização informal existente em todos os tipos de organização humana, não havendo a preocupação com as diferenças entre pessoas, que afetam diretamente o seu desempenho no trabalho. Com base no controle rígido e na exigência norteadora de toda a esfera organizacional, elementos não previstos tendem a tornar-se disfunções, levando a organização a trabalhar em contradição ao que o mercado exige, não desenvolvendo a sua capacidade criativa e inovadora. Se por um lado o foco é a eficiência máxima, por outro lado, temos as disfunções a direcionar para a ineficiência, posição completamente contrária.

Outra crítica à Teoria Burocrática está relacionada com a sua visualização como um sistema fechado. Segundo a lógica do sistema aberto, a incerteza é uma premissa considerada, existindo expectativa e preparação devido às variáveis, muitas vezes inconcebíveis com antecipação, bem como o reconhecimento da interdependência existente da organização com o meio externo. Contrariamente, a lógica do sistema fechado mostra-se mais agregada, justamente pela consideração de elementos suscetíveis de controle e previsão, o que é ilusório quando se tem a concepção da existência de um mercado altamente globalizado e que sofre influências de inúmeras esferas da sociedade, na qual coisas inesperadas podem surgir com regularidade.

Focando agora na estrutura, consideravelmente importante dentro do sistema organizacional, temos:

- A estrutura formal, que é voltada para posições de autoridade e graus de responsabilidade. É previamente planejada, estudada e determinada pela alta administração com o objetivo de melhorar os resultados dos processos e a interação entre eles e deve levar em conta tanto fatores internos, valores e missão, limitações profissionais e tecnológicas e comunicação, quanto externos, como tendências e exigências do mercado. A sua principal representação é o organograma, cuja finalidade é organizar hierarquicamente os cargos, abordando-os em termos de autoridade e responsabilidade. Nele ficam caracterizadas as posições, os componentes, as condicionantes, os níveis de influência e de abrangência da estrutura organizacional, que procuram adaptar formalmente o indivíduo ao esquema e assim estabelecer limites de responsabilidade;
- A estrutura informal, que diz respeito ao desenvolvimento espontâneo das relações interpessoais dos colaboradores. Não é planejada, nem considera os fatores presentes na estrutura formal. Mas, por sua vez, tem grande capacidade de influência, no que diz respeito aos internos, uma vez que são as pessoas que acabam por fazer a estrutura organizacional, tendo desta forma a capacidade de torná-la eficaz ou não.

No que concerne a este assunto, a dificuldade dos gestores apresenta-se em controlar a estrutura informal e principalmente os seus canais e sistemas de comunicação à margem da formalidade, tendo em vista a impossibilidade de extingui-la, já que existirá enquanto houver pessoas na organização. Sendo assim, torna-se necessário que eles saibam lidar com ela de forma a aproveitar seus pontos positivos e minimizar os negativos. Consequentemente é imprescindível considerar a importância do fator humano associado a uma estrutura característica como responsável por distinguir gêneros próprios de organização.

O modelo burocrático aplicado às escolas, leva-nos a pensar nos atores organizacionais como indivíduos sujeitos às determinações do sistema legal estabelecido, incapazes de qualquer intervenção na definição das políticas institucionais, destituídos de qualquer capacidade de reação ou decisão. Ao acentuar as estruturas e as regras, a burocracia não ajuda a analisar a ação estratégica dos atores organizacionais, que são os que asseguram a dinâmica organizacional que, nem sempre é o reflexo direto das determinações da estrutura formal.

Neste sentido, parece-nos que uma leitura burocrática da escola terá de ser relativizada, tendo em conta, que a realidade escolar não se confina à aplicação de regras e

regulamentos, dada a configuração imprevisível de acontecimentos e peripécias inesperadas que não coadunam com os limites formais de uma organização burocrática e, como refere Formosinho (1984:106), “É difícil a renovação pedagógica a partir das escolas e dos professores num sistema onde predomina a lógica do centralismo burocrático”.

Podemos considerar em forma de conclusão, que a burocracia não é um problema em si, mas causa problemas quando é excessiva, constatando-se assim, que o equilíbrio é o caminho mais adequado para alcançar a eficiência máxima procurada pela burocracia.

### **3 . Modelo cultural**

Considerando a educação, como um dos principais Alicerces de socialização e de promoção do desenvolvimento dos indivíduos, podemos constatar que os sistemas educativos, acabam por fazer passar os valores que norteiam a sociedade e que esta pretende transmitir. No que concerne a este assunto, podemos falar genericamente de uma cultura, que se cria e se preserva através da comunicação e cooperação, entre os indivíduos dentro da organização escolar.

Sendo assim, como esclarece Bates (1986:262, citado por Costa, 1998:133), “As organizações mais do que estruturas, são culturas e é a cultura que dá sentido à vida”.

Irão ser apresentados em seguida alguns aspetos do modelo cultural.

#### **3.1 Caraterização Global**

A abordagem cultural das organizações remonta à Escola das Relações Humanas e implica que os aspetos humanos sejam tomados em consideração. Segundo Caetano e Vala (2000:122), o conceito de cultura “assente em estratégias de investigação indutivas e qualitativas, permitiria chegar a uma compreensão mais adequada (mais rica, complexa, contextualizada) da dinâmica das organizações”.

Sendo as organizações, tradicionalmente analisadas a partir de duas metáforas, nomeadamente, organizações como máquinas e como organismos, perfila-se agora uma nova metáfora para pensar as organizações, especificamente, organizações como cultura.

A cultura organizacional é objeto de variadas definições e conceptualizações, não sendo por isso consensual a sua definição, sendo evidência disso, a revisão da literatura.

A definição de Shein (1990, citada por Ferreira, p.315) parece ser a que reúne maior número de adeptos. Este autor define cultura organizacional como “um conjunto de valores nucleares, normas de comportamento que governam a forma como as pessoas interagem numa organização e o modo como se empenham no trabalho e na organização”. Schein (citado em Bilhim, 2001:186) acrescenta:

(...) A cultura organizacional é padrão de pressupostos básicos que um dado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu, aprendendo a lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna, e que têm funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e serem ensinados aos novos membros como o modo correcto de compreender, pensar e sentir, em relação a esses problemas.

Neste sentido, este autor define três níveis de cultura:

- Artefactos (nível de análise mais visível mas geralmente não decifrável presente no espaço físico, objetos, as regras, e normas, os padrões de comportamento);
- Valores (acessível a um conhecimento consciente presente nos valores, crenças, atitudes, ideologias, os sentimentos);
- Pressupostos de base (tomados como adquiridos, invisíveis, indiscutíveis e subconscientes presente nas concepções acerca das relações com o ambiente, da natureza da realidade e da verdade).

Este autor advoga, ao contrário de outros, que a cultura organizacional se situa neste último nível.

O mundo competitivo dos negócios depressa se consciencializou que a superioridade das empresas é condicionada pela sua cultura organizacional. Neste sentido, o estudo da cultura conheceu um grande incremento e duas vertentes se perfilaram.

Para os autores, como Lemaître e Shein, que defendem uma visão funcionalista das organizações, a cultura manifesta-se como uma realidade homogénea e que possibilita a adaptação dos indivíduos à organização como um todo. Por sua vez, a organização adaptar-se-á ao seu meio envolvente. A cultura adquire, então, um estatuto de variável independente.

Relativamente aos autores que têm uma visão crítica das organizações, como Aktouf, Morgan, Reynaud e Sainsalieu, a cultura é uma realidade heterogénea e com desapartações,

integrando várias subculturas, o que conduz a uma autonomia dos indivíduos e uma panóplia de comportamentos. (Fig.1)

|                               |                                  |
|-------------------------------|----------------------------------|
| Homogeneidade cultural        | Homogeneidade cultural           |
| Carácter singular da cultura  | Carácter plural da cultura       |
| Cultura una                   | Subculturas e diversidade        |
| Integração                    | Diferenciação                    |
| Controlo (indivíduo executor) | Ordem negociada (indivíduo ator) |

Figura 1. Paradigmas conceptuais da cultura organizacional

A perspetiva cultural sobre a realidade organizacional, defende, no entender de Gomes (1994: 284), que “as organizações são sistemas humanos que manifestam complexos padrões de atividade cultural e não máquinas ou organismos adaptativos”. A cultura não deve entender como uma componente decorativa, mas como um elemento estrutural e estruturante da ação organizativa. Gomes acrescenta, que a organização é

(...) uma mini sociedade dotada de símbolos e de ritos, de uma linguagem própria, de uma matriz sustentada dependente da dinâmica dos vários agentes que dinamizam a sua construção e manutenção interpretativa comum, de um percurso que a distingue e singulariza.

De acordo com esta perspetiva, a organização é um elemento pertencente ao mundo simbólico socialmente construído, e sendo interactivamente sustentada, dependente da dinâmica dos vários agentes que dinamizam a sua construção e manutenção.

No que concerne a este assunto, a cultura é determinante na criação de uma linguagem e categorias conceptuais comuns, que possibilitam aos indivíduos comunicar com eficiência, estabelecer relações intergrupais, interpretar e atribuir significados aos factos e definir critérios de inclusão ou de exclusão do grupo.

Dividindo-se as opiniões, relativamente à existência de uma cultura (ideia antropológica) ou de culturas (ideia sociológica) nas organizações, temos:

- Por um lado, os defensores da “corporate culture”, que realçam a noção no singular e que no seguimento das propostas de Deal e Kennedy (1988) e de Peters e Waterman (1987),

(...) entendem a cultura como uma variável interna (...) fonte da unidade e da identidade das organizações que ambicionam ter uma cultura forte e serem reconhecidas como empresas de excelência. (Evers e Lakomski, 1991: 115, citado por Costa,1998: 120).

Nesta conceção unitária e manipulável,

O controlo e a compreensão da cultura de empresa é uma responsabilidade essencial dos dirigentes, além (...) da gestão para encorajar um bom desempenho e manter o interesse (Hampden Turner, 1993: 15, citado por Costa, 1998:121)

- Por outro lado, os que defendem “as culturas” e não “a cultura”, como por exemplo Moore (1985: 375, citado por Costa,1998: 121), que refere:

A noção de rede ou de ligação. Um indivíduo (...) é um polo de relações que se intercetam. Devemos ter em conta as culturas, subculturas e as contraculturas; cada pessoa é geralmente uma combinação de todas elas, e não simplesmente uma unidade de uma organização relacional.

Relativamente à existência ou não de gestão da cultura, as opiniões também são divergentes. Segundo Gomes (1990: 127-142, citado por Costa,1998: 122):

- Respondem afirmativamente, aqueles que consideram a cultura como algo que as organizações têm, sendo suscetível de manipulação. Apresentando-se como práticos e interventores, manifestando preocupações de tipo técnico e económico.
- Recusam responder afirmativamente, os que entendem que a organização é cultura. Movem-se por preocupações de investigação teóricas, académicas e

puristas, e têm a opinião de que a cultura não é objeto de gestão, manipulação, criação e mudança.

Esta divisão, quanto às formas de visualizar as organizações, poderá ser ultrapassada, se reconhecermos, segundo o mesmo autor, “que nem toda a cultura é gerível, mas alguns aspectos, nomeadamente os aspectos práticos (símbolos, heróis, rituais)” Gomes (1990: 127-142, citado por Costa, 1998: 123). Sendo assim, “nenhuma dimensão organizacional pode ser intrinsecamente considerada boa ou má (...) depende das opções estratégicas (...) quer do contexto ambiental próprio, variando (...) de organização para organização” (Gomes, 1990, citado por Costa, 1998: 123).

No entanto, diversas oposições percorrem o interior desta perspectiva organizacional, uma vez que estamos na presença de duas fortes tendências, sendo que:

- Para uns, a cultura significa um modelo de análise interpretativa da realidade organizacional;
- Outros defendem, que a cultura é uma “ferramenta” ao serviço da gestão das organizações.

Relativamente a esta temática da cultura organizacional, não posso deixar de referir um campo de reflexão, que mereceu especial atenção de diversos autores, respetivamente às tentativas de categorização das culturas em tipologias ou modelos, tendo sido as mais divulgadas, a de Deal e Kennedy (que identificam os tipos de cultura – “macho”, “work hard”, “bet-your-company”, “process” - com base no grau de risco assumido pela organização e a rapidez do feedback informativo sobre os resultados desse risco, sendo uma tipologia maioritariamente descritiva) e a de Charles Handy (que centrado na ideia de que as culturas são criadas e construídas nas organizações ao longo dos anos, expõe a sua tipologia com base em quatro modelos culturais – cultura “de poder”, “do papel”, “de tarefa”, “de pessoa”- acompanhados das representações figurativas e dos deuses gregos correspondentes, alertando que qualquer uma das culturas pode ser eficaz. No que concerne a este assunto, dentro da realidade portuguesa, salientamos o interesse de investigadores no campo empresarial, como por exemplo Lima, e no campo educacional, podemos salientar Sarmiento e Gomes (Costa, 1998: 126).

### 3.2 Cultura organizacional

A ligação do conceito de cultura à realidade organizacional tem vindo a ser estudada a partir dos anos oitenta, “ como uma das principais áreas de interesse, quer enquanto objecto de estudo dos analistas organizacionais, quer como espaço de intervenção para consultores e gestores do mundo empresarial” (Costa, 1998:110). O número de publicações sobre a temática, a atenção que goza junto do management e dos meios académicos e o interesse que tem suscitado junto de vários setores atestam a sua pertinência.

Tal deve-se, ao “inesperado êxito manifestado pelas empresas japonesas” (Costa, 1998:110), que causou grande influência em gestores e investigadores, no mundo empresarial. Neste sentido, podemos constatar que o sucesso obtido pelas empresas japonesas (sobretudo em domínios onde o Ocidente era superior) é considerado o “factor de arranque” (Costa, 1998:110) para o desenvolvimento desta imagem organizacional, visto que a performance alcançada por estas empresas foi atribuída sobretudo às características da especificidade cultural de cada uma dessas organizações de sucesso.

A tradição e o clima fazem a cultura de uma empresa. Melhor ainda, a noção de cultura implica um determinado número de valores (...) os mesmos que estabelecem um modelo para as actividades, para as opiniões e para as acções. (...) As suas estratégias, o seu quadro de pessoal, mesmo os seus produtos são moldados por esta cultura, como refere Ouchi (1982:186, citado por Costa, 1998:111).

Na opinião de Deal e Kennedy (1988: 21, citado por Costa, 1998:112):

O indicador fundamental das empresas de sucesso (à semelhança do que acontece nas empresas japonesas) é o tipo de cultura presente em cada uma dessas organizações (...) uma cultura forte.

Estes autores “apresentam-nos ainda as grandes empresas (...) como as que colocaram sempre nos seus lugares de topo fundadores e/ou gestores (heróis) que se afastaram dos padrões tradicionais da gestão” e que “se dedicaram não só a perceber e a gerir a cultura (...) também, a construí-la, a moldá-la e a alterá-la”, como refere Costa (1998:112).

Outros autores, nomeadamente Peters e Waterman, devedores de pressupostos teóricos, como a conceção da organização como sistema aberto e do indivíduo como ator social, apresentam as empresas excelentes tendo por base características, onde “ (...) Não incluem a tecnologia, a localização ou as finanças. Centram-se nas pessoas e no seu tratamento organizacional” (mencionado por Griffiths, 1988: 33, citado por Costa, 1998:113).

Neste contexto, os “valores” assumem o lugar central, tanto no centro da cultura organizacional “Valores: o centro da cultura” de Deal e Kennedy, como para os autores de “Na procura da excelência”, Peters e Waterman, “no conjunto das sete variáveis constituintes do seu diagrama de análise organizacional” (Costa, 1998:114), que se apresenta na figura 2.

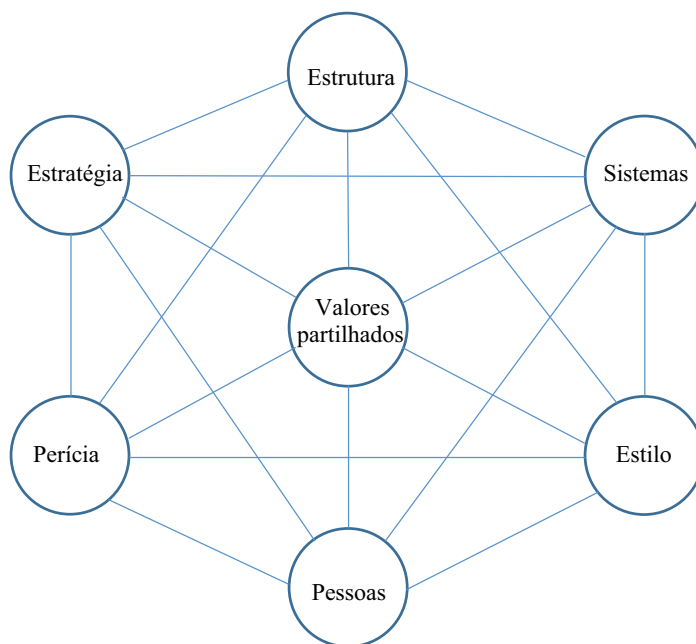


Figura 2: Peters e Waterman (1987:35, apresentado por Costa, 1998:114).

### 3.3 Cultura organizacional e a Organização Escolar

Inicialmente com uma origem marcadamente empresarial, a temática da cultura organizacional cedo se fez sentir na organização escolar. A valorização dos aspetos simbólicos da realidade organizacional da escola e o interesse manifestado pela (s) sua (s) cultura (s) tornaram-se numa pertinente linha de investigação.

Como refere Costa (1998:109):

“Não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra”

escola; a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias (a escola é uma mini sociedade); a qualidade e o sucesso de cada organização escolar dependem do seu tipo de cultura: as escolas bem - sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros (identidade e valores partilhados) (...); as tarefas primordiais dum gestor não se devem situar ao nível da estrutura, das formas e dos processos racionais de decisão, mas a sua preocupação constante deverá ser canalizada para os aspectos simbólicos (...) a cultura pode ser não só utilizada como também alterada.

Nos últimos tempos, o movimento das “escolas eficazes” veio fortalecer o paradigma de cultura organizacional. Conceitos como qualidade, excelência, eficácia e eficiência explicam-se por uma forte cultura de escola.

Um fator de peso no desenvolvimento da imagem cultural na escolar, foi a introdução de novas formas de abordar a realidade escolar, nomeadamente a “mudança de paradigma”, com a contribuição de Greenfield. De acordo com este autor, “as organizações são concebidas como “uma realidade social inventada de criação humana” (Greenfield: 1988: 132, citado por Costa, 1998:128). Sendo assim, os modelos formais, estruturais e sistémicos são contestados, em prol “da defesa das metodologias interpretativas, baseadas na análise da linguagem, das metáforas, dos valores, das experiências, das percepções em ordem à compreensão do sentido que os indivíduos colocam na sua acção” (Costa, 1998:129). É na análise da subjetividade humana, nos valores, na vontade e intensão, bem como na experiência, que se deve tentar conhecer a realidade organizacional.

É de salientar, que uma grande parte da literatura da especialidade dentro desta área temática “assume (...) indicações explícitas sobre a melhoria de funcionamento das organizações escolares (...) nos estudos que defendem a ligação entre cultura organizacional e eficácia escolar” (Costa, 1998:129), fortalecendo a ideia de que as “escolas eficazes” eram as que possuíam uma “cultura forte”, sendo apontada a cultura “como a chave para a eficácia e aperfeiçoamento efectivo da organização escolar” (Costa, 1998:130).

Também outros conceitos englobantes, como “qualidade” e “excelência”, foram considerados nesta procura de melhoria de funcionamento da escola.

O relatório da OCDE (1992:197), sobre as escolas e a “qualidade”, refere o seguinte:

- a) As motivações e os resultados dos alunos são profundamente afectados pela cultura ou o espírito particular de cada escola;
- b) As escolas nas quais os alunos obtêm bons resultados têm, essencialmente as mesmas características.

A escola como “arena cultural” é altamente valorizada segundo esta perspectiva uma vez que são reconhecidos os valores peculiares de cada organização. Cada membro da comunidade escolar partilha os mesmos valores e crenças na consecução dos mesmos objetivos.

A noção de “excelência” surge, “como o completar da trilogia constituída pelos termos “eficiência, eficácia, excelência”” (Costa, 1998:132) e, supõe a existência de “organizações diferenciadas qualitativamente: umas melhores do que outras (Beare, 1989: 202-203, citado por Costa, 1998:132).

As escolas de excelência deverão, então, desenvolver uma cultura organizacional “sui generis” aliada à questão da liderança, pois como refere Beare (1989: 99, citado por Costa, 1998:133), “as escolas excelentes são aquelas que dispõem de líderes sobressalientes”, passando a questão da liderança a fazer parte integrante dos estudos sobre cultura organizacional.

Um indicador fulcral de que as escolas estão a subir na lista de excelência, é o fato de desenvolverem uma cultura própria. Segundo Beare (1989: 18, citado por Costa, 1998:132),

(...) aquilo que parece estar a emergir como um 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, influência o modo como as crianças aprendem.

Simultaneamente, tem-se verificado uma “deslocação (...) das concepções tradicionais da liderança (ligada aos modelos racionais e burocráticos) para um novo entendimento do papel do líder mais ligado às questões culturais e simbólicas e aos processos de influência” (Costa, 1998:133), sendo apresentadas por Reto e Lopes (sd:77, Costa, 1998: 133),

(...) três dimensões essenciais do papel e das funções dos líderes enquanto gestores da cultura e do simbólico organizacional:

- A criação de uma visão que permita dotar a empresa de uma identidade;
- A ancoragem desta visão no sistema de normas e valores maioritariamente partilhados na organização;
- A personificação da identidade do grupo e da própria visão

A passagem de um modo de gestão da educação mais centralizado e fechado para um modelo que focado sobre a participação dos atores e a abertura ao meio, requer transformações importantes dos gestores, no que concerne aos papéis e às práticas.

Os líderes organizacionais desempenham assim, um papel fulcral na vida das escolas. Da revisão da literatura emergem três orientações divergentes:

- Uma que alinha pelo paradigma de integração. Apostando na força do líder (principal criador da cultura e principal veículo de transmissão aos restantes atores da organização) apresenta a organização como homogénea e consensual. O conceito de “cultura forte” impele os indivíduos a sentirem a cultura como única e unitária, no sentido dos mesmos se mostrarem de acordo relativamente aos assuntos hipoteticamente causadores de divergências, congregando todos os membros da organização.
- Outra que se perfila segundo um paradigma de diferenciação. Aposta na diferenciação, privilegia a heterogeneidade e a conflituosidade subjacente aos processos organizacionais. Nesta perspetiva diferenciadora, é introduzida a noção de subculturas, sendo variado o grau de conflito que exercido entre elas. O líder é visto apenas como mais um elemento organizacional, podendo influenciar ou ser influenciado.
- E uma terceira que se dispõe pelo paradigma da fragmentação, onde o protagonista é o indivíduo. Inspirada nos modelos de ambiguidade. Dada a complexidade que reveste as organizações, qualquer situação poderá ser interpretada de diversas formas, assentando esta perspetiva no pressuposto de que a ambiguidade é inevitável e pode resultar de diversificadas causas. Os intervenientes vão modificando as suas opiniões, dependendo da informação disponível e importância dada e agrupam-se de forma temporária à volta de assuntos específicos, originando subculturas não estáveis.

As organizações perspetivam-se segundo um conjunto de subculturas que se entrecruzam ou sobrepõem. Rosa (1994:56) designa por subcultura “o facto de existirem padrões culturais relacionados com a cultura predominante numa sociedade, se bem que distinguindo-se dela pelo modo ou pela manutenção de alguns padrões próprios”.

A maior parte dos investigadores, entende a cultura, numa perspetiva unitária e homogénea, segundo o ideário da cultura corporativa. No entanto, este tipo de cultura só seria possível se todos os elementos da organização lidassem com as mesmas situações, se cada um perfilhasse explicações, soluções e comportamentos comuns. Partindo do princípio que esta unicidade seria possível de alcançar no período de fundação de uma organização, parece que é a heterogeneidade que prevalece nas organizações fundamentada em papéis e posições diferenciadoras.

A diferenciação dentro das organizações insere-se no âmbito das subculturas, que refletem diferenças hierárquicas ou profissionais podendo provocar as contra culturas que afrontam a cultura dominante. Segundo Gomes (2000:75),

(...) a conflituosidade existente entre os vários grupos que compõem a organização está na origem de interesses, de ideologias e de sistemas interpretativos, que contribuem para a sua diferenciação, promovendo, por essa via, subculturas viáveis.

Para Morgan (1986:120), as “organizations are mini-societies that have their own distinctive patterns of culture and subculture”. A cultura diferencia as organizações e singulariza-as. Duas empresas ou duas escolas, estruturadas de forma semelhante e usufruindo da mesma tecnologia podem gerar diferenças significativas de acordo com a liderança, o estilo de gestão, o sistema de valores, crença, entre outras, estando os vários atores, encarregues de construir, manter e disseminar a cultura na organização na qual estão inseridos.

Se numa perspetiva, podemos definir cultura organizacional escolar como um sistema compartilhado de representações simbólicas, valores, crenças e modos de agir que configuram, constroem e reconstroem a escola, num outro ponto de vista, devemos indagar se na escola pública atual se pode falar, com rigor, de um sistema partilhado de valores e crenças.

Só é possível “mobilizar as pessoas através de projectos, certezas ou valores cuja força, permanência e eficácia criem oportunidades de envolvimento” (Thévenet,1989: 9). Neste sentido, um “aglomerado das subculturas que correspondem aos grupos que a

compõem (...) e podem constituir culturas muito diferenciadas coexistentes no seio da organização” (Thévenet,1989: 29).

Podemos desta forma, descrever a cultura escolar como uma realidade extremamente complexa, heterogénea e com desmembramentos, integrando várias subculturas, que conduz a uma autonomia dos indivíduos e uma panóplia de comportamentos numa perspetiva diferenciadora.

Numa determinada instituição escolar, não existe apenas um só sistema de valores, coexistem vários, que se disputam para se imporem. O ator educativo, enquanto sujeito crítico, atua em função da sua identidade subjetiva, construída culturalmente a partir do conflito constante entre a ação estratégica e a ação integradora.

Como diz Torres (2005:445) o ator educativo

(...) encontra-se sempre numa relação de distanciação e de reserva que impede uma adesão total ao ego (identidade subjetiva), ao nós (identidade integradora) e aos interesses (identidade de recurso). (...) A cultura deixa de representar somente o conjunto de valores e normas historicamente sedimentadas na organização, tampouco apenas uma reserva de meios simbólicos da acção grupal; ela resulta igualmente da definição subjectiva do sujeito.

Sendo a escola um lugar onde coexistem vários mundos (Estêvão, 2004), a cultura organizacional escolar, espelha as várias subculturas constituintes.

Em jeito de conclusão, constata-se, que “ a escola enquanto instituição nunca deixou de privilegiar a metáfora cultural” (Nóvoa, 1992b:32, citado por Costa, 1998:138).

#### **4. Poder, Liderança e Tutoria**

Respetivamente à liderança e ao poder, caminham na mesma direção, havendo uma grande proximidade entre os dois conceitos, como refere McClelland (1975, citado por Jesuíno, 2005: 47):

Liderança e poder surgem (...) como dois conceitos estreitamente associados e se queremos entender melhor a liderança eficaz temos que começar a estudar o motivo do poder em pensamento e acção.

## 4.1 Poder

Poder, termo que se originou a partir do latim *possum*, que significa “ser capaz de”. Dependendo do contexto, estamos perante a “probabilidade de impor a própria vontade”, o direito de agir, mandar e deliberar.

Nas antigas civilizações, antigos escribas sentiram a necessidade de criar leis e regras de orientação, de forma a compatibilizarem a nível relacional, “superiores e subordinados” (Starbuck e Baumard, 2007: 23), havendo clareza do que era esperado, simplificando as relações do poder, como podemos constatar pelo que é mencionado por Starbuck e Baumard (2007: 29):

Restringir um pouco o seu poder, para se aplicarem e comportar-se bem em todas as circunstâncias, para serem justos e preocupados com os outros e para cultivarem o apoio da população que dirigiam;

Aos subordinados para aceitarem a sua subordinação, mostrarem respeito, agirem de forma honesta e sem subterfúgios.

Sendo o poder algo que nos acompanha diariamente, estando sempre presente no nosso quotidiano, como cita Crozier (1994: 116),

Tal como o amor e a confiança, o poder é inseparável da relação através da qual ele se exerce, e que liga entre si pessoas concretas à volta de objetivos específicos”, este “não se encontra apenas no topo da hierarquia (...), as relações de poder existem em toda a parte, (...) do momento em que haja interações entre indivíduos.

No que concerne às fontes de poder, vou centrar a análise nas três fontes de poder Weberianas (é de referir, a existência de extensões ideológicas do pensamento Max Weber, no que diz respeito às fontes do poder, não sendo no entanto minha intenção desenvolver este assunto no presente trabalho), nomeadamente:

- Poder racional legal;
- Poder tradicional;
- Poder carismático.

Max Weber manifestou-se uma personagem marcante numa época, assente na racionalidade capitalista e economicista, bem como nas conquistas científicas tecnológicas e altamente especializadas.

Como declaram Starbuck e Baumard (2009: 36):

Século das Luzes cria um forte entusiasmo pela apreensão racional do mundo e a crença do aperfeiçoamento da humanidade”. “Os homens (...) agirão sob o único fundamento da sua racionalidade, incorporando-se assim neste mundo máquina que só pode atingir a perfeição (...) A estabilidade dos sistemas sociais passa pela harmonização das racionalidades humanas (Starbuck e Baumard, 2009: 52).

Uma nova Era de industrialização e especialização laboral à escala mundial, onde este continente era o grande exemplo da tão conhecida revolução do pensamento científico e racional, sendo Weber “ (...) entendido como um cientista político atento ao surgimento de um novo fenómeno social” (Cunha, 2007: 62).

Para weber (1994: 969), “a possibilidade de impor a própria vontade sobre a conduta alheia”, não se basta a si mesmo. Surge, além do conceito de poder a ideia de dominação, sendo esta “a possibilidade de encontrar obediência a um mandato de determinado conteúdo entre pessoas dadas” (Weber, 1994:43), considerando o mesmo autor o domínio, um conceito preciso, pois tendo como objetivo último a obediência, esta está diretamente ligada à disciplina. Neste sentido, o poder por si mesmo, quando isolado, não possui legitimidade, validade. Sendo assim, para existir obediência, é preciso conferir o poder de autoridade, de legitimidade.

Como para Weber, “a forma de legitimidade mais corrente é a crença na legalidade: a obediência a preceitos jurídicos positivos (...) formalmente correctos” trata-se de uma autoridade irrefutável, na medida em que está regulamentada, advindo o seu poder do fato dos subordinados lhe reconhecerem essa legitimidade.

Tendo sustentado o seu trabalho na conceção de “tipos ideais”, Weber assume a impossibilidade pura de aplicação destes ideais, de natureza analítica, estando por isso sujeitos a constantes ajustes quando transportados para o plano real. Considera que o poder legítimo, ou seja, o exercício do domínio, da autoridade, distingue-se em três vertentes:

- Dominação legal:

Legitimada “em virtude do estatuto”, sendo o “seu tipo mais puro é a dominação burocrática” (Weber, 1994: 707);

“assenta na legalidade de regras normativas e no direito daqueles que foram levados a posições de autoridade para assumir o comando de acordo com essas regras”(Cunha, 2007: 62); Bastante criticada; “procedimentos racionais e formais” e “relações impessoais de trabalho” (François e Dubois, 1998: 108).

O poder legítimo atribuído à autoridade e domínio legal é auferido mediante apropriação, eleição ou “designação do seu predecessor” (Weber, 1994: 175)

A dominação legal tem como “tipo ideal” o modelo burocrático.

- Dominação tradicional:

Legitimada “em virtude da crença na santidade dos ornamentos e dos poderes senhoriais existentes”, sendo o seu tipo mais puro o patriarcado “onde se obedece à pessoa em virtude da sua dignidade própria, santificada pela tradição” (Weber, 1994: 708);

O poder legítimo auferido pelo domínio tradicional “assenta na crença de bondade de tradições (...) na legitimidade e estatuto daqueles que exercem a autoridade” (Cunha, 2007: 62);

A obediência é praticada pela fidelidade pessoal e não pela regulamentação formal.

- Dominação carismática:

Legitimada “em virtude da devoção afectiva a pessoa do senhor e seus dotes sobrenaturais (carisma)(...) faculdades mágicas, revelações ou heroísmo, poder intelectual ou oratório” (Weber, 1994: 771);

O carisma é visto como “uma qualidade extraordinária de um homem (...) legitimada pela confiança dos subordinados” (François e Dubois, 1998: 108);

No poder legítimo, que advém da autoridade carismática, é necessário “manter cautelosamente acesa a misteriosa chama das relações carismáticas” (François e Dubois, 1998: 109);

O “corpo administrativo é escolhido segundo o carisma e devoção pessoal”, ao contrário do que acontece na autoridade tradicional patriarcal e na autoridade legal, baseadas nos níveis de “competência” e “privilégio de classe”, regulamentadas burocraticamente (Weber, 1994: 772).

É de referir que, apesar da introdução destas três importantes fontes de poder de Weber, foi a primeira, racional legal, que mereceu destaque na sua utilização enquanto modelo formal de nível racional e burocrático.

No que concerne a este assunto, apesar das várias alternativas a este modelo, as organizações continuam a ser, de forma geral, “concebidas como lugares de racionalidade não de afectividade” (Cunha; 2007: 124).

## **4.2 Liderança**

A palavra liderança, traduzida para inglês *leadership*, tem origem no termo inglês *leader*, que significa líder. Entendida como a “arte” de comandar pessoas, atraindo seguidores e influenciando de forma positiva comportamentos e mentalidades.

Sendo um dos conceitos sobre os quais mais se tem escrito, resultando em inúmeras definições e interpretações, a sua natureza, bem como o seu exercício, têm sido foco de pesquisas ao longo da história do Homem, dando origem a diferentes abordagens: a mecanicista (líder nato, líder treinado, líder ajustável), a cultural, a ambígua, a de mercado (líder empresarial, líder estratégico) e a crítica (Estêvão: 2000; Costa: 2000). Quando articuladas, tendo os ideais de democracia e bem comum, temos os tipos de liderança solidária (com destaque na inclusão) e liderança crítica (preocupada com a emancipação).

No tocante aos estudos sobre a liderança, foram variadas as perspectivas de posicionamento dos teóricos, dependendo estas do aspeto que destacavam na figura do líder. No caso de Bergamini (1994), sintetizou os aspetos em três questões centrais: aquilo que o líder é (procurando retratar traços e características de personalidades que sejam responsáveis pela sua eficácia); a conceção do líder (procurando investigar o que o líder faz, delineando diferentes estilos e lideranças) e a eficácia do líder (identificar as variáveis do meio ambiente que podem influir no desenvolvimento do vínculo líder-seguidor).

Tratando-se de algo complexo, não é tarefa fácil compreender a liderança em todas as suas dimensões, bem como desempenhá-la de forma eficiente e equilibrada, tornando-se por isso necessário, um aprofundamento dos mecanismos que estão por detrás do exercício da liderança e, por sua vez, das suas implicações.

No tocante a este assunto, uma vez que toda a liderança se enquadra em modelos organizacionais que são indissociáveis das teorias de organização e de gestão, torna-se evidente ao falar da liderança, relacioná-la com essas teorias.

Neste sentido, iremos considerar as três conceções de liderança, apresentadas por Costa (2000:16), no 1.º simpósio sobre organização e gestão escolar, a referir:

- Visão Mecanicista da liderança:

Hierárquica; entendida como uma ação lógica, automática, mecânica, provocada por quem tem certos atributos, levando os outros a tingir determinados resultados. Subdivide-se em três grupos:

1. O líder nato (os líderes mais do que feitos, nascem; grau de inatismo; identificação de características para que possam ser selecionados, ocupando lugares de topo; o objetivo do estudo é centrado no comportamento do líder);
2. O líder treinado (identificar o comportamento padrão; saber o que faz, como faz, como se comporta, identificando o estilo de liderança; formação em liderança, ligada à preparação e treino de líderes);
3. O líder ajustável (a liderança está dependente dos contextos e das situações; teoria situacional de liderança; esta conceção de líder ajustável veio abalar um modelo rígido de entendimento da liderança).

- Visão Cultural da liderança:

O conceito mecanicista de liderança deixa de fazer sentido na década de 80, na medida em que não chega ser apenas um líder nato, treinado ou ajustável, uma vez que ser líder, implica muito mais do que viver das qualidades naturais.

Um indivíduo, em qualquer sociedade, é um polo de relações que se intercedem (...) devemos ter em conta não só as culturas, mas as subculturas e as contraculturas; cada pessoa é geralmente uma combinação de todas elas, e não simplesmente uma unidade de uma organização relacional (Moore, citado por Costa, 1996: 121)

Neste sentido, sendo a teia de relações do líder muito mais densa, implicará um desenvolvimento de características e qualidades, de forma a poder ser entendido e aceite pela maioria, como alguém que se distingue do indivíduo comum, pela forma como age e se interrelaciona, sendo visto, não como alguém que atinge os seus objetivos com base nas suas virtudes e qualidades inatas, mas alguém que põe essas qualidades ao serviço da sociedade onde está inserido, utilizando os relatos e referências dessa mesma sociedade, com vista à concretização de objetivos comuns. O líder deixa de ser o que conduz de forma mecânica, começando a ser visto como:

(...) um gestor de sentido, ou seja, alguém que define a realidade organizacional através da articulação entre uma visão (que é reflexo da maneira como ele define a missão da organização) e os valores que lhe servem de propósito. (Bryman, citado por Costa, 2000: 22).

(...) aquele que centra a sua ação na criação e gestão da cultura da organização (manipulando valores, rituais, cerimónias, histórias, heróis (...) de modo a criar nos membros da organização um sentido para a realidade, uma identidade e uma mobilização coletiva para a ação. (Deal, citado por Costa, 2000: 23)

- Visão Ambígua da liderança:

A perspetiva de líder cultural, acabou por ser suplantada por outra, a do líder que tem a capacidade de se adaptar a uma realidade em constante mudança. Sendo uma sociedade em mudança contínua, necessita de líderes que se adaptem, que acompanhem e orientem nesse percurso, e que tenham a capacidade de prever os rumos futuros, sendo fulcral um reequacionamento das organizações e por sua vez, das conceções sobre liderança.

Neste contexto, surgem novas perspectivas que vieram quebrar o paradigma da realidade técnica, nomeadamente a anarquia organizada (Costa, 1996) e a neo-institucional (Estêvão, 1998).

Temos assim uma nova conceção de liderança, onde se verifica a separação da função de líder relativamente à função de gestor, que lhe estava intrinsecamente associada. “Pode-se ser líder sem ser gestor e gestor sem ser líder” (Costa, 2000: 26).

Perante esta nova realidade, todas as conceções sobre liderança se reequacionaram, uma vez que estamos na presença de um fenómeno disperso, passível de ser observado em todos os atores da vida organizacional, semeando a indefinição e a incerteza relativamente aos processos de direção e de gestão, anteriormente bem mais simples de serem analisados e definidos.

Nesta visão ambígua de liderança, é mais prudente falar em lideranças e não liderança, de líderes e não líder.

#### **4.2.1 Especificidade da Liderança – Organizações escolares**

Sendo a escola, uma organização distinta de todas as outras, é no entanto possível aplicar nela, muitas das estratégias e procedimentos adotados em organizações doutra natureza, desde que tenhamos sempre presente que a missão essencial das organizações escolares é essencialmente pedagógica e educativa, tendo como missão, preparar cidadãos conscientes e responsáveis a vários níveis, nomeadamente a nível científico, social e ético.

No que concerne a este assunto, sendo uma organização democrática, nela deve estar vincadamente presente, o exercício e a pedagogia da democracia, funcionando como um pilar em todas as suas dimensões como organização, passando por todos os elementos da comunidade educativa, na sua ação.

Refletindo, quanto à estrutura da escola como organização e quanto à importância dos seus líderes, na concretização dos objetivos primordiais desta instituição fundamental nas sociedades modernas, leva a “ (...) equacionar a liderança não só como um meio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica nas escolas, mas a conceber a própria liderança como objeto de ação pedagógica” (...) (Costa, 2000: 27).

Relativamente às lideranças nas escolas, Costa (2000: 29) identifica três características nelas praticadas, que considera como sendo as principais, sendo elas:

- Dispersão da liderança

Multiplicação de lideranças;

Líderes dispersos, mas ativos e presentes na difusão, definição e protagonismo das práticas;

Desenvolvimento de lideranças distribuídas.

- Liderança e democracia (liderança participativa)

Revitalização da democracia e da participação de todos os implicados na capacidade de decisão coletiva.

- Liderança e colegialidade profissional docente (colaboração)

Cultura de colaboração;

Co construção do curriculum

Reconhecimento interpares;

Colegialidade das decisões.

## **4.3 Tutoria**

### **4.3.1 Origem conceptual**

A etimologia da palavra tutor reflete aquelas que devem ser as suas funções. Deriva do latim “tutor,” que significa, aquele que detêm a tutela sobre alguém, o protetor e defensor, e tem a sua raiz no verbo “tuéor”, que significa, ver, observar, descobrir, proteger e defender.

Neste contexto, o desenvolvimento da função tutorial com incidência sobre os conhecimentos, os comportamentos, os valores, as normas e atitudes, constituiu-se como um conjunto de tarefas de orientação educativa realizadas pelo professor tutor, visando o desenvolvimento integral dos alunos.

É de salientar, que ao longo da revisão bibliográfica nos depara-mos com um vasto leque de definições de práticas onde esta metodologia é utilizada. O método tutorial é frequentemente utilizado na formação em contexto de trabalho, como é exemplo o acompanhamento de estagiários no desenvolvimento das suas atividades; na tutoria

intercultural, onde um elemento recém-chegado a uma determinada cultura é acompanhado por um compatriota que o orienta na sua adaptação; tutoria no campo social, baseada no acompanhamento de pessoas que por alguma razão se encontrem em situação ou risco de exclusão e tutoria no cenário educativo, que pode ser desenvolvida interpares ou por tutores mais velhos e experientes como é o caso dos professores tutores.

Foram encontrados alguns constrangimentos, pelo fato da temática assumir uma muito alargada aplicação nos mais variados contextos que nem sempre o escolar. A tutoria é abordada, no cenário educativo, como comumente praticada ao nível do ensino superior mas com pouca incidência no sistema de ensino português, o que justifica o facto da escassa bibliografia que se encontra, pouco remeta para as práticas no ensino em Portugal.

Da diversidade de consultas realizadas, a diferentes endereços eletrónicos que aludem à temática da tutoria, destacamos o artigo de Fernández, (2010), que situa a origem da tutoria na Grécia Antiga, onde os mais experientes orientavam os mais novos na tentativa de desenvolverem nestes, o conhecimento e as virtudes humanas.

Na época de Homero (séc. IX a.C.), são contratados perceptores que assumem como função a transmissão de uma formação integral baseada no afeto e no exemplo. Foram disso exemplo as figuras de Fénix, perceptor de Aquiles e mentor de Telémaco filho de Ulisses. Desde esta época, que a função do perceptor com o seu trabalho de tutoria, é considerada como um método facilitador, passível de orientar, aconselhar e educar crianças e jovens.

Poderemos apontar o séc. V e VI a.C. como o século do surgimento da figura de tutor, com Sócrates (469-399 a.C.) e o seu discípulo Platão e à máxima socrática “conhece-te a ti mesmo”.

Mais tarde, Aristóteles (discípulo de Platão), “veio a tornar-se tutor do futuro imperador Alexandre Magno (356-323 a.C.), quem ensinou o amor à arte e à poesia” Fernández, (2010).

Hoje em dia, as escolas anglos-saxónicas oferecem um modelo de acompanhamento personalizado aos seus estudantes a que chamam ”Tutoring” ou “Supervising”, consoante os objetivos definidos para a ajuda a prestar aos alunos que podem ir do acompanhamento no estudo e na orientação na realização dos trabalhos escolares, ao acompanhamento global do aluno no seu ambiente escolar.

Nos Estados Unidos, a necessidade de recorrer ao método de tutoria deveu-se à forte emigração que ocorreu nos anos 60 do séc. XX e à entrada de numerosa população negra no ensino superior (durante a presidência Kennedy) e que levou a que os professores se vissem confrontados com uma grande heterogeneidade de culturas e línguas. Como resposta a esta dificuldade, “Peggy e Ronald Lippitt tiveram a ideia de recrutar tutores que fossem capazes

de comunicar com estes alunos. (...). Originários do mesmo país mas já residindo nos Estados Unidos há alguns anos, estes jovens tinham tido tempo suficiente para se familiarizarem com a nova cultura e para aprenderem inglês.” Baudrit, (2009: 12). Cabia a estes tutores a ligação entre as diferentes culturas, integração no sistema escolar e promoção do sucesso.

Também em países da América Latina, surgiram modelos de tutoria “com a finalidade de dar resposta aos problemas relacionados com a desinserção, o abandono escolar, as repetências, o atraso nas aprendizagens e a baixa conclusão dos estudos” Fernández, (2010).

### **4.3.2 Conceitos de tutoria**

A escola tem vindo a confrontar-se com responsabilidades acrescidas, no sentido de responder a situações que antes eram atribuídas ou a instituições, como a Igreja ou às famílias, crescendo de forma cumulativa, o facto das condições sociais das famílias se terem nos últimos tempos substancialmente alterado.

À estabilidade do “emprego para a vida” a sociedade atual responde com precaridade e prolongamento de horários de trabalho, o que forçosamente retira às famílias, o tempo considerado necessário, para acompanhar e guiar as suas crianças e jovens no seu caminhar pela vida. Assim, a escola poderá ser um dos “terrenos” próprios (não excluindo as associações e projetos comunitárias), para desempenhar um papel de grande relevância na criação de uma solução de suporte à criação de descobertas partilhadas para a população escolar que de alguma forma se encontra na fronteira da exclusão.

Sendo assim, a tutoria é encarada como um contributo importante para delimitar o risco de exclusão de alguns jovens que, pelas mais diversas situações podem ser considerados de risco.

Diversas modalidades de tutoria são apresentadas como a seguir se pode verificar:

A tutoria inter pares que é realizada, como o nome indica pelos pares e que de acordo com Baudrit (2009: 12), tem a sua mais-valia no que denomina como “efeito tutor”. Esta tutoria pode permitir ultrapassar a “falta de compreensão” de um aluno relativamente a uma instrução dada pelo professor, mas que pode eventualmente ser rapidamente entendida se explicada pelo tutor-par, nomeadamente, pela apropriação de um discurso mais direcionado e reconhecido pelo aluno. A tutoria inter pares pode ser desenvolvida como refere Baudrit (2009: 15), “pelos que estão perto uns dos outros, entre vizinhos de carteira” mas também por colegas mais escolarizados. Sendo assim a mais-valia é recíproca, ou seja, enquanto um

aluno explica a um colega determinado assunto, ele próprio faz progressos nesse mesmo domínio. Baudrit defende igualmente, o que denomina como método cooperativo assimétrico, “porque os alunos são convidados a agir em conjunto, a pôr em comum os seus conhecimentos; e assimétrico porque um dos alunos tem vantagem sobre o outro na atividade a realizar”.

A tutoria poderá igualmente assumir um importante papel no desenvolvimento das relações sociais ou na sua reabilitação. Este método, que se baseia na mediação inter-individual e na relação interpessoal, pode ser considerado como “O contrato social que se celebra entre os alunos é então do tipo: ”se eu te ajudar, tu também me ajudas” ou “se tu me ajudares, eu também te ajudo”. É este sentido de reciprocidade que irá promover o sucesso bilateral.

Aparece também, a noção de interação tutorial, que ocorre “quando o sujeito (adulto ou criança), que sabe mais, deve ajudar o outro a realizar uma tarefa” Baudrit (2009: 19).

Neste sentido, uma criança com dificuldades de aprendizagem torna-se também “problema” do aluno que ajuda e não só do professor. Neste contexto, todas as experiências positivas que se podem ter da cooperação levarão futuramente a cooperar mais e cada vez melhor.

Também no campo do trabalho e da formação, os tutores tem como função a mediação “entre os profissionais (os trabalhadores sociais) e os estudantes (...), principalmente quando estes fazem estágios no terreno” Baudrit (2009: 13).

Poderemos então considerar o acompanhamento tutorial como uma forma de resposta passível de ser utilizada em diferentes contextos por diferentes atores, considerando-se “como um conjunto de atividades que propiciam situações de aprendizagem e apoiam o bom desenvolvimento do processo académico com o fim de que os estudantes orientados e motivados desenvolvam autonomamente o seu processo” Fernández, (2010).

\ Ao lermos a tese de Tavares (2009: 133-143), deparamos com algumas citações de diferentes autores como Delgado Sánchez, que entende a tutoria como “um elemento individualizador e integrador da educação.” Esta é uma tarefa complementar à própria ação do docente”.

Para Álvares Bisquerra (citado por Tavares, 2009: 138), a tutoria é definida como “uma ação sistemática, específica concretizada num determinado tempo e espaço (...) em que o aluno recebe especial atenção, individualmente ou em grupo, considerando-se como uma ação personalizada”.

Ambos atribuem aspetos positivos à tutoria, nomeadamente: pela contribuição na educação integral, favorecendo o desenvolvimento dos diferentes aspetos da pessoa: a sua

identidade própria, sistema de valores e desenvolvimento da personalidade; pelo ajustamento da resposta educativa às necessidades particulares do aluno, antevendo e orientando as possíveis dificuldades; pela orientação na tomada de decisões; pelo desenvolvimento das relações no seio do grupo, promovendo a aprendizagem e a socialização; e finalmente, mas não menos importante, pelo desenvolvimento adequado da relação e interação com os elementos da comunidade educativa.

Frison e Simão (2009: 23) defendem o método tutorial como uma forma de promover “a autorregulação da aprendizagem para que estes (educandos e trabalhadores) saibam dirigir e controlar as suas ações, sentimentos, pensamentos, comportamentos e propostas de trabalho”.

Desta forma, poderemos considerar a tutoria como uma ação de ajuda ou orientação ao aluno que o professor poderá realizar além da sua ação docente e que tenderá a promover o desenvolvimento holístico do aluno.

## **5. A ação tutorial**

### **5.1 Enquadramento legal**

A Constituição Portuguesa consagra o princípio da equidade e da igualdade de oportunidades de acesso e do êxito escolar no seu artigo 74º.

\ A autonomia atribuída às escolas permite a criação de mecanismos pedagógicos que determinem e promovam a “democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei de Bases do Sistema Educativo, Capítulo I, artigo 2º, pontos 1 e 2).

O quadro legislativo prevê a possibilidade das estruturas organizacionais dos estabelecimentos de ensino criarem respostas mais adequadas à diversidade e heterogeneidade dos seus alunos, esbatendo as diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades.

Assim, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, e o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, permitem que, no quadro de autonomia da escola, as estruturas de orientação educativa constituam “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”.

O Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho cria a figura de professor tutor no seu artigo 10º, podendo a direção executiva designar, professores tutores, de entre os docentes, “responsáveis pelo acompanhamento, de forma individualizada, do processo educativo de um grupo de alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar”. Determina que “as funções de tutoria devem ser realizadas por docentes profissionalizados com experiência adequada e, de preferência, com formação especializada em orientação educativa ou em coordenação pedagógica”. Determina como competências do professor tutor o desenvolvimento de medidas de apoio aos alunos em domínios como a orientação no estudo e nas tarefas escolares e articulação com outras atividades formativas. Determina igualmente, que a atividade do professor tutor deve ser desenvolvida de forma articulada com as diferentes estruturas de apoio e família.

Também o Despacho Normativo n.º 50/2005 de 20 de outubro define, no artigo 2º, ponto 3 alínea b) como modalidade de apoio “programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno”.

O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril no seu artigo 44º enquadra, a figura do Professor Tutor, “no desenvolvimento da sua autonomia, o agrupamento de escolas ou escola não agrupada pode ainda designar professores tutores para acompanhamento em particular do processo educativo de um grupo de alunos”.

A Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, prevê no seu artigo 35º a formação de equipas multidisciplinares destinadas a “acompanhar em permanência os alunos”, prevendo no ponto 3 a integração nestas equipas dos professores-tutores.

No Despacho Normativo n.º 4-A/2016, no seu art.º 12.º, está prevista a implementação da medida de Apoio Tutorial Específico que acresce às medidas já implementadas pelas escolas, constituindo-se como um recurso adicional, visando a diminuição das retenções e do abandono escolar precoce e conseqüentemente, a promoção do sucesso educativo. “O apoio tutorial a alunos com um historial de retenção é outra medida central que visa possibilitar um trabalho de acompanhamento permanente daqueles de modo a encontrar respostas adequadas às dificuldades específicas de cada aluno, facilitando e apoiando -os no estudo, na sua integração na turma e na escola, no cumprimento das regras escolares e no projeto de vida escolar”.

Com Publicação em Diário da República n.º 129/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-06, o Despacho Normativo n.º 10-B/2018, no seu art.º 12.º, que estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação

pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, relativamente ao Apoio Tutorial Específico descreve o seguinte:

Artigo 12.º

Apoio tutorial específico

1 - Para além do crédito previsto no artigo 9.º, é disponibilizado às escolas um crédito horário adicional a fim de ser prestado um apoio tutorial específico aos alunos do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico que ao longo do seu percurso escolar acumulem duas ou mais retenções.

2 - Cada professor tutor acompanha um grupo de 10 alunos.

3 - Para o acompanhamento do grupo de alunos referido no número anterior, são atribuídas ao professor tutor quatro horas semanais.

4 - Os horários das turmas com alunos em situação de tutoria devem prever tempos comuns para a intervenção do professor tutor.

5 - Sem prejuízo de iniciativas que em cada escola possam ser definidas, ao professor tutor compete:

- a) Reunir nas horas atribuídas com os alunos que acompanha;
- b) Acompanhar e apoiar o processo educativo de cada aluno do grupo tutorial;
- c) Facilitar a integração do aluno na turma e na escola;
- d) Apoiar o aluno no processo de aprendizagem, nomeadamente na criação de hábitos de estudo e de rotinas de trabalho;
- e) Proporcionar ao aluno uma orientação educativa adequada a nível pessoal, escolar e profissional, de acordo com as aptidões, necessidades e interesses que manifeste;
- f) Promover um ambiente de aprendizagem que permita o desenvolvimento de competências pessoais e sociais;
- g) Envolver a família no processo educativo do aluno;
- h) Reunir com os docentes do conselho de turma para analisar as dificuldades e os planos de trabalho destes alunos.

6 - Os alunos referidos no n.º 1 beneficiam deste apoio tutorial, bem como de outras medidas de promoção do sucesso educativo, independentemente da tipologia de curso que frequentem.

7 - A constituição de grupos de alunos para o apoio tutorial específico, a título excecional, com um número inferior ao limite estabelecido no n.º 2 carece de autorização dos serviços do Ministério da Educação competentes, mediante análise de proposta fundamentada do diretor.

8 - A constituição de grupos de alunos para o apoio tutorial específico, a título excecional, com um número superior ao limite estabelecido no n.º 2 carece de autorização do conselho pedagógico, mediante análise de proposta fundamentada do diretor.

Estamos perante a descrição de tutoria, como sendo uma medida de proximidade com os alunos, tendo como seu objetivo incrementar o envolvimento dos alunos nas atividades educativas, nomeadamente, através do planeamento e da monitorização do seu processo de aprendizagem, podendo deste modo ser um fator para a autorregulação das aprendizagens, contribuindo para a adaptação às expectativas académicas e sociais, fomentando o bem-estar geral.

É de referir que, no Site da no Direção-Geral da Educação, no “Apoio Tutorial Específico”, (<http://www.dge.mec.pt/apoio-tutorial-especifico>), é divulgado que a Direção-Geral da Educação, em colaboração com a Escola de Psicologia da Universidade do Minho, tem em curso um plano formativo com o objetivo de apoiar, esclarecer e desenvolver competências, de forma a capacitar os professores-tutores a exercer funções no âmbito do Apoio Tutorial Específico.

No que concerne a este assunto, pretende-se levar os alunos a definir ativamente objetivos, decidir sobre estratégias apropriadas, planear o seu tempo, organizar e priorizar materiais e informação, mudar de abordagem de forma flexível, monitorizar a sua própria aprendizagem e fazer os ajustes necessários em novas situações de aprendizagem”. (Butler & Winne, 1995; Meltzer, 2007; Puustinen & Pulkkinen, 2001; Winne, 1995; Zimmerman, 1989, 2001).

Neste sentido, o Professor Tutor tem o papel de se reunir nas horas atribuídas com os alunos que acompanha, acompanhando e apoiando o processo educativo de cada aluno do grupo tutorial. Deve ter como missão a integração do aluno na turma e na escola, apoiando-o no processo de aprendizagem, nomeadamente na criação de hábitos de estudo e de rotinas de trabalho. Proporcionar ao aluno uma orientação educativa adequada a nível pessoal,

escolar e profissional, tendo em consideração as aptidões, interesses e necessidades e promover um ambiente de aprendizagem que permita o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Muito importante também, será analisar as dificuldades e planos de trabalho, sendo para isso prioritário reunir com todos os docentes envolvidos, não esquecendo a importância da participação da família no processo educativo.

## **5.2 O Professor Tutor**

Das diferentes análises da concepção da prática tutorial, surge como fator preponderante, o professor tutor, pessoa à qual é atribuído o acompanhamento de um grupo de alunos ou de um aluno individualmente.

O professor tutor assume um papel determinante no projeto educativo, tendo em conta que os seus objetivos se deverão nortear pela estimulação das capacidades e processos de pensamento, tomada de decisões e resolução de problemas do tutelado.

De acordo com Baudrit, (2009: 11), “o termo tutor vem do latim *tueiri* que significa proteger, ter cuidado com (...) é alguém que é encarregado de tomar conta de outra pessoa, de velar por ela e de a ajudar, se for preciso, a superar dificuldades”.

Tavares, (2009: 137), refere, citando Delgado Sánchez que o tutor é “a pessoa que serve de referência ao tutelado durante o processo de formação”.

Para Moral, (citado por Tavares, 2009: 133), o “tutor é aquele professor que trabalhando em equipa junto dos pais, professores e orientador, conhecerá todos os seus alunos e conduzirá os mesmos segundo características pessoais, aptidões, tratando de conseguir que aprendam a ser, aprendam a aprender, a conviver e a decidir”.

De acordo com Marques (2009: 27). “Um professor que tenha a capacidade de escutar e não só de ditar, explicar e expor, já dispõe de uma das condições essenciais à tarefa de tutoria”, no entanto, parece-nos importante que o professor se reveja no papel e função de tutor. Que este não se assuma como simples prática administrativa do cumprimento de mais uma função. Em suma, o professor-tutor deve querer sê-lo.

Segundo Topping (2000: 6), “os tutores podem ser pais, encarregados de educação, irmãos e irmãs, outros membros da família, colegas e vários tipos de voluntários. Até mesmo crianças de cinco anos aprendem a ser tutores eficazes. Qualquer pessoa pode ser um tutor – qualquer indivíduo pode ajudar outro nalguma coisa. Muitas vezes, ao ajudar os outros a aprender, os próprios tutores, aprendem”.

Embora a operacionalização da tutoria não seja restringida pela figura do professor tutor, poderá referir-se que este é o elemento aglutinador em todo o processo na tutoria

escolar. Esta tarefa requer, deste, não somente formação académica como também pessoal. A formação académica dar-lhe-á o domínio e a capacidade intelectual de desenvolver com o aluno os assuntos relacionados com a área em estudo. A formação pessoal facilitará a gestão das diferenças, nomeadamente na gestão da maturidade emocional, desenvolvimento de empatia e mediação das questões apresentadas pelo tutelado, promovendo a reflexão e troca de experiências, não descurando o desenvolvimento do seu autoconceito.

Topping (2000: 15), referindo-se às conclusões de uma investigação da prática da tutoria, apela aos tutores para que dialoguem, elogiem, resumam/revejam, pois o “elogio é uma forma poderosa de feedback, especialmente se vem de alguém com quem o aluno tutorando tem uma boa relação”. Destaca ainda, a importância da conversa entre tutor e aluno tutorando no final de cada sessão, no sentido de destacar o que de mais relevante foi apreendido e que permitirá planear a sessão seguinte. Este processo permitirá um exercício reflexivo e conseqüente desenvolvimento do tutorando, propiciando o auto conhecimento e aceitação de si e conseqüentemente, a socialização e sentido de pertença.

Marques, (2009: 29), por seu turno, refere que “a orientação dos alunos faz parte da missão de todo o professor, enquanto educador, pelo facto de a orientação ser uma parte da educação. No entanto, deverá advertir-se para o facto, de nem todos os professores serem bons educadores, daí poderem não estar preparados para a função de orientar”.

Poderemos assim, traçar um perfil meramente indicativo, do que poderá ser o tutor ideal. Neste sentido, o professor tutor deverá ele próprio auto definir-se como alguém que acredita ser capaz de conduzir o tutorando a uma alteração/minimização de situações geradoras de instabilidade, seja no domínio académico, pessoal ou social, conduzindo-o e auxiliando-o no seu processo de aprendizagem independente, pondo em evidencia, como refere Canário, (2005: 69), “o património experiencial de cada um no processo de autoconstrução como pessoa e, portanto, nos processos de aprendizagem”. Sentir-se capaz de iniciar um processo de conhecimento e adaptação às particularidades do tutelado, como forma de conhecer o seu estilo de aprendizagem e de o mobilizar para as aprendizagens que pretende que realize. A capacidade de resolução de problemas dependerá da assertividade do próprio tutor e da sua capacidade de transmitir mensagens positivas de incentivo e confiança ao tutorando. O envolvimento relacional e de interação conseguido tenderá a servir de “motor” ao tutorando para que compreenda a combinação dos diferentes elementos, sejam eles ambientais, emocionais, sociais, físicos ou psicológicos, para que a sua compreensão lhe permita desenvolver aptidões para receber, armazenar e usar o conhecimento e/ou as suas habilidades pessoais. Caberá ao tutor a definição do estilo do aluno tutorando e definir o que melhor se adequará à necessidade de acompanhamento a realizar. Caber-lhe-á também, a

procura, seleção, adaptação de estratégias, assim como, de materiais e possíveis recursos humanos que permitam dar a resposta adequada às necessidades e realidades encontradas.

Sendo cada aluno/tutorando uma individualidade única, dificilmente se poderá traçar o perfil ideal de tutor, pela amplitude de papéis que desempenha, no entanto, subentende-se que este deverá ter abertura e flexibilidade para procurar orientar eficazmente, muito embora, o faça de diferentes formas e nem sempre de acordo com a planificação inicialmente traçada.

Como refere Marques, (2009: 24), “ a estratégia é a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar as incertezas”.

O Tutor terá, sem dúvida, de ter predisposição para a função, gosto pelo que faz, confiança, poder de aceitação e respeito pelo outro, assertividade, pensamento crítico e ponderação.

Como refere Canário, (2005: 70), “ (...) a aprendizagem é, no essencial, um processo difuso, não formal (...), não é o resultado de um processo intencional e, muito menos planeado (...), a aprendizagem configura-se, também como uma relação recíproca entre pessoas que entram em relação”.

O professor tutor poderá levar o aluno a encontrar a sua “felicidade” na escola, desenvolvendo com ele uma relação de proximidade, valorizando as suas experiências e levando-o a superar barreiras e a descobrir as suas potencialidades.

Ao constituir-se como um professor com características de orientação, tem por função orientar o aluno ou grupos de alunos, ajudando-o ou ajudando-os a fazer um crescimento adequado baseado no seu autoconhecimento, facilitando a integração no grupo de pertença e educando-o emocionalmente, isto é favorecendo o crescimento moral, social e cognitivo.

### **5.2.1 Perfil do Professor Tutor**

Barbosa (2003) refere-se a perfil como um conjunto de conhecimentos e capacidades necessárias ao desenvolvimento da pessoa e à sua qualificação profissional, construindo em cada um, a postura e as atitudes pretendidas no exercício das atividades a desenvolverem.

Arroyo (1991) refere que as qualidades principais de um tutor devem ser a compreensão, a amizade, a autenticidade, a objetividade, a capacidade autocrítica e paciência.

Para ser capaz de dar resposta à função orientadora pedida para o desempenho do cargo, o Professor Tutor deve possuir uma formação global adequada, seja académica,

relacional, emocional e meta cognitiva. Neste sentido, deve ser um profissional empenhado na sua formação contínua.

É importante demonstrar uma clara maturidade como pessoa, evidenciando ser portador de uma forte autoridade moral.

Para além das diferentes características já enunciadas, é importante referir também a estabilidade emocional e empatia, ou seja, uma atitude espontânea e positiva de ligação com o interlocutor, o interesse de estar com outros, de promover o bem-estar, desfrutando da relação humana, sendo este conjunto de atitudes básicas, aliadas a uma boa capacidade dialógica, essenciais para o desempenho da função tutorial.

É indispensável que demonstre ter confiança nas capacidades do aluno, acreditando que ele é capaz de superar todas as dificuldades e condicionalismos, intervindo de forma positiva. Ser dialogante, flexível, sem fazer juízos de valor precipitados e imediatos, sendo simultaneamente exigente e compreensivo.

Não podemos esquecer outros aspetos bastante importantes, como a capacidade de negociar e mediar, com um carácter de continuidade, em diferentes situações e conflitos. É de salientar também, como elementos basilares, o conhecimento de toda a realidade escolar envolvente e do nível de escolaridade dos alunos ou grupo de alunos a tuturar.

O professor tutor deve dominar as matérias, ter um conhecimento amplo e que o saiba transmitir de forma adequada, interligando-o com os interesses dos alunos. Ser capaz de utilizar várias estratégias que lhe permita lidar com problemas, assumindo variadas perspetivas, desenvolvendo igualmente “capacidades sociais”, facilitadoras do estabelecimento de uma relação pessoal com os alunos e respetivas famílias.

Diaz Allué (1997) refere sobre este assunto, o interesse que o tutor deve demonstrar pela dimensão integral e humana dos alunos, sendo fundamentais a sua capacidade de escuta, de ser autêntico e coerente. Muito importante também é a sua capacidade de liderança, valorizando a tolerância, o respeito e a abertura, focando como elementos fundamentais, para a mudança de atitude e de estratégia, a auto avaliação e a auto crítica.

Resumidamente, a figura do Professor Tutor deve ser entendida como a de um profissional que conhecendo bem os currículos e as opções dos alunos e das suas famílias, promove as ações necessárias para ajustar posições e expectativas. Sendo assim, a sua designação pelo Diretor de Escola deverá ter em conta os seguintes aspetos:

- Ser docente profissionalizado com experiência;
- Ter facilidade em relacionar-se, nomeadamente com os alunos, respetivas famílias, colegas professores;

- Ter a capacidade de negociar e mediar nas variadas situações;
- Ter capacidade de trabalho de equipa;
- Ser coerente, persistente e flexível;
- Ser conhecedor do nível de escolaridade dos alunos a tuturar;
- Comprometer os alunos e fazê-los participar na definição de objetivos, tornando-os mais responsáveis;
- Fomentar um ensino participativo, desenvolvendo nos alunos o sentimento de serem agentes da sua aprendizagem;
- Criar um clima de interação proporcionando aos alunos liberdade para expressarem;
- Criar pontes com a comunidade e, se necessário, procurar apoio externo;
- Ser detentor de capacidades de modo a proporcionar experiências enriquecedoras e gratificantes para os alunos.

### **5.2.2 Funções do Professor Tutor**

- Facilitar a integração dos alunos na escola e na turma fomentando a sua participação nas diversas atividades;
- Acompanhar de forma individualizada o processo educativo, do grupo de alunos pelos quais está responsável, ao longo do seu percurso escolar;
- Contribuir para o sucesso educativo e para a diminuição do abandono escolar;
- Facilitar a cooperação educativa entre os docentes do aluno e os pais/encarregados de educação.
- Implicar os docentes das disciplinas em que os alunos revelam maiores dificuldades em atividades de apoio à recuperação.
- Implicar os pais/encarregados de educação em atividades de controlo do trabalho escolar e de integração e orientação dos seus educandos.
- Informar os pais/encarregados de educação e os alunos sobre as atividades desenvolvidas e o conseqüente rendimento;
- Aconselhar e orientar relativamente ao estudo e às tarefas escolares;
- Estar atento às dificuldades de aprendizagem dos alunos no sentido de propor, sempre que necessário, adaptações curriculares, em colaboração com os professores e os serviços especializados de apoio educativo;

- Promover a articulação das atividades escolares dos alunos dentro da instituição;
- Orientar os alunos sobre o mundo laboral e os procedimentos de acesso ao mesmo, promovendo atitudes de empreendedorismo;
- Esclarecer os alunos sobre as suas possibilidades educativas, percursos de educação e formações disponíveis;
- Ensinar os alunos a expressarem-se, a definirem objetivos pessoais, a auto avaliarem-se, a serem capazes de valorizar e elogiar os outros;
- Trabalhar de modo mais direto e personalizado com os alunos que manifestem um baixo nível de auto estima ou dificuldade em atingirem os objetivos predeterminados;
- Desenvolver a ação de tutoria de forma articulada com todos os intervenientes do processo.

### **5.2.3 O professor Tutor como líder**

Nessa sequência, ficamos com a noção de que a liderança não se situa necessariamente apenas nos órgãos de topo da organização, e que se pode ser gestor sem se ser líder. Da ideia de liderança, ressalta uma ênfase nas lideranças intermédias.

Neste contexto, o professor com a função de Tutor, assume um dos cargos intermédios mais complexos das organizações escolares, porque, sendo um ator multifacetado, desempenha o papel de professor, de líder, de gestor, de mediador, entre outros, alternadamente, ou todos em simultâneo, às vezes sem distinguir onde começa ou acaba cada um.

O tutor como líder, deve regularmente observar o comportamento pessoal e interpessoal de seus alunos, procurar identificar os pontos fortes e os pontos fracos de cada um, no sentido de mobilizá-los para que façam mudanças com o objetivo de uma melhoria constante, tanto no aspeto académico quanto no comportamental. Neste sentido, é um profissional responsável pela identificação e pelo apoio das necessidades encontradas em cada aluno pelo qual é responsável, comprometendo-se, no âmbito de uma organização educacional, a apoiar os que visam alcançar determinado resultado.

Sendo assim, é fundamental a presença de algumas habilidades, como por exemplo:

- Diagnóstico e aprimoramento de capacidades de raciocínio e de análise, visando o estabelecimento de metas, a determinação de prioridades e identificação das

melhores soluções para os problemas pessoais e interpessoais que se apresentam diariamente, como credibilidade, maturidade, flexibilidade, paciência, imparcialidade, responsabilidade, empatia, entre outras;

- Incentivar os alunos para o autodesenvolvimento, sendo uma das principais premissas responsável pelo entendimento e desenvolvimento dos acadêmicos, tendo como objetivo a segurança com vista aos novos desafios;
- Ouvir e ensinar, sendo a atenção e percepção sobre as necessidades dos alunos, fatores fundamentais para o professor tutor líder. Deve ouvir com a devida atenção os seus alunos, especialmente quando as opiniões deles forem diferentes da sua e procurar estar em constante atualização, agregando cada vez mais conhecimentos;
- Compartilhar responsabilidades, assumindo a responsabilidade de analisar, juntamente com seus alunos, as situações inesperadas, e então redirecionar seus planos pedagógicos de ação sempre que for necessário. A responsabilidade pela obtenção dos resultados nos projetos efetuados pelos alunos deve ser calcada no compromisso mútuo. As metas pedagógicas, para obter realizações, devem ser compartilhadas entre o professor e o estudante, uma vez que é imprescindível uma condução adequada nos projetos pedagógicos, bem como em uma definição clara daquilo que é possível fazer;
- Orientar os alunos, analisando, juntamente com a coordenação, as situações que interferem na condução dos projetos e redirecionando os planos de ação pedagógica sempre que necessário. O direcionamento das estratégias para a obtenção dos estabelecidos faz com que o tutor líder se oriente para o melhor caminho a seguir. Nesse caso, terá que desenvolver algumas habilidades próprias para levar adiante os objetivos pretendidos, como determinação, paciência e persuasão. Os alunos, quando passam por um processo de mudança, naturalmente tendem a resistir por vários motivos, como o desconhecimento, que afeta a rotina já estabelecida, a aprendizagem de coisas novas, que poderá interferir em sua “zona de conforto”. O professor precisa ter argumentações persuasivas que direcionem para a aceitação de novos paradigmas, diminuindo resistências e conduzindo esforços para que um novo método pedagógico possa ser desenvolvido e implementado, de acordo com os objetivos traçados;

- Criar condições para um constante desenvolvimento. O professor tutor líder pode e deve ajudar os seus “tutorandos” na obtenção de novos conhecimentos, no desenvolvimento de novas habilidades e na busca constante do conhecimento. Assim, surgem os talentos que precisam ser mantidos em ação para contribuir para os novos métodos de conhecimentos, promover resultados e estimular os demais alunos. O professor pode estimular a trajetória do estudante, reforçando positivamente os comportamentos desejados, estimulando para a aplicabilidade de seus conhecimentos.

Para se ser um professor tutor líder, é necessária a combinação de qualidades pessoais, como espírito democrático, entusiasmo pelo trabalho, habilidade em inspirar confiança, competência técnica, habilidade de delegação, controle emocional, autenticidade, compreensão da natureza humana, respeito pelo ser humano, propor e estimular ideias, habilidade em ensinar com o sentido de despertar talentos.

O seu trabalho deve envolver capacidade de visão, intuição, determinação, integridade e comprometimento (gera responsabilidade, poder e confiança, fazendo com que as metas estabelecidas possam ser atingidas) e comunicação (manter os educandos informados, dando e recebendo feedback adequado, explicando decisões pedagógicas com franqueza e transparência), devendo expressar de forma clara as crenças e os valores do ambiente atual. É fundamental criar um clima de confiança, que permita a troca de feedback, promovendo um clima de cooperação em que a crítica é encarada como uma forma de crescimento interpessoal. A boa comunicação transmite mensagens claras, permitindo que se desenvolvam conhecimentos produtivamente e de forma harmoniosa, sem incompreensões e interpretações equivocadas. Por isso, é preciso que o professor tutor saiba lidar com situações adversas, nas quais é necessário fazer um levantamento de informações adequadas e fidedignas, para que possa transmitir conhecimentos. As constantes evoluções e mudanças nos mecanismos educacionais exigem mais comunicação e, conseqüentemente, maior habilidade para a transmissão dos mesmos. A facilidade de acesso e disponibilidade da tecnologia ajudam a criar ambientes atualizados para se educar, mas a maneira como os intervenientes se relacionam é fator indispensável para que haja convivência interpessoal.

Um professor líder precisa começar a pensar como educador para as mudanças, adquirindo novos conceitos e habilidades, desaprender o que não é mais útil à instituição, refletir sobre os modelos educacionais existentes nas instituições educacionais, incorporando novos processos e rotinas educacionais, realizando mudanças, inovações e redes de relacionamentos. Deverá ser persistente relativamente aos valores e crer na capacidade de

crescimento dos alunos. Desta forma, acreditará que pode e deve mudar o futuro, fazendo a diferença, contribuindo para a construção de uma imagem da sociedade na qual gostaria que as instituições e ele mesmo fizessem parte, não esquecendo, no entanto, que é um eterno aprendiz.

#### **5.2.4 Relação - Professor Tutor, Encarregado de Educação e Escola**

Sendo a dinamização uma realidade que deve estar subjacente à função tutorial, devem ser assumidas políticas dinamizadoras e articulatórias, entre os diversos atores educativos, sejam o conselho de turma, a família, a direção da escola entre outros, com plenas condições de tempo, de espaço, de suporte material e humano, tornando objetiva a sua concretização.

No que concerne às famílias, considerando que os jovens estudantes estão ainda na sua dependência, tendo como esse o seu primeiro enquadramento social e fonte de socialização e filiação, torna-se essencial que a família e a escola cooperem e se articulem. Neste contexto, os tutores têm como função contribuir para o estabelecimento de relações entre os encarregados de educação e a escola, de os implicar em atividades de apoio à aprendizagem e orientação dos filhos, bem como o de os manter informados relativamente ao percurso escolar dos seus educandos.

A escola pode trabalhar, no sentido de se constituir um “fator protetor”, sendo para isso essencial promover o sucesso dos seus alunos, procurando a cooperação familiar necessária à interligação dos dois contextos. Neste sentido, o professor tutor pode desenvolver atividades no âmbito da cooperação escola-família ou relativa ao apoio psicossocial.

No âmbito da cooperação escola-família, os objetivos do professor tutor são:

- Entender os pais como parceiros, uma vez que são elementos importantes no processo educativo do aluno, estabelecendo e fomentando, o professor tutor, o contato com os pais/encarregados de educação, possibilitando: partilha de informação relevante, partilha de receios e esperanças, bem como identificação de caminhos pertinentes e ações a desenvolver;
- Promover espaços de comunicação formal (reuniões) e informal (realização de atividades curriculares conjuntas), contato telefónico e/ou via MAIL;
- Promover a participação dos pais na escolaridade dos filhos, incentivando na participação em atividades escolares, no sentido de se identificarem as principais dificuldades sentidas relativamente à escolaridade dos filhos, explorarem estratégias

de apoio aos alunos, reforçarem os aspetos positivos no percurso escolar dos alunos, de forma a serem também sinalizados esses aspetos em casa pelos pais como estratégia de estimulação;

- Sensibilizar a escola para a importância desta articulação e cooperação escola-família, sendo essencial que a própria escola partilhe desta opinião, nomeadamente outros professores, colaboradores, e que as atividades de articulação dos professores tutores com a família sejam apoiadas pela direção.

No âmbito psicossocial, o professor tutor tem como objetivo:

- Perante as necessidades e potencialidades da família, ajudá-la a reorganizar-se, encaminhando para serviços e/ou apoio especializados se tal se justificar, tendo em vista o “saudável percurso escolar do aluno”, no sentido de poder ir à escola e cumprir com os deveres daí decorrentes.

Neste sentido, podemos resumir a função da ação tutorial, como uma ação repleta de carácter educativo e dinamizador, incidindo no aluno como pessoa e como parte integrante de um grupo do qual faz parte. Sendo assim, pressupõe-se um acompanhamento orientador, visando o desenvolvimento global do aluno. Desta forma, as famílias dos alunos estão claramente implicadas no processo educativo, sendo o trabalho do Professor Tutor, de reflexão constante, de formação, de atualização e de cooperação.

### **5.2.5 Formação do Professor Tutor**

No artigo 30º da Lei de Bases do Sistema Educativo Português é consignada a formação inicial e a formação contínua dos docentes, apontando a necessidade desta ser diversificada, por forma a atualizar, aprofundar e complementar conhecimentos e competências profissionais.

Confia-se aos professores tarefas, sem que se desenvolvam ações por forma a integrar na sua formação conteúdos de carácter sociológico, ético filosófico e relativos à psicologia do desenvolvimento social e moral, possibilitando a sua formação como pessoas e como profissionais no domínio da cidadania. (Fonseca 2001).

A formação contínua de professores determina em grande parte, a qualidade da educação. É neste sentido que Teodoro (1982: 104) afirma “não se poder ignorar que a

eficácia e o progresso de um sistema depende, em grande medida, da qualificação dos professores”.

Agostinho da Silva (2000: 94) diz, relativamente a este assunto, que “é inútil reformar ou recriar escolas, sem que se preparem os mestres”. Isto implica que os professores invistam na melhoria do seu desempenho profissional, aprofundando a sua formação contínua de forma empenhada e respondendo às necessidades inerentes ao contexto onde desenvolvem a sua profissão. Neste contexto, a procura de estratégias de ação que conduzam à mudança, deve passar pela reformulação da formação docente, impondo-se uma reconceptualização do processo de formação dos professores, no sentido de preparar profissionais capazes de responder de modo mais dinâmico, reflexivo, colaborativo, apostando numa intervenção preventiva.

Esteve (1991) salienta que na atualidade, o professor não pode reduzir a sua atividade ao domínio cognitivo devendo o seu campo de actuação abranger outras dimensões sob pena de não conseguir dar resposta ao novo papel que lhe é atribuído “o de mediador do conhecimento, o de orientador das aprendizagens e ainda o de facilitador do desenvolvimento de competências relacionais e pessoais” (Santos, 2005: 10).

Assim sendo, a formação deve contemplar múltiplos aspetos, de forma a serem colmatadas as necessidades derivadas das constantes mudanças sociais, que exigiram da escola uma maior flexibilidade e adaptabilidade.

Muitas vezes ouvimos dizer que a escola como se apresenta, não consegue responder de forma adequada aos desafios e mutações sociais constantes. Estamos certos de que existe uma necessidade imperiosa de mudar este paradigma. A escola tem que passar a ser valorizada, tem que ser entendida como um local de múltiplas aprendizagens, de socialização e de construção da cidadania. Esta atitude cabe à sociedade em geral, sejam os políticos e outras forças, bem como aos pais, aos professores e aos alunos e a todos os outros agentes que com ela interagem direta ou indiretamente.

A mediação de conflitos e o conhecimento aprofundado de psicopedagogia abrangendo vários campos, serão algumas das áreas que devem integrar o processo formativo de qualquer professor e com muito mais incidência naquele que abraça as funções de Professor Tutor. No que concerne a este assunto, Allué (1997) refere que é necessário muito mais do que voluntarismo, mas uma formação adequada em psicopedagogia aliada a um conjunto de qualidades profissionais que o tornem capaz para assumir esta profissão.

Quando nos referimos à atuação e formação dos professores, nomeadamente dos professores tutores, alguns pontos devem ser tomados em linha de conta, nomeadamente:

A visão pedagógica de carácter individualista de atuação docente deve dar lugar à adoção de um paradigma colaborativo e cooperante interpares;

A consciencialização de que as aptidões de carácter relacional, afetivo, comunicacional são fundamentais para o exercício do cargo;

A motivação e a capacidade de tomar decisões de forma correta e adequada;

A necessidade de investimento numa formação contínua que contemple estas áreas, proporcionando momentos de reflexão, no sentido de poder responder às constantes necessidades inerentes ao contexto educativo em que se integra, tornando-se imperativo o conhecimento e compreensão do mesmo;

Sem uma formação adequada de professores que conduza a um melhor desempenho “todas as diretivas ficarão sem efeito e a escola limitada a uma função de ensino, não cumprirá a sua missão educativa” (Grawitz, 1982: 164-165).

### **5.2.6 Atividades do Professor Tutor**

No desempenho das suas funções, estamos perante três níveis possíveis de atividades/relacionamentos:

- Com os alunos (explicar as funções e tarefas da tutoria; diagnosticar as características próprias dos alunos, de forma a conhecer a situação de cada aluno do grupo; estimular e orientar o grupo de alunos para que exponham as suas necessidades, expectativas, problemas e dificuldades. dando aos alunos a oportunidade de participarem na programação de atividades e de exporem os seus pontos de vista sobre questões; preparar com o grupo de alunos as provas de avaliação nas disciplinas em que revelem mais dificuldades e comentar e tomar decisões após os resultados; aprofundar o conhecimento das atitudes, interesses e motivações dos alunos para os ajudar na tomada de decisões sobre as suas opções educativas e/ou profissionais).
- Com os docentes envolvidos no processo (promover e coordenar atividades em colaboração com os professores e os serviços especializados de apoio educativo, que fomentem a convivência, a integração e a participação dos alunos na vida da escola e no meio; transmitir aos professores todas as informações sobre os alunos que lhes possam ser úteis no exercício da função docente e colaborar com os professores e os restantes tutores, sobretudo com os do mesmo ciclo, no momento de definir e rever objetivos, preparar materiais e coordenar o uso dos meios disponíveis).

- Com os pais/encarregados de educação (explicar as funções e tarefas da tutoria, solicitando aos pais/encarregados de educação para participarem na programação de atividades e exporem os seus pontos de vista; promover a colaboração dos pais/encarregados de educação em relação ao trabalho pessoal dos seus educandos, organização do tempo de estudo em casa, do tempo livre e de descanso; preparar, em colaboração com os pais/encarregados de educação, atividades extracurriculares; reunir com os pais/encarregados de educação quando o solicitarem ou quando o tutor considerar necessário, de forma a antecipar a resolução de situações de inadaptação ou de insucesso.

Compete à escola promover múltiplas e diversificadas atividades que permitam aos jovens, ter acesso a uma melhor educação, por forma a habilitá-los a poder responder, de forma adequada, às necessidades sociais no sentido de alcançar o bem-estar e o sucesso. Esta intervenção deve ser integrada num processo contínuo, onde todos os intervenientes se empenhem, trabalhando de uma forma colaborativa, visando o desenvolvimento harmonioso do aluno.

Neste sentido, a figura do tutor pode constituir-se como uma das possíveis respostas que a escola reconheça e implemente como fundamental para a educação dos jovens. As funções que lhe são atribuídas, de orientação e de acompanhamento pessoal, social e académico, desenvolvidas em articulação com todos os outros atores educativos podem fazer a diferença, competindo ao tutor dinamizar todo o processo de aprendizagem, que deve apresentar características e funções específicas, de acordo com as necessidades sentidas pelo aluno.

A escolha destes professores deve ter em conta o seu perfil, determinação e empenho evidenciado para o exercício do cargo. Para que todos os professores estejam aptos a poder desenvolver estas funções, é necessário, que seja feita uma formação adequada, que se ajuste à realidade da escola atual, de forma a podermos vencer dificuldades colocadas por um ensino cada vez mais exigente.

# Parte II

## Análise reflexiva

## **Parte II – Análise reflexiva**

### **1. Contextualização**

Considero ser de particular importância, o momento de reflexão sobre cada momento da nossa vida. Desta forma, criamos em nós as condições ideais para enfrentar novos caminhos e entender os já percorridos, pois tudo o que fazemos é o reflexo do que aprendemos, nalgum momento da nossa vida, em busca constante de melhoria.

No decorrer de dezoito anos de profissão, várias foram as experiências pelas quais passei, que me enriqueceram como pessoa e como profissional, nomeadamente, a de Representante e Delegada do Grupo de Educação Musical, quando ainda residia na Região de Lisboa. Contudo, foi a função que exerci como professora tutora, no Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luíz Peter Clode, que mais me marcou, pois foi uma experiência que me fez refletir, e concluir, que a função de Tutor é essencial, como centro nevrálgico das relações e interesses dos professores das diferentes disciplinas, dos alunos e das suas famílias.

Uma vez assumida essa função, quando me era entregue pela minha gestora a listagem dos alunos, que iriam ficar a meu cargo como tutora, foram cerca de 40 semanas em cada ano letivo, de investimento profissional e pessoal, contribuindo da melhor maneira possível, para o desenvolvimento saudável dos que estavam sob a minha responsabilidade.

Sendo o CEPAM, uma escola pública de ensino artístico, que articula diferentes níveis e tipos de ensino, desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário, compreende um conjunto de especificidades e de elementos caracterizadores desta realidade do nosso sistema educativo.

No que concerne a este assunto, vou começar por apresentar o CEPAM, fazendo um enquadramento cultural e histórico, referir os cursos que nele são ministrados e caracterizar a comunidade escolar. Em seguida, irei incidir a minha reflexão na Função de Tutora, relativamente à escola e aos anos em que a exerci nesta instituição.

## 2. Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luíz Peter Clode

### 2.1 Descrição

O “Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luíz Peter Clode”, adiante designado por CEPAM, tem sede na Avenida Luís de Camões, N.º1, 9004-517, freguesia de S. Pedro, cidade do Funchal, ilha da Madeira, Portugal.

Beneficiando de uma oferta de ensino inigualável na Região Autónoma da Madeira, de forma a garantir a acessibilidade aos cursos ministrados, conta também com 11 núcleos, unidades orgânicas que estão na sua dependência administrativa e pedagógica, nas seguintes localidades do arquipélago da Madeira: Calheta, Camacha, Câmara de Lobos, Caniço, Machico, Ponta do Sol, Porto Santo, Ribeira Brava, Santana, São Vicente e Funchal (S. Martinho).



Figura 3. Localização dos núcleos (Projeto Educativo do CEPAM, 2013: 13)

É um estabelecimento público de ensino secundário, tendo como atribuições, o ensino profissional e a educação artística vocacional, nas diferentes áreas performativas, nomeadamente, música, teatro e dança, sendo a sua principal missão, formar cidadãos para as artes e profissionais de excelência, promovendo o ensino e a divulgação das artes de palco.

O CEPAM promove os seguintes cursos:

- Cursos Profissionais com equivalência ao ensino secundário e certificação profissional, conferindo o nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações;
- Cursos do Ensino Artístico Especializado;
- Cursos de Iniciação;
- Cursos de formação sem certificação específica.

Os cursos profissionais de Artes do Espetáculo - Interpretação e Intérprete de Dança Contemporânea, são lecionados em instalações apropriadas, sediadas em S. Martinho na Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes.

É de referir também, a existência de um Curso de Jazz “de adultos”, que funciona na sede no Funchal.

São variadas as atividades que regularmente decorrem nesta instituição, com o objetivo central de motivar e refletir o trabalho dos alunos no decorrer do ano letivo, como por exemplo: Audições escolares, Concertos, Espetáculos de dança, Espetáculos de teatro, Cursos de aperfeiçoamento nos diversos instrumentos, Workshops de jazz, Workshops de dança e Workshops de instrumento.

No que concerne, ao atual Projeto Educativo da escola (2017-2021), que aparece diretamente ligado à questão da autonomia, é fortemente incentivada a participação da comunidade educativa, na sua definição e implementação (implicando motivação e mobilização de todos os intervenientes através do diálogo e da partilha), de modo que esta autonomia não seja sentida como uma separação, mas sim uma aproximação da escola a todos os que a frequentam e que dela beneficiam. É referido no Projeto Educativo:

A combinação de uma consciência forte do seu papel na sociedade regional e confiança baseada na competência do seu corpo docente, colocam o Conservatório na vanguarda da educação para as artes na Região e validam a fé depositada numa instituição que é ativamente empenhada na procura da excelência. (Projeto Educativo do CEPAM: 2017: 6)

A sua missão traduz-se nos seguintes vetores:

1. Formar a sociedade para as Artes, promovendo o ensino e a divulgação das Artes de Palco;
2. Contribuir para uma formação sólida de cultura artística, tornando os nossos alunos não só conhecedores das dinâmicas artísticas através da aprendizagem pela experiência, bem como num público de eventos performativos, consumidores instruídos de arte, elevando assim o seu nível sociocultural e a sua formação integral como melhores cidadãos;
3. Proporcionar o desenvolvimento de competências dos nossos alunos, ajudando-os a consolidar as suas aptidões gerais, como o desenvolvimento da concentração, memória, desenvolvimento motor, aptidões sensoriais, maturidade emocionais, integração e articulação social através do trabalho de conjunto, com relevante desenvolvimento da integração e autoestima, respeito pelos outros e pelas lideranças. (Projeto Educativo do CEPAM: 2017: 16)

Não podia deixar de referir, como consta no mesmo documento (2017: 19):

O Professor é um elemento fulcral no processo educativo, e deverá sempre continuar a aprimorar as suas funções enquanto intérprete e “role model”, planeador e organizador (estabelecendo objetivos, monitorizando e avaliando), comunicador e pedagogo (desenvolvendo o potencial dos alunos), facilitador (criando um meio ambiente colaborativo e apoiante), praticante de reflexão (crescimento e desenvolvimento profissional através da autoavaliação e prática de autorreflexão), advogado, agente em rede e colaborador (contribuindo para a vida musical da escola, comunidade e sociedade).

## 2.2 Enquadramento Histórico e Cultural

A Madeira, no início da sua história, que remonta aos anos 1420 e 1425, na sua dimensão demográfica e geográfica, foi lentamente implantando um tecido cultural musical, permitindo que a região se dotasse de um legado patrimonial e instrumental importante.

Ao longo destes seis séculos, a Madeira foi desenvolvendo um modelo estético de vivência musical próprio, que faz parte do património imaterial coletivo do seu povo, fazendo com que esta arte, sendo uma das mais antigas aquisições da humanidade, estivesse sempre presente no quotidiano do povo, fazendo parte da sua origem e educação.

No entanto, por questões de descontinuidade territorial, no arquipélago da Madeira, a oferta cultural na área da música era escassa. Facto que no início do séc. XX, levou a população da Madeira, nomeadamente a residente no Funchal, a procurar uma forma de colmatar essa escassez, criando a “Sociedade de Concertos” em abril de 1943. Esta sociedade tinha por objetivo a contratação de músicos com o intuito de realizarem concertos no Funchal.

Simultaneamente, constatava-se que era notória a falta de escolas que facultassem o ensino da música aos residentes na Madeira, onde pudesse ser desenvolvido o gosto nesta área. Neste sentido, por iniciativa do Eng.º Luíz Peter Clode, é criada em 1945 a “Academia de Música da Madeira”, com inauguração oficial em 46, convertida posteriormente em “Academia de Música e Belas Artes da Madeira”, onde estavam associadas várias formas de arte.

Desta forma, estava encontrada a solução para ser possível a promoção do gosto pelas artes, facultando aos interessados, uma aprendizagem dentro da área das artes, pela qual nutriam interesse, ficando simultaneamente habilitados, através dos cursos ministrados naquela academia, a entrarem no mercado de trabalho.

Em abril de 1974, tendo-se iniciado o Processo de Regionalização de Serviços Centrais, formou-se o Governo da Região Autónoma da Madeira.

Nessa sequência, em 1977 a “Academia de Música e Belas Artes da Madeira” é convertida para o “Conservatório de Música da Madeira”.

Em 1986, ano em que o ensino da música é regionalizado, ficando sob a tutela da Secretaria Regional de Educação, o “Conservatório de Música da Madeira” passa a chamar-se “Escola Secundária de Ensino Artístico”, onde são ministrados variados cursos no ensino da música.

Em outubro de 1987, toma posse como Presidente da Comissão Instaladora a Dr.<sup>a</sup> Inês Clode de Freitas.

No final de 1994, dá-se a nomeação da 1.<sup>a</sup> Comissão Diretiva do Conservatório, ficando como Presidente o professor João Victor Costa.

Em março de 1995, ano da nomeação da Comissão Instaladora, ficando o Dr.<sup>o</sup> Miguel Rodrigues.

Com a necessidade que surgiu, na Região Autónoma da Madeira, da criação de cursos profissionais nas diferentes áreas das artes performativas, permitindo lançar para o mercado de trabalho profissionais destas áreas, é constituído, em março de 2000, o “Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira”.

Deste então, além de continuarem a ser lecionados os cursos tradicionais de conservatório, nomeadamente no campo do Ensino Artístico Especializado, aparecem os seguintes cursos profissionais. Estes novos cursos, que proporcionam aos alunos certificados de habilitação profissional de nível IV e equivalência ao 12.<sup>o</sup> ano de escolaridade, possibilitam-lhes também o acesso ao ensino superior.

Desde o ano de 2004, em homenagem ao seu fundador e por deliberação do Governo Regional da Madeira, o “Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira”, passou a denominar-se “Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.<sup>o</sup> Luíz Peter Clode”.

Entre 2001 e 2011 - nomeação como Presidente da Direção, Eng.<sup>a</sup> Maria Inês Costa Neves Jardim.

Em dezembro de 2011 – nomeação como Presidente da Direção, Dr. Rui Massena.

Em janeiro de 2013 – nomeação como Presidente da Direção, Dr.<sup>a</sup> Maria Tomásia

Atualmente, desde janeiro de 2017, é Presidente da Direção, o Doutor Carlos Alberto Meneses Gonçalves.

### **2.3 Cursos Ministrados**

Sendo esta instituição, um estabelecimento público de ensino secundário, tendo como atribuições, o ensino profissional e a educação artística vocacional, nas diferentes áreas performativas, nomeadamente, música, teatro e dança, apresentando como principal missão, formar a sociedade para as artes, promovendo o ensino e a divulgação das artes de palco, são promovidos, no CEPAM, os seguintes cursos:

- **Cursos do Ensino Artístico Especializado (onde leciono):**

- “Curso de Iniciação em Música”, que se desenvolve em 4 níveis, do I ao IV, admitindo alunos a partir dos seis anos de idade (ou que completem 6 anos nesse ano civil) que estejam a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico, onde é feito um trabalho direcionado para a motivação a nível rítmico e para a “musicalidade”. Este curso é composto por 2 disciplinas obrigatórias, nomeadamente Iniciação à Formação Musical (2 blocos de 50 minutos) e “Ateliê” ou “Iniciação ao Instrumento” (1 bloco de 50 minutos). É de salientar que o “Ateliê” é numa fase inicial, onde são apresentados, de uma forma lúdica, os vários instrumentos musicais que são ensinados na instituição, possibilitando uma escolha mais consciente do instrumento, sendo a “Iniciação ao Instrumento”, uma disciplina prática, para uma fase posterior onde já foi atribuído um instrumento, partilhada entre 2 a 4 alunos.

- “Curso Básico de Música”, onde são ministrados os instrumentos musicais (violino, viola d’arco, violoncelo, contrabaixo, flauta transversal, flauta de bisel, oboé, clarinete, fagote, saxofone, trompete, trompa, trombone, tuba, bombardino, percussão, acordeão, piano, cravo, órgão, viola dedilhada (guitarra), bandolim, rajão, braguinha, viola d’arame, harpa e canto), destinado a, alunos que frequentem o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, sendo constituído por 2 ciclos e 5 graus, fazendo parte do 2.º ciclo o 1.º e 2.º graus, correspondendo o 3.º ciclo a alunos do 3.º ao 5.º grau. A componente letiva obrigatória é composta por, “Formação Musical” (2 horas semanais), “Classe de Conjunto” (2 horas semanais) e Instrumento, podendo neste caso ser:

- De 2 horas semanais partilhadas (1.º e 2.º graus);
- De 2 horas semanais, sendo 1 h partilhada e 1 h individual (3.º grau)
- De 2 horas individuais (4.º e 5.º graus)

- “Curso Secundário do Ensino Artístico Especializado”, sendo ministrados o Curso Artístico Especializado de Música e o Curso Artístico Especializado de Canto. Este curso, destina-se a alunos que frequentem o ensino secundário e, é constituído por 3 graus, respetivamente 6.º, 7.º e 8.º graus, correspondendo ao 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade. Contempla três variantes: “Instrumento” (2 horas semanais de aula individuais); “Formação Musical” e “ Composição”.

A frequência do Ensino Artístico Especializado pode ser realizada em dois tipos de regimes:

- a) Articulado, quando as disciplinas da componente de ensino artístico especializado fica assegurada pelo CEPAM, ficando as restantes componentes asseguradas por uma escola de ensino geral;
- b) Supletivo, quando os alunos frequentam o ensino geral numa escola regular e o CEPAM na componente de formação vocacional, ou científica e técnica artística, dependendo do curso que estão a frequentar, básico ou secundário.

- **Cursos Profissionais:**

O CEPAM, no âmbito das suas atribuições, ministra Cursos Profissionais de nível Secundário, nas áreas da Música e nas Artes do Espetáculo e Dança (com equivalência ao ensino secundário e certificação profissional, conferindo o nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações), nomeadamente:

- “Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Teclas”;
- “Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e Percussão”;
- “Curso Profissional de Instrumentista de Jazz”;
- “Curso Profissional de Artes do Espetáculo – Interpretação”;
- “Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea.

Estes cursos, com a duração de 3 anos letivos, são constituídos por uma estrutura curricular organizada por módulos de duração variada, combináveis entre si, tendo em conta os níveis de escolaridade e de qualificação profissional, progressivamente mais elevados. O plano de estudos inclui 3 componentes de formação, sendo elas: a sociocultural (promove as atitudes, competências e conhecimentos orientados para o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos indivíduos, bem como para a sua inserção na sociedade); a científica (desenvolve os conhecimentos necessários para a compreensão das tecnologias e atividades práticas, sendo ainda contribuir para a resolução de problemas que possam surgir no exercício profissional e a técnica (ensaio e/ou experiência de técnicas, processos, equipamentos e materiais, sob a orientação do formador).

- **Cursos de formação sem certificação específica:**

- O “Curso de Jazz”, com a duração de 3 anos, funciona aos sábados, com exceção das disciplinas de Instrumento, Canto, Bateria Complementar, Piano Complementar e História do Jazz. É de salientar que a “Formação de adultos”, diretamente ligada a este curso, rege-se, com as devidas adaptações, pelo estipulado para os Cursos do Básico e Secundário do Ensino Artístico Especializado, em regime supletivo.

## **2.4 Caraterização da Comunidade Escolar**

### **2.3.1 Corpo Discente**

O corpo discente do Conservatório, é constituído por 1391 alunos, distribuídos pelos diversos cursos ministrados nesta escola e também pelos 11 espaços onde a escola está implementada.

Nos “Cursos do Ensino Artístico Especializado” (onde leciono), os alunos estão distribuídos da seguinte forma:

- “Curso de Iniciação em Música” – 491 alunos
- “Curso Básico de Música” – 635
- “Curso Secundário do Ensino Artístico Especializado” – 19

Constatamos que mais de metade dos alunos do Ensino Artístico Especializado são do Curso Básico de Música, sendo que a Iniciação Musical Infantil compreende cerca de 2/5 do total dos alunos. O Curso Secundário é residual, verificando que são muito poucos os alunos que concluem na totalidade o Ensino Artístico Especializado.

Um dos motivos, mais relevantes, é a oferta do Curso Profissional de Instrumento (secundário), que assegura com melhores condições uma aprendizagem mais especializada aos alunos que querem seguir a via profissionalizante da música, nomeadamente ajudas de custo, bem como possibilita, pela maneira como está distribuída a carga horária, uma maior prática instrumental.

A opção no secundário pelo regime supletivo é feita pelos jovens que embora não pretendam a sua profissão na área da música, desejam terminar a certificação secundária, e constituem uma prova de persistência, de seriedade, de capacidade de trabalho, de organização, para além dos benefícios cognitivos, emocionais, comportamentais que esta formação proporciona ao longo dos seus 8 anos de duração. Neste regime, uma vez que se

frequenta a escolaridade obrigatória fora desta instituição, torna-se complicado existir disponibilidade por parte dos alunos, de frequentar as disciplinas vocacionais, de modo a conseguirem concluir o curso. Muitos só conseguem finalizar o plano curricular, quando já estão a frequentar o ensino superior.

### 2.3.2 Corpo Docente

Constituído por 116 docentes, caracteriza-se por estar dividido em quatro tipos:

- 71 Fazem parte do quadro do CEPAM (contrato de funções públicas por tempo indeterminado);
- 30 Estão em regime de funções públicas por tempo certo (contratados);
- 15 São professores requisitados em mobilidade e em prestação de serviços (Onde estou incluída).

São os Cursos Profissionais, os que abrangem um maior número de professores requisitados e afetos à escola, uma vez que nestes cursos também são ministradas disciplinas de formação sociocultural e científica.

### 2.3.3 Corpo Não Docente

Constituído por 56 trabalhadores, número considerado reduzido pela direção, para colmatar todas as necessidades existentes, na sede do CEPAM e nos variados núcleos espalhados pelo arquipélago.

### 2.3.4 Encarregados de Educação

Relativamente aos encarregados de educação, caracterizam-se por terem, na sua maioria, estudos médio e superiores.

Constata-se que, apesar de serem ministrados nesta escola variados cursos e tipos de formação, a ligação dos encarregados de educação com o CEPAM, não difere muito entre os diferentes ramos de formação, sendo uma característica comum, a existência de algum distanciamento com a vida académica dos seus educandos nesta escola.

Esta situação é mais acentuada nos “Cursos do Ensino Artístico Especializado”, em regime supletivo, onde os Encarregados de Educação veem a formação musical artística,

como um suplemento, em acréscimo ao processo educativo. Neste contexto, a formação musical artística está a competir com outras atividades complementares, como por exemplo o desporto, onde a participação dos Encarregados de Educação é residual, comparativamente à participação deste na escola de ensino regular. Não se verifica o mesmo, no regime articulado em que as disciplinas frequentadas no CEPAM contam como curriculares.

O ensino prestado no Conservatório tem dois grandes pilares: o Ensino Artístico Especializado, em regime articulado e supletivo e o Ensino Profissional.

No primeiro caso, a participação dos encarregados de educação no acompanhamento do desenrolar do processo de aprendizagem dos seus educandos nem sempre é mais desejável. A sua presença na escola ocorre essencialmente nos momentos de efetuar as matrículas ou de pagar as mensalidades.

Em relação aos Cursos Profissionais, a participação na vida escolar dos seus educandos também é muito inferior ao que seria desejado, o que neste caso é mais grave, uma vez que estes alunos estão num ensino que corresponde à sua formação académica.

É nas apresentações públicas dos seus educandos, que os Encarregados de Educação marcam prioritariamente presença. Sendo um dos principais motivos, o fato destas serem um dos melhores testemunho do processo evolutivo da aprendizagem dos seus educando.

Em síntese, a participação dos encarregados de educação, na vida escolar dos seus educandos no CEPAM, é a mínima possível.

### **3. A minha experiência profissional como Tutora**

Iniciei o meu trabalho como docente no CEPAM, no ano letivo de 2005/2006, convidada pela Exma. Presidente Dra. Inês Costa Neves, para lecionar as disciplinas de Iniciação Musical Infantil e Percussão. Rapidamente constatei, que desta instituição era pertença uma grande heterogeneidade de cursos, acolhendo alunos de variadíssimas instituições escolares da região da Madeira. Este contexto escolar tão rico de diversidade, levou a que esta instituição se sentisse cada vez mais confrontada com a necessidade de dar resposta à heterogeneidade dos seus alunos, para que todos, independentemente das diferenças, pudessem aceder ao sucesso traçando caminhos e objetivos futuros. Foi assim que, durante o ano letivo de 2007/2008, havendo a necessidade de pôr em prática medidas, para facilitar a integração na comunidade educativa, para estabelecer uma maior a comunicação entre a escola e os Encarregados de Educação e para combater algum abandono e insucesso escolar, foi implementado um acompanhamento mais personalizado no ensino

especializado da Música, sendo nomeados professores para a função de Tutor. Cada professor Tutor, responsável por um grupo de alunos, ficou com o compromisso de promover uma educação personalizada e integral, acompanhando de forma personalizada a aprendizagem dos seus alunos, a sua evolução supervisionada, a assiduidade, desempenho escolar e performance, tendo para isso de conhecer o plano curricular e acompanhar o seu cumprimento. Ficou também responsável por estabelecer contatos periódicos com todos os intervenientes no processo educativo.

Passou então a constar no regulamento interno do CEPAM, nos domínios da orientação e coordenação pedagógica esta nova Função, como se pode constatar no artigo 14.º do Regulamento Interno (2010: 9), em vigor à data da existência desta função (de 2007/2008 a 2016/2017):

“Consideram-se Tutores, no ensino especializado da música, os professores nomeados para supervisionar o desempenho escolar dos seus tutorandos e estabelecer a ligação/comunicação entre a escola e os encarregados de educação.”

De acordo com o Artigo 17.º - A, do Regulamento Interno (2010: 9):

“ 1.º Os tutores são nomeados anualmente pela direção.

2.º Compete aos tutores:

- a) Acompanhar de forma personalizada, a aprendizagem global dos seus educandos, supervisionando a sua assiduidade, a sua organização curricular, o seu desempenho escolar e estabelecendo contactos periódicos com os colegas, professores dos seus alunos;
- b) Proceder aos contactos com os encarregados de educação, convocando-os ou remetendo-lhes informação sempre que isso se mostre necessário para uma melhor articulação do vetor escola-família;
- c) Esta articulação deverá ser feita através de reuniões periódicas ou sempre que se revele necessário, e obrigatoriamente no início de cada período letivo, bem como no final do ano lectivo;
- d) Nas reuniões de início e/ou fim de períodos lectivos deverão entregar ao encarregado de educação de cada um dos seus tutorandos a ficha de avaliação qualitativa e de desempenho (papel ou via email), bem como prestar àqueles todos os esclarecimentos necessários referente ao desempenho escolar do aluno no CEPAM;

- e) Para a comunicação deverá ser utilizada a caderneta escolar, entre outros instrumentos de comunicação”.

Ainda relativamente a este assunto de Tutorias, no Artigo 60.º (que diz respeito à Iniciação Musical infantil), no Artigo 65.º (Sobre o Curso Básico de Instrumento) e no Artigo 67.º (Curso Complementar/Secundário de Instrumento) do Regulamento Interno, aparece:

“Todos os alunos (...) são supervisionados por um professor tutor. Este professor terá por funções acompanhar o percurso educativo do seu aluno/tutorando e estabelecer a articulação entre os encarregados de educação e a escola”.

Quando no ano letivo de 2007/2008, fui informada pela minha gestora da minha nomeação para Tutora, tendo-me sido entregue a lista dos alunos que iriam ficar a meu cargo, e um documento onde constavam as minhas novas competências, assumi essa função com todas as suas especificidades, considerando ser uma medida enriquecedora para este contexto escolar.

No entanto, sendo uma função nova nesta instituição, e não tendo havido qualquer comunicação/esclarecimento, por parte da direção, constatei que não só eu mas toda a classe docente foi apanhada de surpresa. Tendo em conta esta realidade, procurei ficar atualizada, relativamente à legislação e alguma literatura da área, de forma a poder estruturar e planificar o acompanhamento tutorial da melhor forma possível, aliando uma forte componente relacional, onde o diálogo foi fundamental. Senti no entanto, que esta nova função não foi bem aceite por todos os nomeados, tendo existido muitas críticas em conversas informais e até mesmo alguns colegas, que se recusaram a por em prática as competências específicas de tal função. Talvez com uma reunião geral, que não houve, onde se explicasse o pretendido com esta função, esclarecendo quais as competências que lhe eram pertença, facilitasse a aceitação desta nova realidade por todos os intervenientes.

Sendo o CEPAM um organismo social dinâmico cheio de vida, com uma estrutura burocrática marcadamente vincada, onde sempre esteve presente o cumprimento burocrático de regras, fez com que os atores organizacionais não tivessem uma vez mais, peso na definição das políticas institucionais, ficando sujeitos às determinações do sistema legal estabelecido e conseqüentemente, destituídos de qualquer capacidade de decisão.

Relativamente ao número de alunos que me foi atribuído, para ficarem sob a minha responsabilidade, foi em média de cerca de 25 por ano, com a particularidade de serem de cursos, níveis e graus diversos, incluindo alunos a frequentar o Pré-escolar (até 2016 existia um nível para os alunos que tinham 5 anos e que ainda frequentavam o ensino pré escolar),

1.º ciclo, 2.º ciclo e secundário. Um número de alunos tão heterogêneo, com uma disparidade de idades e desta proporção para tutelar, suscitou no início alguma preocupação, no sentido que poderia ter provocado alguma dispersão na minha resposta como tutora, não resultando num pleno acompanhamento. No sentido de evitar que tal acontecesse, foi fundamental conhecer toda a realidade escolar e estruturar e planificar o acompanhamento tutorial da melhor forma possível, aliando uma forte componente relacional, com todos os intervenientes do processo. Desta forma, senti ter ajudado os meus tutelados num crescimento adequado, baseado no seu autoconhecimento, facilitando a integração no grupo de pertença, bem como educando-o emocionalmente (favorecendo o crescimento moral, social e cognitivo).

No início de cada ano letivo era minha missão central, a integração do aluno na escola e por sua vez na turma, apoiando no processo de aprendizagem, nomeadamente na criação de rotinas de trabalho, de hábitos de estudo, proporcionando ao aluno uma orientação educativa adequada a nível pessoal e escolar. Sempre tive em consideração as aptidões, interesses e necessidades dos alunos, de forma a promover um ambiente de aprendizagem que permitisse o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, focada numa formação que valoriza princípios éticos, morais, humanos e culturais.

Dei particular importância ao desempenho escolar dos alunos, estabelecendo nesse sentido contactos periódicos com todos os professores intervenientes, encarregados de educação e escola. Focada em contribuir da melhor maneira possível, para o desenvolvimento saudável dos que estavam sob a minha responsabilidade. Neste sentido, foi fundamental fazer uma orientação baseada em princípios e valores, que esclarecessem os alunos, com vista ao desenvolvimento pleno de todas as suas capacidades vocacionais e de cidadania.

No que concerne ao horário disponibilizado, cada professor dispunha de dois tempos semanais, da componente não letiva (T.E.E., nomeadamente, Trabalho Estabelecimento Escolar), para a sua função de Tutor. Isso incluía, obviamente, assuntos relacionados com todos os que estavam sobre a minha tutoria, nomeadamente, as “reuniões” com os alunos, acompanhando e apoiando o processo educativo de cada um. Esses tempos possibilitaram-me estabelecer contactos, nomeadamente com a família, professores ou outros, bem como organizar e planificar. No entanto, é de salientar, que a comunicação entre mim e os meus tutelados transpôs os limites deste horário “formal”, permitindo que esta se fizesse de uma forma espontânea.

Seguindo esta linha, começava sempre por marcar uma reunião onde eram feitas as apresentações (tutor, aluno e encarregado de educação) e onde era apresentado o

“Regulamento interno”, o “ Projeto Educativo” e todas as suas especificidades. Sendo este um ato educativo, os objetivos foram claros e precisos, tendo em conta as metas definidas nos documentos orientadores e reguladores da escola, nomeadamente, no Projeto Educativo e Regulamento Interno, permitindo aos meus tutelados, entenderem a adequabilidade do acompanhamento do tutor. As reuniões durante o ano letivo eram marcadas consoante a necessidade e a disponibilidade de todas as partes envolvidas, excetuando aquelas destinadas à entrega da avaliação de cada período, que ocorriam na segunda semana do 2.º e 3.º período e no final do ano letivo. Toda a informação relativa à avaliação do aluno, desempenho escolar e assiduidade, era enviada para o correio eletrónico do Encarregado de Educação, bem como registadas na caderneta do aluno.

Nas reuniões/conversas informais entre mim e cada aluno tutorando, as conversas eram encaminhadas no sentido de destacar o que de mais relevante tinha sido apreendido, (como por exemplo, a aquisição e desenvolvimento de auto domínio numa situação de performance), permitindo-me planear a sessão seguinte e, em simultâneo, funcionava como um exercício reflexivo e conseqüente desenvolvimento do tutorando, propiciando o auto conhecimento e aceitação de si e conseqüentemente, a socialização e sentido de pertença. Sempre que se verificou necessário, foram feitas as devidas adaptações relativamente ao reforço de acompanhamento ou espaçamento.

Fazer “equipa” com os pais e com os outros professores, por forma a conhecer melhor os meus tutelados, permitiu-me orientar os mesmos, tendo em conta características pessoais e aptidões, visando o desenvolvimento integral dos alunos. Desta forma, foi possível iniciar um processo de conhecimento e adaptação às particularidades dos tutelados, conhecer os diferentes estilos de aprendizagem e de os mobilizar para as aprendizagens. No entanto, sendo cada aluno/tutorando uma individualidade única, tentei ter a abertura e flexibilidade necessária, para procurar orientar eficazmente, fazendo-o de diferentes formas e nem sempre de acordo com a planificação inicialmente traçada (como por exemplo, colocar alunos com dificuldades de concentração e autodomínio nas apresentações, a se apresentar inicialmente em duos, acompanhados por mim ou por um colega, de forma a tirar proveito do efeito grupo, não se sentindo desta forma tão exposto, ganhando gradualmente autoconfiança). Foi particularmente importante, promover a participação dos pais na escolaridade dos filhos, identificando dificuldades sentidas relativamente à escolaridade dos filhos, tendo sido possível a exploração de estratégias de apoio. Importante foi também, reforçar os aspetos positivos no percurso escolar dos alunos, com o objetivo destes aspetos poderem ser também sinalizados pelos pais, em casa, funcionando como estratégia de estimulação.

Quanto ao espaço físico para fazer este acompanhamento tutorial, não era delimitado. Formalmente, marcava na sala de professores ou nas salas onde lecionava. Contudo, foi notório o resultado positivo de algumas intervenções num espaço informal, que se revelaram facilitadoras da interação e aproximação quer do aluno, quer da própria família e/ou Encarregado de Educação. Estes contatos periódicos, estabelecidos quer com alunos, Encarregados de Educação ou professores de outras disciplinas, foram fundamentais para a resolução de algumas situações delicadas, como por exemplo, casos de insucesso na disciplina de Formação Musical, que levavam a uma desmotivação geral por parte do estudante. Com um acompanhamento mais personalizado, no sentido deste conseguir ficar motivado para ultrapassar as dificuldades à referida disciplina, com reforço positivo de todos os envolvidos, na maioria das vezes, esta situação era ultrapassada e os alunos conseguiam alcançar um bom aproveitamento.

Constatei ao exercer esta função, que era fundamental a formação académica, mas também a formação pessoal, relativamente à gestão da maturidade emocional, desenvolvimento de empatia e mediação das questões apresentadas pelo aluno. Deste modo, promovendo a reflexão e troca de experiências, desbravou-se caminho, no sentido da descoberta de potencialidades, levando o tutelado a superar barreiras.

Deparei-me muitas vezes a desempenhar em simultâneo o papel de professor e de mediador, bem como de gestor e de líder. Neste contexto, procurava observar o comportamento pessoal e interpessoal de meus alunos, ouvindo-os com a devida atenção, tentando identificar os pontos fortes e os pontos fracos de cada um, no sentido de mobilizá-los, para as mudanças necessárias em busca de evolução, tanto no aspeto académico quanto no comportamental. Procurei também, ao longo deste percurso, desenvolver a capacidade de negociar e mediar, com um carácter de continuidade, em diferentes situações e conflitos. (a título de exemplo, posso referir as dificuldades apresentadas por alguns alunos referentes a algumas disciplinas teóricas, levando a uma desmotivação e até mesmo à hipótese de desistência do curso por parte destes, onde era necessário intervir de forma a motivar o aluno no sentido de não desistir de um curso do qual gostava apenas por uma disciplina).

É de salientar que, sempre colaborei de forma empenhada e responsável nesta função que me foi atribuída, supervisionando da melhor forma possível o desempenho escolar dos meus tutorados, estabelecendo a comunicação entre a escola e os Encarregados de Educação, proporcionando um maior envolvimento, responsabilização e participação dos Encarregados de Educação no processo ensino-aprendizagem

Sendo este um dos cargos intermédios mais complexos das organizações escolares, foi essencial manter-me em constante atualização, empenhando-me na minha formação contínua (quanto aos conhecimentos científicos, pedagógicos, pedagógicos e relativos a políticas educativas, através de investigação e reflexão constantes, ajudando à qualidade das minhas práticas, adquirindo novas metodologias, estratégias e modelos pedagógicos, ficando com uma formação mais ampliada e mais rica), não esquecendo o meu papel de mediadora na comunidade em que a escola estava inserida. Uma vez que sempre considerei importante ter formação ao longo da vida, para como professora desenvolver, melhorar e utilizar adequadamente competências que respondessem aos desafios que se colocavam no exercício da minha profissão, este foi mais um desafio que abracei com dedicação, considerando ter contribuído em grande parte para o meu crescimento como docente e para o crescimento geral dos alunos.

No entanto, foram vários os colegas que não se identificaram com esta função, sendo bem diferente a sua postura perante esta realidade. Muitos deles demonstraram o seu descontentamento, pelo fato da direção decidir utilizar a T.E.E (Trabalho Estabelecimento Escolar) para as horas de Tutoria. Por este motivo, ao longo destes dez anos em que existiu esta função, houve alguns objetivos do Projeto Educativo da escola que não foram alcançados, como por exemplo, o relacionado com o número de registos nas cadernetas de todas as informações relevantes, que não foi o esperado.

No entanto, com o passar dos anos notei que a figura de Tutor cresceu em importância, tanto para a comunidade escolar, como para os Encarregados de Educação. Sendo considerados essenciais os objetivos fundamentais desta função, ao apostar na prevenção do abandono escolar e simultaneamente na promoção do sucesso educativo, e promovendo o desenvolvimento de uma comunicação positiva entre a escola e a família.

Esta função manteve-se durante dez anos, tendo sido eliminada, no presente ano letivo. Quando tomei conhecimento da extinção de tal função, que me apanhou de surpresa, informaram-me que se devia à nova carga horária nas turmas do Ensino Artístico especializado, no regime articulado, que contemplava o “Acompanhamento ao estudo”. Uma vez que os professores desta instituição não tinham disponibilidade horária, a nível legal, para assegurar esta nova componente, a direção optou por introduzir este acompanhamento na componente não letiva. Sendo assim, transformou as duas horas destinadas à tutoria em horas de Acompanhamento ao Estudo e a outras de interesse e necessidade. Um dos outros motivos para tal decisão, foi o fato da direção ter consciência da existência de professores que exerciam a sua função de tutores de forma exemplar, mas também de um número de docentes que não cumpriam os objetivos desta função. Considerando desta forma ser mais

vantajoso atribuir as duas horas a outras funções consideradas prioritárias, sendo a maioria destinadas a Acompanhamento ao Estudo, dos novos alunos do Ensino Articulado. No meu caso, essas duas horas foram destinadas ao Atelier de Ritmos e Pesquisa e Adaptação de Partituras para as Classes de Conjunto de Percussão.

No entanto, no presente ano letivo, constatou-se uma quebra considerável, na comunicação estabelecida entre os encarregados de educação e a escola. Como consequência disso, várias foram as reclamações por parte dos Encarregados de Educação sobre a informação que não lhes chegava sobre o percurso escolar dos filhos, bem como o descontentamento por não haver a figura do tutor a quem se poderiam dirigir nas variadas situações, sempre que necessário, relativamente a assuntos relacionados com os educandos. Várias foram as tentativas por parte dos Encarregados de Educação, no sentido que fosse eu a resolver variadas situações relativas ao percurso escolar dos alunos que tinham sido meus tutorados no ano anterior, mas que já não eram competências minhas. Apenas os encaminhava para alguém de direito, pois uma vez que já não era formalmente detentora dessa função, não me era permitido resolver determinadas situações, não facilitando em nada todo o processo, deixando os Encarregados de Educação descontentes com a situação.

Sendo uma instituição com uma estrutura burocrática vincada, onde há uma clara hierarquia de autoridade, com um grau de formalização acentuado, a documentação escrita está presente nas mais variadas circunstâncias. Como por exemplo, qualquer pedido relativo a materiais, propostas de atividades entre outros assuntos, terem sempre que serem feitos em nota interna, passando por várias pessoas até aprovação. Denotando-se uma forte centralização da estrutura de autoridade, sendo altamente centralizado o processo decisório, originou por vezes que fosse ultrapassada a competência de um determinado indivíduo por alguém hierarquicamente superior. Apesar desta estrutura burocrática acentuada, o CEPAM, pelas suas características únicas, é detentor de uma identidade própria.

O clima e a tradição desta instituição levam a uma cultura própria, que se retrata em múltiplas ocorrências representativas, nomeadamente valores, linguagem, cerimónias, crenças, rituais, entre outras. Cultura esta criada e preservada, através da cooperação e comunicação entre todos os indivíduos dentro da escola. No entanto, uma vez que cada cultura integra várias subculturas, leva a uma autonomia dos indivíduos e conseqüentemente a variados comportamentos, uma vez que cada indivíduo é uma combinação dessas mesmas culturas e subculturas. Conceitos como eficácia, eficiência, qualidade e excelência explicam-se pela forte cultura presente nesta escola, contribuído em larga escala para que o caminho atual seja em direção à excelência no ensino. Neste sentido, denota-se uma preocupação por parte da gestão relativamente aos aspetos simbólicos, onde se manifesta uma intensão de

abertura ao meio e de participação dos vários atores, não ficando somente ao nível da estrutura, formas e processos de decisão, como se pode constatar na seguinte proposta apresentada no Projeto Educativo (2017: 17):

(...) Continuação da implementação de uma cultura que, assumindo os valores definidos pela sociedade, tem contribuído para criar uma escola com a sua própria identidade e alma. Esta cultura tem por base a articulação com a sociedade civil e o diálogo permanente entre todos os elementos da comunidade escolar, encarregados de educação e a restante comunidade educativa, representando, portanto, uma cultura da educação transversal e inovadora, cujo objetivo é o de encorajar os alunos para o desenvolvimento de uma postura profissional de mente aberta, autoconfiante, reflexiva e comunicativa.

No que concerne a este assunto, foi notória a disponibilidade por parte da direção, relativamente aos variados assuntos referentes aos alunos. Apesar de não ter exercido a função de Tutora no presente ano, sempre que se apresentava um problema dentro desse âmbito, acompanhava o aluno e respetivo encarregado de educação aquém de direito dentro da direção, tendo sempre tido uma resposta no sentido de encontrar a melhor solução para ambas as partes. A título de exemplo, refiro um problema inicial de bullying com que se deparou um dos meus alunos nos intervalos, tendo sido chamados de imediato os intervenientes e resolvida a situação da melhor forma possível, com um acordo entre alunos e direção.

Detentor de uma constituição cultural e simbólica que lhe confere vida, onde é defendida uma cultura de educação transversal e inovadora, sendo incentivada a participação da comunidade educativa, só faria sentido no contexto atual, uma reflexão por parte da direção relativamente à importância do professor Tutor numa instituição como esta. Consciente desta realidade, não houve outra alternativa por parte da escola, senão a de admitir que passar para a secretaria a função de enviar a informação, eliminando a função de tutor, não foi a melhor decisão. Além de outros problemas, que se revelaram preocupantes, como os relacionados com o aproveitamento. Pelo fato de deixar de existir o contato constante entre todos os envolvidos, que era feito pelo Tutor, a informação muitas vezes já chegava tarde, para fazer um “plano de recuperação”. Neste sentido, a escola tentando colmatar a falta da figura do Tutor, fez no presente ano um esforço para ajustar a sua

atividade a horários que permitissem uma maior participação e presença dos encarregados de educação. No entanto, essa adesão ficou longe do que era desejado.

Neste contexto, pelo que me foi transmitido é objetivo da direção retomar no próximo ano letivo as tutorias, nomeando tutores com a função, entre outras, de contribuir para o estabelecimento de relações entre os encarregados de educação e a escola, de os implicar em atividades, de apoio à aprendizagem e orientação dos filhos, bem como de os manter informados relativamente ao percurso escolar dos seus educandos.

Depois desta pequena viagem, por uma tão grande experiência em termos de crescimento pessoal e profissional ao desempenhar a função de Tutora, concluo que foi um percurso de constante reflexão, formação, atualização, cooperação e aprendizagem. Pois sendo o professor um líder evolutivo que responde às exigências de vários papéis, nomeadamente ao de Tutor, deve ter a capacidade de estar em constante atualização, não descorando do seu papel de mediador na comunidade em que a escola está inserida. No entanto, considero que não deve ficar subordinado ao modelo que impera nessa escola uma vez que é detentor de livre arbítrio.

## Conclusões

Esta reflexão surpreendeu-me pela positiva, no sentido de ter contribuído para o meu crescimento pessoal e profissional de uma forma que, sendo grandiosa, foi inesperada.

Por um lado, no processo reflexivo que fiz, sobre o próprio percurso de vida, sobre cada uma das vivências e aprendizagens que produziu, quer em termos pessoais quer profissionais, levou-me a desenvolver uma capacidade de autoanálise, que me levará certamente a uma abordagem diferenciada no que concerne à docência. Por outro, deparei-me com uma riqueza de temas que, confesso, se revelaram de uma importância eminente, em direção ao entendimento profundo da realidade das nossas escolas e do exercício de poder presente.

A viagem histórica pela escola em Portugal, para além do prazer da memória e da aprendizagem, proporcionou-me uma clareza respeitante ao enquadramento legal da função tutorial, conseqüente origem conceptual, e tudo o que lhe está inerente.

Toda a atividade que desenvolvi, ao longo de dez anos, no exercício desta função, foi reveladora do elevado grau de importância, que a existência, deste ator multifacetado, representa nos tempos atuais. Principalmente nesta instituição, com uma heterogeneidade e diversidade de cursos, onde as funções que lhe são atribuídas, nomeadamente, orientação e acompanhamento pessoal, social e académico, desenvolvidas numa saudável articulação, com todos os outros atores educativos, podem fazer a diferença. Protuberante para esta diferença, é a prossecução dos objetivos fundamentais desta função, a prevenção do abandono escolar e promoção do sucesso educativo, e o desenvolvimento de uma comunicação positiva entre a escola e a família, avocando deste modo, um papel determinante no projeto educativo.

O CEPAM, sendo um organismo social dinâmico cheio de vida, além da estrutura burocrática que o compõe, possui uma constituição cultural e simbólica que lhe confere vida, permitindo-lhe o privilégio, de ser uma escola, com a sua própria identidade e alma. Defendendo uma cultura, de educação transversal e inovadora, como consta no Projeto Educativo atual, onde é fortemente incentivada a participação da comunidade educativa, só faria sentido no contexto atual, uma reflexão por parte da direção, de retomar aquela que no passado, foi uma função marcante nesta instituição, responsável por contribuir vincadamente para colocar o Conservatório na vanguarda da educação para as artes, validando paralelamente a fé depositada nesta instituição, energeticamente empenhada na procura da excelência.

É elementar, que ao ser novamente implantada esta prática de tutoria, sejam partilhados integralmente os objetivos e processos desta metodologia, por forma a enquadrar, apoiar e potenciar o trabalho dos professores tutores junto dos alunos, famílias e demais comunidade educativa. Paralelamente, é importante clarificar a figura do professor tutor relativamente a outras figuras do meio escolar, constituindo um dos aspetos fundamentais para que os professores se sintam apoiados e possam exercer de forma integral o seu papel.

Por fim, gostaria de partilhar, que depois deste trabalho de reflexão e de enriquecimento por todos os temas abordados, ainda me sinto mais preparada para voltar a assumir esta função, que sempre considerei fulcral, para caminhar, no sentido da excelência no ensino.

Termino lançando uma reflexão:

“O Mundo está nas mãos daquele que tem coragem de sonhar” (Paulo Coelho), e uma instituição de ensino artístico quase que tem o dever de sonhar alto, porque esses sonhos não são mais do que um reflexo da necessidade de procura da perfeição e excelência (...).” (Projeto Educativo do CEPAM, 2017:17)

Eu vou continuar a sonhar...

## Referências Bibliográficas

Arroyo, T. (1991). *El profesor-tutor. Consideraciones para mejorar la acción tutorial*. Valência: Blásquez Ediciones

Baudrit, Alain (2009). A tutoria em diferentes domínios: situação atual e pistas possíveis a explorar. In A. Simão, A. Caetano e I. Freire (orgs.) *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa, 11-12.

Barbosa, E. (2003). Os perfis na concepção e estruturação do projecto pedagógico de cada curso: In Amorin, S. *Evolução do projecto pedagógico: Estudo de caso*. Uberaba: Universidade de Uberaba.

Bergamini, Cecília. (1994). Liderança: A administração do sentido. *Revista de Administração de Empresas*, V.34. N.º3, pp. 12-114.

Bilhim, João (2001). *Teoria organizacional, Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Caetano, António e Vala, Jorge (2000). *Gestão de Recursos Humanos*. Editora RH, 1ª edição.

Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? Um olhar sociológico*. Porto. Porto Editora

Canário, Rui (2007). Escola/Família/Comunidade para uma sociedade. Conselho Nacional de Educação. “Atas do Seminário Escola/Família/Comunidade”, pp. 104-113.

Chiavenato, Idalberto (1994). *Comportamento Organizacional – A dinâmica do sucesso das organizações*. São Paulo: Thomson

Costa, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA

Costa, Jorge Adelino (1998). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.

- Costa, Jorge Adelino (2000). *Liderança e Estratégias nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cunha, Miguel Pina (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH, Lda
- Crozier, Michel (1994). *A Empresa à Escuta*. Lisboa: Instituto Piaget
- Diaz Allué (1997). Orientación en educación secundaria. Situación actual y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, V.15, n.2, 9.
- Estêvão, Carlos (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Estêvão, Carlos (2004). *Educação, Justiça e Democracia*. São Paulo: Cortez Editora.
- Etzioni, Amitai (1984). *Organizações Modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira.
- Fernandéz, Maikel (2010). *El tutor en la nueva universidad*. In <https://www.gestiopolis.com/el-tutor-en-la-nueva-universidad>, Gestipolis. Última visita: 20\_07\_2018.
- Ferreira, Carvalho (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Editora MC GrawHill de Portugal, Lda.
- Fonseca, A. (2001) *Educar para a cidadania*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, João (1984). A renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada. *Revista Ensino*, N. 7 - 10, 101-107.
- François, Petit e Dubois Michel (1998). *Introdução à Psicossociologia*. Oeiras: Editora Celta.

Frison, L. e Simão A, (2009). Ação Tutorial em Contexto de Trabalho e Autorregulação da Aprendizagem. In A. Simão, A. Caetano e I. Freire. *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa, 23.

Gomes, Duarte (1994). Cultura: uma Metáfora Paradigmática no Contexto Organizacional in *Psicologia IX*, 3, 279-294.

Gomes, Duarte (2000). *Cultura Organizacional – Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.

Jesuino, J. C. (2005). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Marques, P. (2009). *Avaliação de uma situação de formação de formadores no domínio da tutoria*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Morgan, Gareth. (1986). *Images of Organization*. Beverly Hills: Califórnia Sag

Morgan, Gareth (2006). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.

Motta, Fernando (2000). *O que é Burocracia*. São Paulo: Brasiliense.

O.C.D.E. (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: Edições Asa.

*Projeto Educativo de Escola do CEPAM (2013-2017)*.

*Projeto Educativo de Escola do CEPAM (2017-2021)*.

*Regulamento Interno do CEPAM (2010-2011)*.

*Regulamento Interno do CEPAM (2017-2018)*.

Rosa, Luís (1994). *Cultura Empresarial, Motivação e Liderança, Psicologia das Organizações*. Lisboa: Editorial Presença.

Santos, M. (2005). *A formação cívica no ensino básico*. Porto: Edições Asa.

Silva, Agostinho (2000, org.). *Textos pedagógicos*. Lisboa: Âncora, Circulo dos Leitores.

Starbuck, W. e Baumard, P. (2009). *Comportamento Organizacional*. Lisboa: Instituto Piaget.

Tavares, Vera (2009). *Orientação Vocacional e Profissional: um estudo sobre o funcionamento das Estruturas de Orientação nas Escolas do Distrito de Braga* (Tese de Doutoramento). In <http://hera.ugr.es/tesisugr/18605278.pdf>. Última visita: 20\_07\_2018.

Teodoro, António (1982). *O sistema educativo português: situação e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Thévenet, Maurice (1989). *Cultura de Empresa – Auditoria e Mudança*. Lisboa: Monitor.

Topping, Keith (2000). *Tutoria*. UNESCO.

Torres, Leonor (2005). Cultura Organizacional no Contexto Escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico, in *Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n.49, 435-451

Weber, Max (1994). *Economia y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

## **Legislação Consultada**

Constituição da República Portuguesa de 1976 (1976). Consagra os direitos fundamentais dos cidadãos, os princípios essenciais por que se rege o Estado português e as grandes orientações políticas a que os seus órgãos devem obedecer, estabelecendo também as regras de organização do poder político.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986 (1986). Dispõe as leis de bases do sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio de 1998 (1998). Dispõe sobre o regime de autonomia das escolas.

Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho de 1999 (1999). Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho Normativo nº 50/2005 de 20 de outubro de 2005 (2005). Define os princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso dos alunos.

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril de 2008. (2008). Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei 51/2012 de 5 de setembro de 2012. (2012). Estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação.

Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho de 2016 (2016). Organização do ano letivo 2016/2017.

Despacho Normativo n.º 10-B/2018, II de 06 de julho de 2018. Estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Direção-Geral da Educação, “Apoio Tutorial Específico”,  
(<http://www.dge.mec.pt/apoio-tutorial-especifico>). Última visita: 24\_07\_2018