



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

**Órgãos de Gestão Intermédia: O Poder não Mora Aqui!  
Centralização do Poder numa Escola da R.A.M. e  
Desvalorização da sua Gestão Cooperativa**

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

**Maria Filomena Fernandes de Oliveira**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

JULHO 2017



**CATÓLICA**  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

---

BRAGA

**Órgãos de Gestão Intermédia: O Poder não Mora Aqui!  
Centralização do Poder numa Escola da R.A.M. e  
Desvalorização da sua Gestão Cooperativa**

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

**Maria Filomena Fernandes de Oliveira**

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

À memória do meu pai, meu anjo protetor.

Aos meus filhos, Beatriz e Henrique.

Ao Francisco, o meu porto seguro.

## Agradecimentos:

Ao professor Doutor Carlos Estêvão, pela orientação e atenção dispensadas.

À minha mãe, que compreendeu as minhas ausências.

Ao Armando, amigo e tradutor oficial da família.

À Bia e ao Henrique pelo incentivo e pela compreensão nas saídas sem a minha companhia.

Ao Francisco, companheiro e amante, principal responsável pela minha dedicação a este projeto. O seu apoio e o seu incentivo foram cruciais; a sua capacidade de trabalho, um exemplo.

“Toda opinião é uma tese, e o mundo, à falta de verdades, está cheio de opiniões. Mas a cada opinião compete uma contra-opinião, seja crítica da primeira, seja complemento dela. Na realidade do pensamento humano, essencialmente flutuante e incerto, tanto a opinião primária, como a que lhe é oposta, são em si mesmas instáveis; não há síntese, pois, nas coisas da certeza, senão tese e antítese apenas”.

Pessoa, Fernando (1968:3)

## Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Administração e Organização Escolar, ministrado pela Universidade Católica Portuguesa através de um protocolo com o Sindicato dos Professores da Madeira, destinado a docentes com licenciatura pré-Bolonha.

Este trabalho tem como objetivo analisar o funcionamento de uma escola pública da Região Autónoma da Madeira como uma organização complexa, influenciada pelos modelos burocrático-racional e político.

Através da análise do papel dos cargos de gestão intermédia, foi possível concluir ser necessário reforçar a democracia nas escolas, na medida em que as questões relativas à autonomia, direção e gestão dos estabelecimentos de ensino são de crucial relevância.

O trabalho desenvolvido durante cerca de vinte anos ao serviço dessa escola, enquanto detentora de cargos de gestão intermédia, permitiu constatar que os estabelecimentos de ensino não podem ter todos os poderes concentrados no conselho executivo (órgão de gestão). O seu presidente (líder) deve promover uma gestão democrática, participativa, aspetos conducentes à melhoria das relações no trabalho e a uma efetiva qualidade da educação.

Numa escola reestruturada, com uma autonomia reforçada, assente numa gestão democrática e com uma liderança participativa, os coordenadores, delegados, diretores de turma e professores em geral sentiram-se motivados e felizes para, colaborando com as demais instituições locais, promoverem iniciativas com vista a sustentar o abandono escolar e a melhorar a qualidade dos resultados escolares.

**Palavras-chave: organização, autonomia, gestão, liderança, coordenador, delegado de grupo.**

## Abstract

This report was prepared within the scope of the Master's Degree in Educational Sciences, Administration and School Organization, provided by the Portuguese Catholic University through a protocol with the Madeira Teachers' Union, for pre-Bologna teachers.

This work aims to analyze the functioning of a public school in the Autonomous Region of Madeira as a complex organization, influenced by bureaucratic rational and political models.

Through the analysis of the role of intermediate management positions, it was possible to conclude that it is necessary to reinforce democracy in schools, for the reason that questions related to the autonomy, administration and management of educational establishments are of crucial importance.

The work carried out for about twenty years serving this school, while holding intermediate management position, has shown that educational institutions cannot have all the power concentrated in the executive board (management team). Its president (leader) should promote a democratic, participatory management, aspects that conduct to the improvement of the relations at work and to an effective quality of the education.

In a restructured school, with an enhanced autonomy, based on democratic management and with participatory leadership, coordinators, delegates, class directors and teachers in general would feel motivated and happy to collaborate with other local institutions to promote initiatives aiming to prevent early school leaving and improving the quality of school results.

**Keywords: Organization, autonomy, management, leadership, coordinator, teaching group delegate.**

# Índice

Agradecimentos: .....	III
Resumo .....	V
Abstract .....	VI
Índice .....	VII
<b>Introdução</b> .....	<b>2</b>
<b>Sumário Executivo</b> .....	<b>4</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO</b> .....	<b>9</b>
1. Contextualização normativa.....	9
2. Abordagem organizacional .....	13
2.1. A escola como organização .....	13
2.2. Modelo burocrático racional .....	26
2.3. Modelo político.....	28
3. Gestão, poder e liderança .....	31
3.1. Poder, liderança, gestão.....	31
3.2. Autonomia: todos falam dela, poucos a põem em prática .....	51
4. Lideranças intermédias .....	63
4.1. O coordenador de departamento.....	66
4.2. O delegado de disciplina .....	69
3. A organização escolar da RAM .....	73
<b>PARTE II – REFLEXÃO SOBRE A ATIVIDADE PROFISSIONAL</b> .....	<b>80</b>
1. Contextualização/descrição da escola.....	80
1.1. Atividades extracurriculares.....	82
1.2. Alguns espaços .....	82
2. Análise crítica das funções de delegada de disciplina e de coordenadora de departamento .....	84
2.1. Ano letivo 2005/2006 .....	85
2.2. Ano letivo 2006/2007 .....	86
2.3. Ano letivo 2007/2008 .....	87
2.4. Ano letivo 2008/2009 .....	92
2.5. Ano letivo 2009/2010 .....	95
2.6. Ano letivo 2010/2011 .....	97
2.7. Ano letivo 2011/2012 .....	106
2.8. Ano letivo 2012/2013 .....	111
2.9. Ano letivo 2013/2014 .....	115

3. Reflexões sobre a minha prática, modelos organizacionais e lideranças .....	118
3.1. Órgãos de gestão intermédia precisam de Prometeu que roube o fogo aos deuses .....	121
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>125</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>129</b>
<b>LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS ESTRATÉGICOS .....</b>	<b>134</b>

*Aparelhei o barco da ilusão  
E reforcei a fé de marinheiro.  
Era longe o meu sonho, e traiçoeiro  
O mar...  
(Só nos é concedida  
Esta vida  
Que temos;  
E é nela que é preciso  
Procurar  
O velho paraíso  
Que perdemos).*

(Torga, 1999:242)

## Introdução

Ao ser informada pelo SPM da oportunidade de obter o grau de mestre, através desta modalidade, fiquei, inicialmente, muito indecisa, pois há muitos anos que deixara de ser estudante e, nesta fase, e com acrescidas responsabilidades familiares e profissionais, temia não ser capaz de efetuar um trabalho à altura do pretendido.

Porém, numa segunda fase, decidi avançar, porque o desafio era muito aliciante, apesar de estar ciente do trabalho extra que teria. Daí ter escolhido uma matéria em que venho navegando há algumas décadas: os cargos de gestão intermédia, com especial destaque para os de delegada de grupo disciplinar e de coordenadora de departamento.

Quando iniciei as leituras necessária para a redação deste relatório, é que tomei efetivo conhecimento de quão vasta é a literatura sobre a temática escolhida e da árdua tarefa que teria pela frente... Mentiria, se dissesse que nunca fui tentada a desistir...

Mentiria, também, se dissesse que foi fácil... Preparar aulas, planejar atividades para os alunos, corrigir textos e testes, apoiar alunos com necessidades educativas especiais, criar, desenvolver e corrigir fichas para a sala de estudo, bem como realizar todas as outras atividades burocráticas inerentes à atividade docente e, ainda, preparar esta dissertação foi muitíssimo desgastante! Até as noites eram mal dormidas, a refletir sobre tudo o que tinha a fazer. E muitos convites foram declinados, por falta de tempo.

Mas, como sou persistente, avancei! Não queria abandonar este tema tão aliciante com que me deparo diariamente e via nesta investigação uma possibilidade única de o aprofundar, tirando daí grandes vantagens para o meu trabalho profissional futuro.

Visto que as estruturas de gestão intermédia das escolas têm vindo a ser reconhecidas como essenciais para a plena execução das tarefas preconizadas pelo projeto educativo, pelo regulamento interno e pelo plano anual de atividades de cada estabelecimento de ensino, com este trabalho pretendo, sobretudo, partilhar a minha reflexão sobre o papel de liderança do delegado de grupo e do coordenador de departamento – embora tenha, também, larga experiência como diretora de turma, não me parece possível dar-lhe o destaque merecido numa investigação como esta – numa organização/escola, cujo poder se encontra demasiado centralizado no presidente do conselho executivo - advindo daí a desvalorização da gestão cooperativa.

Pelo que abordarei, também, as dificuldades sentidas por estes cargos de gestão intermédia, quando no exercício dos mesmos se procura a participação e a intervenção de todos com vista à

concretização dos grandes objetivos preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto).

Para tal, o presente trabalho será dividido em duas partes.

Na primeira, será abordada a questão da escola como organização, no geral, bem como os dois modelos de organização na RAM: o burocrático racional e o político. Serão focados, ainda, aspetos ligados à autonomia, à gestão, ao poder e à liderança, bem como às principais funções do delegado de grupo e do coordenador de departamento, com uma ou outra referência a outros órgãos de gestão intermédia.

Na segunda, apresentarei uma reflexão sobre a minha experiência, enquanto responsável por alguns dos supracitados cargos e como elemento integrante do conselho pedagógico, durante alguns anos.

Ao longo deste trabalho, procurarei responder às seguintes questões:

Com que problemas me deparei, enquanto coordenadora de departamento?

Com que problemas me deparei, enquanto delegada de grupo?

Com que problemas me deparo, enquanto docente numa escola cuja conselho executivo não quer ver os reais problemas dos alunos e dos profissionais de educação?

Com que problemas me deparo, enquanto docente numa escola cuja conselho executivo não acolhe as sugestões dos seus parceiros no conselho pedagógico, com vista à melhoria comportamental e, por conseguinte, dos resultados dos seus alunos?

Estes são alguns dos assuntos e das problemáticas que explorarei ao longo deste relatório.

## Sumário Executivo

Por razões financeiras, não me foi possível ingressar num curso superior assim que concluí o ensino secundário, pois isso implicaria ter de sair da Madeira, o que tinha custos insuportáveis, uma vez que só o meu pai trabalhava.

No verão de 1983 surgiu a oportunidade de “fazer umas horas” no *Diário de Notícias da Madeira*. Trabalhei na redação e fiz reportagens no exterior. Foi uma experiência única!

Mas o verão estava a terminar e tinha de procurar outra coisa...

Foi então que um familiar me perguntou se não estaria interessada em concorrer para ser Monitora do Ciclo Preparatório TV, mais conhecida por Telescola. Conhecia o sistema, pois eu própria o frequentara. Concorri e fui selecionada.

Iniciei, então, a minha carreira docente a 01 de outubro de 1983, no Posto de Telescola 1644, na freguesia da Serra de Água, concelho da Ribeira Brava. Nos quatro anos letivos seguintes (até 1987/1988), lecionei noutros Postos.

Trabalhei em zonas diversas, contactei com populações de culturas muito diferentes e, além dos maravilhosos episódios vividos quer com alunos quer com colegas monitores, de uma coisa me certifiquei: queria mesmo seguir a via do ensino. Ensinar, mudar atitudes, promover a reflexão, despertar consciências....

Como tinha a noção de que o sistema educativo evoluía e de que, por conseguinte, a Telescola teria o seu fim, a vontade de prosseguir estudos estava mais consistente. E fui à procura de soluções. Tinha três hipóteses, porém, e sem hesitar, escolhi a que eu considerava mais sublime, a mais conceituada...

A Universidade Católica estava a receber inscrições para o curso de Humanidades, na sua extensão no Funchal, no Colégio dos Jesuítas. Fiz a prova escrita e fui chamada para a entrevista. Resultado: tinha sido aceite!

Estávamos em 1986, ano em que a minha vida tomou um rumo diferente, em que o meu futuro se iniciou... Ter um curso superior era tudo o que eu ambicionava! E continuar a ensinar, também! Por isso, durante todo o curso, e apesar de desgastante, mantive-me no ensino. Lecionava de dia e à noite tinha aulas. Um sacrifício que valeu a pena!

No ano letivo 1986/1987 teve início o *Ano Zero* do curso, para os alunos que não tinham tido as disciplinas de Latim e de Grego no ensino secundário. Estas aulas eram ministradas em regime pós-laboral, por professores que residiam na Madeira.

A partir do ano letivo 1988/1989, comecei a preencher o boletim de concurso de professores, anualmente, e passei a lecionar a disciplina de Português, terceiro ciclo, em diversas escolas da RAM.

Em 1992/1993, e para conclusão do curso, integrei o grupo de estágio da Escola Secundária Francisco Franco, tendo-me sido atribuídas turmas de ensino secundário, tanto de Português como de Latim. Foi um ano de trabalho muito intenso, pois, além da preparação de aulas destas duas disciplinas de 10.º ano, havia regências na turma de 12.º ano da orientadora.

Nos dois anos seguintes, os concursos *atribuíram-me* escolas do concelho do Funchal, 3.º ciclo.

Por esta altura, senti uma vontade de conhecer novos ambientes e de sair do conforto a que estava habituada, na casa dos meus pais. Achava que chegara o momento de subir mais uns degraus na minha autonomia e independência... Por isso, em 1995/1996, preenchi dois boletins de concurso: o de Portugal Continental e o da RAM, tendo ficado efetiva numa escola de Viana do Alentejo e na escola do Porto Santo.

Depois de muito pensar, de refletir sobre prós e contras de uma ida para o Alentejo, e tendo em grande consideração a opinião da minha família mais direta, optei pela Ilha Dourada.

Quando comuniquei a amigos e familiares que viria para o Porto Santo, ficaram muito admirados, porque, segundo afirmaram, não me imaginavam a viver distante de TUDO: cinema, teatro, museus, palestras, exposições, concertos, cafés, convívios e saídas aos fins de semana...

E tinham razão: foi uma adaptação difícil, numa pequena ilha repleta de condicionalismos...

Mas não desistiria.

Seria um desafio, uma provação, conseguir (sobre)viver longe da *cidade*.

E, passados vinte e um anos, aqui permaneço... Adaptei-me e tenho acompanhado a evolução, o progresso deste cantinho seguro, sossegado, *santo* (como foi batizado pelos navegadores quando aqui aportaram pela primeira vez, após uma tempestade no mar).

Como os licenciados na escola eram muito escassos, logo no primeiro ano foi-me atribuído o cargo de representante/Delegada de Latim.

Nos anos seguintes, e até à data, tenho sido “bafejada” com cargos de gestão intermédia: delegada de Português, coordenadora do departamento de Línguas, diretora de turma – experiências que me motivaram para a temática deste relatório.

Assim, e como acima referido, a minha experiência em cargos de gestão intermédia teve início no ano letivo 1995/1996, como delegada de grupo, cargo que ocupei até 2013/2014. Dirigir reuniões, liderar o grupo, ir a conselho pedagógico, apresentar balanços da avaliação, entre outros aspetos mais burocráticos, eram as principais tarefas. Visto que o grupo disciplinar era reduzido, tal como o número de alunos também, foi fácil a adaptação.

Porém, o mesmo não aconteceu nos anos seguintes como delegada de Português do 3.º ciclo e secundário, pois a equipa docente era extensa, as turmas eram muitas e os problemas de avultadas dimensões: a carga de trabalho era insuportável; no grupo, havia docentes que se recusavam a seguir determinadas orientações e, frequentemente, no conselho pedagógico, havia quem remasse contra as medidas a querer implementar nas turmas.

Mas o pior estava para vir...

Foi quando, a partir de 2004/2005, comecei a acumular as funções de delegada do grupo 300, com as de coordenadora do departamento de Línguas e com as de diretora de turma, o que aconteceu até o ano letivo 2013/2014.

Neste longo período existiram momentos de muita tensão e, por vezes, alguma frustração, por vários motivos:

Primeiro, o trabalho cooperativo, tão importante, nem sempre foi possível, devido ao facto de alguns colegas não se entenderem, nem quererem momentos de preparação nem de reflexão sobre as metodologias a adotar;

Segundo, porque nem sempre as medidas sugeridas para a melhoria dos resultados escolares eram bem recebidas pelo órgão de gestão, liderado por um presidente pouco recetivo à mudança;

Terceiro, pela falta de diálogo e de cooperação entre os diversos intervenientes do processo educativo;

Quarto, pela inércia do órgão de gestão que não exigia da Secretaria Regional de Educação uma atenção especial para uma escola que, sofrendo da dupla insularidade, necessitava de apoios e medidas extraordinárias que promovessem o sucesso escolar.

Pelo exposto, e porque senti frequentemente que os cargos que ocupava, apesar de serem de uma importância tão grande, não eram respeitados, nem havia consideração pelas propostas

apresentadas – e também por ver que o poder destes órgãos era muito limitado –, optei por me afastar.

Assim, desde o ano letivo 2014/2015, tenho sido, sobretudo, professora (de Português, do ensino secundário, e de Literatura Portuguesa) e diretora de turma, cargo que aprecio imenso, por gostar do contacto com os encarregados de educação e com os alunos. Desta forma, sinto-me mais útil, porque oiço-os e aconselho-os. Com todos procuro manter uma relação muito próxima, alicerçada no diálogo e na confiança mútua.

No entanto, considero que, no ensino secundário, este cargo não é devidamente valorizado, na medida em que nem no horário do diretor de turma nem no dos alunos está contemplado um tempo para a resolução de problemas da turma, ou para o diálogo sobre atitudes, valores e outros aspetos inerentes à vida de um estudante.

*Prestes, larguei a vela  
E disse adeus ao cais, à paz tolhida.*

(Torga, 1999:242)

# PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO

## 1. Contextualização normativa

Após a Revolução do 25 de abril de 1974, consoante as sensibilidades dos governantes, temos assistido ao aparecimento de diversos modelos de gestão escolar, o que revela a importância fulcral dada à questão da administração, autonomia e gestão da escola.

O Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de maio, determina que “a direção dos estabelecimentos de ensino possa ser confiada pelo Ministro da Educação e Cultura a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974,” devido “à necessidade urgente de apoiar as iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão que sejam verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar e sem prejuízo de outras medidas que venham a ser tomadas para regularizar a vida académica nos diversos níveis de ensino”.

Em 1976, o Ministério da Educação e Investigação Científica, publica o Decreto-Lei n.º 769 – A/76, de 23 de outubro, que estabelece a regulamentação da gestão das escolas, justificado pelo facto de a escola ter sofrido “nos últimos anos o efeito da descompressão da vida política nacional, o que, se levou a saudáveis atitudes de destruição de estruturas antigas, também fez ruir a disciplina indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo.” Por esse motivo, o referido decreto refere ser

“ [...] tempo já de, colhendo da experiência com a necessária lucidez, separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar. A definição entre competência deliberativa e funções executivas é essencial para uma gestão que acautele os interesses coletivos. Todavia, não poderá esquecer-se que toda a organização se destina a permitir alcançar objetivos de ordem pedagógica, o que anteriormente não foi regulamentado e agora se considera fundamental.”

Neste Decreto-Lei, são apresentados três órgãos responsáveis pelo funcionamento de cada estabelecimento de ensino: o conselho diretivo; o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

Em outubro de 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), Portugal entra num novo ciclo no que concerne a políticas educativas, na medida em que esta lei apresenta como princípio

“Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias” (artigo 3.º, b).”

A 10 de maio de 1991, o Decreto-Lei n.º 172/91 institui um novo regime de “direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”. No seu Artigo 5.º, pode ler-se que “Os órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e das áreas escolares são os seguintes:

- a) Conselho de escola ou conselho de área escolar;
- b) Diretor executivo;
- c) Conselho pedagógico;
- d) Conselho administrativo;
- e) Coordenador de núcleo, nos estabelecimentos agregados em áreas escolares.”

Este diploma estipula as funções inerentes a cada órgão, bem como a duração dos cargos que, à exceção do presidente do conselho de escola (um ano), têm a duração de quatro anos. Destaque para o papel do diretor executivo, como responsável pela compatibilização das políticas educativas definidas pelo Ministério da Educação, tendo em vista a qualidade do ensino e as aspirações da comunidade escolar. O conselho pedagógico, órgão de coordenação e orientação educativa, é coadjuvado pelos departamentos curriculares, pelos conselhos de turma, pelo coordenador dos diretores de turma, pelos diretores de instalações, pelos serviços de psicologia e orientação e pelo departamento de formação.

Mas muitas vozes dissonantes surgiram, falando na falta de aplicabilidade do mesmo e o XXII Governo Constitucional teve a necessidade de o repensar, procurando resolver as questões de crise no sistema de ensino. Surge, assim, o *Pacto Educativo para o Futuro* (1996), a que voltaremos mais adiante a propósito da autonomia das escolas, um acordo ao nível político e social, entre todos os protagonistas do processo educativo, para definir linhas de ação, estratégias de melhoria, e que pretendia, entre outros aspetos:

- “ Entender a gestão da educação como uma questão de sociedade, envolvendo todos os parceiros, sem prejuízo da responsabilidade inequívoca do Estado, descentralizando competências na construção de respostas adequadas à diversidade de situações, valorizando a inovação a nível local e a ligação da educação e formação aos seus territórios geográficos e sociais;”
- O “Reforço da autonomia das escolas valorizando a sua identidade e os seus projetos educativos, a organização pedagógica flexível e a sua adequação à diversidade dos alunos e dos territórios educativos, criando as condições materiais, profissionais e administrativas necessárias a uma verdadeira autonomia;”.

A concordância existiu. No entanto, segundo os estudos, este *Pacto* não deu os frutos pretendidos. E a luta pela melhoria prosseguiu...

Nova legislação foi elaborada para acompanhar a evolução da escola e dos seus agentes, valorizando a interação entre o pré-escolar e o ensino básico, a articulação das especificidades do meio e o projeto de cada estabelecimento de ensino com as diretrizes nacionais.

No início de 1998, o Governo apresentou, para discussão, um projeto de autonomia e gestão das escolas que culminou no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Neste, são privilegiados aspetos importantes como a descentralização, a democratização, a igualdade de oportunidades bem como a qualidade do serviço público de educação. O Projeto Educativo da Escola é o motor que a move! Ou seja, cada estabelecimento, tendo em conta as problemáticas do meio em que se insere, tem de elaborar um projeto adequado, que vise ultrapassar falhas e dificuldades dos seus alunos, indo, assim, ao encontro da sua principal função enquanto escola pública.

Podemos afirmar que os laços entre a Escola e as autarquias foram-se adensando, fortalecidos pela necessidade de envolvimento do poder local e da restante comunidade educativa – alunos, professores, pais, pessoal não docente, autarquia... – contribuir para a valorização da organização escolar e da escola pública.

Sendo a educação um processo social, a escola tem de ser vista como um organismo que promove a igualdade, o desenvolvimento e a dignificação do país, valorizada pela participação comunitária, com a colaboração de toda a comunidade envolvente.

Mas será que essa dimensão da descentralização, preconizada pelo referido decreto-lei, foi, de facto, valorizada? Lima (2009) diz que não, asseverando que, embora tenham sido introduzidas alterações significativas, e tenham sido transferidas para as escolas algumas competências, estas foram

de reduzido impacto e, em qualquer caso, inteiramente à margem dos contratos de autonomia previstos, mas não celebrados, numa clara demonstração de falta de vontade política e das resistências da administração para iniciar uma efetiva política de descentralização e democratização do governo das escolas (Lima, 2000: 238-239).

Em 2008, o XVII Governo Constitucional publica o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e que surge pela “necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes.”

Com este decreto, o Governo pretendia “reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar”. Era também destacada a necessidade de “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes” e o reforço da autonomia das escolas com vista a uma melhoria do serviço público de educação, frisando que a uma maior autonomia deveria corresponder maior responsabilidade e melhor organização.

O referido documento indica como instrumentos essenciais o projeto educativo, o regulamento interno, os planos de atividades e o orçamento. Determina que o conselho pedagógico, “órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico - didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente”, deve ser constituído por quinze elementos, entre eles: os coordenadores dos departamentos curriculares; as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa; representantes dos pais e encarregados de educação e representante dos alunos do ensino secundário.

## 2. Abordagem organizacional

### 2.1. A escola como organização

Com a implantação da República, em 1910, a responsabilidade da educação passa da Igreja para o Estado. Anteriormente focada no ensino da doutrina cristã, a Escola é atingida por diversas reformas e é o Estado quem toma decisões sobre a *melhor* educação, tendo em conta o tipo de sociedade que pretende ver constituída e direcionada para todos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em outubro de 1986, é, claramente, um avanço nesta visão do Estado como responsável pela criação de condições para o acesso a uma educação de qualidade por todos os seus cidadãos. Nela, se estabelece o quadro geral do sistema educativo, que consiste no “referencial normativo das políticas que visam o desenvolvimento da educação”. Um sistema que se desenvolve “segundo um conjunto organizado de estruturas”, subordinado aos princípios da igualdade de oportunidades, da justiça social e da inclusão.

As reflexões sobre a Escola, os variados trabalhos que daí têm advindo, os estudos e análises às políticas educativas refletem bem a importância deste documento estruturante e a pertinência da sua visão da Escola como *organização*. E porquê referirmo-nos à Escola como uma organização?

O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (apresenta várias definições para o termo *organização*, entre as quais:

- a) uma “entidade que serve à realização de ações de interesse social, político, administrativo...”;
- b) uma “instituição, órgão, organismo, sociedade”;
- c) um “grupo de pessoas que se unem para um objetivo, interesse ou trabalho comum”;
- d) o “conjunto de normas e funções que têm por objetivo propiciar a administração de uma empresa, negócio, (...)”

Infundáveis são as definições de *organização* que podemos encontrar, havendo, inclusivamente, quem a apresente como sinónimo de instituição.

Gareth Morgan (2002:19) refere que as organizações são “muitas coisas ao mesmo tempo! Elas são complexas e têm muitas facetas. Elas são paradoxais”, provando, deste modo, a difícil tarefa de uma definição única, universal, acrescentando que “a história da organização tem sido marcada pelo conflito e a polarização”.

Segundo Morgan (2002), ao pertencermos a uma organização, não podemos simplesmente olhá-la e criticá-la. Teremos de ser muito mais do que meros observadores, na medida em que, sendo a organização um sistema vivo, somos actantes e imprescindíveis para a sua transformação.

No seu livro *Imagens da Organização* (2002), essa complexidade é justificada pelas múltiplas abordagens que realiza, apresentando as organizações sob vários prismas, ou seja, como metáforas de:

### **1) Máquinas:**

Na esteira de Max Weber, Morgan afirma que “[...] a máquina organizacional tem metas e objetivos e é planeada como uma estrutura racional de tarefas e atividades” (Morgan, 2002:33), evidentes na organização moderna. O autor continua referindo-se ao pioneirismo de Weber na definição de burocracia, notando que as máquinas caracterizam as organizações burocráticas, já que

[...] a forma burocrática rotiniza o processo de administração exatamente como a máquina rotiniza a produção. No seu trabalho, encontramos a primeira definição abrangente de burocracia, como uma forma de organização que enfatiza: precisão, velocidade, clareza, regularidade, confiabilidade e eficiência, alcançadas através da criação de - uma divisão fixa de tarefas, - supervisão hierárquica e - regras e regulamentações detalhadas (*ibidem*: 40).

### **2) Organismos:**

As organizações são conjuntos de subsistemas em interação e devem, por isso, ser bem administradas para se adequarem ao ambiente externo. Como organismos, são “sistemas vivos”, que vivem e dependem de amplos ambientes, para satisfazerem as suas necessidades. Pelo que, numa análise ao mundo organizacional, é possível verificar “diferentes espécies de organização em diferentes tipos de ambientes”:

Assim como encontramos ursos polares nas regiões árticas, camelos nos desertos e jacarés nos pântanos, notamos que certas espécies de organizações se "adaptam" melhor a determinadas condições ambientais do que outras. Vemos que as organizações burocráticas tendem a funcionar mais eficientemente em ambientes estáveis e, de certa forma, protegidos e que espécies muito diferentes são encontradas em regiões mais competitivas e turbulentas, tais como os ambientes de empresas de alta tecnologia no setor aeroespacial e da microeletrónica (*ibidem*: 54).

### 3) Cérebros:

Nesta perspectiva, Morgan analisou as organizações de três maneiras, todas relacionadas: “como cérebros processadores de informação; como sistemas complexos capazes de aprender; como sistemas holográficos que combinam características centralizadas e descentralizadas” (*ibidem*: 95). Segundo ele,

À medida que entramos numa economia baseada no conhecimento, em que a informação, o conhecimento e o aprendizado são recursos-chaves, a inspiração de um cérebro vivo, capaz de aprender, oferece uma imagem poderosa para a criação de organizações ideais, perfeitamente adaptadas aos requisitos da era digital (*ibidem*: 90).

### 4) Culturas:

São vistas como “minissociedades com os seus valores, os seus rituais, ideologias e crenças próprias” (*ibidem*:136) e possuem padrões específicos de cultura e subcultura. Uma organização pode ser considerada como uma equipa muito unida ou uma família que acredita no trabalho conjunto. Morgan esclarece que, vista do exterior, “a vida diária numa sociedade organizacional é cheia de crenças, rotinas e rituais peculiares que a identificam como uma vida cultural específica quando comparada com a de sociedades mais tradicionais” (*ibidem*:139).

Por exemplo, em comunidades onde as famílias e não as organizações formais são as unidades económicas e produtivas básicas, o trabalho tem um significado completamente diferente e frequentemente ocupa uma parcela menor do tempo de uma pessoa. As diferenças entre atividades ocupacionais e outros aspetos da vida social tendem a ser menos claras (*ibidem*).

Nesse sentido, sendo as organizações uma representação social, as suas relações com o ambiente também são socialmente construídas, porque os ambientes são “extensões” de nós próprios (*ibidem*:171), representam a nossa visão, a nossa forma de ser, de pensar, de agir.

## 5) Sistemas políticos:

Porque há interesses instalados de indivíduos ou de grupos numa organização, esta torna-se politizada. Entender as organizações em termos políticos, é aceitar “o facto de que a política é um aspeto inevitável da vida corporativa. Dirigentes eficazes são atores políticos habilidosos que reconhecem o contínuo jogo entre interesses concorrentes e que usam o conflito como uma forma positiva” (*ibidem*:177). Deste modo, encontramos organizações demasiado benévolas, democráticas, e outras com excesso de autoritarismo.

Na mesma obra, Morgan afirma que ao abordarmos os trabalhadores de uma organização, em privado, a maioria admite que está cercada “por formas de "arranjos" por meio dos quais diferentes pessoas tentam promover interesses específicos”. Porém,

A ideia de que as organizações devem ser empresas racionais em que os membros procuram metas comuns tende a desestimular a discussão dos motivos políticos. A política, em resumo, é vista como uma coisa suja. Isto é uma pena porque pode impedir-nos de reconhecer que a política e a politicagem podem ser aspetos essenciais da vida organizacional e não necessariamente uma opção ou disfunção extra (*ibidem*: 179).

Neste sentido, Morgan (*ibidem*) refere que nem sempre é claro para todos verem como acontece a política numa organização, esclarecendo que ela surge “quando as pessoas pensam diferentemente e querem agir diferentemente quando confrontadas com diferentes caminhos de ação” (*ibidem*: 183). Pelo que apresenta quatro maneiras de resolver uma possível tensão,

- autocraticamente ("Vamos fazer deste jeito");
- burocraticamente ("Devemos fazer deste jeito");
- tecnocraticamente ("É melhor fazermos deste jeito"); e
- democraticamente ("Como devemos fazer?")

Em cada caso, a escolha entre caminhos alternativos de ação depende das relações de poder entre os atores envolvidos. Seus interesses divergentes dão origem aos conflitos, visíveis ou invisíveis, que são resolvidos ou perpetuados por vários tipos de jogos de poder (*ibidem*: 183).

## 6) **Prisões psíquicas:**

Gareth Morgan aplica esta metáfora para evidenciar que as organizações são “criadas e sustentadas por processos conscientes e inconscientes com a noção de que as pessoas podem-se tornar prisioneiras de imagens, ideias, pensamentos e ações” (*ibidem*: 216). Este teórico acredita que, apesar de construídas por seres humanos, as organizações ganham poder e acabam por os controlar. E acredita que a metáfora da prisão psíquica

[...] possibilita um estilo de pensamento crítico e uma conscientização que podem ajudar-nos a penetrar em muitas das complexidades da vida organizacional. Mas, ela não traz as respostas e soluções fáceis para os problemas que muitos administradores gostariam de encontrar (*ibidem*: 249)

## 7) **Fluxo e transformação:**

O que acontece numa organização é, também, fruto do que se opera à sua volta. Como a sociedade está em permanente mutação, também as organizações sofrem inevitáveis alterações, pois não são sistemas fechados sobre si próprios. E quando as organizações se fecham

[...] encontram grandes problemas em lidar com o mundo mais amplo porque não entendem como são uma parte de seu ambiente. Elas vêem-se como entidades separadas confrontadas com o problema de sobreviver *contra* as agitações do mundo exterior, que muitas vezes é concebido como um domínio de ameaça e oportunidade (*ibidem*: 256).

Por esse motivo, refere que “as organizações, assim como os indivíduos, têm que entender que são sempre algo mais do que apenas eles mesmos” (*ibidem*: 297) e que não existem separadas do seu ambiente, pois fazem parte do mesmo padrão e evoluem em simultâneo.

## 8) **Instrumentos de dominação:**

Este sentido do domínio da organização sobre nós pode ser visto em muitas situações do quotidiano. Tomemos como exemplo a exploração sobre o trabalhador. A este respeito, Morgan afirma que esta metáfora “cria um novo nível de consciência social e uma compreensão

do porquê as relações entre grupos exploradores e explorados poderem ficar tão polarizadas. Ela convida os administradores a pensar nas dimensões éticas de seu trabalho e de seu impacto social” (*ibidem*: 301).

Também refere muitos outros problemas e ameaças de algumas organizações, no que se refere, por exemplo, à poluição, a acidentes ou doenças. E, nesse sentido, elas podem ter “um grande impacto negativo sobre o mundo em que vivemos”, sem esquecer que elas são geralmente usadas como instrumentos de dominação que promovem interesses egoístas de elites à custa de outros interesses, e existe um elemento de dominação em *todas as* organizações. (*ibidem*:303).

Este aspeto do domínio das organizações sobre os seus trabalhadores tem sido estudado por diversos teóricos, “inspirados pelos pontos de vista de Max Weber, Robert Michels e Karl Marx” (*ibidem*: 304).

Segundo afirma Morgan, Weber referia que essa dominação ocorria de diversos modos, sendo que a mais óbvia era a da coação “por meio do uso direto da força ou da ameaça”. Porém ela ocorre ainda, de forma mais subtil, quando o “que dita as regras impõe a sua vontade sobre os outros e é visto como tendo o direito de fazê-lo” (*ibidem*: 305).

Esta forma de dominação era a que suscitava a Weber mais interesse, querendo compreender o motivo pelo qual era considerada uma forma legítima, “socialmente” aceitável, “em que aqueles que ditam as regras se vêem como tendo o *direito* de fazê-lo e aqueles que se submetem às regras acham que têm o *dever* de obedecer” (*ibidem*: 305). Desse modo, concluiu que “a burocracia era um dos principais “instrumentos de dominação”, daí a sua conceção de burocracia como uma “jaula de aço”, de impossível destruição, apesar do desenvolvimento da informática que, como afirma, “desgasta a burocracia e introduz novas bases de poder organizacional” (*ibidem*: 306).

Ainda quanto à compreensão do conceito de organização, Maximiano (2000:92) afirma que as organizações “são grupos sociais deliberadamente orientados para a realização de objetivos ou finalidades, que podem ser classificados em duas categorias principais: produtos e serviços”. E que uma “organização em particular pode produzir diferentes produtos e ao mesmo tempo prestar diferentes serviços”. Diz, ainda, que, para alcançar os seus objetivos, o principal recurso de qualquer organização são as pessoas, que, numa eficiente combinação de esforços, realizam propósitos coletivos.

Refere, ainda, que uma organização é um grupo social; mas que nem todos os grupos sociais são organizações. Pelo que distingue os grupos sociais primários (a família, os amigos, os vizinhos), e os secundários, abrangendo estes os grupos formais, os que se regem por

regulamentos e se baseiam em “normas explícitas que criam direitos e obrigações” (*ibidem*: 94) para os que as integram, sendo, por isso, denominados de “burocracias que criam direitos e obrigações” (*ibidem*).

Todavia, considera que no interior de cada organização formal há uma organização informal e que “todas as organizações formais são burocracias”, “regidas por regulamentos que criam direitos e obrigações”, que “tendem a apresentar disfunções, que interferem com o seu desempenho” (*ibidem*: 94).

Este autor refere que o sociólogo Max Weber explicitou as grandes diferenças entre organizações formais e informais, referindo-se à primeira como o “tipo ideal de burocracia”, pela formalidade, pela impessoalidade e pelo profissionalismo e pelo facto de dar importância ao cargo e não à pessoa.

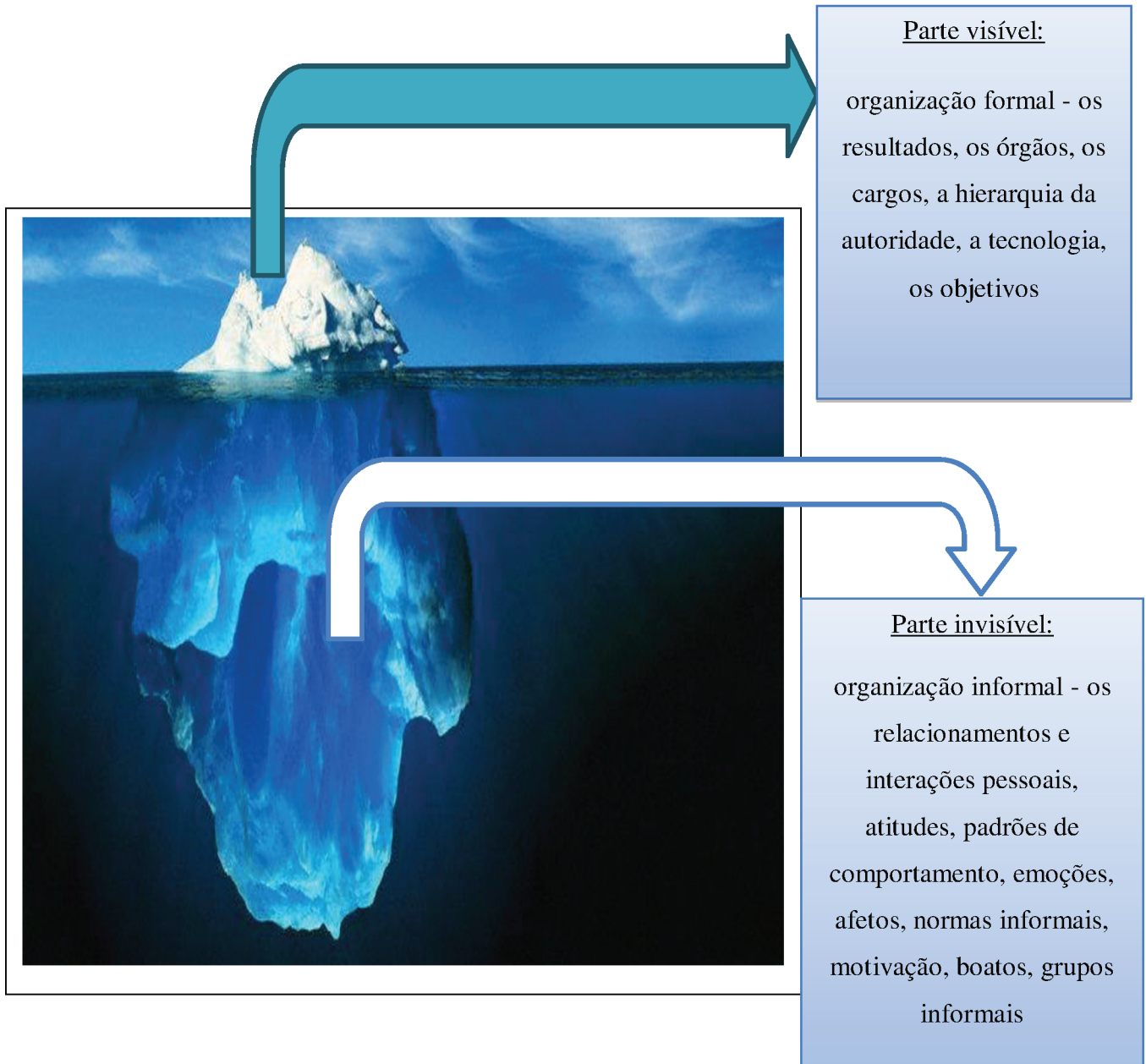
A formalidade e a impessoalidade fazem a burocracia permanecer a despeito das pessoas, de tal sorte que, segundo Weber, *mesmo no caso de revolução ou ocupação por um inimigo, a máquina burocrática continua funcionando normalmente, da mesma forma como o fazia no governo legal anterior* (Maximiano, 2000: 96).

Como Maximiano afirma, uma organização é “um sistema de recursos que procura alcançar objetivos”, sendo que o processo de definir os objetivos e os recursos pretendidos é o planeamento: “O processo de definir como as atividades serão realizadas, por meio da utilização de recursos, chama-se *organização*” (*ibidem*: 265). Os principais critérios “para medir e avaliar o desempenho das organizações e também de seus administradores” são a eficiência e a eficácia, sendo que “a eficiência é determinante da eficácia: se houver recursos disponíveis, e forem utilizados corretamente, a probabilidade de atingir os objetivos aumenta. A eficácia, porém, depende da escolha dos objetivos corretos” (*ibidem*: 115).

Qualquer organização ou micro-organização tem, necessariamente, de distribuir tarefas, dividir o trabalho, por secções ou departamentos, por exemplo.

As unidades de trabalho podem ser atribuídas a pessoas, individualmente, ou a grupos de pessoas. O conjunto de tarefas atribuídas a uma pessoa chama-se *cargo*. Um *departamento* é uma unidade de trabalho responsável por uma função organizacional. Normalmente, um departamento é um agregado de cargos (Maximiano, 2000: 269).

Abordando sobretudo a parte comportamental, Maximiano (2000:106) apresenta a organização como constituída por duas partes, sendo comparável a um *iceberg*, na medida em que sob o formalismo existem diversos elementos informais, como se pode ver na imagem seguinte:



Em Schmidt (2014) pode ler-se que “Etzioni (1974:7) considera que “Nascemos em organizações, somos educados por organizações e quase todos nós passamos a vida a trabalhar para organizações”, salientando que, a fim de atingir objetivos específicos, elas “constituem um

meio mais eficiente de satisfazer as necessidades da sociedade atual que a proporcionada pelos agrupamentos menores e mais naturais, como a família, os amigos e as comunidades” (Schmidt, 2014:97).

Como afirma Schmidt, Etzioni tinha uma diferente visão quanto ao aspeto das relações humanas dentro da organização, pois referia serem normais as tensões e os conflitos: “tensões entre necessidades da organização e de seu pessoal, entre racionalidade e irracionalidade, entre disciplina e autonomia, entre relações formais e informais, entre administração e trabalhadores. O conflito é inerente às organizações e fator de desenvolvimento” e um importante fator de mudança. Quanto ao trabalho, “ há muitas maneiras de torná-lo mais agradável, mas nenhuma de torná-lo satisfatório, em termos absolutos (*ibidem*: 98).

Também em Portugal, o estudo da escola como organização tem tido, nas últimas décadas, um vigoroso impulso. Costa (1996), Lima (1998), Estêvão (2004) Barroso (2005), Formosinho (2009) são apenas alguns dos autores que se têm debruçado sobre a questão.

Costa (1996) socorreu-se de uma linguagem metafórica para caracterizar a organização escolar, nomeadamente *empresa*, *burocracia*, *democracia*, *arena política* (conflitualidade e luta pelo poder), *cultura* (cada escola, com a sua especificidade) e *anarquia* (realidade complexa, ambígua, problemática), o que permite analisar a escola segundo muitos pontos de vista, relegando a hipótese de modelo único, estandardizado.

Lima (1998:39) defende que “a imagem organizacional da escola é, não obstante, relativamente pouco comum e pouco estudada e, contudo, grande parte dos estudos sobre as organizações fazem-lhe referência ou nomeiam-na a título de exemplo”. Embora não contestada como organização, “já a sua caracterização enquanto tal é bastante menos consensual”.

Na mesma obra, refere também que o processo de construção social e organizacional da escola pública se inicia com a laicização e controlo da Educação por parte do Estado, na medida em que, tendo a Educação essa função social, o Estado não pode, simplesmente, alhear-se do seu papel e desinteressar-se dela.

Este autor vê a escola como “um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (*ibidem*:47).

Nesta mesma obra, Lima apresenta a classificação analítica da escola que foi desenvolvida por Etzioni, referindo que é das que mais repercussões têm conhecido:

Neste quadro, a escola é geralmente entendida como uma organização normativa, embora o autor prefira não a considerar como um caso típico por entender que nela é utilizada a coerção, ou o poder coercivo, embora como fonte secundária de consentimento (*ibidem*: 53).

A definição da escola como organização, como afirma Lima (1998:63), não está muito presente em todos os discursos “dos diversos atores” (docentes, associações sindicais, por exemplo) e nem é muito difundida, sendo, sobretudo, “considerada como uma unidade elementar de um grande sistema – o sistema educativo”, sendo este “aprendido como uma organização, uma macro organização”. Porém, considerar a escola como organização,

[...] mesmo considerados alguns sinais de tentativas (mais discursivas do que outra coisa, até ao momento) de introdução de elementos ditos empresariais, poderia gerar alguns equívocos e apontar, eventualmente, em sentidos como a autonomia, a não uniformidade, a diferença. Aquilo que é acentuado nestes discursos (políticos, jurídicos, normativos, etc.) é uma outra aceção da palavra “organização” – a atividade de organizar, implicitamente de “bem” organizar (*ibidem*).

Para complementar o trabalho/estudo sobre a organização escolar e a mundividência da escola, será necessário abordar os diversos modelos teóricos de análise. Pelo que Lima (*ibidem*: 65-69), na senda de Per-Erik Ellström (1983), apresenta quatro modelos de organização escolar: o racional/burocrático (clareza de objetivos, processos claros e transparentes), o político (aquí sobressaem as diversidades de interesses; destaca-se a racionalidade política), o de sistema social (processos organizacionais como fenómenos espontâneos; privilegia o consenso e a estabilidade) e o anárquico (falta de clareza; objetivos inconsistentes; estruturas informais).

Com a expressão *anarquia organizada*, refere-se à ausência de estratégias, de planos de ação entre os diversos elementos de uma organização. Para representar este último tipo, pode-se utilizar a metáfora do “caixote do lixo”: as soluções resultam de interpretações da confluência de quatro correntes: problemas, soluções preconcebidas, participantes e oportunidades de escolha.

Numa outra obra, Licínio Lima (2003) destaca a “importância que a organização educativa vem ganhando” enquanto “objeto de estudo sociológico-organizacional”, ao longo dos últimos anos, pela necessidade de “estabelecer pontes de análise das políticas educacionais” com outros

“modelos, imagens e metáforas” que contribuam para a correta interpretação “das organizações sociais formais”. Apesar da centralidade que o estudo da escola vem merecendo,

Trata-se de um processo complexo, mas também muito estimulante, de construção de um objeto de estudo que, no passado, foi frequentemente apagado, ou colocado entre a “espada e a parede”, isto é, entre olhares macro analíticos que desprezaram as dimensões organizacionais dos fenômenos educativos e pedagógicos, e olhares micro analíticos, exclusivamente centrados no estudo da sala de aula e das práticas pedagógico-didáticas (Lima, 2003:7).

Também à escola é atribuída a definição de organização com alguma complexidade, vista como “lugar de vários mundos” (Estêvão, 2004:47), um “espaço de várias visões do mundo ou de vários referenciais de ação pública” (*ibidem*:52), orientada segundo um conjunto de normas, de regulamentos com vista a alcançar metas de sucesso.

Organizada mediante diversos referenciais e atendendo a certos princípios de justiça, a escola constitui-se como um lugar “*em vários mundos*” (Derouet, 2000a, citado por Estêvão, 2004: 52) – de vários modelos, de várias lógicas, de várias racionalidades –, transformando-a numa “arena de momentos cruzados de sociabilidades alternativas, de princípios argumentativos, de concepções plurais de cidadania e também de justiça.” (*ibidem*: 55).

E todas estas dinâmicas devem ser tidas em consideração aquando das elaborações do projeto educativo, do regulamento interno, de propostas de melhoria de comportamento e de resultados..., por forma a compreender (ou evitar!) conflitos, contribuindo para a boa interação entre o sistema educativo e o mundo exterior a cada organização.

A escola enquanto organização não pode funcionar como algo autónomo; tem de comunicar com o “mundo” exterior, alterando normas de funcionamento, sempre que necessário, por forma a se adaptar às exigências e mudanças da sociedade, e tendo presente os diversos princípios de justiça.

Se a justiça é importante na organização educativa, os princípios democráticos e éticos também o são. Estêvão (2004:80) diz que “Esta mesma preocupação é salientada por L. Lima (2000,71) quando, a propósito da organização e administração das organizações educativas, afirma” ser necessário

[...] não ignorar que a organização e administração das organizações educativas se constitui, desde logo, como pedagogia implícita (e como currículo oculto); tal exercício, não sendo neutro ou instrucional, promove valores, organiza e regula um contexto social em que se socializa e se é socializado, onde se produzem e reproduzem regras e se exercem poderes. Trata-se, por isso, de uma ação extremamente exigente em termos políticos e éticos, a partir do momento em que lhe exigimos que acautele e promova o potencial democrático, de autonomia e de cidadania, de tolerância e de respeito ativo pelos direitos humanos [...].

Por sua vez, e noutra perspetiva, a pedagoga brasileira Heloísa Lück (2000) sublinha que “os sistemas educacionais, como um todo, e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais especiais, são organismos vivos e dinâmicos”, dependentes e marcados pela pluralidade das condições sociais, económicas e culturais, aspetos que se manifestam também nas escolas.

Ao serem vistas como organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam ou interferem direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestão escolar procura responder. Ela abrange, portanto, a dinâmica das interações, em decorrência do que o trabalho, como prática social, passa a ser o enfoque orientador da ação de gestão realizada na organização de ensino. É possível afirmar que, tendo em vista o momento de transição entre estes dois enfoques, a escola se defronta, muitas vezes, ainda, com um sistema contraditório em que as forças de tutela ainda se fazem presentes, ao mesmo tempo em que os espaços de abertura são criados, e a escola é instigada a assumir funções para as quais ainda não desenvolveu a competência necessária. Portanto, a escola e seus dirigentes se defrontam com a necessidade de desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes para o que não dispõem mais de modelos e sim de concepções (Lück, 2000: 14-15).

Trigo e Costa (2008:564) começam por afirmar ser complexa a definição de organização, mas que “após a intensa reflexão produzida sobre a matéria, parece ser pacífico considerar a escola como uma organização com aspetos comuns e aspetos distintivos em relação a outras organizações, nomeadamente as de pendor marcadamente económico e empresarial”.

Outro autor, José Matias Alves (2015: 57), refere que a escola é “em larga medida, uma multiplicidade de interações, culturas, interesses, linguagens, crenças, valores, mitos que regulam o comportamento dos seus membros, dos atores que constituem uma “quase-comunidade” educativa”, com objetivos ambíguos, e com a função de

[...] educar para a cidadania e para a competitividade; para a criatividade e para a reprodução; para a solidariedade e para a “lei da selva”; para a igualdade de sucesso e para a seleção; para a “paz” e para a “guerra”; para a comunhão e para solidão. Esta compresença de finalidades opostas gera dinâmicas de perda de sentido e uma entropia difícil de gerir (*ibidem*: 55-56)

Como vemos, cada vez mais a Escola tem sido colocada no centro de estudos, dado o seu carácter complexo, heterogéneo, multifacetado, tornando-se inegável a sua importância na interação com o todo organizacional do Estado.

Verifica-se que, cada vez mais, a Escola tem de responder às exigências da sociedade, dotando os indivíduos de competências e conhecimentos que contribuam para a vida do país, nas diversas áreas (cultural, económica, política, social). E, nesse sentido, o sucesso desta missão depende da capacidade de organização de cada escola e dos seus atores.

Conclui-se, portanto, que, se as escolas se organizam em função dos resultados a obter, analisando conquistas ou refletindo falhas, elas assemelham-se a qualquer organização, pois possuem “algumas capacidades, como sejam a capacidade de se renovarem, inovarem, aprenderem, ajustarem-se às mudanças internas e externas, transformar informação em conhecimento, resolver problemas” (Ribeiro, 2008:4), tarefas da competência das diferentes estruturas que as compõem, que se interrelacionam e que funcionam com o mesmo objetivo: alcançar a excelência.

Considerando este facto, e tendo em conta a minha experiência, considero que cada escola, tem de apresentar as melhores condições para que os seus alunos possam almejar patamares educativos de excelência, seguindo o(s) modelo(s) que melhor se coadune(m) com o pretendido, evitando disfunções, corrigindo e melhorando estratégias, sem esquecer, evidentemente, o seu papel socio-afetivo.

## 2.2. Modelo burocrático racional

A organização escolar da Região Autónoma da Madeira tem de ser analisada sob o ponto de vista de alguns modelos. O principal será o burocrático racional, referido por Weber (1982) como o ideal, presente em todas as escolas e organizações modernas, na medida em que, “enquanto modelo analítico, apresenta dimensões que possibilitam a compreensão de alguns aspetos relacionados com a estruturação e funcionamento das organizações em geral e das educativas em particular”. (Estêvão, 2001: 177). Modelo este que, R. Mayntz (1989), citado por Estêvão (*ibidem*: 180), considera que “se aplica primacialmente às organizações públicas”.

Segundo Max Weber (1982), a burocracia possui uma “clara superioridade técnica sobre outras formas ou modelos organizacionais alternativos”, pois apresenta um conjunto de características que a distinguem das demais, nomeadamente o facto de estar “ao serviço de interesses e metas diferenciados” (Estêvão, *ibidem*, 178).

Ao interpretar este modelo de Weber, Estêvão (*ibidem*) enumera as suas características que apontam para o “tipo-ideal” de organização:

- ⇒ existem metas claras que guiam e orientam o seu funcionamento;
- ⇒ os processos de decisão são realizados segundo um processo racional de resolução de problemas;
- ⇒ autoridade legítima e poder formalizado, em que as atividades são definidas por escrito, para evitar ambiguidades;
- ⇒ estrutura organizativa hierarquizada, que regula a comunicação e a autoridade entre os seus membros;
- ⇒ divisão do trabalho baseada na especialização funcional;
- ⇒ sistema formalizado de regras, procedimentos e regulações que especificam a conduta que os membros deverão ter;
- ⇒ relações interpessoais de carácter impessoal;
- ⇒ promoção e seleção dos membros baseados na competência técnica e nas qualificações profissionais;
- ⇒ processos organizativos orientados por metas.

É a presença ou ausência dessas características, bem como a sua maior ou menor influência, que determina a organização como, fundamentalmente, “uma estrutura de órgãos e funções, como uma estrutura social, como uma *entidade* que corresponde a um esquema ideal

concebido pela direção da organização” (*ibidem*), sendo subestimada a contribuição dos seus membros.

Como referem W. Firestone e R. Herriott (1982), citados por Estêvão (1998: 179), “o modelo burocrático racional dá uma imagem altamente pré-determinada, integrada e fechada das organizações”, o que me leva a afirmar que “não há bela sem senão”.

Apesar de muitos o considerarem ideal, têm surgido críticas a este modelo. Estêvão (1994:100) afirma que, devido ao caráter pouco inovador, alguns críticos deste modelo foram M. Crozier e J. Hassenforder, na França, bem como J. Formosinho e L. Lima, em Portugal:

J. Formosinho (1986) considerou que este tipo de inovação, em tal contexto, se definiria sobretudo pelo seu caráter impessoal, centralizado, universal, indiferente às vicissitudes da sua implementação; e L. Lima (1988), depois de reafirmar que o modelo dominante tem sido “o modelo centralista que confunde inovação com produção legislativa”, caracteriza a inovação burocrática como aquela que se apresenta como “um paradigma normativo-taylorista”: normativo porque estabelece normas burocráticas de alcance universal e uniforme; taylorista porque acentua determinados pressupostos da Escola Clássica da Ciência Administrativa (Lima, 1988:38 e ss).

No supracitado artigo, Estêvão refere que a questão da inovação era, até à década de setenta, meramente técnica e verificar-se-ia se a mudança fosse planeada de modo racional e objetivo, em que

[...] a ênfase seria posta nas metas e controlo claro de resultados, menosprezando-se [...] os processos ou as interações, assim como a multiplicidade de perspetivas sobre programas, fins e resultados, e todos os aspetos potenciais de mudança, visto subentender-se que estaríamos a lidar com sistemas fortemente conectados nos seus processos e produtos e entre unidades e níveis organizacionais. (*ibidem*:100).

Assim, nas burocracias, a mudança, caso não se molde às estruturas organizacionais, apresenta-se como “um fenómeno difícil de acomodar”. (*ibidem*: 101). Porém, e apesar das suas imperfeições, o modelo burocrático tem mais facilidade de adotar sistemas inovadores do que outros modelos e proporciona (segundo Tyler, 1991, citado no mencionado artigo por Estêvão, 1994: 101) “um corpo, internamente coerente, de regras e práticas que criam, desde um ponto de vista histórico, as condições para a autonomia profissional e para a inovação técnica”. Cabe,

assim, a cada organização estudar, analisar e criar soluções à sua medida, “consoante se estruturarem e funcionem de um modo mais ou menos burocrático” (*ibidem*).

Estêvão refere-se também à “posição privilegiada de certos atores” que, devido ao poder que têm, poderão “bloquear a comunicação e outros processos organizacionais, como a inovação”, interferindo e evitando a mudança (*ibidem*: 102).

Contudo, o processo de desburocratização será muito difícil, porque, como ressalva M. Weber (1982:249), as suas qualidades: “precisão, rapidez, univocidade, conhecimento da documentação, continuidade, discrição, uniformidade, subordinação rigorosa, diminuição de atritos e custos materiais e pessoais alcançam o ótimo”, pelo que, quando se “estabelece plenamente, a burocracia está entre as estruturas sociais mais difíceis de destruir”. Ela é definida como “o meio de transformar uma “ação comunitária” em “ação societária” racionalmente ordenada”, tendo sido e continuando a ser “um instrumento de poder de primeira ordem – para quem controla o aparato burocrático”(Weber, 1946. 264).

As estruturas de domínio não racional foram aniquiladas pela burocracia, sendo esta de caráter "racional", cujas regras, finalidades, meios, fins e objetivos “dominam a sua posição” (*ibidem*: 282).

Tanto na RAM como em todo o território nacional, este modelo tem uma importante significação, nos planos administrativo e pedagógico, evidenciando-se, na escola pública, pouca autonomia e muita dependência dos serviços centrais (Secretaria Regional de Educação e Ministério de Educação), em que são desvalorizados certos problemas locais.

Como instituições dependentes do Estado, as escolas públicas são, obviamente, organizações burocráticas, do qual recebem normas, ofícios, portarias, decretos-lei e outras diretrizes (formalização). E, para adensar este cariz burocrático, surgem ainda as normas internas, os esclarecimentos, os múltiplos regulamentos e outra vasta informação da responsabilidade dos diretores ou conselhos executivos, fruto do poder que lhes foi consignado.

### **2.3. Modelo político**

A gestão das organizações educativas tem sido alvo de análise por inúmeros sociólogos e investigadores, com o pretexto da necessidade de torná-las mais aliciantes, modernas e competitivas, como se de empresas se tratassem. E o modelo político, alternativo ao burocrático

racional, “dá relevo a outros conceitos e a outras problemáticas”, como afirma G. Morgan (1986) citado por Estêvão (2001:184).

Este autor diz-nos que este “modelo considera que a atividade política é uma dimensão essencial das organizações [...] e que as metas organizacionais são ambíguas e sujeitas a interpretações políticas nem sempre coincidentes, emergindo fundamentalmente de processos de negociação, pactos e lutas, sendo concretizadas ainda por condutas diferentes” (*ibidem*).

Aplicado às escolas, este modelo “realça-as como construções sociais, como arenas de luta e liberdade”, cujos “processos de decisão são eminentemente políticos [...], prevalecendo normalmente, na relação entre objetivos e decisões e na determinação da agenda organizacional, a posição dos grupos ou das coligações dominantes, sobretudo quando as decisões são consideradas como críticas para o futuro da organização ” (*ibidem*: 186).

Neste modelo, também se verificam coligações, alianças, ruturas e resistências, com “diferentes metas, valores, crenças e perceções da realidade, onde se intersejam, na luta pelo poder” (*ibidem*: 184). Neste âmbito, as organizações, e a Escola, estão associadas a arenas políticas ou arenas de dominação, cuja governação é autoritária, democrática e participativa. Porém, e devido ao facto do ser humano ser capaz de criar laços e aceitar a diferença, perante o conflito poderá surgir a concórdia, a negociação, originando novos métodos e estratégias de resolução.

Alguns aspetos a considerar no modelo político são (*ibidem*: 187):

- a importância da micropolítica;
- a recusa da neutralidade de valores;
- a existência de várias formas/fontes e tipos de poder;
- os processos de determinação de objetivos, por conflito e negociação;
- as decisões baseadas nos objetivos dos grupos dominantes;
- as relações instáveis com o meio;
- a importância de grupos externos como grupos de interesse e de pressão.

Para entender a dinâmica política de uma organização, Morgan (2002) esclarece que ela “é mais claramente manifestada nos conflitos e jogos de poder e nas intrigas que resultam do fluxo de atividade organizacional.

[...] no entanto, a política ocorre numa base contínua, muitas vezes de uma maneira que é invisível para todos menos os diretamente envolvidos” (2002:183). Justifica que “a política organizacional surge quando as pessoas pensam diferentemente e querem agir diferentemente quando confrontadas com diferentes caminhos de ação” (*ibidem*).

Contrariamente à visão que se tem de que “as organizações são empresas racionais e integradas, cujos membros procuram alcançar um objetivo comum”, para este teórico organizacional

[...] a metáfora política encoraja-nos a ver as organizações como redes soltas de pessoas com interesses divergentes que se juntam por motivo de conveniência pessoal (ganhar a vida, desenvolver uma carreira, defender uma meta ou objetivo pessoal). As organizações são coalizões e são formadas por coalizões, e a formação de coalizões é uma dimensão importante de quase toda vida organizacional (*ibidem*: 189).

No modelo político, os interesses, a ideologia e a falta de objetivos consistentes são partilhadas por todos, o que pode possibilitar algumas dificuldades de organização escolar pública, mas, este autor destaca que pode ser um momento para chamar a atenção para a heterogeneidade que caracteriza os diversos atores do âmbito escolar, no qual por meio desse modelo poderão estar agindo de maneira a buscar alternativas para as suas reivindicações e contribuir com momentos importantes para o estudo da escola.

No nosso país, ao longo das últimas décadas, temos assistido a diversas mudanças no sistema educativo que advêm das alterações ocorridas no plano governativo. Ou seja, sempre que um novo partido tem a maioria, surge um novo ministro com as suas políticas educativas, o que, quase sempre, provoca uma reação negativa dos docentes, pois, e como é costume afirmar-se, deveria ser prioritário analisar/estudar a situação da Educação antes de substituir o método/sistema vigente.

Os anos passam, os estudos prosseguem, mas, apesar das lutas, as mudanças tardam:

Em Portugal, a tradicional centralização política e administrativa e o correspondente controlo político-administrativo da escola, sem tradição de autonomia, configuram um “centralismo educativo” comandado por um aparelho administrativo central (o Ministério da Educação) que todos atacam (e que a ninguém parece agradar), mas que resiste obstinadamente mesmo aos propósitos reformistas dos seus responsáveis

políticos. É nesse sentido, uma imagem do poder da burocracia, capaz de contrariar o poder político democrático e de eximir, aparentemente, aos cursos da decisão política (Lima, 1998:155-156).

Nas escolas da Região Autónoma da Madeira, e pelo que temos verificado ao longo das últimas décadas, além do modelo burocrático, o político tem-se acentuado e os interesses, quer internos quer externos a cada estabelecimento, procuram influenciar as suas atividades.

A Secretaria Regional de Educação, dirigida por uma equipa nomeada pelo presidente do Governo Regional, é constituída por pessoas da sua confiança e da confiança do partido maioritário. Por sua vez, e salvo raríssimas exceções, dos conselhos executivos fazem parte apenas elementos afetos à concelhia política do partido com maioria parlamentar. A escola está, assim, dependente dos organismos políticos, principalmente das decisões que a Secretaria Regional tomar, adequando (ou não) à RAM as leis nacionais, fazendo jus à sua liberdade autonómica e mostrando, através dessas adequações, a sua posição adversa a outras ideologias políticas.

Neste sentido, destacam-se os vocábulos “interesse”, “conflito”, “poder”, “negociação”, por a escola ser entendida como arena política.

### **3. Gestão, poder e liderança**

#### **3.1. Poder, liderança, gestão**

Falar de organização, em geral, implica abordar as questões da gestão e da liderança, sem esquecer, evidentemente, a importância do poder – elemento associado a todas as estruturas presentes no nosso quotidiano: o poder maternal e paternal sobre os descendentes; o do professor sobre os alunos; o do médico sobre os pacientes; o do chefe sobre o funcionário; o do patrão sobre os empregados, etc..., o que o torna omnipresente.

O poder está sobretudo associado a questões de ordem económica e política, sendo, por isso, visto como algo que, fruto da ambição desmedida e da inveja, destrói, corrompe e é antisocial. Porém, não podemos ver apenas nesses termos, pois isso implicaria falarmos apenas em dois polos: o que detém o poder *versus* o dominado.

Curiosamente, o termo teve origem no *possum*, em latim, o que significa “ser capaz de”, e, neste sentido, tem um significado mais amplo, podendo ser aplicado a diversas áreas (política,

militar, económica, social, educativa,...), tema que teve a atenção de autores como Max Weber (1982), Pierre Bourdieu (1989), e Michel Foucault (1979).

### **3.1.1. A evolução dos órgãos de gestão nas nossas escolas**

Quanto a esta questão, passadas algumas décadas desde o 25 de abril de 74, poderemos, em forma de analepse, recordar as transformações que se têm verificado nas escolas.

Assim, ao órgão de gestão, desde maio de 1974 até hoje, têm sido atribuídas as seguintes designações: comissão de gestão; conselho diretivo; conselho executivo e diretor. Verifica-se uma desconcentração do poder, pois os serviços passam a estar concentrados no estabelecimento de ensino e não no Ministério de Educação, com um reforço da autonomia (embora com margens mínimas).

Aos diretores escolares, têm sido delegadas funções que os identificam como representantes do poder central embora, de facto, não possuam a autonomia ambicionada. Aliás, segundo Lima, “à medida que a gestão democrática das escolas foi sendo institucionalizada [...], foi também sendo politicamente adaptada ao retorno do poder ao centro e à correspondente perda de certas margens de autonomia” (Lima, 2011: 48-49).

Para este autor, o diretor escolar, “além de assegurar o tradicional predomínio do centro sobre as periferias”, consegue “maior eficácia em termos de controlo, situação em que o cargo de diretor mais tipicamente representaria o “rosto” do poder central junto de cada escola”, tratando-as como suas subordinadas (*ibidem*: 47).

Depois da Revolução, a educação não ocupou um lugar prioritário, daí que o sistema educativo português sofresse alguma instabilidade e fossem necessárias grandes mudanças. É então que, surgida em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) se torna “um referencial das políticas educativas, constituindo-se numa pedra basilar do sistema educativo, sempre muito ativo nas mudanças superficiais” (Pacheco e Sousa, 2016: 90), numa tentativa de criar estabilidade e fomentar a inovação.

A LBSE veio, efetivamente, dar às escolas públicas um maior pendor democrático e trouxe a garantia da participação dos professores, dos alunos e das famílias, na gestão do sistema escolar (artigo 3º b). Também legitima, no artigo 45º, que a direção de cada estabelecimento “é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente”.

E, neste sentido, segundo Lima, embora esta lei consagrasse “a descentralização e a desconcentração da administração escolar”, os governantes “insistiram mais no controlo do que no desenvolvimento de processos democráticos e participativos, como se estes representassem fatalmente uma perda de protagonismo para o Ministério, a partir de uma conceção de poder do tipo “soma-zero” (2009: 237).

Esta lei sofreu algumas alterações e a questão da liderança foi-se tornando cada vez mais importante. Destaque para o Decreto-Lei n.º 75/2008, em cujo preâmbulo, a propósito da “governança das escolas”, são claras as intenções de “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”. E é com esse objetivo que surge “o cargo de diretor, coadjuvado por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos”, que constituem “um órgão unipessoal e não um órgão colegial”, sendo-lhe atribuído o poder “de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica”.

Aquilo que se verifica, efetivamente, é uma concentração de poderes num líder que, “põe e dispõe”, nomeia e demite, e pode, a cada quatro anos, se candidatar ao cargo, sem limite de mandatos, e sem ser detentor de qualquer formação específica e certificada, particularidades das organizações escolares.

Estamos, na opinião de Lima, na presença de dados que nos remetem para a “hiperburocratização escolar”, como sejam:

A substituição da liderança colegial pela liderança unipessoal, a que falta a perda do caráter eletivo para se aproximar do que Weber designou por “burocracia monocrática” (Weber, 1984, pp. 176-178); a centralização e concentração de poderes de decisão; o regresso à organização em linha, à maior hierarquização e à divisão do trabalho entre gestores e professores; a crescente relevância do saber pericial e do poder da tecnoestrutura, dos adjuntos e assessores, das instâncias especializadas na prestação de serviços técnicos; a centralidade dos processos de gestão de qualidade, de avaliação e de mensuração, sob inspiração neopositivista (*rankings*, escolas de excelência, avaliação externa, testes standardizados, padrões, etc.) (Lima, 2011:54).

Todas estas evidências apontam para a fragilidade da gestão democrática das escolas, que, de facto, nunca foi muito visível, pois o seu mais importante pilar (a autonomia) sempre se revelou pouco consistente. Nesse sentido, trata-se de uma “utopia política”, que se arrisca “a dar lugar a uma pós-democracia gerencial” (*ibidem*).

Se o Decreto-Lei n.º 115-A/98 atribuía à escola a centralidade das políticas educativas e introduzia os contratos de autonomia, verificando-se um grande protagonismo da direção executiva (assegurada por um conselho executivo ou por um diretor), o Decreto-Lei n.º 75/2008, “consagra um diretor mais solitário e mais poderoso sobre o interior da escola, embora possivelmente numa situação igualmente mais solitária e mais subordinada perante o poder político e a administração” (*ibidem*:57). Ou, como afirma Lima, um diretor mais forte para dentro da sua organização, mas mais débil para com os seus superiores:

Uma espécie de líder hierárquico, interno, mais poderoso, embora extremamente subordinado, a quem se exige um padrão de liderança executiva eficaz – uma liderança *forte e boa*, capaz de ser aceite como o “rosto” da escola, talvez mais ainda pela hierarquia do Ministério do que, propriamente, pelos atores escolares (*ibidem*).

Esta força de poder, atribuída ao líder da organização, originou demasiadas situações de injustiça, de intenso autoritarismo e de atrofia dos valores democráticos. Numa clara negação à liderança distributiva, neste sistema, as lideranças intermédias possuíam apenas, a trivial função de fazer a ponte entre os docentes e o líder, vendo obliterado o seu poder de decisão.

Esta autoridade é reforçada pelo Despacho n.º 9744/2009, de 8 de abril, ao destacar a necessidade “de criar condições para a afirmação de lideranças fortes e eficazes, para que em cada escola houvesse um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”.

Como se verifica, trata-se de destacar o papel do diretor, tornando-o mais poderoso relativamente aos restantes agentes da sua organização, mas, ainda assim, subordinado do Ministério, pois tem de executar as suas diretrizes, informando-a com regularidade - estrutura organizativa hierarquizada, que regula a comunicação entre os membros, característica da organização burocrática.

Pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 12 de julho, são definidos os requisitos para o cargo de diretor, tendo como novidade a formação específica na área da gestão e administração escolar.

Apesar de manter os poderes hierárquico (relativo ao pessoal docente e não docente) e disciplinar (relativo aos alunos), o diretor deixa de nomear os coordenadores de departamento, pois estes passam a ser eleitos pelos respectivos departamentos (contudo, podem ser exonerados por despacho fundamentado do diretor).

Como verificámos, o termo liderança tem vindo a se destacar nos diferentes documentos ministeriais, o que prova a sua crescente importância para o sucesso da organização educativa. Com tanta insistência das diretrizes da tutela na importância de “lideranças fortes”, parece-me pertinente perguntar: Em que consiste uma boa liderança? Como pode ser facilitadora do êxito da Escola?

### **3.1.2. A importância da liderança no sucesso das escolas**

Na obra *Liderar* (2005), os autores Miguel P. Cunha e Arménio Rego abordam a questão sob vários prismas, referem a multiplicidade de conceitos, segundo diversos autores, e apresentam orientações para uma boa liderança.

Uma definição simples é a sugerida pela equipa de um projeto GLOBE<sup>1</sup>, como sendo a “capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros”, da autoria de House, *et al.* (*Liderar*, 2005: 20).

O *dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2002), por sua vez, apresenta a liderança como “espírito de chefia; autoridade”, pelo que podemos concluir ser necessária em todo o tipo de organizações, inclusivamente nas educativas.

Maximiano (2000) afirma que muitas são as definições de liderança e que sempre que alguém consegue influenciar e/ou dirigir comportamentos de pessoas está a assumir o papel de líder. Refere ainda que “a figura humana dos líderes permite definir a liderança como função, papel ou tarefa, que qualquer pessoa precisa desempenhar, quando é responsável pelo desempenho de um grupo” (2000: 394). Nem sempre as pessoas que desempenham cargos de liderança foram escolhidas pelas suas qualidades, como é o caso dos padres, dos treinadores desportivos, dos professores, entre outros. Porém, “todas essas pessoas têm metas para realizar com a colaboração

---

<sup>1</sup> *Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness*

de grupos. A liderança é um dos papéis que devem desempenhar para atingir as suas metas” (*ibidem*:395).

João R. Trigo e Jorge A. Costa (2008) afirmam que a liderança nas organizações educativas “tem vindo a assumir um papel de crescente relevo e a ser apontada como uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade” (2008:562).

Efetivamente, ao longo das últimas décadas, fruto da democratização e da descentralização do poder, e instituída a gestão democrática, a Escola pública tem visto reforçada a sua autonomia, verificando-se uma maior valorização do papel do seu líder – diretor ou presidente do conselho executivo.

Sendo a sociedade cada vez mais dinâmica, a escola tem de acompanhar as evoluções, prestando um serviço de qualidade, que responda às exigências e expectativas da sociedade, adaptando-se às reais necessidades do meio em que está inserida. Por isso, a escola tem de ser ativa, flexível, empreendedora e estruturada de modo a, estrategicamente, preparar os seus alunos para o ambiente competitivo dos nossos dias, acompanhando as transformações sociais, procurando atingir resultados a longo prazo. Daí que o papel do gestor seja fundamental para, numa gestão democrática e em conjunto com os seus parceiros, efetuar uma liderança eficiente, tendo como ponto de partida um projeto educativo claro e com metas ambiciosas, focadas na superação de problemas e na obtenção de bons resultados.

Sabemos que esta caminhada é longa e cada vez mais árdua: os processos educacionais não são fáceis nem imutáveis, os problemas sociais adensam, algumas estruturas familiares são frágeis, estando os jovens, cada vez mais cedo, expostos a perigos/tentações (álcool, droga, gravidez precoce...), enfim, a problemas do século XXI - aspetos a que o líder tem de estar atento e agir com prudência, habilidade e diplomacia, em articulação com os seus pares, para gerir os conflitos.

Mas estarão os gestores escolares preparados para enfrentar e resolver todas as situações? Receberão formação nesse sentido?

É clara a importância de uma liderança forte, que alcançará melhores resultados se for articulada com outros agentes dentro da organização.

Efetivamente, se o líder, em articulação com os restantes agentes educativos, for capaz de promover o interesse conjunto pela resolução de problemas, numa atitude visivelmente democrática, conseguirá atingir mais facilmente os resultados pretendidos. Contudo, há que ter em

atenção que “a liderança não existe apenas nos líderes de topo, mas que se distribui através da organização” (Costa, 2014: 256).

A qualidade do ensino e da aprendizagem é o principal objetivo de toda a organização escolar e, nesse sentido, a gestão escolar deverá focar-se nesse aspeto, sem, contudo, descurar outros também importantes, pois o sucesso dos discentes depende também de outros fatores.

Mas, no que à gestão escolar diz respeito, poderemos afirmar que existe uma relação direta entre a qualidade da liderança e a qualidade do ensino e desempenho dos alunos?

No trabalho desenvolvido em 2009, a partir de uma análise aos Relatórios de Avaliação Externa das Escolas, relativos aos anos 2006 a 2008, os docentes e investigadores Leonor Torres e José Palhares referem-se ao aparecimento de medidas educativas que valorizam a gestão e a liderança escolares, denotando-se “uma valorização crescente do papel das lideranças no desenvolvimento da autonomia das escolas”.

Na opinião destes investigadores, a liderança “emerge paulatinamente como uma variável de controlo da excelência escolar, ao arripio de uma cultura de gestão colegial historicamente enraizada nas escolas portuguesas” e funciona como uma solução “para a resolução dos problemas da indisciplina, do abandono e do insucesso.”

Tendo ainda como ponto de partida os mencionados relatórios, estes autores aludem ao papel desempenhado pela cultura organizacional da escola, e analisam a relação entre esta e os resultados escolares, destacando que

Culturas escolares fortes e integradoras, expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional, são perçecionadas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional. Neste sentido, uma liderança unipessoal, centrada na figura do Diretor, representará a “cola” ou o “cimento” que irá solidificar a cultura da escola (Torres e Palhares, 2009: 81).

Se a liderança tem vindo a assumir um importante significado nas medidas políticas educativas mais recentes, atribuindo ao líder o fulcral papel de dirigir a organização, conciliando valores de cidadania democrática, definindo estratégias, dialogando com os parceiros e avaliando, com frequência, a sua atuação, é porque,

[...] centrada na regulação dos resultados, a escola precisa de um “líder forte”, de um “rosto” que se responsabilize pela implementação eficiente de um projeto educativo que se pretende partilhado. Mas o significado de partilha é perspectivado mais como uma técnica de gestão de afetos do que de um processo resultante da participação democrática dos atores nas suas esferas significativas de ação. O que efetivamente é valorizado pelo Grupo de Avaliação é o perfil de desempenho da escola ao nível dos resultados, dependendo estes da eficiência com que os atores operacionalizem, nas periferias escolares, uma tecno-estrutura imposta por instâncias supra organizacionais (*ibidem*: 95).

Analisando a questão do sucesso em Portugal, nos últimos anos, Verdasca (2012: 2) afirma que “os desafios da equidade, eficiência e qualidade educativas são mais do que nunca objetivos centrais da política educativa”, independentemente da região a que a escola pertença. Este tem sido um “desafio permanente que o tempo teima em arrastar consigo sem o sucesso esperado, não obstante os inúmeros programas e medidas na tentativa de prevenir e combater o insucesso e abandono escolares”.

### ***3.1.3. As características dos melhores líderes***

Na sequência do exposto, ser presidente de um conselho executivo, ou pertencer a um órgão de gestão de uma escola, implica, naturalmente, possuir determinadas competências e qualidades (éticas, sobretudo), porque a governação de uma organização escolar “deve emergir como uma prática social, incorporando uma dimensão ética e crítica, e instituir-se como uma ‘especialidade educacional’” (Torres e Palhares, 2009:98 citando Estêvão, 2001:87).

A conexão entre os resultados escolares e a qualidade da liderança do estabelecimento é vista como algo evidente por vários autores. Quintas e Gonçalves, por exemplo, afirmam que “a liderança escolar tem efeitos significativos na aprendizagem, desenvolvimento e sucesso académico dos alunos e na qualidade das organizações educativas, pelo que das suas práticas depende, em grande medida, a eficácia da ação da escola” (2012: 89).

A eficácia desta liderança depende, comprovadamente, do seu líder. Este deve, sobretudo,

[...] estabelecer metas de futuro, concitar compromissos e promover e orientar mudanças (Estevão, 2000). Deste modo, ao exercer a liderança, o diretor deve não apenas centrar-se na atividade efetivamente desenvolvida na sua escola e promover um diálogo e um intercâmbio permanentes entre os professores, de modo a que eles problematizem as suas práticas e as circunstâncias em que as desenvolvem, visando a sua melhoria (Ruzafa, 2003), mas também apostar na oferta educativa, no desenvolvimento profissional dos professores e no desenvolvimento organizativo da escola na sua totalidade (Gairin e Villa, 1999), num processo que, segundo Bolívar (1997), se traduz num exercício múltiplo e dinâmico da liderança. (*ibidem*: 95).

Machado (2014), na sua tese, debruça-se sobre a questão da liderança escolar, referindo que “uma das perspetivas mais inovadoras em matéria de liderança escolar é torná-la democrática e emancipadora” (2014:110), na medida em que deve responder a “princípios, valores, crenças e necessidades da comunidade em que a escola se insere” (Morgado e Pinheiro, 2011: 2), mediante a adoção de uma visão pedagógica, consubstanciada pela “elaboração e realização de um projeto formativo” que emerge do próprio projeto educativo da instituição, como um modelo especial, feito à medida (Machado, 2014: 108).

Que características deverá, pois, possuir o líder, além das já mencionadas, para que a organização capitalize a sua liderança?

Machado (2014:110) refere que “um líder tem de ser democrático para ser assumido pelos seus pares”, numa liderança de tipo emancipador e assente na confiança, no diálogo, na partilha e na reflexão conjunta.

“Para além de *nato*, o líder deverá, em termos de ideal-tipo, ser *treinado* (e.g. pós-graduado em administração educacional) e *ajustável* aos múltiplos contextos em que está inserido” (Torres e Palhares, 2009: 81), devendo, também, assumir “funções de gestão e manipulação da cultura, no sentido de garantir a mobilização colectiva convergente com a missão e visão instituída centralmente para a escola” (Ibidem).

Neste sentido, o Relatório n.º 155 da avaliação externa de escolas (citado por Torres e Palhares, 2009: 96) indica que os melhores resultados se verificam em escolas com “liderança

forte, mas democrática, do Conselho Executivo, que impulsiona a articulação entre os vários órgãos, numa cultura de complementaridade, de acordo com a área de ação de cada um deles” (p. 10).

E deve-se ou não efetuar a distinção entre líder e gestor?

Citando Costa (2000), Machado (2014: 111) afirma que “um aspeto potenciador de uma visão superficial do fenómeno da liderança escolar é a tendência a identificar o gestor com o líder e a atribuir ao bom gestor a capacidade de liderança», quando, efetivamente, há diferenças que os demarcam:

[...] o gestor centra-se em tarefas técnicas e administrativas da organização, preocupando-se com a resolução de problemas imediatos, a curto prazo, e de controlo dos outros, estabelecendo relações de poder com punições e recompensas, numa perspetiva de liderança transaccional. Já o líder preocupa-se com a inovação e desenvolvimento da organização, definindo objetivos a longo prazo (o quê?) e estratégias para os alcançar (porquê?) (Machado, 2014:111).

Visto que a escola, segundo a pedagoga Heloísa Lück (2009:20), é “uma organização social” responsável pela formação dos seus alunos e pela transmissão de valores, o seu ambiente é de “vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens” (*ibidem*) que “possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo”( *ibidem*). Nesse sentido, cabe aos seus dirigentes, enquanto profissionais responsáveis, nos planos administrativo e pedagógico,

Promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas quotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional (*ibidem*: 22).

É nesse sentido que a equipa, ou conselho executivo, deve zelar “pela escola como um todo, tendo como foco da sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos (*ibidem*: 23), cabendo a esses profissionais

[...] a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados (*ibidem*: 17).

A vasta literatura sobre a organização escolar facilmente nos leva ao encontro de diversos termos – *gestor, líder, diretor, presidente do conselho executivo* –, de difícil distinção de conceitos. Porém, em comum têm o facto de estarem associados ao cargo principal de uma estrutura escolar, cujos objetivos principais se centram na melhoria dos resultados.

Ferreira e Torres (2012) referem que a “forma como foi construída a figura do diretor pelo poder central deixa transparecer a ideia de associação linear entre liderança e eficácia organizacional” (2012: 87), com repercussões na melhoria dos resultados dos alunos, e apresentam outros tipos de liderança, nomeadamente racional:

O quadrante relativo ao estilo de liderança racional privilegia a centralização do poder, a organização hierárquica das estruturas e do controlo da organização, através das regras de comportamento/ação definidas previamente. Tem como principal preocupação a obtenção de resultados e o seu respetivo controlo, orientando os atores organizacionais para a produtividade e prossecução de objetivos, que são formulados *a priori* e de uma forma clara. O líder assume-se como autoridade, orientando os membros da organização para a competição interna, bem como com outras organizações. O líder valoriza a eficácia e a racionalização dos recursos (*ibidem*: 92, nota 4).

Quanto ao modelo hierárquico, “tributário do modelo burocrático weberiano, [...] regulado pelas regras formais” (*ibidem*: 93), possui algumas semelhanças com o anterior, devido à centralização do poder, e caracteriza-se pela “previsibilidade e atitudes de conservadorismo, apostando na coordenação e manutenção da organização sem perspetivas de mudança”, em que a ação dos “atores organizacionais é regida, na maior parte das situações, por procedimentos formais”, cujo líder é especialista nestes mesmos procedimentos e nas regras, preocupando-se com o controlo dos prazos e com a estabilidade dos resultados. A autoridade assenta nas regras e não na pessoa do seu líder. As decisões são tomadas após análise dos factos” (*ibidem*: 93, nota 5).

Pelo contrário, aqueles autores constatam que, no estilo de liderança democrático, “há um investimento na descentralização do poder (liderança dispersa) e nas interações baseadas na discussão, participação e defesa dos princípios da igualdade de oportunidades, da justiça e da equidade” (*ibidem*: 93-94, nota 7).

Neste estilo, o líder é um “facilitador ou colaborador e age no sentido de promover a participação de todos os atores organizacionais nos processos decisórios, respeitando as autonomias individuais e de grupo” (*ibidem*: 94, nota7).

Com um estilo semelhante ao anterior, “o líder prospetivo aproveitará as oportunidades de participação na comunidade local, valorizando a autonomia coletiva e os valores individuais fruto dos processos de socialização extraescolar, bem como aqueles que dizem respeito à comunidade onde se inclui” (*ibidem*: 94). Na liderança prospetiva, verifica-se a descentralização do poder e da tomada de decisões e privilegiam-se

[...] as questões relacionadas com a ligação à comunidade e incentiva-se o desenvolvimento de atividades/projetos inovadores que se imponham ao exterior. A ausência de recursos não constitui um obstáculo intransponível à concretização da missão da organização, pelo contrário, o sucesso da organização passa, essencialmente, pela capacidade de mobilização de recursos e apoios externos. À imagem do líder, os atores organizacionais são incentivados a tomarem iniciativas e correrem riscos. Respeitando as autonomias individuais e coletivas, o líder promove iniciativas que levem os seus membros a identificarem-se fortemente com a organização e com a comunidade local (*ibidem*: 94, nota 8).

A concluir, Ferreira e Torres, após o estudo realizado numa escola do país, afirmam que

[...] ao líder escolar, num cenário de controlo mais direto da sua ação e pressionado como nunca pelo poder central com vista à obtenção de resultados, caberá a tarefa de defender e aprofundar os valores democráticos e emancipatórios, constituindo-se como um verdadeiro “rosto da escola”, ou então adotar um perfil mais gestor como garantia da eficaz operacionalização das políticas educativas centrais, perfilando-se, assim, como o “rosto do ministério”(*ibidem*: 109).

Costa e Castanheira (2015) fazem distinção entre líder e gestor. Se, em alguns casos, essas funções são acumuladas pela mesma pessoa, noutras não. Embora a distinção seja polémica,

autores “como Yukl (1989) referem que a diferença essencial entre liderança e gestão se prende com o facto de os líderes influenciarem o compromisso para com a organização, enquanto os gestores agem de acordo com as responsabilidades decorrentes da sua posição e exercem autoridade sobre os subordinados” (2015: 28).

Para distinção entre estes aspetos, Costa e Castanheira apontam, entre outras opiniões as de Earley e Weindling. Estes autores defendem que

[...] entre liderança e gestão existem algumas diferenças: a liderança tende a ser mais formativa, proactiva e relacionada com a resolução de problemas, estando mais ligada a conceitos como visão, missão e valores, enquanto a gestão tende a estar mais orientada para o planeamento, organização e execução, para o uso dos recursos (2004, p. 5). No entanto, entendem que ambas são essenciais para o sucesso de uma organização e que, na prática, líderes e gestores são quase indistinguíveis (*ibidem*).

Das múltiplas aceções, todas pertinentes, devemos reter que “conciliar liderança e gestão é fundamental para a melhoria e o desenvolvimento bem-sucedido das organizações” (*ibidem*: 29). Contudo, e porque na escola atual são diversos os cargos, muitos autores falam nestes termos no plural, numa perspetiva de democracia e da participação coletiva.

Na abordagem à importância da liderança “como fator determinante” no sucesso escolar, Costa e Castanheira afirmam que

[...] é pela via da centralidade da liderança pedagógica na gestão escolar – um tipo de liderança caracterizada por práticas de gestão que têm como objetivo a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a aquisição de conhecimentos pelos alunos e respetiva monitorização, dando particular atenção à supervisão do currículo e à eficácia das práticas dos professores – que cada vez mais se reconhece o seu contributo para a melhoria da escola e dos resultados dos alunos (*ibidem*:34).

Se todo o líder é um educador, falar de liderança, gestor, diretor ou presidente do conselho executivo implica, naturalmente, associá-los à “vertente educativa e pedagógica”, visto que, como educador, todo o líder “ deve sobrepor-se às orientações administrativas, efficientistas e hierárquicas” (*ibidem*: 36).

Como se tem verificado, há diversos estilos de liderança e cada líder ou gestor tem o seu *modus operandi*, o que leva Bento a referir que “O professor enquanto gestor/líder escolar pode assumir diferentes estilos/comportamentos na liderança da sua organização escolar:

transformacional, transacional e “laissez-faire”. (Bento, 2008: 1). Sendo que este último se refere à negação da liderança, à recusa em tomar uma posição, ao desinteresse pelos problemas verificados, à inoperância, à total ignorância das suas responsabilidades,... pelo que os resultados e as melhorias não aparecem.

Estes dados surgem na sequência de um estudo aplicado a uma amostra de 97 escolas da Região Autónoma da Madeira, que visava identificar e analisar os estilos de liderança dos líderes escolares.

Desses dados, alguns apontam para o facto de a liderança da grande maioria dos presidentes dos conselhos executivos ser mista. Ou seja, constituída por comportamentos de liderança transformacional e transacional, pois “a liderança transformacional não só afecta os resultados de nível individual como a satisfação no emprego, o compromisso organizacional e o desempenho, mas também influencia a dinâmica de grupo e resultados de nível de grupo” (*ibidem*: 11).

Como características essenciais num líder, os docentes afirmam que ele deve

Motivar os liderados, falando-lhes com entusiasmo acerca do futuro e dos objetivos a alcançar; expressar confiança no alcançar de objetivos; procurar soluções alternativas para os problemas; considerar perspetivas diferentes na abordagem dos problemas; tratar os seguidores como indivíduos e não apenas como mais um membro do grupo; ajudar os seguidores a desenvolver os seus pontos fortes. (*ibidem*: 10).

Dos diversos estudos que têm sido feitos sobre os líderes que deixam a sua marca, o referido autor apresenta algumas definições importantes:

Esses indivíduos podem ser chamados líderes carismáticos (Weber, 1968) ou transformacionais (Bass, 1985; 1990) que são líderes que, através de sua visão pessoal e de sua energia, inspiram os seguidores e têm um impacto significativo em suas organizações. Nas suas investigações sobre o conceito de liderança, Bernard Bass (1985) e Avolio (1999) comparam dois tipos de comportamento de liderança: transacional e transformacional. Os líderes transacionais determinam o que os subordinados precisam para realizar seus próprios objetivos e os objetivos da organização. Em contraste, os líderes transformacionais “motivam-nos a fazer mais do que originalmente esperávamos realizar” (Bass 1985, p. 28) elevando nosso

sentimento da importância e do valor de nossas tarefas, “fazendo-nos transcender nossos interesses pessoais em nome da equipa, da organização ou de uma política mais ampla” (Bass, 1985: 29) e elevando nosso nível de necessidade para as necessidades mais altas, como a auto-realização (Bento, 2008: 1).

No referido estudo, verifica-se que os docentes também referiram outros comportamentos que se coadunam com o estilo de liderança transacional, nomeadamente

[...] clarificar e definir expectativas e promover desempenhos que permitam atingir os objetivos; prestar assistência aos subordinados, em troca dos esforços no sentido de atingir os níveis desejados; explicitar de forma vinculada o que cada um poderá receber se os objetivos de desempenho forem atingidos; especificar os padrões de desempenho, bem como os que constitui desempenho ineficaz; atentar no desempenho dos seguidores, de forma a procurar desvios face aos padrões estabelecidos; e envidar esforços no sentido de corrigir os erros, assim que possível (*ibidem*:10-11)

Apesar da vertente transformacional ser a mais estudada nos últimos tempos, os resultados de diversos estudos apontam para o facto de um bom líder ter tanto de transformacional como de transacional (*ibidem*: 11). Ou seja, os dois modelos complementam-se, na medida em que

A liderança transformacional é construída em cima da liderança transacional – produz, nos liderados, níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos apenas na abordagem transacional” (Robbins, 2002, p. 319). Bass admite, no entanto, que ambos os estilos podem ser eficazes em situações distintas: “O transformacional em períodos de fundação organizacional e de mudança, e o transacional em períodos de evolução lenta e ambientes relativamente estáveis” (Rego e Cunha, 2004, p. 235). A liderança transformacional transforma os liderados no sentido de estes passarem a perseguir os objetivos da organização deixando os seus próprios interesses para segundo plano (*ibidem*:2).

Neste estudo em algumas escolas da Região Autónoma da Madeira, as provas apontam para o facto de os docentes se sentirem satisfeitos quando o seu líder se revela proativo, persistente e com grandes capacidades para, de forma ponderada e na base do diálogo, gerir conflitos, tomar iniciativa e procurar soluções com vista à satisfação comum, em detrimento da

ausência de liderança (“laisser-faire”). Embora em menor quantidade, mas ainda em número significativo, o estudo prova que há presidentes de conselhos executivos que evitam “envolver-se em assuntos importantes”, que não tomam decisões, que atrasam a “resposta a questões urgentes”, que agem demasiado tarde, deixando “arrastar os problemas” ou fingindo que eles não existem.

Em modo de reflexão, poderemos questionar: A quem cabe, então, a responsabilidade do sucesso das organizações escolares?

Do ponto de vista de Caixeiro (2011:26) “a valorização dos aspetos simbólicos da realidade organizacional da escola e o interesse manifestado pela sua cultura tornaram-se numa pertinente linha de investigação”. Para explicar este facto, a autora recorre a Adelino 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 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) (Caixeiro, 2011:26).

Neste seu artigo, Caixeiro confirma que é dada cada vez mais importância à organização escolar, surgindo estudos que apontam para o facto de a “cultura organizacional” ser fundamental para o sucesso da escola - ao qual está intimamente ligado o papel desempenhado pelo seu líder:

Conceitos como qualidade, excelência, eficácia e eficiência explicam-se por uma forte cultura de escola. Estudos realizados neste âmbito, como os de Séguin, comprovam que a cultura organizacional é a chave para o sucesso da organização escolar. O relatório da OCDE (1992:197) reconhece que «a) as motivações e os resultados dos alunos são profundamente afetados 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. As escolas de excelência deverão, então, desenvolver uma cultura organizacional *sui generis* aliada à questão da

liderança. Os líderes organizacionais desempenham um papel fulcral na vida das escolas (*ibidem*).

Morgado e Pinheiro (2011: 536) afirmam que em termos escolares, as lideranças “devem ser sensíveis aos princípios, valores, crenças e necessidades da comunidade em que a escola se insere e devem consubstanciar uma visão pedagógica, que se concretiza pela elaboração e realização de um projecto formativo que congrega os ideais e propósitos que a instituição persegue”.

A escola, que “não é vista apenas como um lugar de aprendizagem, mas como um lugar de vida” (Nóvoa, 2002:34), é uma organização complexa, “um espaço onde se confrontam relações de poder, de conflito e de negociação e onde se manifestam interesses muito divergentes” (Morgado e Pinheiro, 2011: 537). Daí que as lideranças escolares devam ser “capazes de motivar os professores para uma prática colaborativa mais alargada e mais profícua” (*ibidem*: 537).

#### **3.1.4. Liderança escolar: uma responsabilidade de todos os professores**

Estes autores afirmam, ainda, ser necessário criar nas escolas condições para o trabalho colaborativo, o que passará por “estimular os docentes para uma mudança de mentalidades, rotinas e hábitos adquiridos”, considerando que essas mudanças “implicam ações de coordenação e a afirmação de lideranças intermédias” (*ibidem*: 538).

Como demonstram Morgado e Pinheiro (2011), são muitos os agentes que contribuem para a sua dinâmica, verificando-se diferentes tipos de liderança:

[...] se os papéis desempenhados pelas lideranças formais – direção da escola, diretor de turma, diretor de departamento, delegado de grupo disciplinar – são imprescindíveis na dinamização pedagógica das escolas, não podemos esquecer os professores e outros membros da instituição que, sem ocupar qualquer lugar em órgãos de gestão, desenvolvem uma verdadeira *liderança informal* (Bolívar, 2003), com reflexos significativos na vida da escola. Trata-se do que temos vindo a designar por *líderes ocultos* (Morgado, 2004), para nos referirmos aos agentes educativos que, por serem pouco tolerantes a rituais burocráticos e procurarem eximir-se do desempenho de certos cargos pedagógicos, não deixam de ter consciência das tarefas a que estão obrigados e de participar nos processos de mudança e inovação educativas,

contribuindo, tantas vezes no anonimato, para o que se passa no teatro visível das operações escolares (Morgado e Pinheiro, 2011:538).

No mesmo artigo, estes autores revelam que é ao “nível das estruturas intermédias” da escola “que se se podem alterar as práticas pedagógicas, no sentido de desenvolver estratégias que promovam lideranças participadas e dinâmicas de colaboração e de inovação” (*ibidem*).

Num estudo sobre esta questão, realizado numa escola do país, estes autores depreenderam que “os docentes idealizam a liderança como um processo partilhado, em que prevalece uma distribuição de responsabilidades e uma partilha de poderes, não se coadunando com o papel autocrático, tantas vezes, desempenhado pelos diretores dos agrupamentos de escolas” (*ibidem*: 540).

Segundo Costa (2014), embora “o exercício da liderança pedagógica” não seja uma tarefa fácil, devido a pressões, tanto internas como externas, “discutir a liderança pedagógica das escolas é hoje particularmente importante no contexto da escola pública portuguesa”. A autora afirma que

Com a publicação do Decreto-Lei 75/2008, o cargo de diretor escolar ganhou uma nova centralidade organizacional: tornou-se no principal (único) responsável pela implementação dos objetivos da escola e ganhou a exclusividade de presidir ao órgão de coordenação, supervisão e orientação educativa de alunos e professores, o Conselho Pedagógico. Ademais, o diretor passou a estar investido do poder de seleccionar os coordenadores de departamento – representantes das principais estruturas de coordenação/supervisão pedagógica –, o que veio reforçar a dimensão pedagógica da sua função de diretor, passando a ser direta e explicitamente responsabilizado pelos resultados alcançados pela organização que dirige (Costa, 2014:256).

Quanto ao sucesso da melhoria da aprendizagem, afirma que depende de variados fatores que não estão ao alcance dos diretores, nomeadamente “as pressões a que estão sujeitos; as “enormes expectativas quanto aos efeitos das suas ações”, bem como “ a definição de diferentes papéis (e. g. político, de gestão) a desempenhar”, sem esquecer, ainda, “os dilemas/tensões que os envolvem”(*ibidem*) .

Além do mais, os diretores possuem “margens exíguas para instituir a sua visão sobre o currículo” e sobre “o processo de ensino-aprendizagem”, dado que existem “muitos constrangimentos internos (e.g. diferentes pontos de vista sobre currículo e perceções acerca do

seu próprio papel) e com uma cultura profissional, de longa duração, de fechamento da sala de aula (*ibidem*).

A autora prossegue, afirmando que existem provas de que

[...] as escolas que melhoram o desempenho dos alunos tendem a ter diretores que são fortes gestores organizacionais e líderes sistêmicos, aptos a construir sistemas de apoio robustos (Hornig e Loeb, 2010: 66) E muitos autores defendem uma liderança distribuída (Bolívar, 2006; Gronn, 2000; Harris, 2004; Normand, 2013; Spillane, 2006), que garanta um ambiente favorável para a mobilização das equipas, reforçando a ideia de que a liderança não existe apenas nos líderes de topo, mas que se distribui através da organização. (*ibidem*)

Numa organização educativa, este modelo de liderança distribuída, como não podia deixar de ser, engloba todos os que nela trabalham com o propósito

[...] de orientar, apoiar e mobilizar os professores nos processos de mudança dentro da sala de aula, pelo que não é despicienda a forma como se distribui esta liderança, por quem é exercida e com que efeito (Harris e Spillane, 2008: 32). Presentemente, prevê-se que os coordenadores de departamento, responsáveis por fazerem a intermediação entre o Conselho Pedagógico e os professores das diferentes unidades orgânicas que compõem os agrupamentos de escolas, se assumam como líderes intermédios e se sintam impelidos a trabalhar numa lógica reticular, distribuída. Isto implica uma transformação do modo como o diretor pensa a organização e dos processos de tomada de decisão – ao assumir como fulcral o desenvolvimento da capacidade de liderança dos outros, principalmente focados na intermediação – e requer uma conceção diferente da Escola, que se distancia do burocrático em direção ao colaborativo (Harris, 2012). Esta deslocação traz subjacente o reconhecimento de que a dimensão organizacional e colaborativa, da ação dos líderes intermédios, pode ser decisiva (*ibidem*: 256-257).

Nesse sentido, Costa (2014) refere que cada escola tem de ser repensada, e deve apostar na “(re) criação de estruturas que se revelem mais adequadas” à sua missão e em estratégias que promovam e melhorem o processo de ensino-aprendizagem. E acrescenta que, se “a liderança distribuída faz uma diferença positiva nos desempenhos organizacionais e na aprendizagem dos alunos (Harris e Spillane, 2008: 32)”, ela implica, necessariamente, “o desenvolvimento de

mecanismos de aprendizagem organizacional que promovam a (inter)relação entre os diferentes subsistemas que compõem a escola, os quais nem sempre se (inter)relacionam” (*ibidem*: 257).

E quem serão os principais elos de ligação dentro de cada escola? Serão os líderes intermédios, cuja ação se “revela essencial para estimular a aprendizagem coletiva”, sempre que adotarem “posturas integradoras, que potenciam a partilha de informação, de dúvidas e decisões”, e pela capacidade de comunicação que possuem, “assegurando que o outro compreende as decisões tomadas e que as mensagens fluem sem constrangimentos” (*ibidem*).

Com vista à melhoria do ensino e das aprendizagens dos alunos, esta autora considera imperioso “criar condições que garantam que a escola está focada” nisso, “o que se relaciona com a gestão do currículo e a cultura escolar e organizacional” (*ibidem*).

A finalizar, destaca a liderança pedagógica do diretor, afirmando que a mesma deve ser “coerente com o seu projeto educativo, a qual se estende a outros atores – líderes intermédios – de modo a chegar a todos e a todos envolver, com o objetivo de responder às necessidades dos alunos e potenciar o trabalho desenvolvido em sala de aula”, porque, do seu ponto de vista, “o exercício destas lideranças torna necessário que se reconsidere o modo como a escola está organizada em termos pedagógicos, o que se interliga com a forma como o tempo e o espaço escolares são pensados” (*ibidem*).

### **3.1.5. A liderança no centro das atenções**

Como se vê, a liderança tem sido, a par da autonomia das escolas, uma das grandes preocupações políticas nas últimas décadas. Tem, também, sido muito comentada pelas escolas, pelos sindicatos, pelos pais, nos meios de comunicação social e, inclusivamente, nas vertentes académicas. A este propósito, como aponta Leonor Torres (2003), veja-se, por exemplo, o elevado “número de dissertações de mestrado e teses de doutoramento” (2003: 69) que têm surgido sobre este tema.

No artigo de Torres já aqui referido, que “incide sobre a análise efetuada aos Relatórios de Avaliação Externa das Escolas produzidos ao longo do primeiro ciclo avaliativo (2006 e 2011)”, pode ver-se que poucas têm sido as alterações ao estilo de liderança, pois “persiste no panorama sócio-educacional uma conceção dominante de liderança, agarrada a uma visão mecanicista de escola, herdeira dos modelos racionalistas da organização” (Torres, *ibidem*:60).

Tal concepção, como não poderia deixar de ser, leva à sobrevalorização dos aspetos mais visíveis a nível exterior, ou seja, aqueles que resultam das avaliações objetivas e quantificadas, pelo que surge como natural a constatação de Torres quando conclui que as Equipas de Avaliação valorizam essencialmente:

[...] o perfil de desempenho da escola ao nível dos resultados, dependendo estes da eficiência com que os atores operacionalizem, nas periferias escolares, uma tecno-estrutura imposta por instâncias supraorganizacionais. Neste contexto, as organizações escolares, situadas *abaixo* e *fora* dos centros de decisão, são conceptualizadas como “escolas-reflexo” (Lima, 2008: 85) das orientações emanadas do aparelho central, cuja missão primordial é maximizar a produção de resultados (*ibidem*: 71).

Na sequência do que atrás referi, à Escola enquanto organização, constituída por departamentos, grupos e conselhos (de docentes, de discentes, de encarregados de educação, entre outros), têm de estar associadas questões ligadas à liderança, pois, apesar de independentes em muitos aspetos, todos possuem algo em comum: o desejo de aumentar os seus níveis de eficiência.

Dada a panóplia de questões a ela associadas, a gestão das organizações é, assim, um tema que tem suscitado curiosidade de estudo e que tem acompanhado a evolução dos tempos. Se, inicialmente, para ser líder de uma organização implicava certas características pessoais que só uma minoria detinha (e que o definiam como carismático), atualmente essa função surge mais associada à gestão de pessoas e de objetivos da organização.

De ressaltar que, nas organizações educativas, em que é exercida uma liderança particularmente educativa e pedagógica, o líder ou gestor (embora possam ter funções distintas, na prática não se distinguem) deve ter qualidades/virtudes que lhe permitam dialogar com todos os parceiros, fomentando a cooperação e a tolerância, apoiando-os, estimulando-os e motivando-os a desbravar caminhos rumo à melhoria da qualidade de ensino e da sua organização.

### **3.2. Autonomia: todos falam dela, poucos a põem em prática**

*Autonomia pedagógica, gestão democrática, princípios de democraticidade, órgãos descentralizados* têm sido, desde a implantação do regime democrático, expressões de uso

frequente, por parte dos docentes e sindicatos que os representam, numa incessante luta de combate à precariedade, à tensão, à instabilidade, à burocracia, à centralização.

Estes aspetos têm levado a que, por todo o país, surjam momentos de debate e apelos ao Governo para que repense a questão da autonomia das escolas. Todos falam de autonomia, mas, embora parecendo que todos falam da mesma coisa, na realidade, os pontos de vista os significados do termo autonomia são, na maioria das vezes, inconciliáveis.

Apesar destas contradições uma coisa é clara: todos entendem que as instituições educativas, organizadas segundo hierarquias formais – presidente do conselho executivo; presidente da comunidade educativa; presidente do conselho pedagógico; coordenador de departamento; delegado de grupo; coordenadores dos diretores de turma; diretor de turma, ... – cujos órgãos se regem por regulamentos, e tendo como meta comum a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, podem beneficiar muito com a autonomia, entendida como a mola propulsora para a efetiva concretização desse objetivo, através da criação de projetos específicos e porque cada escola tem as suas especificidades.

“O conceito de “autonomia” é o mais problemático do léxico educacional” (Nóvoa:2001:18).

### **3.2.1. Resenha histórica político-legislativa**

A referência ao termo “autonomia” começou por se aplicar apenas ao Ensino Superior.

Depois, e sobretudo a partir de 1995, os governantes, preocupados com os baixos níveis de escolaridade e pelo elevado índice de abstenção, quiseram envolver toda a sociedade em prol da escolarização democrática.

Foi então que, em 1996, o Ministério da Educação apresentou o *Pacto Educativo para o Futuro*, a que já me referi anteriormente, cujas ações prioritárias eram, entre outras:

- ✓ Aprovação das linhas de orientação estratégica para o desenvolvimento de processos de autonomia das escolas, até final do primeiro semestre de 1996.
- ✓ Celebração de contratos de autonomia entre as escolas e o Ministério da Educação, apoiando o desenvolvimento de formas diversificadas de organização pedagógica e administrativa, respeitando a autonomia de cada instituição e a especificidade de cada território educativo.

- ✓ Aperfeiçoamento dos modelos de gestão escolar que favoreçam a participação dos professores, dos pais, dos estudantes e das instituições locais na direção dos estabelecimentos de ensino, com institucionalização de mecanismos de proteção ao «voluntariado social» que possibilitem a efetiva participação dos pais na educação dos filhos e na vida das escolas.

Guilherme de Oliveira Martins, numa referência a este *Pacto*, escreveu que

[...] a comunidade educativa, envolvendo professores, estudantes, pais, funcionários, poder local, deve partilhar responsabilidades. E a autonomia é o corolário dessas responsabilidades - constituindo a «igualdade de oportunidades» a condição para que a democracia não seja uma fórmula abstrata. Não basta, porém, falar de «autonomia». Na prática, a sua concretização defronta-se com inúmeras dificuldades - a comunidade é frágil e a participação é insuficiente. É preciso adotar um método gradualista, por exemplo através da celebração de «contratos de autonomia» que permitam fazer reverter a autonomia em favor da melhoria da vida na escola e da humanização do ambiente educativo e da adoção de um método de direção, gestão e administração suficientemente flexível para poder funcionar em situações muito diferentes, com rigor e responsabilidade, e pelo primado dos princípios democráticos. A descentralização das políticas educativas e a transferência de competências para o poder local revela-se também indispensável. (Martins, 1996:5)

Em 1996, a pedido do Ministro de Educação, Marçal Grilo, o Professor João Barroso efetuou um estudo para identificar

[...] os princípios que devem orientar o processo de transferência de competências nos domínios pedagógico, administrativo e financeiro às escolas, no quadro do reforço dos seus níveis de autonomia; Analisar as implicações que este reforço dos níveis de autonomia das escolas deve ter no processo de descentralização administrativa (...) e propor um programa de execução que tenha em conta a diversidade de situações existentes e a necessidade da sua gradualização (2004:60).

Nesse relatório, editado pelo Ministério de Educação, em 1997, Barroso baseou-se em sete princípios. Entre eles, o terceiro ditava que a política que tivesse por objetivo “reforçar a autonomia das escolas” não se podia limitar a produzir

[...] normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competências, entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Ela tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, "libertar" as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo, na prossecução dos objetivos organizadores do serviço público de educação nacional, claramente consagrados na Lei Fundamental. O reforço da autonomia das escolas deve traduzir-se necessariamente num conjunto de competências e de meios que os órgãos próprios de gestão devem dispor para decidirem sobre matérias relevantes, ligadas à definição de objetivos, às modalidades de organização, à programação de atividades e à gestão de recursos. Contudo, não basta "regulamentar" a autonomia. É preciso criar condições para que ela seja "construída", em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que enformam o sistema público nacional de ensino (2004: 71).

Com as suas propostas, Barroso (2004:73) pretendia ver modernizado o sistema de gestão escolar, o que contribuiria para diminuir a carga de tarefas dos serviços centrais, “introduzindo procedimentos menos burocráticos, inspirados na moderna gestão empresarial e permitindo formas mais eficazes de controlo, através de processos de contratualização e avaliação.” Além disso, refere que não há democracia sem autonomia, na medida em que só ela “garante o poder, os recursos e capacidade de decisão coletiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização. Sem autonomia, a democracia não passa de uma ideologia.”

Mas os sete princípios apresentados por João Barroso não foram completamente valorizados no decreto seguinte, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de maio. Neste, como se pode ler no seu preâmbulo, há a intenção de destacar a autonomia das escolas e a descentralização, por os considerar “fundamentais de uma nova organização da Educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola, a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”.

Focando-se, pela primeira vez, no projeto educativo das escolas e atribuindo à autonomia um papel fundamental para que os estabelecimentos de ensino desempenhem melhor “o serviço

público de educação”, este documento veio valorizar a inovação e a responsabilização e assegurar uma “efetiva igualdade de oportunidades”.

Barroso (2003:1) afirma ter havido incapacidade do Ministério de Educação para levar “à prática um verdadeiro programa de reforço da autonomia”, acrescentando que, com o novo Ministro de Educação - Roberto Carneiro -, nada de novo surgiu, à exceção do “ressurgimento da “síndrome da gestão empresarial”.

Posteriormente, Barroso (2004) referiu-se à autonomia como algo irreal, que sempre esteve presente nos discursos políticos, mas nunca foi posta em prática, referindo-se a ela como

[...] uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas. Mas ela tem sido uma "ficção necessária" porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é aos seus atores e aos seus órgãos de governo, uma efetiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos. Contudo, se adotarmos uma perspetiva "mais cínica" sobre a natureza e função desta "ficção" no contexto da estratégia política, podemos dizer que, em Portugal (como em outros países), a autonomia das escolas não se limitou a ser uma ficção, tornando-se muitas vezes, uma "mistificação" legal, mais para "legitimar" os objetivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para "libertar" as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão (2004, 49-50).

Em 2006, a Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, nomeou um grupo de trabalho, coordenado por João Formosinho, para “promover o estudo e identificar as condições de desenvolvimento da autonomia das escolas e, designadamente, tratar da preparação e negociação da elaboração dos contratos de autonomia” com algumas escolas/agrupamentos (Formosinho *et alii*, 2009: 11)

O apoio dado por essa equipa, nas diversas escolas, foi muito importante na elaboração do seu projeto educativo e “plano de desenvolvimento da autonomia” e também na formalização dos contratos de autonomia, com a colaboração do “ maior número possível de entidades” (*ibidem*).

O mencionado grupo de trabalho<sup>2</sup>, seguindo os princípios estipulados pela Portaria n.º 1260/2007 de 26 de setembro, redigiu um documento<sup>3</sup> que apresenta os contratos de autonomia como “instrumentos para o desenvolvimento das escolas e do serviço público de educação”, em que “a liderança da escola assume sobretudo dimensões ritualizadas e corporativas numa gestão colectiva de pares e num comando à distância da administração central”, cujo êxito dependerá de “uma liderança esclarecida e transformadora, imbuída de uma perspectiva democrática e de uma racionalidade estratégica capaz de romper o círculo vicioso de uma teia tão complexa como a que se instala numa escola em que os atores já interagem desde há muitos anos”.

No Anexo 1 do referido documento, são mencionados “o acesso à escola, o sucesso dos alunos, os cuidados de apoio e guarda, a participação interna e externa e a formação para a cidadania” como dimensões do serviço público da escola, realçando que a autonomia e responsabilidade também estão associadas como

[...] componentes integrantes do serviço público educativo. A autonomia, sendo instrumental em relação à realização desse serviço público, implica prestação de contas perante a comunidade local e nacional quanto à qualidade e eficácia do serviço efetuado. A prestação de contas tem como parâmetros de medida os resultados obtidos, a prestação do serviço educativo, a organização e a gestão escolar, as lideranças e a capacidade de auto-regulação e de progresso. A prestação de contas à comunidade expressa-se pela informação adequadamente difundida e fundamentada, em todos os níveis, das suas decisões, pela análise e debate do projeto educativo e das formas da sua aplicação nos órgãos apropriados, pela avaliação interna e externa. A prestação de contas à administração da educação realiza-se no âmbito dos contratos de autonomia (Formosinho, *et alii*, 2009, Anexo 1:15).

No anexo 2, o grupo de trabalho para o Desenvolvimento e Autonomia das Escolas apresenta diversos níveis de profundidade da autonomia da escola (nível base, nível 1 e nível 2), destacando que, conforme o preconizado pelo número três, do artigo 5º, da Portaria n.º 1260/2007, cada um abrange cinco áreas: “a) Organização pedagógica; b) Organização curricular; c) Recursos humanos; d) Acção social escolar; e) Gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira.”

---

<sup>2</sup> Grupo de trabalho constituído por João Formosinho (coordenador), António S. Fernandes, Joaquim Machado, Henrique Ferreira, José Verdasca e Margarida Moreira

<sup>3</sup> Projeto de Desenvolvimento e Autonomia das Escolas

Todavia, a autonomia, vista como uma forma de fortalecer o serviço público de educação, precisava de algo mais: da participação mais consistente das famílias e da restante comunidade. Para isso, foi aprovado o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril com vista a “reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” (Preâmbulo).

Durante o XIX Governo Constitucional, o Ministério de Nuno Crato pretendeu reforçar a autonomia das escolas e, para isso, fez disparar consideravelmente o número de escolas com contrato de autonomia.

Pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o Ministério da Educação afirma que “o aprofundamento da autonomia das escolas e a conseqüente maior eficácia dos procedimentos e dos resultados decorrerá, em grande medida, através da celebração de contratos de autonomia”, com vista à evolução dos resultados escolares e à diminuição do abandono escolar, ressaltando que a realização destes contratos “persegue objetivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência”.

O Artigo 57º, ponto 1, esclarece que o contrato de autonomia consiste num

[...] acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação e Ciência, a câmara municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas (Decreto-Lei n.º 137/2012).

Nuno Crato confirmou que as escolas que celebrassem contratos de autonomia tinham a possibilidade de, sem terem de pedir autorização, "criar novas disciplinas dentro da matriz geral, dentro dos tempos totais que terão de ser cumpridos" e que também poderiam "gerir de forma flexível a carga horária das disciplinas ao longo do ano e do ciclo de estudos", até 25% da carga horária de cada disciplina, e à exceção de Português e Matemática.<sup>4</sup>

Por sua vez, a um outro jornal, o mesmo responsável político afirmou que “a autonomia das escolas teve progressos notáveis. Um deles é o aspeto curricular, há uma maior autonomia de horários e num conjunto de aspetos que são decisivos para o funcionamento da escola”<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Jornal *Negócios*, 12 de fevereiro de 2014.

<sup>5</sup> Jornal *Sol*, 06 de abril de 2014.

Posteriormente, no dia 19 de maio de 2014, e por forma a tornar mais consistente o exercício da “autonomia pedagógica e organizativa de cada escola”, foi assinado o Despacho normativo n.º 6/2014. O mesmo, como pode ler-se, pretendia, também, “conferir maior flexibilidade na organização das atividades letivas, aumentar a eficiência na distribuição do serviço e valorizar os resultados escolares, tendo em atenção a experiência” da aplicação de despachos anteriores, pretendendo, ainda,

[...] continuar a estabelecer condições e dar incentivos para que cada escola se torne progressivamente mais exigente nas suas decisões e estabeleça cada vez mais um forte compromisso de responsabilização pelas opções tomadas e pelos resultados obtidos. A concretização da autonomia pedagógica e organizativa exige decisões sustentadas pela escola, condições para as concretizar, recursos e uma boa gestão dos mesmos. Os progressos obtidos por cada escola são indicativos da sua correta orientação estratégica, boa gestão pedagógica e judiciosa utilização de recursos. Esses progressos devem pois traduzir-se na continuidade e alargamento dos créditos atribuídos. A política definida no presente despacho, assim como nos equivalentes e já referidos despachos de organização do ano letivo, é uma política de continuidade de incentivos à utilização da autonomia de cada escola para a melhoria dos seus resultados educativos (Despacho normativo n.º 6/2014).

Em 2015, foi publicado o Despacho normativo n.º 10-A/2015 que visava, entre outros aspetos, “atualizar e melhorar as condições do exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação”.

Com este despacho, o Ministério da Educação pretendia que as escolas tivessem mais condições para o que entendessem ser necessário, no âmbito da organização curricular, adaptando-a às especificidades dos seus alunos.

O mencionado despacho define autonomia como a “liberdade das escolas para concretizar as políticas estratégicas que melhor promovam o sucesso escolar dos alunos e os objetivos educacionais gerais”. Acrescenta, ainda, que desenvolver a autonomia é fomentar “a implementação de projetos próprios, que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas, tendo em conta os recursos humanos e materiais de que as escolas dispõem” (Despacho normativo n.º 10-A/2015).

Mais recentemente, João Costa, Secretário de Estado de Educação do XXI Governo Constitucional, reafirmou a importância da autonomia das escolas

Um dos preditores de sucesso é a autonomia e um dos promotores da valorização dos professores é a sua capacidade de participarem na construção do currículo. Já temos isso nas escolas com contrato de autonomia, vale a pena generalizar, dar instrumentos aos professores para gerirem o currículo de forma flexível a partir de um conteúdo nuclear que tem de ser partilhado por todas as escolas para chegar a este referencial de saída que queremos construir.<sup>6</sup>

Sem que ainda estivesse definido o ano letivo em que às escolas seria dada maior autonomia para flexibilizarem o currículo, João Costa esclarecia que, com essas alterações “as escolas vão ter a possibilidade de acrescentar, cortar, gerir tempo, gerir a matriz do currículo” (*ibidem*), deixando claro que “não se trata de uma reforma curricular, mas da adaptação dos conteúdos aos doze anos de escolaridade”.<sup>7</sup>

O mesmo governante, noutro jornal, confirmava a importância de atribuir aos professores mais poder na flexibilização dos *curricula*:

Um dos preditores de sucesso é a autonomia e um dos promotores da valorização dos professores é a sua capacidade de participarem na construção do currículo. Já temos isso nas escolas com contrato de autonomia, vale a pena generalizar, dar instrumentos aos professores para gerirem o currículo de forma flexível a partir de um conteúdo nuclear que tem de ser partilhado por todas as escolas para chegar a este referencial de saída que queremos construir.<sup>8</sup>

Apesar de todos os últimos governos falarem de autonomia de forma muito positiva e de legislarem proficuamente sobre ela, na prática, o que se constata é que os avanços concretos têm sido bem menores do que as palavras de circunstância de ministros e seus assessores. Na verdade, este é um conceito que cada um talha à sua medida, conforme os interesses da ocasião.

---

<sup>6</sup> Jornal *Diário de Notícias*, 30 de abril de 2016.

<sup>7</sup> Jornal *Expresso*, 30 de abril de 2016.

<sup>8</sup> Jornal *Diário de Notícias*, 30 de abril de 2016.

### 3.2.2. O significado do termo autonomia e a sua distorção

Para Licínio Lima (2006), o termo autonomia não significa soberania, mas

[...] algum grau de liberdade de execução, adaptação local e operacionalização contextualizada das orientações produzidas por outrem, mesmo assim de forma tutelada e fortemente regulamentada, através da sujeição a normas processuais com origem no *exterior*, e *acima*, de cada escola concreta. Esta conceção de autonomia da escola, de tipo marcadamente operacional ou procedimental, contribui para a salvaguarda do tradicional poder da administração central e da sua ordem própria, ou seja, assegura a autonomia do centro e remete as escolas para uma condição politicamente e administrativamente periférica e subordinada (Lima, 2006:9).

A este propósito Formosinho, *et alii* (2009) abordam as limitações que as escolas sentem, referindo-as como serviços

[...] de execução flexível, com algumas áreas em que podem desenvolver os segundo, terceiro e quarto momentos, a saber: 1) a gestão da componente curricular não disciplinar do currículo e da componente de escola, num total acumulável de 18 horas semanais, e ainda a orientação educacional e a organização dos apoios educativos, elementos que dão sentido ao projeto educativo, ao projeto curricular de escola e aos projetos curriculares de turma, a gestão da formação contínua de professores e a gestão dos concursos de pessoal docente e não docente, na componente de escola, se a houver. E, mesmo assim, com uma intervenção limitada pela estrutura dos recursos financeiros e, quantas vezes, humanos e materiais. (Formosinho, *et alii*, 2009:7).

É inegável que uma escola, para que possa pôr em prática os seus documentos orientadores, como o Projeto Educativo e o Plano de Atividades, entre outros, necessita de autonomia, bem como de disponibilidade financeira que lhe permitam definir e dinamizar projetos, em que interagem diversos atores educativos, com determinados fins - sendo o da melhoria da qualidade do ensino o principal.

Por isso, Lück (2000) afirma que a autonomia, “orientada por princípios, diretrizes, estratégias”, é um processo que vai sendo construído “dia-a-dia”, mediante “um entendimento entre todos” os que constituem a comunidade escolar, procura fortalecer a escola como

“organização social” comprometida com a sociedade “tendo como objetivo a melhoria da qualidade de ensino” (Lück, 2000: 21).

Como é do nosso conhecimento, em Portugal a autonomia tem sido evocada pelos diversos governos, ao longo das últimas décadas, com o sentido de permitir que a escola seja responsável pela adoção de medidas específicas. No entanto, não se tem avançado tanto quanto o desejável e o próprio conceito de *autonomia* tem sofrido uma distorção semântica que lhe retira parte do seu verdadeiro valor.

Num estudo sobre a educação no nosso país, a pedido do Conselho Nacional de Educação, Licínio Lima (2006) refere que o conceito de autonomia da escola passa

[...] a ser conjugável com a sua governação heterónoma a partir do momento em que o conceito de autonomia é desprovido de sentido político substantivo e não significa mais autogoverno, soberania, capacidade de se dirigir segundo regras próprias e em graus variados; significa, ao invés, algum grau de liberdade de execução, adaptação local e operacionalização contextualizada das orientações produzidas por outrem, mesmo assim de forma tutelada e fortemente regulamentada, através da sujeição a normas processuais com origem no *exterior*, e *acima*, de cada escola concreta. Esta concepção de autonomia da escola, de tipo marcadamente operacional ou procedimental, contribui para a salvaguarda do tradicional poder da administração central e da sua ordem própria, ou seja, assegura a autonomia do centro e remete as escolas para uma condição politicamente e administrativamente periférica e subordinada (Lima, 2006:9).

Esta distorção, não é de agora. Desde a década de setenta do século XX que os debates têm vindo a subestimar “as questões originais” (Formosinho, *et alii*, 2009) ligadas à autonomia e passaram a valorizá-la como

[...] democratização e como representação e articulação de interesses mas subestimaram a autonomia como componente do serviço público de qualidade idêntica ou, no mínimo, semelhante, para todos e, sobretudo, subestimaram a questão de saber se o Estado deve ou não ficar para si com a reserva do poder de intervir perante a infração ou desvio a estes princípios, para já não referir a ausência de discussão sobre o papel de mobilidade e estratificação socioprofissionais na e pela educação, garantido pelo Estado centralizado (Formosinho, *et alii*, 2009: 4).

Licínio Lima, numa entrevista ao *JF (Jornal da FENPROF)*, é mais contundente e acusa os responsáveis políticos da contradição entre os discursos e a prática, perpetuando, dessa forma, o controlo central sobre as escolas.

Apesar da recente retórica em torno da "autonomia da escola", uma promessa insistentemente repetida mas eternamente adiada em termos minimamente substantivos, tem-se assistido a fenómenos de recentralização que asseguram o protagonismo insular das equipas governativas e respetivos aparelhos administrativos. São exemplos disso mesmo a lei orgânica do ME e o reduzido número de contratos de autonomia assinados, independentemente das críticas que vêm sendo apresentadas a esta figura, normativamente estabelecida há mais de uma década. Ao mesmo tempo que os discursos autonómicos se generalizam, sem consequências visíveis, emerge, pelo contrário, um maior protagonismo do governo, seja através da tradicional produção normativa e hiper-regulamentadora, seja por intermédio de novos dispositivos de governamentalização da administração central, das direções regionais e, sobretudo, das escolas.<sup>9</sup>

Na mesma entrevista, Lima afirmava que a “forte centralização da administração educativa é o principal problema que atinge hoje a Escola Pública em Portugal e ou damos passos importantes na democratização do governo das escolas ou não resolveremos nenhum dos outros problemas”, alertando para a necessidade de o Ministério da Educação ter de ser “mais humilde, mais moderado, com mais consciência dos problemas, mais próximo das escolas, mais solidário. O poder central atrapalha muito...”.<sup>10</sup>

Há muito que a discussão sobre a autonomia se vem fazendo. E não se esgota aqui. De um lado o Ministério de Educação com a sua política, com a agravante desta se ir alterando a cada quatro anos, e do outro os professores que, nos seus cargos de gestão intermédia, querem um pouco mais de poder para efetivar mudanças.

A autonomia que as escolas e os professores pretendem vai muito além da concebida pelos normativos legais emanados do Ministério de Educação. Pretende-se que o poder central dê

---

<sup>9</sup> Jornal *JF*, julho, 2010:7.

<sup>10</sup> Jornal *JF*, julho, 2010: 9-10.

competências às escolas para, no âmbito das estruturas de gestão intermédia, serem criadas condições e implementadas medidas curriculares alternativas e adequadas à realidade local.

Esta descentralização, bem como um investimento na contínua formação dos docentes em áreas inovadoras, contribuiriam para uma Escola com identidade própria, com metas específicas e currículos adequados e adaptados a pequenos grupos de alunos, transformando práticas curriculares e anulando a sua análise simplesmente à luz dos resultados dos exames. E, neste domínio, continuaremos a aguardar...

#### **4. Lideranças intermédias**

De acordo com o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, e no âmbito da autonomia das escolas, “as estruturas de orientação educativa constituem formas de organização pedagógica da escola, tendo em vista a coordenação pedagógica e necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo”.

Este documento, que surge na sequência do Decreto-Lei n.º 115-A/98, refere que as estruturas de gestão intermédia “desenvolvem a sua ação numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola”, aspetos essenciais que asseguram “a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentam”.

O Decreto Regulamentar n.º 10/ 99, de 21 de julho, estabelece como “estruturas de orientação educativa”, aquelas “que colaboram com o conselho pedagógico e com a direção executiva”, indicando-as como “responsáveis pela coordenação das atividades a desenvolver pelos docentes, no domínio científico-pedagógico, e com os alunos, no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e a interação da escola com a família” (Artigo 2.º, ponto 1).

Relativamente aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, são definidas como “estruturas de orientação educativa” os departamentos curriculares, o conselho de docentes, o conselho de turma, o diretor de turma, o coordenador de ano, de ciclo ou de curso, e o professor tutor.

Verificamos, pois, que, instituída a gestão democrática das escolas, logo após o 25 de Abril de 74, a sucessiva legislação tem revelado que os órgãos de gestão intermédia têm um importante papel no que concerne às dinâmicas de trabalho.

E quais deverão ser as preocupações das lideranças intermédias?

Como afirmam Machado, *et alii* (2014),

Bush e Coleman (2000) advertem para a necessidade de a liderança escolar se centrar nas preocupações educativas e pedagógicas, relegando para segundo plano as administrativo-financeiras, cientes de que as escolas de sucesso adotam uma liderança educativa, valorizando o que se passa na sala de aula, ao nível do ensino e da aprendizagem. Este posicionamento é reforçado por Sergiovanni (2004, p.134) que fala mesmo de “liderança como pedagogia” e que serve de suporte à construção de um quadro teórico-concetual passível de enformar o fenómeno da liderança em contexto escolar (*ibidem*: 216).

As estruturas de gestão intermédia têm, efetivamente, um papel “de charneira na dinâmica pedagógico-curricular das instituições escolares, mormente na aproximação entre a liderança formal dos coordenadores e diretores de turma e a liderança informal dos professores” (*ibidem*:217).

À frente destes órgãos devem estar pessoas capazes de se envolver com todos os seus pares, criando e fortalecendo laços de amizade e de responsabilidade, promovendo a reflexão e incentivando ao trabalho em equipa, com vista à melhoria das aprendizagens, porque, como afirmam Machado, *et alii* (*ibidem*: 217-218):

[...] os líderes intermédios executam papéis de grande complexidade, exatamente por ocuparem uma posição intermédia, que passam pela gestão de recursos materiais e humanos, encorajamento dos seus pares ao trabalho em grupo, promoção da melhoria do desempenho docente e discente e representação nos órgãos superiores da escola dos legítimos interesses e visão dos colegas (Harris, 2003).

Morgado e Pinheiro (2011) afirmam que é cada vez mais evidente a importância atribuída às estruturas intermédias, pois estas “têm vindo a ser reconhecidas como órgãos fundamentais na mobilização dos professores e no desenvolvimento de dinâmicas de trabalho que permitam a mudança das práticas e a construção da sua autonomia curricular” (2011: 535).

Visto serem as estruturas de gestão intermédia as que têm “a seu cargo a conceção, implementação e gestão dos projetos curriculares de escola e de turma e do plano anual de atividades, de acordo com o estipulado no projeto educativo do agrupamento”, elas são, por isso, “estruturas relevantes na construção da autonomia curricular da escola” (*Ibidem*: 541).

Estrategicamente posicionadas, são cada vez mais reconhecidas como basilares para a organização e desenvolvimento dos currículos, na medida em que nelas “se podem criar condições para alterar as práticas pedagógicas, já que aí se podem desenvolver dinâmicas de trabalho colaborativo, afirmar lideranças de sucesso, concretizar capacidades efectivas de decisão e, conseqüentemente, construir a autonomia e a inovação” (*ibidem*).

Partindo do suposto que “é ao nível das estruturas intermédias da escola que se podem alterar as práticas pedagógicas, no sentido de desenvolver estratégias que promovam lideranças participadas e dinâmicas de colaboração e de inovação” (*ibidem*:538), Morgado e Pinheiro desenvolveram um trabalho numa escola do país e concluíram que:

- a) “a maioria dos docentes inquiridos vê a liderança como forma de implementar um clima organizacional baseado na colaboração e na participação, em que os objetivos sejam partilhados e se desenvolva um trabalho de equipa que proporcione momentos de reflexão e diálogo”;
- b) “as atuações liderantes do coordenador de departamento e do diretor de turma são um fator chave da mudança, ao nível da cultura organizacional da escola, e o motor da melhoria da escola”;
- c) “os professores consideram que os líderes devem ser capazes de envolver os seus pares no processo de tomada de decisões e na assunção de responsabilidades” (*ibidem*:544).

Neste estudo exploratório, aplicado a uma amostra significativa de 116 docentes de um Agrupamento de Escolas em Guimarães, no ano letivo 2009/2010, com vista a aferir como é que as lideranças intermédias, sobretudo do coordenador de departamento e do diretor de turma, poderão influenciar as dinâmicas curriculares da escola, os autores referem ser notória

[...] a predisposição dos professores para, ao nível dos departamentos a que pertencem e dos conselhos de turma que integram, participarem na tomada de decisões e assumirem uma postura mais interventiva tanto na procura de soluções comuns para os principais problemas que afetam a escola e os alunos, como para se envolverem, com os seus pares, na adequação das atividades, dos conteúdos, das estratégias e dos métodos de trabalho nas turmas que lecionam (*ibidem*: 544).

A concluir, esse trabalho permitiu aos autores considerar que “a formação contínua dos professores” pode dar um contributo decisivo “ao nível da construção da autonomia curricular dos professores e da escola”, se forem atribuídas efetivas “competências às escolas para, no seio das estruturas educativas intermédias, se gerarem políticas transformadoras [das condições] do ensino”. Considera também que o Ministério da Educação deve “descentralizar alguns dos seus poderes de decisão curricular para as escolas” e que os professores têm de repensar “o seu papel como agentes de mudança, o que implicará a transformação das práticas curriculares que desenvolvem nas escolas” (*ibidem*: 544).

Na verdade, não podemos descurar a importância dos cargos de gestão intermédia, porque eles são parte ativa em muitas das decisões tomadas nas escolas aos mais diversos níveis, logo são elementos ativos da “liderança escolar [que] tem efeitos significativos na aprendizagem, desenvolvimento e sucesso académico dos alunos e na qualidade das organizações educativas” (Quintas e Gonçalves, 2012:89). Além disso, a eficácia “da ação da escola” depende, em parte, das suas atuações, enfrentando grandes provações e enormes responsabilidades enquanto líderes, nomeadamente o terem de “estabelecer metas de futuro, concitar compromissos e promover e orientar mudanças (Estêvão, 2000)” (*ibidem*: 95).

Daí que a ação da liderança tenha “de ser criativa e inovadora, e os líderes devem estar preocupados com a criação e a recriação de comunidades de aprendizagem que envolvam toda a vida democrática da comunidade educativa” (*ibidem*: 97).

#### **4.1. O coordenador de departamento**

O Artigo 35.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, referente à articulação curricular, indica que esta é “assegurada por departamentos curriculares, nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola”. Esclarece que estes departamentos são “coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram”.

Também com o objetivo de promover e articular o trabalho colaborativo entre os diversos grupos disciplinares, o Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, atribui ao coordenador de departamento as seguintes funções:

- a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;
- b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas;
- c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;
- d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;
- f) Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;
- g) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

A presença dos coordenadores de departamento no conselho pedagógico também está definida no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, Artigo 32.º.

No que se refere à articulação e gestão curricular, o Artigo 43.º refere:

2 — A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados e o número de docentes.

3 — O número de departamentos curriculares de cada agrupamento não pode exceder quatro nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, podendo atingir seis caso os agrupamentos integrem também a educação pré -escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.

4 — Os departamentos curriculares são coordenados por professores titulares, designados pelo diretor.

5 — O mandato dos coordenadores dos departamentos curriculares tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do diretor.

6 — Os coordenadores dos departamentos curriculares podem ser exonerados a todo o tempo por despacho fundamentado do diretor.

Para o exercício do cargo de coordenador de departamento foi prevista uma redução da componente letiva, entre as seis e as oito horas, estando a mesma definida no Despacho 9744/2009, de 8 de abril.

Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, faz alterações aos decretos anteriores, pela importância que “a administração e a gestão das escolas” assumem como “instrumentos fundamentais para atingir as metas a prosseguir “, com vista ao “aperfeiçoamento do sistema educativo”.

O Artigo 43.º apresenta alterações, destacando a necessidade de formação adequada ao desempenho do cargo de coordenador de departamento:

3 — O número de departamentos curriculares é definido no regulamento interno do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular.

[...]

5 — O coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.

6 — Quando não for possível a designação de docentes com os requisitos definidos no número anterior, por não existirem ou não existirem em número suficiente para dar cumprimento ao estabelecido no presente decreto-lei, podem ser designados docentes segundo a seguinte ordem de prioridade:

a) Docentes com experiência profissional, de pelo menos um ano, de supervisão pedagógica na formação inicial, na profissionalização ou na formação em exercício ou na profissionalização ou na formação em serviço de docentes;

b) Docentes com experiência de pelo menos um mandato de coordenador de departamento curricular ou de outras estruturas de coordenação educativa previstas no regulamento interno, delegado de grupo disciplinar ou representante de grupo de recrutamento;

d) Docente que, não reunindo os requisitos anteriores, sejam considerados competentes para o exercício da função.

7 — O coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo.

8 — Para efeitos do disposto no número anterior considera-se eleito o docente que reúna o maior número de votos favoráveis dos membros do departamento curricular.

[...]

10 — Os coordenadores dos departamentos curriculares podem ser exonerados a todo o tempo por despacho fundamentado do diretor, após consulta ao respetivo departamento.

No estudo desenvolvido por Morgado e Pinheiro (2011), já anteriormente referido, que avalia a coordenação a nível de cada departamento, num questionário a 116 docentes, os resultados que obtiveram permitiram concluir que “em termos de liderança, os docentes esperam que os responsáveis departamentais valorizem e dinamizem as iniciativas de grupo, a partilha de responsabilidades, o envolvimento dos vários elementos do departamento nas tomadas de decisão e o apoio a iniciativas que surjam no seio daquele órgão.”

Estes autores acreditam que, se isto se verificar, “estarão reunidas condições para que os professores desenvolvam a sua autonomia curricular, um pressuposto fundamental para mudar a forma como programam, planificam e concretizam os processos de ensino-aprendizagem e para melhorar a qualidade do serviço educativo que disponibilizam” (2011: 542).

Um outro estudo, de Vilas Boas e Ferreira, realizado em 2012, a 32 professores, no concelho de Bragança, conclui que, relativamente ao coordenador, os docentes de um departamento curricular “procuram um líder carregado de competências científicas, pedagógicas e didáticas mas que não descure o bom relacionamento social intragrupal e entre os diversos departamentos” (2014: 499). Alguém “capaz de ser a voz do departamento nos diferentes órgãos da escola gerindo o departamento pedagogicamente sem que os seus pares se sintam policiados” (*Ibidem*: 502).

Neste mesmo estudo, destaque para o facto de os docentes encararem “as funções de ordem colaborativa e de articulação como as de maior relevância” (*Ibidem*: 500).

## **4.2. O delegado de disciplina**

O Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, surge pela necessidade de “lançar as bases de uma gestão” democrática, atribuindo responsabilidades “aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade educativa”.

E sem esquecer “que toda a organização se destina a permitir alcançar objetivos de ordem pedagógica”, o Artigo 1.º define os órgãos responsáveis de cada estabelecimento, nomeadamente, o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

Os Artigos 22.º e 23.º indicam que, além do presidente do conselho diretivo, “o conselho pedagógico será constituído por um professor delegado de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade”. Estes, “eleitos pelos respetivos docentes”, deverão ser “professores profissionalizados”.

A estes conselhos de grupo, enquanto órgãos de gestão intermédia, foi atribuída a tarefa de “estudar, propor e aplicar, de forma coordenada, as soluções mais adequadas ao ensino das respetivas disciplinas ou especialidades, bem como dar parecer e desenvolver atividades que lhe sejam solicitadas pelos conselhos diretivo ou pedagógico” (Artigo 26.º).

Dentro do grupo disciplinar, o respetivo delegado deverá “coordenar e orientar os trabalhos de quantos exerçam a docência nesse grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade” (Artigo 29.º, ponto 1).

A portaria 697/77, de 8 de novembro, que aprova o regulamento de funcionamento do conselho pedagógico dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, destaca o papel e as funções do professor delegado, bem como dos diretores de turma, de ano ou de curso. A eles se refere como “órgãos de apoio ao conselho pedagógico” (Ponto 7).

O critério de escolha do professor delegado “deve basear-se na formação científica e pedagógica e espírito de iniciativa, capacidade de organização e de coordenação das atividades pedagógicas” (Ponto 7.1.9), sendo as suas competências, como pode ler-se no Ponto 7.1.11:

- a) Participar nas reuniões do conselho pedagógico ou em quaisquer outras para que seja convocado pelos serviços do Ministério;
- b) Convocar reuniões ordinárias do conselho de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade;
- c) Propor ao presidente do conselho diretivo a realização de reuniões extraordinárias;
- d) Transmitir ao conselho pedagógico as recomendações do conselho de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade;
- e) Comunicar ao conselho diretivo as faltas dos docentes às reuniões de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade;
- f) Transmitir ao grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade as directivas pedagógicas recebidas.

Para além destas, a mesma portaria legisla que compete ao professor delegado, representante do grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade:

- a) Orientar e coordenar a ação pedagógica de todos os professores do grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade:
  - 1) No trabalho de permanente atualização científica e pedagógica;
  - 2) Na análise crítica dos programas;
  - 3) Na planificação das atividades escolares;
  - 4) No estudo e aplicação dos processos e critérios de avaliação;
  - 5) No apoio e esclarecimento prestados aos professores menos experientes;
  - 6) Na racionalização do trabalho docente, procedendo conjuntamente com os outros professores à escolha e classificação de material didático e à organização de dossiers de documentação;
  - 7) Na melhor aplicação das verbas atribuídas à disciplina;
- b) Estabelecer ligação com os diretores de instalações, se os houver, para melhor aproveitamento das mesmas.

Anos mais tarde, em 1980, o Decreto-lei 376/80, de 12 de setembro, introduz algumas alterações. O professor delegado continua a ser eleito pelos seus colegas de grupo disciplinar, porém, a sua eleição é renovável “de dois em dois anos escolares”, devendo ser sempre “professores do quadro ou profissionalizado não efetivo”. Caso isto não seja possível, “competirá ao conselho diretivo a designação dos professores delegados de entre os professores provisórios com habilitação própria, ouvidos os respetivos conselhos de grupo, subgrupo ou disciplina” (Artigo 23.º).

O professor delegado, representante do seu grupo disciplinar no conselho pedagógico, deve “coordenar e orientar os trabalhos de quantos exerçam a docência nesse grupo, subgrupo ou disciplina, bem como a direção de instalações próprias e a responsabilidade, perante o conselho diretivo, pelo património que lhe esteja confiado” (Artigo 29.º).

Compete-lhe, ainda, a si e ao grupo que lidera, “estudar, propor e aplicar, de forma coordenada, as soluções mais adequadas ao ensino das respectivas disciplinas, bem como dar parecer e desenvolver actividades que lhe sejam solicitadas pelos conselhos directivo ou pedagógico” (Artigo 25.º).

A 31 de julho de 1986, é publicado, no Diário da República, o Decreto-Lei n.º 211-B/86, por, como pode ler-se no preâmbulo, se mostrar “desajustado, face à realidade escolar atual, o

Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos Seus Órgãos de Apoio nas Escolas de Ensino Preparatório e Secundário”, no sentido de adequar e responsabilizar “o conselho pedagógico na formação dos docentes, facultando os meios que permitam uma ação dinamizadora e um caráter mais participativo no âmbito da formação e da gestão pedagógica das escolas e promovendo com eficácia a interação escola-comunidade envolvente”.

O Artigo 39.º deste decreto apresenta o perfil do delegado:

- a) Prática docente como profissionalizado;
- b) Reconhecida atualização no domínio científico da área disciplinar respetiva;
- c) Conhecimentos dos fundamentos e teorias básicas no domínio das ciências da educação;
- d) Espírito de iniciativa e dinamização da ação educativa;
- e) Recetividade à mudança e ao progresso das ciências das novas tecnologias;
- f) Capacidade de relacionamento pessoal e grupal, com vista à criação do espírito de permanente cooperação entre os elementos do grupo;
- g) Capacidade de organização e coordenação das atividades pedagógicas;
- h) Capacidade de promover e estimular uma permanente autoformação de cada um dos elementos do grupo;
- i) Flexibilidade, decisão e abertura à crítica.

Nele, surgem, ainda, algumas “atribuições” fundamentais do delegado de grupo” (Artigo 43.º), nomeadamente:

- 43.1 - Estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua dos professores;
- 43.2 - Coordenar a planificação das atividades pedagógicas;
- 43.3 - Promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do grupo, numa perspetiva de mútuo enriquecimento;
- 43.4 - Apoiar e enquadrar os professores menos experientes;
- 43.5 -Assegurar uma participação efetiva na análise e crítica da orientação pedagógica, nomeadamente no que se refere a programas, métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação do trabalho realizado por docentes e discentes.

Pela primeira vez, é legislada a redução do serviço letivo para o delegado de grupo, consoante o número de docentes do respetivo grupo disciplinar.

Na Região Autónoma da Madeira, os cargos de delegado de grupo disciplinar e de coordenador de departamento curricular estão consignados no Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000, de 5 de janeiro, respeitando no essencial o que está legislado a nível nacional.

### **3. A organização escolar da RAM**

A transferência de competências do Governo da República para os órgãos de Governo próprio da Região autónoma da Madeira (RAM) foi feita através do Decreto-Lei n.º 364/79, de 4 de setembro, com a seguinte redação no artigo 2.º: “Compete aos órgãos de Governo próprio da Região Autónoma da Madeira assegurar o correto desenvolvimento da ação educativa na Região, promovendo a aplicação dos princípios gerais do sistema nacional de Educação.”

Esta autonomia político-administrativa foi aproveitada pelo Governo Regional para repensar uma estratégia que pusesse cobro aos elevados índices de analfabetismo (41%) que na década de 70 se verificavam na RAM.

A escolaridade obrigatória passava de quatro para seis anos, o que veio adensar o problema, sobretudo a nível das zonas rurais. A solução, emanada pelo Despacho n.º 14/74, foi a criação de escolas preparatórias e postos de Telescola que cobrissem todos os concelhos da Região. Este último, um subsistema escolar com recurso a meios audiovisuais, considerado, na altura, perfeito e inovador, veio solucionar três grandes problemas: motivação escolar, assimetrias sociais, custos do ensino.

Na RAM foram criados 37 Postos, abrangendo 122 salas. Para quem vivia longe das cidades ou tinha poucos recursos económicos, esta foi a grande oportunidade de fazer o segundo ciclo, pois não tinha de se deslocar, de autocarro, para o centro do concelho nem para a cidade do Funchal.

Curiosamente, em 1993, na Madeira, 31% da frequência do 2.º ciclo era ainda Telescola. Só em 1998, todo o 2.º ciclo frequentava escolas do ensino regular.

Nos anos após a consagração da sua Autonomia, a Madeira vem construindo uma consistente autonomia educativa, fazendo surgir um subsistema que não depende inteiramente do sistema estatal nem é controlado por ele. O seu *edifício educativo*, empreendedor e também inovador, consolida-se, por exemplo, com a construção de escolas, com o recurso à Telescola, como já referido, com a criação do Centro de Formação Profissional e com o Centro de Educação Especial da Madeira, na década de 80.

Destaque ainda para a criação de:

- Legislação regional para concursos de pessoal docente;
- Formação profissional aliada à Educação;
- Formação contínua de professores;
- Gabinetes coordenadores de diferentes áreas;
- Regime inovador no âmbito da Educação Especial (que culmina com a criação do Centro Regional de Formação Profissional para Deficientes);
- Mais oferta pública de estabelecimentos de infância.

A partir da década de 90, foi aprofundado, melhorado e desenvolvido o modelo criado anteriormente, com o surgimento de mais infra-estruturas e de uma cobertura de todos os níveis (desde o pré-escolar ao secundário), em todos os concelhos da RAM. Posteriormente, surge uma experiência ímpar no território nacional: a Escola a Tempo Inteiro (ETI). Para a concretizar, foi alargada a oferta curricular e atividades de enriquecimento do currículo.

De origem mais recente são a implementação do Inglês para todos os alunos do 1.º ciclo, a criação dos cursos de educação e formação (CEF), os cursos profissionais, os de educação e formação de adultos (EFA) bem como os centros de atividades ocupacionais (CAO) e os centros de apoio psicopedagógico (CAP), estes dois últimos para adultos e alunos com necessidades educativas especiais, respetivamente.

No dia 05 de janeiro de 2000, a Assembleia Legislativa aprovou o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, referente ao regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos, com entrada em vigor no ano letivo 2000/20001. Nele é reiterada a importância deste regime de autonomia das escolas que deve “constituir um investimento na comunidade educativa e na qualidade do ensino”, na medida em que ela deve ser entendida como “ a capacidade de tomar decisões nos domínios estratégico,

pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional (...), visando proporcionar aos alunos experiências e aprendizagens relevantes”.

No Capítulo I, Artigo 3.º, este diploma refere-se ao projeto educativo, ao regulamento interno e ao plano anual de atividades como “instrumentos do processo de autonomia das escolas”, sendo que cabe ao regulamento interno definir “o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão das estruturas de gestão intermédia e dos serviços (...)”.

Neste Decreto, o Artigo 5.º enumera os órgãos de direção, administração e gestão das escolas como sendo, em primeiro lugar, o conselho da comunidade educativa, seguindo-se a direção executiva (ou diretor), o conselho pedagógico e, por fim, o conselho administrativo.

No seu Capítulo III, intitulado “Das estruturas de gestão intermédia”, são nomeadas as seguintes estruturas:

1. Coordenador do departamento curricular (Artigos 49.º, 50.º)
2. Delegado de disciplina (Artigo 51.º)
3. Diretor de turma (Artigo 53.º)
4. Professor tutor (Artigo 54.ª)
5. Coordenador de ciclo (Artigos 55.º e 56.º)
6. Orientadores de estágio pedagógico (Artigos 57.º, 58.º)
7. Coordenador de curso do ensino recorrente (Artigos 59.º, 60.º)
8. Serviços especializados de apoio educativo (Artigo 61.º).

Este decreto refere que as estruturas foram criadas para colaborar com o conselho pedagógico e com a direção executiva, no sentido de assegurar “o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspetiva da promoção da qualidade educativa”. Lê-se também que a constituição das mesmas visa:

- a) “O reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional e regional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola;”
- b) “A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades da turma ou grupo de alunos;”
- c) “A coordenação pedagógica de cada ciclo ou de ano, no caso do 1.º ciclo do ensino básico e curso de ensino recorrente.”

Posteriormente, o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, em vigor desde o ano letivo 2006/2007, que altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, apresenta-se como uma melhoria do modelo anterior “consubstanciado nos princípios de democraticidade, participação e intervenção comunitária previstos na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo, numa perspetiva de valorização da escola pública e dos seus atores”.

No caso da RAM, a Secretaria Regional de Educação reconhece à escola poder para tomar decisões “nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo”, nos termos do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro (que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário), em cuja introdução se pode ler: “A reforma educativa não se pode realizar sem a reorganização da administração educacional, visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local.”

Tanto o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M como o n.º 21/2006/M definem e apresentam as estruturas de gestão intermédia, de cariz pedagógico, atribuindo ao conselho executivo o poder de criar outras mais, em função do projeto educativo da escola.

O Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, cuja matriz fundamental é a autonomia, estabelece, como órgão máximo de direção da escola, o conselho da comunidade educativa, e o conselho executivo (*direção executiva* no anterior) passa a órgão de gestão.

Na sua Secção IV, Cap. II, são definidas as estruturas de gestão intermédia:

- Departamento Curricular;
- Delegado de Disciplina;
- Diretor de Turma;
- Professor Tutor;
- Coordenador de Ciclo;
- Orientadores de estágio;
- Coordenador de Curso do Ensino Recorrente;
- Serviços especializados de apoio educativo.

O cargo de diretor de turma é anual, já o do coordenador de departamento e do delegado de disciplina têm a duração de quatro anos. No caso do primeiro, o docente é nomeado pelo presidente do conselho executivo; os outros são eleitos pelos colegas de departamento e de conselho de grupo, respetivamente.

Segundo a Legislação, as estruturas de gestão intermédia devem colaborar com o conselho pedagógico e com o conselho executivo, no sentido de “assegurar o acompanhamento eficaz dos alunos numa perspetiva de promoção da qualidade educativa.” Porém, e tendo em conta a minha experiência, poderemos detetar diferentes problemas: ou a direção da escola menospreza a importância dessas estruturas, ou os detentores desses cargos não sabem cumprir as funções que lhes são atribuídas, uma vez que nem todos possuem competências básicas de liderança e de mediação, ou porque o cargo lhes é imposto por exclusão de partes, já que, muitas vezes, não há ninguém que mostre disponibilidade para o desempenho destes cargos intermédios...

O que deverá ser feito para evitar ou minimizar os problemas acima identificados? Talvez um investimento na formação contínua venha ajudar a solucioná-los.

Efetivamente, e recorrendo ao Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, “a formação contínua destina-se a assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente, [...] e deve ser planeada “de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente” (Artigo 22.º).

O artigo 6.º do referido documento refere, ainda, que “O direito à formação e informação para o exercício da função educativa é garantido:

- a) Pelo acesso a ações de formação contínua regulares, destinadas a atualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes;
- b) Pelo apoio à autoformação dos docentes, de acordo com os respetivos planos individuais de formação” (Decreto Legislativo Regional n.º6/2008/M).

Grande e imprescindível é a necessidade de formação contínua, porém não é menos importante a formação especializada para o exercício de cargos – aspeto não contemplado na legislação, nem nos regulamentos internos das escolas.

Creio que não basta atribuir um cargo a um docente. Além da necessidade de verificar se possui perfil para o desempenhar, é imperioso disponibilizar-lhe formação adequada para que o

desempenhe da melhor forma possível, aspeto consagrado no Despacho Conjunto n.º 198/99 e referido por diversos autores, como Oliveira (2000:49):

Reconhece-se hoje o papel determinante do desempenho de cargos especializados que, numa relação articulada com os órgãos de gestão, colaboram na concretização do projeto educativo com vista ao desenvolvimento de uma escola de qualidade. Nesse sentido, recomenda-se que esses cargos sejam atribuídos, preferencialmente, a docentes que realizem uma formação especializada.

*Desmedida,  
A revolta imensidão  
Transforma dia a dia a embarcação  
Numa errante e alada sepultura...  
Mas corto as ondas sem desanimar.*

(Torga, 1999:242)

## PARTE II – REFLEXÃO SOBRE A ATIVIDADE PROFISSIONAL

### 1. Contextualização/descrição da escola

A escola onde leciono há cerca de vinte e dois anos localiza-se no Porto Santo, a segunda ilha habitada do arquipélago da Madeira, com cerca de 4 mil habitantes permanentemente. Visto ser um importante destino turístico, e também porque muitos madeirenses têm a sua segunda casa nesta ilha, no período do verão o número de habitantes pode quintuplicar.

Com excelente localização, esta escola, construída há cerca de 37 anos, encontra-se já muito degradada e possui, ainda, em alguns locais, cobertura com placas de fibra de amianto, um material altamente cancerígeno.

Embora tenha havido retoques, quer de pintura, quer de cimento, são inúmeras as paredes com rachas, com vigas à mostra e com tinta a descascar. O piso, irregular, é constituído por placas de cimento, algumas soltas, o que constitui um perigo constante. Na grande maioria das salas, o cenário não é melhor: muitas paredes estão com rachas profundas; muitos dos estores não funcionam e, com o vento, fazem um ruído que perturba; os quadros, verdes brilhantes, não aceitam o giz; as longas lâmpadas fluorescentes de teto estão desprotegidas; os recantos estão escuros de bolor; as salas de trabalho são minúsculas e encontram-se repletas de armários que armazenam materiais velhos e com pó; as cadeiras e as mesas antigas, baixíssimas e sem proteção estão riscadas e fazem muito barulho quando arrastadas... Em todo o pátio, há placas do chão a levantar - tendo já provocado algumas quedas, tanto de alunos como de professores –, e no acesso ao corpo 3, há portas de alumínio com vidros partidos. Sobretudo no interior do corpo 1, há portas que se recusam a fechar, já que algumas das paredes estão a mover-se lentamente, apresentando muitas fissuras longas e profundas.

Mas bem pior é o que se passa quando chove: há água a escorrer pelas paredes internas, tanto que algumas salas ficam inoperacionais, e têm de ser colocados baldes e mantas no chão, em diversos pontos: na secretaria, na papelaria, no bar, em salas e corredores.

A lista de problemas é, de facto, extensa. Mas a direção da escola não tem tomado qualquer medida para os solucionar, revelando até muita insensibilidade quando com eles confrontada. Mais grave, é o que decidiram fazer, quando foram divulgadas fotografias chocantes

de colunas a descascar e a deixar à vista as vigas ferrugentas e perigosas: em vez de alertarem as entidades competentes para a urgência de uma escola nova (como há muito vem sendo prometida pelo Governo Regional da Madeira), procuraram camuflar o problema, aplicando cimento e pintando as referidas colunas. Ou seja, este tratamento estético não revela que, a qualquer momento, as colunas poderão desmoronar-se!

De facto, muitas têm sido as promessas, em diversos períodos eleitorais, relativas à construção de uma nova escola, neste mesmo espaço. Inclusivamente, antes das penúltimas eleições legislativas, foi divulgado pelo vice-presidente do Governo Regional, a 30 de julho de 2013, um projeto, e respetiva maquete, que, ao que tudo indica, nunca chegou a existir!

Em março de 2015, Miguel Albuquerque toma posse como presidente do Governo Regional. E, como o assunto da construção da nova escola caíra no esquecimento, a 22 de outubro desse ano, a comunidade escolar, a associação de pais e outros cidadãos, numa manifestação, pedem a prometida escola. Já estamos no segundo semestre de 2017 e não há escola nova à vista – nem tão pouco se conhece o seu projeto...

Em termos de população estudantil, este ano letivo, estão inscritos 475 alunos, distribuídos pelos 2.º e 3.º ciclos, pelo ensino secundário e pelos EFA (Educação e Formação de Adultos - regime pós-laboral). O número de docentes é de 95 e o de auxiliares de ação educativa de 36, além dos funcionários do serviço administrativo e um técnico de Informática.

Após a conclusão do terceiro ciclo, muitas são as solicitações para que a escola ofereça cursos alternativos aos científico-humanísticos. Lamentavelmente, isso não tem acontecido, pelo que muitos jovens têm de deixar a sua ilha para prosseguirem os seus estudos na Madeira ou em Portugal continental.

Uma especificidade desta escola é o facto de, por não ter cantina, não funcionar entre as 13:30 horas e as 15:30 horas, o que contribui para horários sobrecarregados, pois, salvo raras exceções, todos os alunos têm de vir à escola nos dois turnos, todos os dias da semana.

Esta situação poderia ser contornada, se a escola oferecesse um serviço de almoços, atendendo, assim, às solicitações de encarregados de educação e de professores. Uma outra vantagem para as famílias seria a diminuição dos gastos com os transportes escolares.

## 1.1. Atividades extracurriculares

As atividades extracurriculares nesta escola abrangem clubes diversos: de música, de teatro, de aerodelismo, de tiro com arco, de ténis e outros, sobretudo ligados ao Desporto Escolar (voleibol, futebol, basquetebol, badminton, acrobática, ginástica de grupo, MDO: multiatividades desportivas). Destaque ainda para outros projetos como o Baú de Leitura, a Rede de Bufetes Saudáveis, o Eco Escolas e o Grupo Instrumental.

Apesar do número significativo de atividades, não se verifica um grande envolvimento dos alunos, devido ao facto das mesmas se concentrarem sobretudo à quarta-feira, à tarde. Este é também o dia em que o órgão de gestão aplica os testes únicos, de Português e de Matemática, do ensino básico, duas vezes por período. Neste mesmo dia da semana, funcionam ainda salas de estudo e aulas de apoio de diferentes disciplinas - uma má distribuição, penalizadora para alguns alunos.

É igualmente desagradável para os responsáveis das atividades não poderem dar continuidade a alguns projetos, pela não assiduidade dos alunos, problema que seria ultrapassado com uma melhor calendarização.

## 1.2. Alguns espaços

A Escola Básica e Secundária do Porto Santo é constituída por 23 salas para turmas regulares e 3 mais pequenas, para grupos de 6 a 10 alunos. Além destas, há 2 salas de Físico-Química, 4 salas de informática, 2 salas de Educação Visual, 1 sala de Artes, 1 sala de Educação Musical, 1 sala de Educação Tecnológica. Os docentes do ensino especial e o serviço de psicologia dividem um mesmo gabinete.

Um dos locais mais frequentados pelos alunos é, sem dúvida, a biblioteca. Contudo, não pelos melhores motivos...Primeiro, porque ali encontram um espaço de convívio, durante os intervalos; segundo, porque quando um aluno recebe ordem de expulsão da sala de aula é para ali encaminhado, onde é recebido por um docente que o “controla” durante os minutos que faltarem para o toque de saída.

Quanto ao motivo que leva os jovens a procurarem a biblioteca para espaço de brincadeira, deve-se ao facto de nunca esta direção ter dado ouvidos a coordenadores de departamento, a docentes e a encarregados de educação que têm vindo a solicitar um espaço pensado para os alunos que, nos intervalos, precisam de conviver e realizar outras atividades como jogos de tabuleiro, de cartas, ou outros.

Fazer da biblioteca o local de castigo não é, de todo, correto! Alternativas têm sido sugeridas e nada tem sido feito.

Efetivamente, este espaço não está a corresponder ao que se exige dele. E, mais uma vez, a direção da escola tem feito “ouvidos de mercador”, sobretudo ao coordenador do departamento de línguas e aos delegados de Português, uma vez que estes têm solicitado a sua intervenção, para que a biblioteca seja, apenas, um espaço para o estudo, a reflexão e a dinamização de atividades de leitura e de escrita.

Mas há ainda outros problemas que podem ser ali identificados: o espaço é muito reduzido; não tem sido feita a catalogação de livros, no sistema informático; nem sempre a bibliotecária está no local, o que leva a que algumas pessoas, sem efetuarem requisição, levem livros e não os devolvam; não há um computador com acesso à internet e à disposição dos alunos. Além de tudo isto, e, algumas vezes, por falta de salas, há professores que utilizam a biblioteca para trabalhar com alunos, o que é um verdadeiro incómodo.

De referir que esta escola não possui nenhuma sala, para além das dedicadas em exclusivo para as aulas de Informática, com computadores, onde os alunos possam trabalhar, quer individualmente, quer em grupo. Também não existe nenhum espaço coberto ou auditório para a realização de palestras, sessões de esclarecimento, reuniões. Aliás, no início do ano letivo, por exemplo, a reunião geral é feita por grupos, pois não há espaço para todos os professores.

Com o argumento de que os alunos têm tempo de ir almoçar com a família, visto não haver aulas entre as 13h25 e as 15h30, a direção da escola entende não ser necessário ter uma cantina em funcionamento. Porém, muitos consideramos ser um fraco argumento, pois sabemos que muitas crianças não têm ninguém em casa àquela hora e almoçam sós. Além disso, e porque há muitas famílias a passar por momentos difíceis por falta de emprego, almoçar na escola seria uma mais-valia, um alívio financeiro para algumas famílias. Outro benefício da cantina seria a poupança nos transportes, pois, à exceção de alguma turma do ensino secundário, todos os alunos têm de vir no turno da manhã, que se inicia às 08h20, e no da tarde.

Em termos desportivos, os alunos não possuem espaços condignos, pois, a partir do ano letivo 2012/2013, o ginásio da escola foi encerrado, por não estar em condições de segurança, e o polivalente, como apresenta um piso irregular, também não é usado para as aulas de Educação

Física. Estas têm de ser dadas no pavilhão multiusos, sob a tutela da DRAPS, que, apesar de recente, tem também alguns problemas de construção, como infiltrações em tempo chuvoso, e se revela insuficiente para responder às solicitações. Entre a escola e este pavilhão, existe uma piscina, que funcionou durante alguns anos, mas que, atualmente, está encerrada por falta de verba para a sua manutenção.

## **2. Análise crítica das funções de delegada de disciplina e de coordenadora de departamento**

Iniciei as minhas atividades como delegada de Português no ano letivo 2001/2002. Também nesse ano fui eleita coordenadora do departamento de Línguas - cargos que mantive até ao ano letivo 2013/2014.

Sabia de antemão que acumular estas duas tarefas não seria fácil, porém estava longe de imaginar que encontraria tantos “pedregulhos” pelo caminho!

Ser líder de um grupo relativamente extenso; ter assento no Conselho Pedagógico e sentir impotência para alterar mentalidades; lidar com personalidades difíceis, que não admitem responsabilidades e que criam problemas; coordenar sozinha atividades de um grupo; ver menosprezadas as sugestões para minimizar problemas comuns... são uma pequena parte da extensa lista dos aspetos negativos deste cargos. Devo adicionar os aspetos das mudanças propostas pelo Ministério da Educação a nível disciplinar, nomeadamente a TLEBS, o Acordo Ortográfico, os Novos Programas de Português (do 3.º ciclo e do secundário), Português Língua Não Materna (PLNM), Plano Regional de Leitura, Metas Curriculares. Para não falar, também, na pressão da Secretaria Regional de Educação sobre os delegados, procurando, por meio deles, controlar todos os docentes da disciplina e responsabilizá-los nos resultados escolares dos exames nacionais.

## 2.1. Ano letivo 2005/2006

Estávamos no ano letivo 2005/2006, quando, através do Ofício Circular N.º 5.0.0 – 265/2006 (de 25/01/2006), os delegados de Português dos diversos níveis de ensino foram convidados a participar na ação de formação “A Nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básicos e Secundário”, mais conhecida por TLEBS, em virtude de, através da Portaria n.º 1488/2004, ter sido adotada, a título de experiência pedagógica, e por um período de três anos, uma nova Nomenclatura Gramatical Portuguesa.

A Secretaria Regional de Educação, preocupada com esta monumental alteração, auscultou os docentes, através dos seus delegados, e decidiu criar o *Projeto de Implementação da TLEBS no Ensino Básico – Experiência Pedagógica em Escolas-Piloto da RAM*, no ano letivo 2005/2006. Com ele, a tutela procurou dar formação aos docentes e disponibilizar-lhes materiais pedagógicos de apoio, avaliados pela DGIDC (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular). Foram ainda desenvolvidas diversas iniciativas, noutras escolas, para esclarecer e apoiar a aplicação da nova Terminologia.

Uma dessas iniciativas decorreu no Porto Santo, de 9 a 11 de fevereiro de 2006, tendo sido trabalhadas as quatro grandes áreas da TLEBS, nomeadamente Língua, Comunidade linguística, variação e mudança; Linguística descritiva; Lexicografia; Representação gráfica da linguagem oral.

No relatório de avaliação da experiência pedagógica piloto no ensino básico, no âmbito da Terminologia Linguística, datado de setembro de 2006, os docentes envolvidos apresentaram os seguintes aspetos positivos:

- ⇒ Pertinência da TLEB, por permitir a uniformização de termos e conceitos;
- ⇒ Interesse da formação contínua, pelo esclarecimento científico, pela pertinência dos temas abordados e pela proposta de novas metodologias;
- ⇒ Trabalho em equipa, sobretudo equipas verticais;
- ⇒ Sustentação de alteração de práticas;
- ⇒ Esclarecimento de dúvidas.

A par disso, recomendaram o alargamento da oferta de formação contínua para aprofundamento da reflexão iniciada e de materiais de apoio em consonância com os novos termos.

Se em 2005/2006 a Direção Regional de Educação coordenou a Experiência Pedagógica da Nova Terminologia Linguística, reveladora do seu empenho na melhoria da aprendizagem e do ensino da língua materna, no ano seguinte apresenta outras iniciativas para darem continuidade a esse objetivo.

## 2.2. Ano letivo 2006/2007

Assim, e através do Ofício Circular N.º 5.0.0 – 596/2006, a DRE (Direção Regional de Educação) convoca todos os delegados da disciplina de Português dos 2.º e 3.º ciclos do ensino Básico e do Ensino Secundário para a sessão de apresentação e lançamento do *Projeto de Apoio à Didatização do Português*.

Este projeto decorreu durante o ano letivo 2006/2007, sendo constituído por diversos cursos, consoante os seus destinatários.

Para os professores do 1.º ciclo, foram dinamizados os cursos “Leitura, escrita, oralidade e TLEBS no 1º ciclo: processo de operacionalização e avaliação”, “Nova Terminologia para os Ensinos Básico e Secundário (1.º ciclo)” e “Projeto de Apoio à Didatização da Língua Portuguesa no 1.º ciclo: Paixão de Ensinar, Gosto de Aprender”.

Para os delegados da disciplina de Português do 2.º ciclo, “Leitura, escrita, oralidade e TLEBS no 2.º ciclo: processos de operacionalização avaliação”.

Para os delegados da disciplina de Português do 3.º ciclo e do ensino secundário, foi dinamizado o curso “Leitura, escrita, oralidade e TLEBS no 3.º ciclo: processos de operacionalização e avaliação”.

Aos professores de Português dos 2.º e 3.º ciclos foi ministrado o curso “A Nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (2.º e 3.º ciclos)”.

Para todos os professores de Português do 10.º e do 11.º anos, foi dinamizado o curso “Os Novos Programas de Português de Ensino Secundário: proposta de operacionalização”.

Aos docentes de Português do 12.º ano, foi oferecido o curso “O Novo Programa de 12.º ano: processos de operacionalização das sequências de ensino-aprendizagem”.

Aos professores que lecionavam Português ao Ensino Secundário, no Porto Santo, foi ministrado o curso “Os Novos Programas dos 10.º, 11.º e 12.º anos: processos de operacionalização das sequências de ensino-aprendizagem”.

Pela panóplia de formações acima indicada, é inquestionável a preocupação do organismo que, na RAM, tutela a pasta da Educação sobre as mudanças que num tão curto período se fizeram sentir em disciplinas de fulcral importância como o Português ou a Língua Portuguesa.

Daí que, nesses cursos, tivesse havido a preocupação de analisar os programas; desenvolver processos autónomos de gestão dos programas; proporcionar a aquisição de métodos e técnicas diversificadas; desenvolver competências; produzir materiais didáticos; promover o trabalho cooperativo; criar estratégias e processos comuns de trabalho; planificar, desenvolver e analisar resultados.

A par destes, e ainda em 2006/2007, surgiu um outro projeto direcionado exclusivamente para delegados de Português, do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, intitulado *Encontro Regional de Delegados de Português* (Ofício Circular N.º 5.0.0 – 643/2006), com a duração de 26 horas, distribuídas ao longo do ano letivo, e com objetivos muito claros:

- Analisar os programas de Língua Portuguesa (3.º ciclo) à luz da Nova Terminologia Linguística;
- Proporcionar a aquisição de métodos e técnicas que permitissem o desenvolvimento das potencialidades linguísticas e estético-literárias da língua;
- Promover o trabalho cooperativo entre delegados de disciplina, de forma a criar estratégias e processos comuns de trabalho.

A diversidade de iniciativas da responsabilidade da Direção Regional de Educação é elucidativa do investimento nos docentes desta disciplina. Do lado destes, há a registar o excesso de trabalho para acompanhar as mudanças.

### **2.3. Ano letivo 2007/2008**

A exemplo do ano anterior, em 2007/2008 também se realizaram *Encontros de Delegados* dos vários níveis de ensino - comunicação feita através do Ofício Circular N.º 5.0.0 – 441/07, de 12 de setembro de 2007 -, com o principal objetivo de proporcionar momentos fundamentais de coordenação de estratégias e processos de trabalho e de gestão do currículo.

Nesse sentido, a metodologia adotada foi a de Oficina de Trabalho, sendo a Oficina 1A para os delegados do 2.º ciclo; a Oficina 1B, para os do 3.º ciclo; a Oficina 1C, para os delegados

do ensino secundário. Cada Oficina teve a duração de vinte e cinco horas, distribuídas pelos três períodos letivos.

Nestes Encontros, além da análise criteriosa dos Novos Programas de Língua Portuguesa/Português, foi promovido o trabalho cooperativo entre delegados, de forma a criar estratégias e processos comuns de trabalho.

Cada delegado, enquanto líder do seu grupo disciplinar, teria de incentivar os colegas a desenvolverem métodos e técnicas orientadas para a melhoria do desempenho e dos resultados das aprendizagens dos seus alunos, daí que, após os Encontros com as formadoras, todas as informações e todos os trabalhos aí realizados lhes eram transmitidos. Também eram aplicados às turmas os materiais pedagógicos criados nas Oficinas, para posterior avaliação.

As indicações dadas a cada delegado eram claras: deveria supervisionar o trabalho dos colegas de grupo, para que as orientações fossem, efetivamente, seguidas. Por outras palavras, pediam-nos que fôssemos um género de inspetores, tarefa que me desagradava e à qual nem todos os colegas correspondiam, por considerarmos que não se coadunavam com os deveres de um delegado.

Aliás, essas imposições e esse controlo eram marcas de um sistema de pressão, externo, autoritário e controlador, que pretendia dominar tudo o que se passava nos grupos disciplinares e todos os docentes da disciplina, nas diversas escolas, tornando-nos cada vez mais subordinados e com menos poder.

Foi neste ano, e no âmbito destes Encontros, que surgiu o Plano Regional de Leitura (PRL), uma iniciativa da Direção Regional de Educação, cuja apresentação aconteceu no dia 17 de setembro de dois mil e sete.

Similar ao PNL (Plano Nacional de Leitura), o PRL surgia pela necessidade de fomentar o gosto pela leitura, promovendo o livro, criando leitores críticos e escritores dinâmicos, aumentando os níveis de literacia dos estudantes de todas as idades, projeto que é “fiscalizado” pela DRE.

E como? Qual a metodologia?

A Direção Regional de Educação criou um documento único que era distribuído a todos os delegados, por escola e por ciclos de ensino. E cada grupo disciplinar tinha de o preencher, indicando o nome do projeto, a calendarização das atividades a desenvolver, bem como a listagem de livros a serem lidos e apresentados oralmente pelos alunos, e por período letivo. Depois de preenchido, o documento era enviado para uma plataforma informática, administrada pelos técnicos da DRE e pelas formadoras.

Além deste controlo, os delegados tinham de, anualmente, redigir um relatório/reflexão individual (de duas a três páginas) em que refletissem sobre as suas funções e sobre as atividades desenvolvidas, no âmbito do PRL (muitas vezes, eram pedidos vídeos e fotografias dos trabalhos realizados nas escolas), excesso de papéis e de normas que avolumavam as comuns tarefas de um delegado!

Para tornar o PRL-Madeira mais “regional”, as responsáveis pela formação efetuaram um levantamento de obras, de autores de origem madeirense e de outros que, embora não sendo da ilha, tenham escrito sobre a mesma, para integrar o *corpus* literário de cada escola. A essa listagem, entregue aos delegados no dia 24 de outubro de 2007, foi dado o nome de “Proposta de Obras de Temas e Autores da RAM a incluir no PRL”.

Na sessão de trabalhos do dia 8 de janeiro de 2008, foi entregue aos delegados uma nova lista intitulada “Obras de Autores Madeirenses /Autores que Versam a Realidade Madeirense”.

A ideia era interessante, uma vez que promovia o autor bem como a Região. No entanto não deu os frutos pretendidos, na medida em que muitos títulos estavam esgotados e não havia intenção de os publicar novamente. E neste assunto aponto a falha à Direção Regional dos Assuntos Culturais, que deveria estar atenta a esta situação e tudo deveria fazer para os publicar, porque há escritores, como Horácio Bento de Gouveia, António Aragão, João França, Ernesto Leal, com obras de referência, porém desconhecidas da maioria dos alunos e, até, de muitos professores...

Apesar de se conhecerem alguns autores nascidos na Madeira, e com obras de referência, esta lista foi objeto de muitas celeumas, porque incluía títulos de obras demasiado pequenas e sem cumprirem os critérios mínimos para serem consideradas literatura.

Algumas das contestações surgiram por parte de Sousa e Fino (2005). Estes autores afirmam que a lista inclui alguns “autores locais cuja obra literária nunca foi alvo de atenção criteriosa por parte da crítica, podendo inclusivamente ser questionável a justeza da sua designação como “escritores” (*ibidem*: 330).

As suas críticas vão ao ponto de considerarem esta lista como fruto da prepotência dos governantes locais:

Deste ponto de vista, a criação de uma Biblioteca Essencial de Literatura Madeirense, visando “fornecer a todos [...] e, em particular, às escolas da RAM, [...] a qual poderá ser utilizada como semente para o estudo (nos estabelecimentos de ensino na nossa terra”, é uma determinação de âmbito curricular, uma vez que o documento faz uma alusão directa à sua inclusão nos conteúdos a ministrar nas escolas. Partindo deste

princípio, a questão que então se levanta, do ponto de vista das teorias críticas do currículo, tem a ver com a legitimidade ou arbitrariedade desta decisão, indelevelmente marcada por um pressuposto de poder, que poderá ser legítimo ou arbitrário, obviamente. Pois, segundo estas teorias, apenas o facto de seleccionar, de entre um universo amplo, aqueles conhecimentos que constituem o currículo é, por si só, uma operação de poder. O mesmo será dizer que também é uma operação de poder a determinação de algumas obras, com exclusão de outras, que deverão fazer parte desse acervo de literatura madeirense (*ibidem*: 346).

Como nota final, os referidos autores compreendem as boas intenções da SRE, mas dizem não ser legítimo que os decisores políticos tomem decisões em áreas tão específicas sem que as dominem. Afirmam também que a SRE

ao gerir o subsistema educativo da Madeira, exerce um poder delegado. A nossa motivação é contribuir para que o exercício desse poder não aconteça de modo a desconsiderar, sem réplica, o interesse legítimo dos que estão a jusante da determinação política, neste caso, os professores, os práticos da escrita, os especialistas em literatura (*ibidem*: 348).

Ainda neste ano letivo, e face ao aumento do número de alunos, oriundos de diversos países, a integrar as escolas portuguesas, o Ministério de Educação criou a disciplina PLNM (Português Língua Não Materna), para a qual houve a necessidade de formar docentes.

Na RAM, os delegados, no dia 16 de janeiro de 2008, receberam as orientações para, nas suas escolas, coordenarem o projeto *Literacia e Interculturalidade* - um programa para integração dos alunos que não tinham o Português como Língua Materna – cujo ponto de partida seria solicitar a cada estudante que preenchesse os questionários “Caracterização do Processo Individual e Escolar do Aluno no seu País de Origem” e “Caracterização do Processo Individual e Escolar do Aluno no seu País de Acolhimento”. Depois de aferido o perfil de cada aluno, era aplicado um teste de diagnóstico que apurasse o seu nível de proficiência (de iniciação, intermédio ou avançado).

As atividades, bem como o material a aplicar, eram da responsabilidade dos docentes que acompanhavam os alunos, supervisionados pelo delegado de disciplina. De ressaltar a preocupação da DRE neste assunto, pois promoveu uma formação de 25 horas em PLNM, preparando, assim, todos os docentes para esta nova realidade.

Nesta área, reconheço que a tutela, ao responder à minha solicitação, deu a devida atenção aos docentes do Porto Santo, dando formação a todos, preparando-os para o trabalho com alunos de outras nacionalidades.

À semelhança do PRL, também a nova disciplina (PLNM) era “controlada” pelas responsáveis dos Encontros de Delegados, na medida em que eram apresentados relatórios sobre as atividades a serem desenvolvidas e os resultados atingidos, no final de cada ano letivo.

É inquestionável a variedade de relatórios e reflexões que os delegados tinham de apresentar: na escola, para balanço no CP; na plataforma da DRE, para fiscalização dos delegados!

Nos Encontros de Delegados, debatiam-se várias questões, nomeadamente a nível de estratégias que poderiam ser implementadas nas escolas para, de algum modo, acionar mecanismos que contribuíssem para a melhoria dos resultados nas competências da leitura, da oralidade e da escrita.

Porém, nas escolas, enquanto delegados, esbarrávamos com diversos problemas que impediam a aplicabilidade das mesmas - ou porque o Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico não estavam recetivos ou porque os colegas de grupo não estavam preparados para alterar o seu *modus operandi*..., o que era lamentável, na medida em que muitas das novas metodologias revolucionariam o modo como vem sendo encarado o modelo ensino/aprendizagem indo, por conseguinte, ao encontro do estipulado na alínea e), do Artigo 15.<sup>a</sup>, do Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira (Decreto-Lei Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro).

O Delegado tinha de possuir um determinado perfil (deveria inspirar confiança, ser humilde, credível, isento) e exercer uma liderança diretiva, permissiva e democrática, no seu grupo (além de mediador entre a Direção Regional de Educação e a sua Escola), procurando, em sessões regulares, apresentar e discutir estratégias a serem implementadas nas aulas de Estudo Acompanhado, importante apoio às aulas de Língua Portuguesa/Português.

Apesar das orientações da DRE, nem todos os professores que lecionaram o Estudo Acompanhado, nos 2.º e 3.º ciclos, eram professores de Língua Portuguesa, o que, de certa forma, inviabilizou a concretização de projetos na área da leitura e da escrita.

A escola, ao declinar esta sugestão, revelou-se insensível às necessidades prementes de um investimento nas principais competências, decisivas para a eclosão de alunos com uma escrita coesa e coerente e para um franco domínio das técnicas da oralidade.

## 2.4. Ano letivo 2008/2009

Este ano letivo iniciou-se com uma convocatória da DRE aos delegados de todas as escolas da RAM, para um encontro com a escritora Isabel Alçada, Comissária do Plano Nacional de Leitura, que se deslocara ao Funchal para tomar conhecimento do que, na Região, estava a ser feito no âmbito do PRL e para apresentar os resultados da criação do PNL. Dois objetivos gerais claros que procuravam levar à concretização de objetivos específicos nas comunidades educativas, nomeadamente:

- intensificar a prática da leitura orientada na sala de aula;
- estimular a leitura autónoma;
- generalizar as bibliotecas escolares;
- atingir as famílias e as comunidades;
- desenvolver programas na comunidade.

No entanto, algo os tornaria muito distintos...Enquanto o PNL era patrocinado pelo Ministério de Educação, apetrechando, anualmente, as bibliotecas escolares com um considerável número de títulos, na RAM, o projeto não contou com apoios e as bibliotecas das escolas não “cresceram” nem se modernizaram e, por conseguinte, nem tudo o que se ambicionava com o PRL foi alcançado.

Apesar de tudo, e graças às atividades implementadas desde o 1.º ciclo, que contribuíram para que o livro fosse um companheiro diário, notou-se uma maior afluência às livrarias e bibliotecas. Este aumento do número de leitores também se ficou a dever à obrigatoriedade, a partir do 2.º ciclo, de escolha de um livro para ser apresentado oralmente à turma.

Nos balanços que os delegados de Língua Portuguesa pediam para serem feitos no grupo disciplinar, e nas análises dos resultados da avaliação no Conselho Pedagógico, tornou-se evidente que, apesar da dificuldade inicial e da recusa de alguns alunos em ler, havia progressos que se associavam, inevitavelmente, à implementação do Plano, nomeadamente uma maior capacidade de argumentação, de identificação de temas e ideias e de expressão de pontos de vista.

Acarretando o cargo de Delegado de grupo muita responsabilidade, a Secretaria Regional de Educação, em virtude das alterações que foram sendo introduzidas, nomeadamente com os novos programas de Português e de Matemática, com o Acordo Ortográfico e com o Dicionário Terminológico, e ciente da necessidade de formar/informar, convenientemente, todos os docentes

destas áreas, foi implementando uma série de Encontros e dando orientações para o trabalho em equipa, nas escolas.

Assim, emanado da Direção Regional de Educação, o Ofício Circular n.º 5.0.0/08, de 14 de outubro de 2008, assinado pelo diretor regional, identifica as áreas em que a Escola assume um papel fundamental – “na garantia de que se ensinam as competências básicas aos jovens, de uma aprendizagem de alta qualidade para todos os estudantes; no contributo para a qualidade do pessoal docente, ao nível da sua formação e do desenvolvimento do seu potencial” –, reconhecendo a importância assumida pelos cargos de gestão intermédia, por efetuarem uma “intermediação entre as políticas educativas e as salas de aula, entre o currículo desenhado e as aprendizagens concretizadas com qualidade”.

Daí que, o mesmo ofício, “ordene” a realização de reuniões de grupo periódicas, sob a liderança dos delegados de grupo, com vista ao trabalho de equipa, à partilha de conhecimentos, numa perspetiva de *accountability* (dar-se conta e prestar conta, interna e externamente), centradas, sempre, na melhoria das aprendizagens e dos resultados, bem como para a implementação dos projetos de índole regional, nas áreas do Português (PRL- Plano Regional de Leitura) e da Matemática (CEM – Construindo o Êxito em Matemática).

As reuniões de grupo, até então meros momentos de partilha de informações (agora, semanais), passam a desempenhar um papel crucial na coordenação de estratégias e processos de trabalho, em que o grupo de docentes tinha de efetuar uma análise crítica aos programas e à sua gestão, sempre com o objetivo de identificar dificuldades e selecionar estratégias para a melhoria contínua dos desempenhos. Mais do que isso, esses momentos de reunião poderiam ser (e foram) rentabilizados para formação contínua, em domínios científicos ou didáticos específicos da disciplina, validados pela DRE, para progressão na carreira docente.

Com a data de 28 de outubro de 2008, o Ofício Circular N.º 5.0.0-529/2008 confirma a continuação dos *Encontros de Delegados de Português*, “com o objetivo primordial de proporcionar momentos fundamentais de coordenação de estratégias e processos de trabalho e de gestão do currículo”, revelando ser essencial que todas as escolas estivessem sempre presentes em todas as sessões, que assumiriam a metodologia de Oficina de Trabalho:

- Curso 1.1- Encontros de Delegados e 2.º Ciclo (15 horas);
- Curso 1.2- Encontros de Delegados de 3.º Ciclo (15 horas);
- Curso 1.3- Encontros de Delegados de Secundário (15 horas).

Nas sessões destes cursos, foram discutidos e trabalhados aspetos diversos nas áreas da narrativa, da poesia e do texto dramático; foi avaliado e supervisionado o cumprimento dos Programas; houve a partilha de conhecimentos, experiências e materiais pedagógicos numa plataforma comum de trabalho; foram implementados procedimentos comuns relativamente à gestão dos Programas; criaram-se Oficinas de Escrita, entre outros. Também foram dadas orientações para a elaboração de Unidades Didáticas de PLNM, uma vez que o número de alunos estrangeiros a frequentar as escolas nacionais continuava a crescer e havia novos docentes a lecionarem esta disciplina.

O primeiro documento sobre os novos Programas de Português do Ensino Básico, de dezembro 2008, coordenado por Carlos Reis, esteve em consulta pública e todos os delegados estiveram diversas vezes reunidos com os colegas de grupo para o analisarem. Dessa análise, foi enviado um parecer para o Ministério de Educação, onde se mencionavam aspetos como a extensão do programa, e conseqüente solicitação de mais um bloco de 90 minutos, o imperioso apetrechamento das bibliotecas escolares com todos os títulos mencionados no *corpus* textual e a publicação de documentos orientadores.

O grupo também considerou que havia conteúdos CEL (Conhecimento Explícito da Língua) demasiado exigentes para o ensino básico e revelou preocupação com a frequente alusão às novas tecnologias, por a escola não ter nenhuma sala com projetor nem com internet.

Após o período de consulta e de auscultação, o Programa de Português do Ensino Básico, atualmente em vigor apenas no 12.º ano, foi homologado em março de 2009, tendo sido o principal documento orientador do projeto de Apoio à Didatização do Português – Cursos de Formação de formadores de Português (FF2 e FF3).

Para preparar o ano letivo, bem como o Novo Programa, a Direção Regional de Educação informou as escolas que iria “promover formação e acompanhamento aos docentes”, em articulação com a direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (Ofício Circular n.º 5.0.0- 321/09, de 16/07/2009), dando claras orientações às escolas:

Devem as escolas criar, também, as condições necessárias para a frequência da formação, disponibilizando tempo em comum para sessões de trabalho semanais ou quinzenais, entre o coordenador de implementação de cada ciclo e os restantes professores de Língua Portuguesa.

Estas sessões de trabalho a desenvolver na escola, poderão converter-se em formação validada para efeitos de progressão na carreira, mediante a apresentação, junto da DRE, de um projeto devidamente adaptado ao seu contexto...

As orientações recebidas eram claras: a operacionalização e a construção de percursos adequados seriam feitas por um docente do 2.º e outro do 3.º ciclos, de cada estabelecimento de ensino. Na escola onde leciono, foram escolhidos os delegados de grupo, pois só eles cumpriam os requisitos: tinham feito a formação promovida pela DRE, nomeadamente “A Nova Terminologia Linguística” e “Didática da Língua Oral e Escrita”, e tinham formação base de Português.

Numa primeira fase, esses docentes deveriam participar num plano de formação, da responsabilidade de formadores qualificados, com a duração de 130 horas, distribuídas ao longo de todo o ano letivo, com cerca de 30 horas de componente à distância.

Numa segunda fase, os referidos docentes deveriam - rentabilizando a formação recebida – proceder “à organização sistemática dos trabalhos de operacionalização do programa”, com os colegas da sua escola, “em sessões de trabalho semanais ou quinzenais”. Para que estas horas fossem validadas para efeitos de progressão na carreira, cada coordenador/replicador apresentou, à DRE, o seu projeto de formação.

Para a organização e operacionalização deste trabalho, os formadores tiveram, apenas, dispensa de duas horas da sua componente não letiva, o que se manifestou insuficiente, dada a exigência desta responsabilidade.

Porém, e apesar da insistência para que, a nível de escola, fossem atribuídas mais horas, com a legítima argumentação do excesso de trabalho, o pedido foi negado. Assim, ser delegado de Português era quase um castigo, na medida em que tinha um horário sobrecarregado, distinto do dos restantes delegados.

Quanto à escola, obedecia sem questionar a DRE, numa atitude de completa vassalagem.

## **2.5. Ano letivo 2009/2010**

Com o Ofício Circular N.º 5.0.0 – 411/09, de 28 de setembro de 2009, as escolas e os docentes delegados recebem a informação de que a formação, que designaram de *Curso de Formação de Formadores*, teria início no mês de outubro (Curso 04/09 – Formação de Formadores de 3.º ciclo) e seria constituído por oito módulos, num total de 100 horas, a decorrer durante todo o ano letivo.

No referido mês, os Delegados foram convocados para os Encontros através do Ofício Circular N.º 5.0.0- 444/09, de 16 de outubro de 2009.

Este *Plano de Apoio aos Delegados de Português*, num total de 22 horas, foi dividido em Curso A (Encontros de Delegados de 2.º e 3.º Ciclos – 10 horas) e Curso B (Encontro de Delegados de Secundário – 12 horas). Eram momentos de partilha e de discussão de conteúdos dos programas entre colegas de todas as escolas da RAM. Também se discutiam estratégias e formas de operacionalizar o Projeto Regional de Leitura (PRL).

Este projeto, que ainda se mantém, consiste, num primeiro momento, no preenchimento de uma grelha, por período, e por professor, onde este lista os livros que cada aluno escolheu para ler, as atividades a serem dinamizadas, bem como a calendarização das mesmas. Todos os períodos, cada delegado tem de disponibilizar numa Plataforma da Secretaria Regional de Educação todas as grelhas de PRL do seu grupo.

No final de cada período, cada docente deixa registado na ata de grupo o balanço do seu projeto, dados também transmitidos às dinamizadoras dos Encontros de Delegados, no Funchal. Digamos que, apesar da carga letiva ser a mesma, as tarefas burocráticas têm vindo a avolumar-se significativamente.

Com esta iniciativa, a Secretaria Regional de Educação pretendia, a meu ver, controlar o trabalho que os professores de Português desenvolviam nas suas escolas, no âmbito da leitura. Apesar deste aspeto negativo, e *dando a mão à palmatória*, considero que este investimento contribuiu, em grande parte, para o aumento de leitores e de atividades daí decorrentes.

Relativamente à formação, e embora tenha sido suspensa a entrada em vigor dos programas de Português no Ensino Básico, prevista para o ano letivo 2010/2011 (Portaria n.º 114/2010), a Direção Regional de Educação achou por bem dar continuidade ao seu plano (Ofício Circular N.º 5.0.0 – 154/10, de 04/03/10).

Assim, entre outubro de 2009 e junho de 2010, os representantes de cada escola fizeram cento e oito horas de formação (a maioria presenciais, outras online), para trabalharem os diversos descritores do desempenho nos vários domínios/competências (Apresentação e Análise do NPP (Novo Programa de Português); Didática da Leitura; Didática da Compreensão e Expressão Oral; Didática da Escrita; Dicionário Terminológico: conhecimento explícito da Língua Portuguesa).

Com data de 22 de julho de 2010, o diretor regional de educação envia para as direções das escolas o Ofício Circular n.º 5.0.0-366/10, cujo assunto era *Formação para os novos Programas de Português do Ensino Básico*. Com este, a DRE informa as direções das escolas que os

delegados de Português participarão na formação proporcionada pela DRE (Parte II) e que também promoverão formação nas suas escolas.

Nesse sentido, solicitava a implementação de duas medidas: a “dispensa de duas horas de componente não letiva de TE para a dinamização de formação na escola” e a “organização do horário dos professores formadores”, por forma a poderem participar nas sessões que se realizariam no Funchal, sem que houvesse prejuízo do trabalho na escola. O referido ofício também informava que a Formação de Formadores de Português, 3.º ciclo (Parte II), seria à segunda-feira - dados a ter em conta pelo Conselho Executivo aquando da elaboração do meu horário para o ano seguinte.

## 2.6. Ano letivo 2010/2011

Dado o carácter obrigatório da replicação da formação recebida no final do ano letivo anterior, preenchi o formulário de requerimento à Direção Regional de Educação, para a validação da Atividade Formativa (Val Acm), intitulada “Novos Programas de Português do Ensino Básico – 3.º Ciclo – Parte II”.

A minha grande preocupação, bem como a dos restantes delegados, era a replicação dos conteúdos trabalhados aos colegas, na escola, o que exigia de nós muita preparação e dedicação - e a nossa primeira dificuldade foi o preenchimento do formulário de requerimento à Direção Regional de Educação, para a validação da ação (VAL A), conforme regulamento de atividades formativas na modalidade de projeto de formação. Nenhum de nós possuía estatuto de formador e, por conseguinte, esta excessiva burocracia era-nos completamente estranha...

Por isso, só após várias correções por parte da DRE, o formulário estava pronto para ser submetido

Neste processo, os responsáveis da Direção Regional de Educação exigiam o preenchimento de documentos diversos como se fôssemos formadores qualificados e esqueciam-se de que a nossa principal função não era essa, que o tempo a dispensar com a sua preparação nos impedia de trabalhar para as nossas turmas. Revelamos à DRE estas preocupações, por intermédio das supervisoras e cada delegado pediu a intervenção do presidente do conselho executivo da sua escola, mas não obtivemos solidariedade. As escolas não quiseram se pronunciar e os delegados tiveram de obedecer!

Com um total de 35 horas, sendo 21 horas de sessões presenciais e 14 horas de trabalho autónomo, exclusivamente para o Grupo de Recrutamento 300, esta ação realizou-se nos meses de junho e julho, com o objetivo de atualizar os docentes deste grupo, para que pudessem dar uma resposta adequada ao desafio lançado pelo Novo Programa: o professor de Português como “agente” do desenvolvimento curricular.

A metodologia escolhida bem como os conteúdos a abordar visavam, como referi no formulário, “ atualizar os docentes, para que pudessem dar uma resposta adequada a este novo desafio, pois era necessário aprofundar a formação de base de muitos destes docentes, proporcionando-lhes novos percursos teóricos, pedagógicos e didáticos” conducentes a uma boa lecionação, nas diversas vertentes (oral, escrita e de conhecimento explícito da língua). Além destes, contemplei também os que ao Acordo Ortográfico diziam respeito, sensibilizando todos para a implementação das novas alterações ortográficas.

Ao longo das diversas sessões, baseadas no aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos acerca das linhas estruturais e fundamentais relativas à nova organização programática do Português para o 3.º ciclo, nos vários domínios, foi possível realizar atividades diversas e fichas de trabalho, construir recursos didáticos e debater ideias, tornando possível o esclarecimento de dúvidas, a partilha, as reflexões. Atendendo ao caráter de Oficina de Formação, procurei alternar os momentos mais expositivos com períodos de análise e aplicação de conhecimentos, para que, de um modo geral, e com recurso às TIC, fosse atribuída à ação maior interesse e dinâmica.

Auxiliados pelos Guiões de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico, as múltiplas abordagens tiveram também o objetivo de refletir acerca da nossa prática pedagógica e da necessidade de, numa perspetiva de melhorarmos o nosso desempenho, nos questionarmos sobre a atualização do nosso conhecimento e das metodologias, por forma a evoluirmos e a melhor compreendermos os nossos alunos.

Apesar das críticas terem sido favoráveis, confesso que, em muitos momentos, perante as múltiplas e consistentes críticas do grupo aos diversos materiais de trabalho (Novo Programa, GIP, Dicionário Terminológico, regras do Novo Acordo Ortográfico) me senti exausta e com uma profunda vontade de abandonar o cargo. Contudo, procurei ser paciente e persistente, determinada na tarefa de formadora, anotando dúvidas e lamentações, para, num momento posterior, apresentar respostas, o que nem sempre foi possível, pois as minhas formadoras nem sempre tinham certezas...

Por isso, considero que este modelo implementado pela Secretaria Regional de Educação, embora pareça perfeito, não o é. Para o ser, na minha opinião, duas alterações se impunham:

- a) a formação recebida no Funchal deveria ser dada por docentes especializados e não por colegas com as mesmas dificuldades que nós;
- b) os delegados deveriam estar dispensados do serviço docente, total ou parcialmente, para estudarem e prepararem convenientemente as sessões de trabalho.

Para um programa tão extenso, não houve tempo suficiente para a abordagem e o estudo que se pretendiam efetuar. Com a panóplia de conteúdos, de propostas e de bibliografia para consultar, analisar e discutir (enquanto formadores e nos nossos grupos disciplinares), fez-nos muita falta o Plano de Implementação, na RAM, do NPP (Novo Programa de Português) do Ensino Básico (Ofício 2010/15), emanado do Ministério de Educação. Ora, a experiência dita que não se pode ambicionar a eficiência e os bons resultados, se aos docentes não forem atribuídas condições. E, comprovadamente, não as tínhamos.

Contudo, e não obstante o acima exposto, destaco o quão importante foi que os docentes de um grupo disciplinar fundamental tenham tido a oportunidade de, em conjunto, refletir sobre a sua prática pedagógica! E, nesse sentido, destaco como aspeto positivo o facto desta modalidade de formação ter vindo contrariar a tendência de nos isolarmos e de raramente promovermos ou estarmos disponíveis para a partilha de conhecimentos, de experiências, de dúvidas, pois permitiu reunir a totalidade dos docentes de Português do ensino básico e secundário desta escola, com o grande objetivo de discutir assuntos que muito contribuem para a qualidade e rigor das práticas pedagógicas de cada docente.

E, neste sentido, julgo que qualquer escola que se preocupe com a formação do seu pessoal docente e com a excelência do ensino deve ter a responsabilidade de, no âmbito do seu projeto educativo, criar condições para isso. Não é com a apresentação de grelhas e tabelas, reveladoras de percentagens de positivas e de negativas à disciplina, que se melhorarão os resultados. No meu entender, esses documentos vãos representavam, apenas, o autoritarismo de uma organização cujos pilares assentam em aspetos burocráticos e não nas pessoas.

O costume de apresentar reflexões e balanços no final de cada período deveria ser o ponto de partida para uma análise rigorosa e sistemática, e para a tomada de medidas conducentes ao sucesso. Aliás, não raras vezes, enquanto coordenadora do departamento de Línguas, sugeri, no conselho pedagógico, que a escola criasse uma equipa avaliadora dos principais casos de insucesso e de indisciplina, para atuar em tempo oportuno, evitando não só as participações disciplinares, como as retenções que, na maior parte das vezes, surgem associadas.

Essa proposta foi bem aceite e, embora todos a vissem como uma estratégia de melhoria, ela nunca foi corporificada, porque implicaria, como justificou o conselho executivo, atribuir

horas a alguns docentes, o que não estava contemplado no crédito horário atribuído pela Secretaria Regional de Educação.

Porém, considero que esta questão teria tido outro desfecho, se essa análise dos casos de insucesso e de indisciplina fossem realizados pelos elementos do conselho executivo, a quem atribuo a responsabilidade de avaliar as estratégias da organização para alcançar os resultados pretendidos.

O ano letivo anterior fora muito trabalhoso, sentíamo-nos desgastados (o horário normal com as turmas, as deslocações assíduas à Madeira para formação, as leituras e pesquisas inerentes à preparação da replicação da formação recebida...).

Por isso, o grupo de docentes/delegados dos cursos de Formação de Formadores, ao tomar conhecimento da continuação dessa metodologia no ano seguinte, dirigiu, em novembro de 2010, uma carta ao diretor regional de educação solicitando mais atenção e apoio, nomeadamente com a redução da carga horária, fundamental para analisar criticamente os Novos Programas, para estudar, numa perspetiva científico-pedagógica, o Dicionário Terminológico e para planificar o ensino do Português, com as quatro competências em interação, a partir de uma obra ou de textos recomendados no Programa e nos manuais.

Além da redução para o formador, pretendíamos que as duas horas que cada docente tinha no seu horário para trabalho de escola fossem dedicadas ao trabalho de equipa, como preconizado pelo Ofício da DRE, de 28/09/09, objetivos 7 e 8: “ Adotar com regularidade métodos de trabalho em equipa, no sentido da partilha de estratégias e métodos de ensino da língua materna” e “ Criar fichas formativas e/ou de avaliação sumativa no âmbito da disciplina”.

A decisão de escrever ao diretor regional também teve a ver com o facto de sabermos que a Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) propusera medidas que não estavam a ser cumpridas pela DRE, nomeadamente “a redução de 2 tempos da componente não letiva a todos os docentes que lecionavam Língua Portuguesa, de forma a possibilitar a realização de uma reunião semanal de trabalho comum” e a “redução de 4 tempos da componente letiva do horário escolar (correspondente a uma turma) ” aos docentes que, no ano letivo 2009/2010 tinham exercido funções de formadores no âmbito da implementação do Novo Programa de Português do Ensino Básico (NPPEB), “para desempenho das suas funções de professor formador”.

O não cumprimento destas medidas contrariava, aliás, o Ofício Circular n.º 5.0.0-321/09 e Ofício Circular n.º 5.0.0-154/10, emanados da Direção Regional de Educação, onde podia ler-se que esta iria promover formação em articulação com a Direção Geral e “em harmonia com o todo nacional”.

A nossa indignação era legítima: não deveria todo o território nacional ser abrangido pelas medidas da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular? Ou estaríamos dependentes de razões económicas? Estaríamos, certamente.

Nesse sentido, por nos sentirmos sobrecarregados de trabalho (na nossa prática diária e nos cargos que desempenhávamos, na formação de formadores, nos encontros de delegados), por na RAM não ter sido atribuída essa compensação, no mesmo documento solicitávamos que a replicação não fosse obrigatória em 2010/2011, podendo realizar-se a partir de setembro e que os horários, a partir de então, estivessem conforme os dos nossos congéneres do continente.

Cerca de um mês depois, recebemos a resposta da Direção Regional de Educação às nossas preocupações, de onde se destacam as seguintes informações:

- a) Que o projeto de apoio à implementação do novo programa de Português na RAM, embora semelhante e a acompanhar de perto o projeto similar do Ministério de Educação, não era, contudo, exatamente igual a esse, tendo a DRE optado por dar continuidade à primeira fase de formação em moldes semelhantes aos do ano letivo anterior, ao contrário do ME que deu por finda a sua primeira fase de Formação de Formadores, em junho de 2010;
- b) Que a partir de setembro de 2011 a DRE passaria à fase de Formação de Formadores II, em moldes ainda não definidos, em que se perpetivavam reduções das componentes letiva e/ou não letiva em função do número de formandos por escola e do papel que desempenhassem no âmbito dessa formação (enquanto formadores e/ou formandos);
- c) Que os cursos de Formação de Formadores, a terem início em janeiro de 2011, deveriam ser replicados nas escolas, à semelhança do ano anterior, cujas datas e número de horas (no mínimo 15) ficariam ao critério de cada formador, num prazo que não excedesse o ano letivo 2010-2011.
- d) Que os planos da formação replicada ou a replicar, sujeitos a validação pela DRE e apreciação das Formadoras, pudessem vir a constituir por si só, e acompanhados de uma breve reflexão crítica, os trabalhos para avaliação dos “formandos-formadores”.
- e) Que competia a cada escola a elaboração dos horários dos docentes e as reduções referidas no Ofício de 22/07/2010, fundamentando-se, designadamente, nos respetivos projetos educativo e curricular, nos regulamentos em vigor e noutros ofícios da DRE;
- f) Que, de acordo com o Despacho n.º 106/2005, de 21 de setembro, os formadores tinham direito à contabilização das horas da formação dinamizada, para efeitos de

progressão na carreira, até ao limite máximo de metade das horas de que necessitaria para mudança de escalão, desde que os conteúdos programáticos não se repetissem.

Com esta resposta, as nossas preocupações mantiveram-se idênticas, com a agravante de cada escola ter interpretado à sua maneira a questão das reduções e do horário comum de trabalho. Ou seja, alguns formadores tinham horários com redução na componente letiva, outros na componente não letiva e a outros não foi dada qualquer redução.

Outra disparidade verificou-se com o horário comum de trabalho para os docentes do conselho de grupo de Português: só algumas escolas respeitavam as indicações da DRE; noutras, os professores apenas conseguiam reunir-se em período pós-laboral. Apesar da indignação e dos apelos junto dos conselhos executivos, nada se alterou para esse ano letivo, havendo promessas de que, no seguinte, a situação seria repensada.

Admito que a Direção Regional de Educação tenha criado uma modalidade de formação com boa intenção. No entanto, o método não foi o mais eficaz, por várias razões, entre as quais a sobrecarga de trabalho para o delegado, a falta de tempo para aprimorar o estudo inerente a novas terminologias e novas metodologias de trabalho do extensíssimo programa.

O que a DRE fez foi, acima de tudo, colocar os professores a trabalhar sem compensação, e, deste modo, economizar com formadores acreditados. Além disso, não valorizou nem reconheceu o esforço e a dedicação destes delegados, eximindo-se de enviar às escolas um ofício dando indicações para a redução da componente letiva.

Mas as culpas não são unicamente suas. Ancorada na ausência de diretrizes específicas da DRE, a minha escola desconsiderou o meu árduo trabalho de delegada/formadora, denegando ter autonomia para providenciar reduções no horário dos docentes e, desta forma, comprovando o carácter excessivamente burocrático das organizações educativas, subservientes de um sistema que se rege por regulamentos, despachos e outros. Também esta é uma escola que, como organização burocrática, apresenta um sistema formalizado de regras, procedimentos e regulações que condiciona e estipula a conduta dos seus membros.

Neste referido ano letivo, os encontros para os delegados (ofício circular n.º 5.0.0-461/10), num total de 25 horas (20 presenciais e 5 online), realizaram-se entre outubro de 2010 e maio de 2011 (Curso 04/2010). A *Formação de Formadores de Português* (continuidade da formação

iniciada em 2009/2010), num total de 40 horas (24 presenciais e 16 online), também se realizou no mesmo período.

Por conseguinte, e por acumular os cargos de delegada e de formadora, durante esse longo período, desloquei-me da ilha do Porto Santo ao Funchal, de avião, todas as semanas, ora para os Encontros de Delegados, ora para a Formação de Formadores - o que, naturalmente, foi muito desgastante e trabalhoso, com a agravante de, em ambos, ser avaliada segundo critérios definidos pela DRE - critérios exigentes que abrangiam a assiduidade, os trabalhos nas sessões presenciais, a participação, quase diária, realizada *online*, nos fóruns e o trabalho final.

Para os Encontros de Delegados, o roteiro de trabalho estipulado teve como ponto de partida o Dicionário Terminológico, porque, como pode ler-se no documento entregue na primeira sessão,

O Dicionário Terminológico (DT) é um dos documentos que integram o conjunto de referenciais na elaboração do NPPEB (Novo Programa de Português, Ensino Básico). A sua importância deriva do facto de se constituir como um documento normativo que “fixa os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspetos do conhecimento explícito da língua” (p.4), sendo, por isso, uma ferramenta auxiliar do professor, que este deve conhecer.

Por esse motivo, as propostas de trabalho passaram pela exploração global do DT (Dicionário Terminológico), reconhecendo as definições e as alterações relativamente às práticas vigentes, com recurso a gramáticas atualizadas, com vista ao esclarecimento de eventuais dúvidas. Posteriormente foi elaborado um quadro comparativo entre os termos tradicionais e os atuais que servisse como instrumento de apoio ao professor.

Nestas sessões para os delegados, dinamizadas por duas professoras de Português de uma escola secundária do Funchal, eram distribuídas fichas dos diversos conteúdos gramaticais para serem resolvidas a pares ou em grupos de três elementos, englobando, sobretudo, os domínios da Linguística Descritiva (fonética e fonologia; morfologia; classes de palavras; sintaxe; lexicologia; semântica) e da pragmática e linguística textual.

E assim, durante todo o ano, decorreram as sessões de trabalho do curso de *Formação de Formadores* e dos *Encontros de Delegados*, com a mesma metodologia, destacando-se a exaustiva exploração dos Guias de Implementação do Programa (GIP): do Conhecimento Explícito da Língua, da Leitura, da Escrita. Em simultâneo, foram-nos dadas orientações para realização de

trabalhos individuais, a pares e de grupo a fim de trabalharmos todas as competências “quer autonomamente quer de forma articulada”, como preconizado pelo novo Programa.

Além de um programa novo e ambicioso, de uma nova terminologia linguística que nos obrigava a esquecer os termos fixados pela tradição gramatical, havia a preocupação com a nova ortografia, a ser adotada pelas escolas em setembro de 2011 (resolução do conselho de Ministros n.º 8/2011) - motivos demasiado óbvios para se considerar que estávamos a viver um período que exigia demasiado estudo e atualização de todos os docentes de Português.

Como era normal, as dúvidas inerentes à aplicação do Acordo Ortográfico eram excessivas, preocupação que foi manifestada às Formadoras, pelo que a Direção Regional de Educação organizou uma ação de sensibilização no dia 28 de fevereiro de 2011 (Ofício Circular n.º 5.0.0-073/11, de 16 de fevereiro), para a qual convocou todos os delegados e um representante do conselho executivo de cada escola.

Nessa sessão, a Professora Margarita Correia, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, principal investigadora na área do VOP (Vocabulário Ortográfico do Português), e também responsável pelo Portal da Língua Portuguesa, apresentou todo o contexto em que o AO surgiu, a sua história, bem como as regras da nova ortografia.

É claro que, num encontro de apenas algumas horas, ninguém fica suficientemente elucidado. Aliás, as dúvidas talvez tenham adensado... Havia que explorar regras e exceções, criar exercícios e discussões. E foi o que também propus à minha escola, para o meu grupo disciplinar: que os horários fossem alterados e que, em vez de horas de substituição ou de salas de estudo, passássemos a ter sessões de trabalho semanais, de noventa minutos, com esse intuito. Lamentavelmente, a proposta foi recusada, comprovando que nem todas as escolas estão preparadas para serem inovadoras e para se adaptarem às circunstâncias. É evidente que o modelo vigente está tão formatado (e desatualizado) que é difícil solicitar mudanças.

Os encontros semanais dos docentes do grupo disciplinar, enquanto momento de estudo, discussão e reflexão seriam, assim, um género de programa especial para o desenvolvimento dos docentes, o que teria repercussões na melhoria do seu desempenho.

Esta era uma oportunidade para a escola criar algo novo e mostrar a sua autonomia. Porque, como refere Formosinho, et alii (2010:92), “Não é o contexto de ação concreta que gera a autonomia mas sim a capacidade dos atores para, mesmo em contextos adversos, a construírem”.

Quanto à formação para os colegas de grupo, que a DRE nos exigia, foi dinamizada nos meses de maio e junho, período consensual no grupo, apesar do cansaço inerente ao último período do ano letivo.

Devo confessar que não foi fácil avocar o papel de formadora, pois não me sentia como tal. Tinham sido tantas as alterações ao programa da disciplina que ainda não as assimilara completamente. Além disso, sabendo que alguns colegas ali estavam por imposição da DRE, deixava-me mais expectante quanto aos resultados. Difícil foi também selecionar os conteúdos a abordar, de modo a contemplar um grande número de descritores do desempenho e as principais orientações do Novo Programa.

Como definido no Regulamento do Projeto de Formação da DRE, as sessões foram “presenciais conjuntas”, em que todos os participantes, sob orientação da delegada/formadora, discutiam os temas em análise/estudo, planificavam, produziam materiais/documentos e, “após a implementação das estratégias e/ou dos materiais/documentos produzidos, refletiam sobre o impacto dos mesmos, procurando, dentro do possível, introduzir as medidas de melhoria apuradas”.

Foram treze os formandos abrangidos por esta formação, no Porto Santo, em sessões de formação baseadas na tomada de conhecimento das linhas estruturais e fundamentais relativas à nova organização programática do Português para o 3.º ciclo, bem como no contacto com o mais recente Dicionário Terminológico da Língua Portuguesa (DT). Mais do que veicular informações, houve a preocupação permanente de promover a reflexão e consequente discussão dos vários temas e subtemas, recorrendo também a outros recursos didáticos, o que, como confirmaram os colegas no seu relatório final, tornou as sessões mais interessantes e atrativas. Procurei proporcionar debates de ideias acerca dos referidos documentos, o que tornou possível o esclarecimento de dúvidas e a partilha de preocupações bem como reflexões sobre como aplicar novos conceitos e conteúdos.

Tendo estruturado a formação de modo a trabalhar todas as competências, foi possível efetuar uma questuosa troca de saberes científicos e pedagógicos nos diferentes domínios, concluindo-se ser necessário um investimento na competência da escrita, dada a incontestável dificuldade de dominar esta “arte” e de a trabalhar com os alunos.

Assim, e no âmbito da autonomia da escola, propus ao conselho pedagógico que, em consideração à extensão do novo programa, fossem atribuídos mais dois tempos letivos a Português, no 3.º ciclo, para o incremento dessa competência. O assunto foi analisado, mas o presidente do conselho executivo, a quem cabe a decisão final, considerou ser mais importante investir na Matemática.

Apesar da resposta, enquanto formadora, delegada e coordenadora do departamento insisti na necessidade de criar mecanismos para apoio ao Português, pois os colegas que lecionavam o ensino básico precisariam de condições para desenvolver atividades de escrita. E, uma vez que teríamos de a encarar como um processo que conduz o aluno a passar por várias etapas, através das quais o texto escrito cresce paulatinamente, na minha opinião, era indiscutível que deveria ser atribuído um complemento horário para a oficina de escrita. Daí ter sugerido que a disciplina não curricular Estudo Acompanhado fosse destinada a isso, o que também não foi tido em conta.

Era lamentável que o principal órgão de gestão não visse que esta intervenção seria benéfica para os alunos, pois colmataria problemas graves da língua portuguesa, melhorando os seus desempenhos a todos os níveis (leitura, interpretação, escrita) e nas diferentes disciplinas.

Contudo, o conselho executivo desconsiderou as propostas de melhoria, comprovando-se, realmente, a falta de poder de decisão e de intervenção dos detentores de cargos de gestão intermédia, ao invés do que refere a legislação. Constata-se, ainda, a falta de autonomia deste estabelecimento para proceder a alterações do plano curricular e da distribuição da carga horária dos discentes e dos docentes, que seriam vantajosas para ambas as partes.

## 2.7. Ano letivo 2011/2012

Em pleno agosto de 2011, período de férias, foi enviada para as escolas a Nota Informativa n.º 6/2011 (anexa ao Ofício Circular n.º 5.0.0-262/11), de 09 de agosto: documento orientador no âmbito do *PAPRAM – Projeto de Apoio ao Português na RAM* -, com as diretrizes para o ano letivo 2011/2012, referentes aos Projetos de Formação, 2.º e 3.º ciclos e aos Encontros de Delegados.

Assim, relativamente aos Encontros de Delegados, continuariam a desenvolver-se na modalidade “curso de formação”, organizados em dois grupos – para o segundo ciclo (EB2) e para o terceiro ciclo e secundário (EB3+SEC), com uma carga horária de 15 horas cada, cujos principais objetivos estariam relacionados com conteúdos relativos ao cargo de Delegado de Português e com a abordagem da formação sobre o Acordo Ortográfico – para a sua eficaz divulgação e implementação na escola.

Com o intuito de abordar questões relacionadas com a implementação e gestão do NPP (Novo Programa de Português), em particular a planificação de aulas e a resolução de problemas decorrentes da sua operacionalização, a DRE optou por proporcionar formação e

acompanhamento a todos os professores de Português de 2.º e 3.º ciclos do ensino Básico, na modalidade Projeto de Formação (PF), para o ano letivo 2011/2012.

Na mesma nota, pode ler-se que o PF é “uma modalidade de formação centrada na realidade da vida escolar e/ou comunitária e focalizada na resolução de problemas e/ou no desenvolvimento de planos de ação de natureza disciplinar, pluridisciplinar ou interdisciplinar, mediante a adoção da metodologia de investigação-ação” (página 3). Também nos eram indicados os seguintes procedimentos:

- a) Primeiramente, no dia 16 de setembro de 2011, seria apresentada aos Supervisores (delegados) a matriz “pré-validada” do PF, da autoria conjunta da DRE e das Consultoras do PAPRAM, contendo a descrição do projeto (de 40 a 75 horas presenciais);
- b) Depois, cada Supervisor dá-la-ia a conhecer aos seus colegas de grupo e, em conjunto, definiriam o calendário das sessões conjuntas (e trabalhos de grupo), bem como os critérios de avaliação de todos os participantes, incluindo do próprio Supervisor;
- c) Após a conclusão do PF, cada Supervisor deveria entregar o Relatório-Síntese do projeto à respetiva Estrutura de Formação, que, por sua vez, o enviaria à DRE para análise e emissão do Ofício de Validação Final, que permitiria a certificação validada para todos os participantes, incluindo o Supervisor.

Visto que estava programada a implementação do NPP para setembro de 2011, o que, como reconhecia a DRE, “acarretava um elevado nível de exigência aos professores de Português” e, em especial, aos delegados da disciplina que iriam assumir as funções de Supervisores, foram enviadas às escolas diretrizes para a organização dos horários destes docentes, destacando-se a redução da componente letiva para os delegados (menos 3 horas) e um horário comum de trabalho para todos (90 minutos letivos), com vista às sessões semanais.

Embora estivéssemos à espera de maior redução, estas medidas ajudaram-nos muito a desenvolver o multívolo projeto que nos fora imposto, permitindo não só preparar convenientemente cada sessão, como alijar a pressão sentida outrora com a formação de longas horas.

Concluído o primeiro encontro no Funchal, e partindo da matriz apresentada, elaborei o meu formulário de requerimento à validação do meu PF (Val Apf), com a duração mínima estipulada, 40 horas, a iniciar logo no dia 24 de outubro, com a designação de INPP 2/3 (Implementação dos Novos Programas de Português), privilegiando o desenvolvimento das

práticas pedagógicas, no âmbito das competências específicas (compreensão e expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua).

Na senda do que se pretende que todo o docente seja – um profissional detentor de um rigoroso e consistente conhecimento pedagógico, em constante atualização –, as sessões procuraram aprofundar, cimentar conhecimentos já adquiridos e construir, testar e reformular sequências didáticas e materiais pedagógicos, no âmbito das diversas competências.

Ao longo das sessões, pautadas por dinamismo, troca de experiências, partilha de dúvidas, procurei encorajar os formandos a desenvolverem trabalhos diversos, essencialmente escritos, que foram, posteriormente, apresentados e objeto de análise por parte de todos. Esta estratégia incentivou a mudança de práticas e mentalidades, indo ao encontro da pedagogia alicerçada no paradigma reflexivo e preconizada pelo novo programa. Permitiu também que, ao resolver os mesmos exercícios que os alunos, cada professor pudesse sentir os mesmos bloqueios mentais, as mesmas dificuldades em transpor para o papel o que vai na mente, bem como experimentar o penoso processo de revisão/aperfeiçoamento de texto.

Para enriquecer e dar outra visibilidade à produção escrita, propus que os textos fossem ilustrados por crianças do 1º ciclo do ensino básico de uma escola local, para posterior exposição – alvitre que foi muito bem aceite por todos e pela diretora dessa escola, que viu nessa atividade uma excelente forma de interação, orgulhando-se do resultado e do contributo dos seus alunos para um projeto de formação de professores.

Muitas outras atividades foram realizadas, em todas as competências, e provou-se que é fundamental conjugar o autodidatismo do professor com os momentos de partilha de saberes, de práticas, recorrendo também ao debate/reflexão, com o intuito de não só melhorar a qualidade do ensino como conferir uma maior consistência e dinamismo à prática docente.

Apesar da quase totalidade dos professores do grupo ser acérrima contestatária desta formação e da metodologia usada, apenas uma colega se destacou pela recusa absoluta da realização de qualquer trabalho. Os restantes empenharam-se, partilharam dúvidas e estratégias, criaram materiais e aplicaram-nos, asseverando a importância destas sessões.

Como é evidente, os conflitos criados por essa colega que, inclusive, produzia comentários deselegantes aos trabalhos produzidos pelos restantes, originaram mal-estar no grupo, tornaram áridas muitas sessões e exigiram a minha intervenção como mediadora e gestora de conflitos, o que, segundo creio, foi o aspeto negativo mais marcante de toda a formação, ampla fonte de *stress*.

Num ambiente, por vezes, de grande hostilidade, tive de alertar para o respeito mútuo, para os procedimentos exigíveis no campo ético da docência.

Dessa colega, ouvia críticas e desabaços, mas sempre evitei os confrontos verbais porque, como líder do grupo, não podia desperdiçar tempo com assuntos triviais, atuando sempre “de modo transformacional” (Cunha e Rego, 2009: 57).

Aponto ainda como menos positivas as circunstâncias decorrentes da não existência de uma gramática elucidativa do Dicionário Terminológico, o que originou múltiplas dúvidas e afirmações vacilantes aquando da análise CEL (Conhecimento Explícito da Língua), cujas informações estariam dispersas nos manuais, em escassos exemplos abonatórios. Também se detetaram nesta competência diversos equívocos que, devido à impossibilidade de os resolvermos, foram expostos às consultoras Científico/Pedagógicas. Mas nem sempre obtivemos respostas...

Pelo exposto, pelas acérrimas reflexões e discussões, pela complexidade e extensão dos trabalhos a desenvolver é possível identificar os fatores que contribuíram para o não integral cumprimento do plano de sessões semanais, que à primeira vista parecia exequível, destinado aos treze docentes do Grupo 300.

Sem descurar a importância da formação para a melhoria das aprendizagens e do desempenho da classe docente, enquanto protagonista desta “peça”, encenada pela Direção Regional de Educação, sentia-me exausta de constantes deslocações ao Funchal (de avião, claro), de ouvir sempre as mesmas formadoras, “encartadas” pela DRE, que, no meu entender, não estavam devidamente preparadas, pois, na condição de nossas colegas, não dispunham de saberes linguísticos capazes de dar respostas às nossas dúvidas.

Esta formação enformava dos problemas estruturais das formações anteriores que a Secretaria Regional de Educação vinha obrigando, há vários anos, os professores de Português a frequentar, pretendendo convencer-se a si própria e à comunidade escolar de que dessa forma resolveria os maus resultados dos exames nacionais, do ensino básico e do secundário.

Lamentavelmente, os resultados não melhoravam e a entidade máxima da educação na RAM não ouvia os protagonistas deste filme – os professores.

Sem dúvida que a própria natureza do saber exige que os professores estejam constantemente em formação. No entanto, não é a verborreia que a deve caracterizar, mas a permanente reflexão e o prazer que advém do persistente e laborioso estudo. Assim se liberta o espírito humano das amarras que aprisionam as verdades únicas com que tantas vezes tem sido reprimido.

Muita reflexão e muito estudo: dois ingredientes imprescindíveis para a formação de professores de mente aberta que, embora reconhecendo o valor dos conteúdos programáticos prescritos e das metodologias propostas pelo Ministério de Educação, não se devem reconhecer

como simples elos da cadeia transmissora de conhecimentos, mas, antes, como ativadores das capacidades mentais dos alunos e incitadores da busca contínua do conhecimento.

Apesar da importância vital que aquelas duas atividades devem ter na formação contínua de professores, a Secretaria Regional de Educação ignorou-as nas formações para professores de Português, promovendo uma metodologia assente na replicação até à exaustão de conteúdos fechados, disseminando-os através de condutas ramificadas que têm nos delegados os seus nódulos derivacionais basilares.

Posso, assim, afirmar que as imensuráveis imposições fizeram dos delegados meros cumpridores de ordens, desvalorizando-os enquanto líderes dos seus grupos e desvirtuando as suas recomendações.

Talvez esta rede perfeita por onde corre a informação estandardizada seja motivo de orgulho para quem ajudou a construir, mas para quem se vê enredado nela contra vontade é motivo de desconforto e, pior, de descontentamento.

Na verdade, ver-me obrigada a frequentar e a replicar as ações foi não só quase uma violação da minha liberdade intelectual – pois via-me impedida de investir nas áreas que considero mais importantes para a minha formação como professora de Português –, como me exigiu um esforço hercúleo inimaginável, mormente na imposição de tarefas aos colegas.

A isto, devo acrescentar as obrigações inerentes à frequência das três sessões do PAPRAM (Projeto de Apoio ao Português da RAM), enquanto delegada, cujos encontros também ocorreram no Funchal, em que eram trabalhados conteúdos diversos no âmbito do Projeto Regional de Leitura, do Português Língua Não Materna (PLNM), das Metas de Aprendizagem, do DT, do AO, do CEL, entre outros.

Para este projeto, também era exigida uma reflexão final, que englobasse o trabalho do delegado e do grupo, bem como a enumeração das medidas implementadas e o respetivo resultado.

Papéis sobre papéis, propostas, análises, reflexões, relatórios, balanços..., enfim, uma panóplia de exigências que nos afastam da verdadeira essência da nossa atividade: a docência!

Já afirmei que a formação de professores é de grande importância. Porém, os modelos não podem ser estes. Como refere Nóvoa (2007: 9),

É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições

universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em acções e compromissos políticos.

## 2.8. Ano letivo 2012/2013

No intuito de dar continuidade ao trabalho implementado no ano letivo transato, o diretor regional de educação envia às escolas o Ofício Circular n.º 5.0.0-117/12, de 07/08/2012, sugerindo algumas medidas a ter em consideração na elaboração dos horários dos professores de Português.

Nele era requerida a não atribuição “de responsabilidades” à segunda-feira, para o delegado, “a fim de permitir a sua participação nos Encontros de Delegados”. Era também solicitada a “criação de um espaço de trabalho, comum a todos os professores de Português para, colaborativamente, planearem toda a atividade letiva ao longo do ano”, sendo que este momento, “destinado primordialmente às reuniões de Grupo”, poderia ser rentabilizado “em função da organização de projetos de formação, propostos para validação à DRE”, a exemplo do que fora realizado no ano letivo anterior. Neste caso, a escola deveria atribuir 2 horas da componente de trabalho na escola aos docentes de Português que se envolvessem nessa modalidade de formação.

Posteriormente, e pelo facto de apenas algumas escolas terem efetivado nos horários a criação do espaço de trabalho comum, o Ofício Circular n.º 5.0.0.143/2012, do dia 04 de outubro, esclarecia que, à luz da “autonomia pedagógica” prevista nos diplomas legais, cada escola era responsável pela distribuição do serviço docente.

Porém, se um grupo de professores de Português quisesse desenvolver atividades no âmbito de um Projeto de Formação validado pela DRE, ser-lhes-ia atribuída uma redução de 2 horas, da componente não letiva, desde que apresentassem o formulário Val Apf para validação, com uma duração entre 15 e 75 horas e um número de participantes entre 5 e 15, esclarecendo que, ao contrário do ano letivo anterior, não seria atribuída qualquer redução de horas para o exercício do cargo de Supervisor. Ainda assim, neste modelo, seria disponibilizado apoio online aos supervisores pelas coordenadoras do Projeto.

Acontece que, pelos motivos atrás referidos, quando questionada pelo presidente do conselho executivo se iria desenvolver um projeto de formação, respondi que não. No entanto, o órgão de gestão entendeu que os professores de Português deveriam ter o tempo de trabalho comum no seu horário, à segunda-feira, das 15 h 30 às 17h. Porque no grupo havia novos docentes

que ainda não tinham realizado formação no âmbito do NPP, o Órgão de Gestão considerou importante dar continuidade à metodologia do ano anterior, por forma a atualizar esses colegas, dotando-os de todos os novos conceitos e conteúdos programáticos.

Na prática, eu deixaria de ser formadora, mas continuaria a gerir e a planificar as sessões semanais, sem, contudo, beneficiar de qualquer redução – inquietação que manifestei junto do presidente do conselho executivo, mas à qual não obtive resposta favorável.

Esta desconsideração era, a meu ver, prova da falta de justiça desta organização, que, ao invés do que dela se esperava, era um “*locus* reprodutor de definições oficiais estabelecidas” (Estêvão, 2004: 64-65) por uma entidade externa à escola – a Secretaria Regional de Educação.

Enquanto sistema, era reveladora do seu “caráter institucional e autorregulado, em que as funções dos membros da escola são de facto reguladas mediante normas oficiais a partir da hierarquia constitucional” (Estêvão, 2004: 62). E nesse sentido, tende a valorizar as diretrizes e a desconsiderar os seus professores.

Nas sessões iniciais, aprofundou-se o estudo do NPP e do DT, foi efetuada uma análise crítica e reflexiva do NPP e dos manuais adotados. Nas seguintes, foi promovido o debate e a troca de experiências didáticas, com reforço do trabalho colaborativo. Criaram-se fichas sobre as várias competências que, depois de aplicadas, elucidavam sobre as dificuldades manifestadas pelos alunos. Nesse âmbito, foram promovidas atitudes de mudança didático-pedagógicas, tendo em vista a melhoria constante das práticas letivas e dos resultados da aprendizagem dos alunos, medidas propaladas pelo Novo Programa.

À referida listagem de funções, foram associadas as que se referiam à elaboração dos Testes Únicos (do 5º ao 9º anos) – uma das medidas do Órgão de Gestão, patentes no Projeto Educativo da Escola –, bem como à análise dos resultados dos mesmos, feita ano a ano e turma a turma, no sentido de identificar os principais problemas e na tentativa de os solucionar. Uma medida que configura o caráter burocratizante da organização, por não possuir qualquer utilidade, apenas servindo para aparentar alguma eficiência e para sobrepesar os professores com tarefas de coadjuvância e de vigilância, à boa maneira dos exames.

Voltando ao assunto que vinha desenvolvendo anteriormente, um colega do grupo, que fizera uma formação em escrita criativa, dispôs-se para dinamizar algumas sessões alusivas a essa área – o que recebeu a aprovação de todos, com exceção da colega já acima identificada como contestatária –, pelo que foi efetuada, e aprovada, a proposta de encadear as atividades que eu programara com as do colega.

No balanço que agora efetuo, confirmo a pertinência do trabalho colaborativo, da perpétua atualização e da adoção de métodos e práticas pedagógicas inovadores na demanda da modernização da prática docente, porque não podemos ser ultrapassados pelos meios que não dominamos. O que fazemos na sala de aula influencia não só a aprendizagem como ainda o comportamento dos alunos, o que permite afirmar que a qualidade dos professores, a formação que lhes está associada, influencia o rendimento escolar dos alunos (Lopes e Silva: 2010).

Efetivamente, estas sessões, em que não havia um controlo da Secretaria Regional de Educação nem das Supervisoras, foram de grande utilidade, pois permitiram, em conjunto, e além das sugestões no plano da escrita criativa, efetuar um estudo mais intensivo dos aspetos gramaticais, com o recurso à elaboração e resolução de fichas; permitiram ainda criar atividades interessantes e inovadoras para a compreensão oral e escolher obras e textos de autores madeirenses para enriquecer o *corpus* literário do Novo Programa. Neste sentido, pretendeu-se, também, atualizar as nossas práticas pedagógicas, pois estas deverão acompanhar as evoluções e adequar-se à turma que temos à nossa frente.

Esta cooperação e estes momentos de interessante partilha vêm asseverar a importância que as chefias lhes deveriam atribuir, pois contribuem, em grande medida, para diminuir o individualismo e a passividade dos seus docentes. E, nesse sentido, é preciso reforçar a autonomia dos líderes de gestão intermédia, comprometendo-os com a busca de soluções para os problemas das escolas.

E assim, como opina Estêvão (2004:96), a autonomia pode “levar a escola a enfraquecer as suas dependências verticais e a reforçar quer as solidariedades horizontais quer os mecanismos intermédios de regulação”, e este reforço é vantajoso e estratégico para as medidas de melhoria.

Julgo que o rol de aspetos positivos acima enumerados, advindos do trabalho cooperativo no grupo, efetivos caminhos para a proatividade docente, são exemplos que corroboram Lopes e Silva quando referem que “o que os professores fazem na sala de aula é, sem margem para dúvidas, o principal fator extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso e que nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem” (*ibidem*).

Ora, se um docente contesta que se debata e reflita sobre a Escola, preferindo o trabalho individual em detrimento do colaborativo, que perspectivas haverá de que, em função dos maus resultados, os avalie e se sinta corresponsável pelos mesmos? Certamente atribuirá a responsabilidade ao meio familiar, à falta de condições da escola, à ausência de pré-requisitos e de estudo, sem nunca questionar as suas práticas e metodologias.

Torna-se evidente que, por vivermos numa sociedade em constantes transformações (políticas, económicas, sociais, culturais), não podemos ser docentes estagnados, temos de nos atualizar, procurando formação adequada. E o trabalho de investigação continua, obviamente. Nesta perspetiva

O trabalho docente requer profissionais que tenham aprendido a investigar e a trabalhar em equipa e que sejam capazes de colaborar com as colegas e os colegas colocando sempre em discussão os seus modos de pensar e agir (Santomé, 2006:55).

E as direções das escolas, que fazem para incutirem no seu corpo docente a necessidade de reflexão colaborativa? Cada docente apresenta periodicamente os balanços dos resultados das suas turmas. Que utilidade as direções lhes dão? Porque não são esses resultados um ponto de partida para o debate e a análise dos motivos que possam estar na origem de uma grande percentagem de classificações negativas?

Numa instituição educativa em que se pratique a cultura da colaboração, os professores reúnem-se entre si periodicamente para analisar as tarefas escolares que os alunos realizam e o seu rendimento. Nos seminários de trabalho revêem-se as estratégias didáticas empregues e, principalmente, as razões com que se garante o seu grau de adequação, que teorias, modelos e práticas servem de apoio aos processos de ensino e aprendizagem que dirigem a escola (*ibidem*).

Tendo como exemplo a escola onde leciono, não creio que os docentes que constituem o Órgão de Gestão se atualizem e estejam preparados para as mudanças que frequentemente ocorrem, sobretudo em aspetos mais gerais (e exemplifico com o AO que, apesar de uso obrigatório nas escolas, nenhum domina nem utiliza). Há longos anos que ali estão e, sem o contacto com os alunos nas turmas, dificilmente compreenderão preocupações dos professores nem terão uma visão capaz de avaliar as intervenções e as propostas dos colegas professores, tendo em vista melhorias de comportamento e de resultados. Se assim é, deles, nada podemos esperar...

## 2.9. Ano letivo 2013/2014

Como delegada, continuei a frequentar os Encontros no Funchal. Reconhecidos e trabalhados o NPP, o DT, o AO, embora não completamente internalizados, surgiram as Metas Curriculares que, conjuntamente com os Programas, “constituíam as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino”, revogando, assim, o documento “Currículo Nacional do ensino Básico – Competências Essenciais” (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril).

Homologadas pelo Despacho n.º 10874/2012, de 03 de agosto, as Metas Curriculares clarificavam o que nos Programas se deveria eleger como prioridade. Seriam, assim, os princípios orientadores e referiam-se “àquilo que pode ser considerado como aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina”, por ano de escolaridade ou por ciclo, realçando o que nos Novos Programas deveria ser objeto de ensino, representando um documento normativo de progressiva utilização obrigatória, por parte dos professores e “um referencial para a avaliação, articulando-se com o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE)”, como refere o Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro.

Como é evidente com tudo o que é novo, este assunto também gerou alguma polémica. Ainda mais por sabermos que no território nacional haveria acompanhamento para a aplicação das Metas, mas na RAM não.

Nos *Encontros de Delegados*, as Supervisoras da DRE informavam os delegados sobre as orientações que a Direção Geral de Educação e a equipa de trabalho, coordenada por Inês Sim-Sim, iam publicando. Posteriormente, eram realizadas tarefas consubstanciadas nos Domínios de Referência, como preparação para o ano letivo seguinte (2013/2014), o da entrada em vigor das Metas de Aprendizagem, com recurso aos materiais de apoio disponibilizados no sítio da Direção-Geral da Educação.

Outras missões solicitadas aos delegados, para desenvolverem nas suas escolas, com os colegas de grupo, diziam respeito à criação de grelhas para avaliação de todas as competências, à exploração da compreensão oral, à criação de oficinas de escrita e ao desenvolvimento do PRL, uma atividade imposta pela DRE.

Os delegados foram também aconselhados a que, desde o 7º ano, os testes tivessem a estrutura de exame, por forma a melhor preparar os discentes para esse momento de avaliação externa.

Tanto as grelhas como a exigência da estrutura dos testes eram puros mecanismos de controlo, representativos da obsessão com os resultados dos exames, mais do que com a aprendizagem.

Quanto aos primeiros, as maiores dificuldades eram a definição dos aspetos a observar, e respetiva ponderação em percentagens.

Quanto aos testes, o problema focalizava-se na formulação de questões. Uns opinavam que deveriam consistir numa interrogativa, outros consideravam que deveriam ser feitas através de verbos de comando.

Enfim, as discussões não se esgotaram e coube aos docentes de cada escola decidirem, no âmbito da sua autonomia, o melhor para os seus alunos.

Como atrás referido, uma das competências do conselho de grupo era a análise dos resultados dos testes de cada nível de ensino, turma a turma. Nessa análise, não raras vezes detetámos resistência dos alunos para as atividades de escrita e muitas dificuldades nas construções frásicas. O que fazer para superar tais problemas, com um programa tão extenso e ambicioso?

Discutido o assunto no grupo disciplinar, decidi, como coordenadora do departamento de Línguas, alertar o conselho pedagógico para o problema e para a necessidade de se implementar um projeto, no ensino básico, nos moldes de oficina de escrita, sobretudo para os alunos que manifestavam mais dificuldades, por forma a se evitar o efeito “bola de neve”, advertindo que, se não limássemos logo as arestas do problema, ele tomaria proporções gigantescas.

A estratégia seria iniciar com uns e, à medida que se fossem vencendo dificuldades, dar-lhes “alta” e substituí-los por outros, por forma a atingir um maior número de estudantes. E para que este projeto fosse efetivado, dispúnhamos de recursos, pois bastava que a dois docentes fossem retiradas as aulas de substituição. Pela forma como arrazoei, todos perceberam, e concordaram, que teríamos a conjuntura perfeita para os alunos vencerem a resiliência à escrita.

E assim fiquei esperançada de que, no ano letivo seguinte, os horários tivessem em conta esta medida, que se enquadrava perfeitamente nas delineadas pelo Projeto Educativo.

No ano letivo 2013/2014, a proposta aprovada pelo conselho pedagógico fora, lamentavelmente, desmemoriada...

Como se sente um Delegado nestas circunstâncias? E qual o papel do coordenador de departamento?

Neste cenário de desapontamento, sentir-se-ão, certamente, truões de um órgão de gestão intermédia, já que, primo, são chamados a intervir, depois, a apresentar soluções, passando, por fim, a ignotos!

Neste ano letivo, já vigoravam as Metas de Português no 7.º e no 9.º anos sem que, contudo, os docentes da disciplina tivessem frequentado, à semelhança dos homólogos no Continente, qualquer ação de formação nessa matéria, preocupação endereçada à Secretaria Regional de Educação por intermédio dos delegados.

Foi então que, já a meados do segundo período, os delegados do 3.º ciclo foram convocados para a ação *Metas Curriculares de Português*, com Maria Regina Rocha e Violante Magalhães, duas das autoras do documento, num total de 15 horas distribuídas pelos dias 5, 6 e 7 de março, no Funchal.

Sendo esta uma formação importantíssima, considerei que nela deveriam participar os cerca de dezasseis docentes a lecionar Português na ilha do Porto Santo, pelo que solicitei à Secretaria Regional de Educação a vinda das duas formadoras à ilha, pois, de outra forma, não seria possível que esta ação chegasse a todos os docentes, o que, lamentavelmente, não recebeu o aval da tutela.

Então, qual o poder de um delegado, líder de um grupo que o elegeu e que o representa? Julgo que meramente “simbólico”, “subordinado” (Bourdieu, 1989: 15), pois o delegado é excluído do processo de decisão. Neste caso concreto, quem delibera é uma entidade exterior à organização, que parece ignorar a dificuldade de formação numa pequena ilha, a 70 km da capital madeirense.

Sintetizando, fui convocada para receber formação sobre as Metas do Ensino Básico sem que estivesse a lecionar esse ciclo e, posteriormente, também não me foi dada a oportunidade da sua replicação, pois a escola não incrementou qualquer medida nesse sentido. A única coisa que pude fazer foi transmitir alguns aspetos nas reuniões de grupo, relativos à anualização, à nuclearização e a propostas de exercícios nos diferentes domínios – ações mínimas para tão arrojadas Metas!

A terminar o ano letivo, no conselho pedagógico insisti sobre a imprescindibilidade da formação contínua do corpo docente em disciplinas como o Português, dadas as profundas transformações perscrutadas num espaço de tempo tão curto, e propus diversas ações para o mês de setembro, antes do início das aulas do ano letivo seguinte.

E com esta solicitude, terminava o meu mandato como delegada do grupo 300 e como coordenadora do departamento de Línguas, em completa discordância com o conselho executivo pela desvalorização do meu papel como representante dos legítimos interesses e direitos de um conjunto de docentes num cargo de gestão intermédia. Não era apenas eu que não era ouvida, eram os meus colegas de grupo que eram tidos como meros cumpridores de ordens emanadas da SRE, sem que lhes fosse possível participar nas decisões.

Nesta pirâmide hierárquica, viam-se mediados por um órgão de gestão incapaz de auscultar as suas preocupações e de as apresentar à SRE como legítimas e, mais, como sendo um contributo importante para a procura de soluções para os problemas concretos no processo ensino-aprendizagem. Perante isto, só podemos concluir que, num caso como este, o poder não está nos cargos de gestão intermédia, completamente desvalorizados, mas está concentrado, a nível local, num órgão de gestão autista e, a nível regional, numa Secretaria de Educação diretiva, impositora, meramente preocupada com o cumprimento de ordens que, supostamente, levarão à obtenção de melhores resultados nos exames nacionais.

### **3. Reflexões sobre a minha prática, modelos organizacionais e lideranças**

Nesta escola *sui generis*, por ser a única do 2.º ciclo ao ensino secundário, na ilha do Porto Santo, não posso afirmar que a direção centre a sua ação no rigor, na exigência, na qualidade do ensino. Também não posso dizer que se preocupe com o Projeto Educativo, alicerçando este documento orientador numa política de estratégia com vista a resultados escolares de sucesso.

Lamentavelmente, esta organização, com um funcionamento “político” (Estêvão) condicionado por uma liderança autocrática (Cunha e Rego, 2009:129), centrada nas decisões individuais do presidente do conselho executivo, não valoriza as demais estruturas de gestão intermédias, nem as reconhece como parceiras, sobrepondo-se, inclusivamente ao órgão máximo, o conselho da comunidade educativa (Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de junho).

Além disso, este líder parece confundir o “delegar” com o “descarregar”, daí que não seja necessário muito esforço para detetarmos o seu caráter ególatra: todas as decisões são suas e os dois vice-presidentes nada decidem na ausência do “chefe”. Atrevo-me a afirmar que, por não

abrir mão do pleno controlo sobre a organização, na sua ausência todas as situações delicadas ficam por resolver.

Curiosamente, se falarmos de outras tarefas da sua competência mais tediosas, como horários dos docentes e das turmas, calendários de serviço de exames, convocatórias e reuniões diversas, ele descarrega-as em pessoas da sua confiança, tornando-as, quase, uma espécie de serviçais.

Este líder, encerrado no seu mundo de decisões e de burocracias, criando documentos internos e fomentando a instauração de processos disciplinares aos alunos, não reconhece, não valoriza nem elogia os que, perto de si, procuram a “maximização das metas organizacionais” (*ibidem*:104).

Nas poucas reuniões anuais que dirige, bem como nas situações em que o seu parecer é inevitável, registamos a falta de comunicabilidade que lhe é inerente. Exemplos bem elucidativos desta característica são a criação de uma equipa, constituída por docentes de diferentes disciplinas, para resolver situações ou problemas de disciplina.

À primeira vista, parece uma ideia maravilhosa. Porém, não é bem assim. Essa equipa, sem formação na área da indisciplina, tem de tratar de todos os processos disciplinares que o diretor mande instaurar (tarefas tão burocráticas quanto improdutíveis!), quando, na maior parte dos casos (situações de processos entre alunos), o próprio diretor poderia resolver os problemas, chamando os envolvidos e conversando com eles, resolvendo as quezílias, para que o processo não se efetivasse.

O segundo exemplo prende-se com a dificuldade de resolver problemas internos, quer com o pessoal docente quer com o pessoal não docente. Estes últimos desrespeitam horários, ausentando-se frequentemente do local de serviço, não exercendo condignamente o seu papel e, nem por isso, são chamados a lhe prestar contas. No caso de incumprimento de algum professor, o presidente do conselho executivo prefere redigir avisos a todos, remetendo para a legislação em vigor, em vez de atuar diretamente, conversando com o prevaricador. Devido a esta sua postura, vemos os mesmos problemas a se arrastarem no tempo.

A abundante burocracia desta instituição, constituída pela legislação proveniente do Ministério de Educação e da Secretaria Regional de Educação, bem como pelas deliberações e procedimentos internos, da responsabilidade do órgão de gestão e dos grupos disciplinares (critérios de avaliação, regimentos, atas, balanços da avaliação, planos de atividades, plano de formação, relatórios diversos...), nem sempre responde aos problemas que se verificam, porque embora assente no modelo organizacional burocrático-racional, há um desleixo na atualização do

Projeto Educativo, do Regulamento Interno e do Plano Anual de Escola, documentos orientadores de fulcral importância, cuja desatualização impede cruciais tomadas de decisões.

A imprudência deste conselho executivo e do seu líder é conhecida por, nomeadamente, evitar a resolução de situações problemáticas de grau elevado. Um recente exemplo dessa incúria passou-se no meu grupo disciplinar. Durante cerca de três anos, tivemos uma colega muito controversa, que se recusava a seguir as orientações, tanto minhas, enquanto delegada, como provindas do conselho pedagógico, além de que era também um elemento perturbador em todos os conselhos de turma, e também nas suas aulas, revelando alguns problemas psicóticos. O conselho executivo estava a par de todas as situações, pois, inclusivamente, nas atas eram enumerados graves problemas por ela suscitados. E que fez? Ignorou. Deixou-a levar por diante todos os seus delírios e desvarios sem nunca a ter chamado ou admoestado, dada a gravidade da situação, alegando falta de enquadramento legal no Regulamento Interno.

Com efeito, enroladinhos na sua concha, os três elementos deste órgão de gestão não têm revelado preocupação com os problemas que vão surgindo, nem interesse pelo trabalho dos seus colaboradores. Também não têm sido capazes de aceitar a descentralização do poder pelos diferentes órgãos de gestão intermédia, nem têm sabido aproveitar as sugestões destes para a implementação de “boas práticas” ou medidas orientadas para a produção de bons resultados, na avaliação interna e na avaliação externa.

Por todos estes motivos, esta organização não tem acompanhado, em pleno, a visão marcadamente política da escola, nos últimos anos, sinalizada pela tendência para a mudança de práticas com o objetivo de melhoria dos resultados, da excelência académica (com a pressão dos rankings, por exemplo) e, acima de tudo, da preparação integral dos alunos como seres humanos e cidadãos conscientes.

Ou seja, esta escola não pertence ao conjunto das que, como afirma Torres (2013: 146), possuem “culturas fortes (no sentido de coesas e integradoras)”, atributos que “geram escolas mais eficazes, performativas e excelentes”. E isto verifica-se, porque não tem sido exercida uma liderança vital, que promova a cultura de excelência.

### 3.1. Órgãos de gestão intermédia precisam de Prometeu que roube o fogo aos deuses

A Escola tem beneficiado das mudanças e conquistas decorrentes de sucessivas políticas educativas, evidentes na legislação que tem surgido desde o 25 de Abril de 1974, em que, paulatinamente, é reconhecida a existência da gestão intermédia, constituída por cargos de extrema relevância na organização escolar.

Nesse sentido, pode falar-se de enfraquecimento do centralismo excessivamente burocrático e de fortalecimento de responsabilidades da própria escola, enquanto organização em constante desenvolvimento, na medida em que terá de acompanhar as transformações da sociedade. Daí que os poderes de decisão distribuídos pelos delegados, pelos coordenadores de departamento, pelos coordenadores de ciclo e pelos diretores de turma, através da autonomia que lhes é confiada, sejam a melhor maneira de resolver questões pedagógicas e comportamentais.

No entanto, creio que estas boas intenções se restringem à legislação e aos lindos discursos porque, na prática, é tudo muito diferente!

Quer no cargo de coordenadora de departamento, quer no de delegada de grupo, quer no de diretora de turma pude, de facto, testemunhar não só o modelo pouco burocrático racional vigente no “iceberg” que é a Escola, como também a dificuldade em efetivar a liderança destes órgãos. Aliás, não raras vezes, as soluções passaram a bloqueios, porque, justificavam o conselho executivo ou o pedagógico, havia vazios legais. Então, e a escola não tinha autonomia? Onde estava essa “prótese”, que se ajusta a “várias enfermidades” (Estêvão, 2013:83)?

Como coordenadora de departamento, por ser o elo de ligação entre o conselho pedagógico e os grupos disciplinares, fazia reuniões periódicas para me inteirar dos problemas que iam ocorrendo, mormente de ordem pedagógica, e propondo medidas para a melhoria da eficiência de cada disciplina e, por conseguinte, para a obtenção de bons resultados.

Tanto no meu grupo disciplinar como no departamento, coloquei a tónica no interrelacionamento, no trabalho de equipa e na cooperação, exercendo uma liderança democrática. Pelo que, nos respetivos conselhos, refletíamos sobre a necessidade de ajustar todos os parâmetros inerentes ao processo ensino-aprendizagem às realidades da ilha, da escola, das turmas, dos docentes e da restante comunidade educativa.

Conscientes do nosso papel na dinâmica da escola, aliás, como preconizado na legislação vigente, decidimos apresentar, por diversas vezes, recomendações ligadas a múltiplos aspetos, tanto os de natureza pedagógica como outros que a ela se associam inevitavelmente, tais como: i)

carga horária; ii) critérios de avaliação impostos pelo presidente do conselho executivo; iii) currículos alternativos para alunos com dificuldades; iv) falta de pontualidade de alunos, de docentes e do pessoal não docente; v) falta de meios informáticos para os alunos realizarem trabalhos; vi) substituição de professores por motivo de doença; vii) abandono escolar; viii) indisciplina na sala; ix) afastamento dos encarregados de educação; x) consumo de tabaco pelos alunos; xi) funcionamento do serviço administrativo e de apoio, e respetivo horário; xii) higiene e limpeza dos diversos espaços; xiii) aulas de apoio extra; xiv) distribuição dos serviços de exames, de constituição de turmas, de elaboração de provas; xv) formação especializada para diversos profissionais; entre outros.

Posteriormente, no conselho pedagógico, as propostas eram apresentadas e defendidas, porém, raramente, aprovadas. Porque, lamentavelmente, esta escola está muito dependente das orientações da Secretaria Regional, dos decretos e dos despachos, e não possui capacidade para resolver as suas disfunções, menosprezando as estratégias que permitirão a mudança de atitude e de práticas, bem como um melhor funcionamento desta organização.

Então, onde está a autonomia desta escola? - e aqui recorro Estêvão (2013:83) ao referir que “falar de autonomia é, neste contexto, falar cada vez mais de uma agonia, de um novo drama, que é necessário reavivar [...], nomeadamente ao nível da gestão”.

Aqui, mais do que poder intervir para melhorar, o coordenador de departamento é, quase exclusivamente, um “pombo-correio”, mero transmissor das deliberações do conselho pedagógico. A meu ver, este órgão de coordenação e orientação educativa acumula três distúrbios substanciais: i) embora presidido pela coordenadora do ensino secundário, o presidente do conselho executivo é quem, habitualmente, toma as decisões finais, mesmo que, por vezes, contrárias ao que a maioria deliberou; ii) com alguma frequência, não é dado encaminhamento às deliberações ali tomadas, porque o presidente do conselho executivo as encarcerou no seu gabinete; iii) “chumbo” de medidas que os coordenadores de departamento pretendem implementar, porque não têm legitimidade (poder) para o fazer.

Com a centralidade do poder em si, o presidente do conselho executivo desta escola vem fragilizando todo o edifício alicerçado na legislada gestão democrática. Além disso, essa sua postura distante, não assente no diálogo, e pouco dado a ouvir os seus pares, contribui para o distanciamento da maioria dos docentes.

No grupo disciplinar e no departamento, as reflexões sobre as práticas pedagógicas, os cumprimentos dos programas, os resultados esperados e as dificuldades sinalizadas eram intensamente analisados para, de seguida, serem asseguradas as metodologias de atuação.

No entanto, muitas das estratégias de remediação, registadas nas atas e apresentada ao conselho pedagógico com as devidas alegações, não eram aprovadas, porque o presidente do conselho executivo considerava que as mesmas não estavam previstas e teriam de ser expostas à Secretaria Regional de Educação, entidade máxima na RAM com poder legal para as outorgar.

Se, neste modelo burocrático, o objetivo é a eficiência, quais os motivos para tanto entrave? Porquê proibir e não facilitar? Afinal, onde estão os poderes das estruturas de gestão intermédia da escola, quando pretendem inovar, criar mecanismos de melhoria e dar resposta às necessidades dos discentes?

É claro que estamos perante uma organização débil, leal à norma e que raramente envereda pelas melhores soluções. O seu principal líder centra em si todas as decisões, exerce grande controlo sobre todos os serviços, é acusado de não usar o mesmo grau de justiça com todos e está cativo das regras provenientes de instâncias superiores. Essa cega obediência é muito contraproducente, inviabiliza a inovação, danifica os índices de produtividade e leva a que os profissionais da organização, nomeadamente coordenadores e delegados, se considerem parte alheia de todas as decisões.

Este líder, vassalo de um sistema burocrático e inflexível, tem a sua atenção focada no que denominou de testes únicos de escola (do 2.º e 3.º ciclos), de Português e Matemática, e nas estatísticas dos resultados dos mesmos que, a cada período, são apresentadas no conselho pedagógico.

Esse projeto da sua autoria surgiu como “tábua de salvação” para a grande percentagem de negativas nessas disciplinas. Contudo, e apesar de criticado por esta medida, que não tem surtido qualquer efeito, e de já ter sido proposta uma reflexão sobre o assunto, a verdade é que continua a defendê-la, revelando ausência de “competências conceptuais” (Cunha e Rego, 2009:238) ou, por outras palavras, não possui a capacidade de tomar “decisões estratégicas” (*ibidem*:239).

*Em qualquer aventura  
O que importa é partir, não é chegar.*

(Torga, 1999:242)

## CONCLUSÕES

Chegada aqui, poder-se-ia pensar que está concluído este desafio que enfrentei, primeiro, com receio e, depois, com determinação, como afirmei no início. Não, nada disso. Ainda estou a começar. Tudo o que fiz, desde que decidi fazer o mestrado de Organização e Administração Escolar na UCP – Braga, não passou de um preâmbulo para o futuro da minha carreira profissional, que, como se sabe, terá de se prolongar para além dos 66 anos. Este relatório, metaforicamente, contribuiu, apenas, para eu aparelhar o barco da minha ilusão profissional e reforçar a minha fé de marinheira como professora, parafraseando o poema de Miguel Torga (1999) que tantas vezes analisei com os meus alunos de Português. É, pois, com renovada alegria que reanaliso todo o esforço desenvolvido até aqui e dele tiro conclusões que me ajudam a encarar o meu futuro como professora com reforçados otimismo e esperança.

Este é, por isso, o principal mérito que resulta das leituras e das reflexões que fui fazendo ao longo dos últimos 15 meses. Na verdade, o que aqui relatei são factos do passado, mas o que daqui resulta projeta-se no futuro, contrariando os que dizem que estudarmos o passado faz de nós pessoas fora do seu tempo, porque agarradas a uma realidade que já não existe. Não. Somos passado e presente e, com eles, haveremos de ser futuro, ou melhor, cidadãos do futuro, mais ou menos adaptados aos novos tempos, se soubermos tirar as lições do que fomos vivendo e formos evoluindo em função das novas exigências. É assim que me sinto, depois desta investigação: preparada para enfrentar o último terço da minha vida como professora com uma grande vontade de evoluir profissionalmente e com energia mental (a física já vai faltando de vez em quando) para contribuir para um ensino de qualidade.

Sinto-me, pois, muito mais bem preparada mental, pedagógica e cientificamente para exercer o meu múnus como docente, o que devo, claramente, ao percurso que a elaboração deste relatório crítico me obrigou a fazer, desde que me matriculei neste mestrado. De onde resulta isto? Genericamente, das leituras e das muitas reflexões realizadas, como já referi nesta conclusão, e do esforço seletivo e de síntese que exige a escrita na passagem do abstrato ao concreto.

As primeiras, as leituras, foram determinantes para me atualizar em termos científicos e para me situar em termos conceptuais. Na verdade, há muito que me havia afastado das leituras técnico-científicas, quase sempre por causa das muitas solicitações profissionais, mas, às vezes, por falta de predisposição para a elas voltar, até porque me faltavam as balizas que me orientassem nesse mar infundo. Perante a estrutura sugerida de relatório, não havia razões que pudessem sustentar mais este afastamento, pelo que tive de apetrechar o meu barco com a palamenta

adequada e seguir as indicações do comandante experimentado nestas águas, o meu orientador. Assim, naveguei entre os modelos teóricos organizacionais gerais e de escolas; visitei os principais modelos de liderança e de gestão; voltei a cidades (legislação) que, ano após ano, renovam a sua paisagem consoante os senhores que se vão revezando no seu governo e parei demoradamente em lugares onde sábios nos falam do significado das nossas viagens, da nossa pequenez e da insignificância da nossa embarcação – por mais segura e maior que nos pareça – face à astronómica dimensão do universo e nos fazem tomar consciência da dicotomia, quase irremediável, entre a realidade e o sonho.

As segundas, as reflexões, na maioria das vezes suscitadas pelas leituras, ajudaram-me a parar, a distanciar-me da azáfama diária – que nos leva a entrar num ritmo frenético e irrefletido entre uma catadupa de solicitações profissionais, tornando-nos quase autómatos bem oleados – e a olhar de fora, com olhar crítico, para esse corrupio que nos enche os dias, mas que nos deixa a alma, tantas vezes, vazia, sem percebermos porquê, mas que podemos traduzir por “uma culpa que nos mói”, nas palavras acertadas de Tolentino Mendonça na sua reflexão sobre o “O verbo parar”, no jornal Expresso de 8 julho de 2017: “Correndo ofegantes, num dia a dia saturado, não deixamos de sentir-nos ainda em falta com alguma coisa que muitas vezes não sabemos bem o que seja, mas que tem a forma de uma culpa que nos mói.” (Mendonça, 2017). Este distanciamento em relação à realidade da escola permitiu-me, finalmente, ser uma professora reflexiva, chavão tantas vezes referido, mas pouquíssimas vezes concretizado. Na verdade, não basta afirmar, na esteira de Schön (1992), que o professor é ou deve ser um profissional que reflete sobre a sua prática; antes é necessário sê-lo, ainda que toda a organização escolar, na maioria das vezes burocrática, esteja montada para a ação mecânica e antirreflexiva. Compete ao professor libertar-se das amarras com que o querem prender ao mecanismo que serve dia após dia, sem que lhe sejam proporcionados momentos institucionais para a reflexão individual e em grupo.

Não quero, com isto, dizer que a responsabilidade desta inconsciência em ação seja dos docentes; penso até o contrário: ele é vítima e não responsável, porque não é fácil sobrar-lhe tempo e disposição psíquico-mental para a reflexão quando tem de preparar aulas, dar aulas, avaliar produções dos alunos feitas dentro e fora das aulas, atender pais, reunir com os colegas para procedimentos burocráticos, responder a queixas de alunos e de colegas, preencher plataformas, preencher inquéritos, preencher sumários e grelhas estatísticas e tantas, tantas outras solicitações vindas dos alunos, dos colegas, dos funcionários, dos encarregados de educação, das autarquias, das instituições com quem as escolas têm protocolos de colaboração, dos superiores hierárquicos locais, da Secretaria Regional de Educação, do Ministério de Educação ... Neste afã,

quem acaba por sofrer são, muitas vezes, as famílias, que se veem relegadas para um plano secundário.

São muito poucos, por isso, os professores que conseguem escapar ao adormecimento mental que a organização comum das escolas provoca naturalmente, acabando por lhes coarctar a capacidade reflexiva através da sofreguidão da ação. Alguns, mais conscientes e resistentes, ainda vão resistindo estoicamente, mas, a grande maioria, acaba por ser vencida com o tempo pela monotonia dos procedimentos.

A redação deste relatório serviu, pois, como despertador que me acordou para a realidade e me possibilitou redescobrir o olhar crítico que me revelou o meu lugar e a minha função de mera peça de uma enorme engrenagem, a organização escolar, que funciona, aparentemente, normalmente, mas que, na prática, tal só acontece à custa da castração da consciência dos seus agentes. Quase tudo em função de um objetivo apresentado como universal e inquestionável: os resultados académicos dos alunos.

Bem podemos consolarmo-nos com o discurso retórico dos responsáveis políticos e dos órgãos de gestão de que todos somos líderes com grandes responsabilidades no funcionamento da organização escolar, mas, na verdade, isso não passa, do que, efetivamente, é: retórica demagógica. Somos imprescindíveis, sim, mas apenas como meros transmissores e cumpridores de ordens ditadas superiormente. E tal realidade aplica-se, também, aos titulares de cargos de gestão intermédia, sobretudo quando lidamos com líderes autocráticos. É esta a realidade que conheço há mais de 20 anos e esta a realidade de tantos colegas espalhados por quase todo o país com quem vou falando sobre estas questões. Por isso, é com convicção que reafirmo que o poder não mora aqui, o poder que, supostamente, se reconhece aos cargos de gestão intermédia não serve, na maioria dos modelos de organização e de liderança que encontramos nas nossas escolas, senão para servir o verdadeiro poder que vem de cima e impõe e exige cumprimentos e exige resultados palpáveis, quantificáveis. Não passa, pois, de um poderzinho. No entanto, reconheço que estes cargos são essenciais ao funcionamento das organizações escolares e são eles que, tantas vezes, amenizam e humanizam a frieza das organizações-máquinas, voltando a Morgan.

Foi duro o exercício dos cargos de delegada de grupo e de coordenadora de departamento, que exerci ao longo de vários anos, pelas condições que me eram dadas, pela resistência de alguns colegas e pelas responsabilidades que me eram exigidas. No entanto, não tenho dúvidas em afirmar que valeu a pena e que consegui dar resposta satisfatória. Após esta investigação e após as reflexões que ela foi suscitando, tenho a certeza de que, hoje, estaria mais preparada para exigir que as minhas reivindicações em prol das condições de trabalho dos colegas e das de aprendizagem dos alunos fossem ouvidas. Porém, tudo tem o seu tempo e o seu ritmo. Por isso,

sigo o meu percurso como professora mais consciente, mais sensibilizada para a reflexão contínua da prática profissional, mais determinada a exigir responsabilidades aos órgãos de gestão e mais otimista, como já referi, quanto ao exercício da minha profissão. Sempre soube que era a docência que queria e acabo este trabalho mais convencida disso do que nunca.

Por fim, uma referência, ainda que sucinta, ao terceiro elemento deste processo de investigação que também contribuiu para me sentir, agora, mais bem preparada mental, pedagógica e cientificamente para o exercício da minha profissão: a escrita. Foi ela que me obrigou a filtrar a quantidade desmesurada de informação com que me deparei ao longo dos últimos meses, foi ela que me ajudou a organizar as reflexões que surgiam em catadupa e foi por ela que estruturei melhor o meu pensamento pelo exercício de seleção e da síntese a que ela obriga. De tudo isso, resultou este relatório teórico-crítico, que pretende dar conta dos aspetos, por mim, considerados mais importantes, no final deste processo académico, que, como já disse, constitui “o primeiro dia do resto da minha vida” profissional.

## BIBLIOGRAFIA

- ALVES, José M. (2015). Lideranças mais profissionais e melhoria das escolas, in *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. I* Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto, pp.54-65.
- BARROSO, João (2003). Autonomia das escolas, cinco anos e cinco ministros depois... *Revista Educação e Matemática*, nº 73, maio/junho, pp. 1-2.
- BARROSO, João (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária, *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83
- BARROSO, João (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- BENTO, A. (2008). Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. In Costa, J., Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (Org.). *Atas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro, pp.145-157.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- CAIXEIRO, Cristina A. (2011). Cultura organizacional. *Revista Alentejo Educação*, n.º 2, pp. 23-30.
- CAIXEIRO, Cristina A. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Tese de mestrado. Évora.
- COSTA, Jorge A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: ASA.
- COSTA, Jorge A., CASTANHEIRA, Patrícia (2015) A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional, *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.31, n. 1, jan./abr, pp.13-44.

- COSTA, Estela (2014). Da liderança pedagógica do diretor escolar aos processos de reconfiguração organizacional da escola, in *Estado da Educação, 2014*, Conselho Nacional de Educação (CNE), Lisboa, pp. 254-261.
- CUNHA, Miguel P., REGO, Arménio (2009). *Liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1994). Inovação e Mudança nas Organizações Educativas Públicas e Privadas, *Revista Portuguesa de Educação*, 7 (1 e 2), Braga, pp. 95-111.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (2001). Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialética do reajustamento da justiça e da modernização. *Revista Portuguesa de Educação*, número 2. Repositório da Universidade do Minho (RepositoriUM), Braga, pp. 1-24.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (2004). *Educação, justiça e democracia – Um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (2013). Políticas de educação e autonomia: algumas reflexões perversas sobre temáticas abençoadas, *Educação: Temas e debates*, n.º 12 e n.º 13, pp. 76-88.
- FORMOSINHO, João, FERNANDES, António S., MACHADO, Joaquim, FERREIRA, Henrique, (2009), Contratualização da autonomia das escolas: percursos e sentidos de um processo com pouca autonomia. Atas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Biblioteca Digital do Instituto Politécnico de Bragança, pp. 1-23.
- FORMOSINHO, João, FERNANDES, António S., MACHADO, Joaquim, FERREIRA, Henrique (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*, Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia.

- FERNANDES, Francisco C. (2014). Abordagens organizacionais e características contemporâneas de algumas organizações educativas, *Atas do IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*, Porto, pp. 1-15.
- FERREIRA, Nuno C., TORRES, Leonor L. (2012). Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional, *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Recife, V.28, n.1, jan./abr 2012, pp. 86-111.
- Houaiss (2002), *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*.
- LIMA, Licínio C. (1998). *A Escola como organização e a participação na organização escolar, Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho. Braga.
- LIMA, Licínio C. (2003). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo. Editora Cortez
- LIMA, Licínio C. (2006). Administração da educação e autonomia das escolas, in *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação*. Porto: Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação, Cap. I, p. 9.
- LIMA, Licínio C., (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal, in *Sociologia: revista da Faculdade de Letras*, Universidade do Porto, pp. 227-353.
- LIMA, Licínio C., (2011). Diretor de escola: subordinação e poder, in *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*, Atas do VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar, pp. 48-49 e 54-57.
- LOPES, José e SILVA, Helena S. (2010). *O professor faz a diferença*. LIDEL, Edições Técnicas.

- LÜCK, Heloísa (2000). Perspetivas da Gestão Democrática e Implicações quanto à Formação dos seus Gestores, Revista *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000, p. 11-33.
- LÜCK, Heloísa (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*, Curitiba: Editora Positivo.
- MACHADO, Maria G., PACHECO, José A., SEABRA, Filipa (2014), Impacto e Efeitos da Avaliação Externa das Escolas nas Práticas Curriculares das Lideranças Intermédias, *Atas do XII Congresso da SPCE*, UTAD, Vila Real, pp. 215-225.
- MARTINS, Guilherme O. (1996), Uma ideia aberta de “Pacto”, in *Teoria e Desenvolvimento Curricular - Pacto Educativo* - Lisboa, pp. 4-6.
- MAXIMIANO, António C. A. (2000). *Introdução à administração*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- MORGADO, José C., PINHEIRO, José A. (2011). Lideranças intermédias e autonomia curricular da escola: dos discursos às práticas, in *Atas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia*, 5.º Encontro do GT-PA, Universidade do Minho, Braga, pp. 535-557.
- MORGAN, Gareth (2002). *Imagens da organização*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- NÓVOA, António (2001). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. Repositório da Universidade de Lisboa, pp.1-30.
- NÓVOA, António (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António (2007). O regresso dos professores. Repositório da Universidade de Lisboa, pp. 1-14.
- OLIVEIRA, Lúcia R. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In ALARCÃO, Isabel (2000) (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora, pp. 43-54.

- PACHECO, José, SOUSA, Joana (2016). Lei de bases do sistema educativo: do passado a um futuro olhar curricular, in *Elo*, Coleção CIEd, nº 23, pp. 89-98.
- QUINTAS, Helena, GONÇALVES, José A. (2012). A liderança das escolas em três regiões portuguesas: uma visão a partir da avaliação externa, *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 25, n.º 2, p. 89-116.
- RIBEIRO, João (2008). *Manual técnico do formando: comportamento organizacional*. Coleção ferramentas para o empreendedor. Edição ANJE.
- SANTOMÉ, Jurjo T. (2006). *A desmotivação dos professores*. Edições Pedagogo, Lda.
- SOUSA, Jesus M., FINO, Carlos N. (2005). Distribuição de uma "Biblioteca Essencial de Literatura Madeirense" pelas escolas da RAM: legitimidade ou arbitrariedade curricular? in Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira (DigitUMA), pp.1-14.
- SCHMIDT, João P. (2014). Amitai Etzioni e o paradigma comunitarista: da sociologia das organizações ao comunitarismo responsivo, *Lua Nova*, [en linea] n.º 93 (setembro-dezembro), Centro de Estudos de Cultura Contemporânea, São Paulo, Brasil, pp. 93-138.
- TORRES, Leonor L., PALHARES, José A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática, *Revista Lusófona de Educação*, 14, pp. 77-99.
- TRIGO, João, COSTA, Jorge A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores, *Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 561-582.
- VERDASCA, José L. C. (2012). Promovendo o sucesso escolar: lições de práticas recentes. Repositório Universidade de Évora, pp.1-18.
- WEBER, Max (1946). *Ensaio de sociologia*, Rio de Janeiro: LTC Editora.
- WEBER, Max (2004). *Economia e sociedade*. Volume 2. São Paulo: Editora Un.B, São Paulo.

## LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS ESTRATÉGICOS

Decreto-Lei 221/74, de 27 de maio

Decreto-Lei n.º 769 – A/76, de 23 de outubro

Decreto-Lei n.º 364/79, de 4 de setembro

Lei n.º 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo, outubro de 86

Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho de 1986

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio de 1991

Pacto Educativo para o Futuro (1996)

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000, de 5 de janeiro

Decreto-lei n.º 6/2001

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho

Portaria n.º 1260/2007 de 26 de setembro

Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, Estatuto da Carreira Docente da RAM

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Despacho n.º 9744/2009, de 8 de abril

Portaria n.º 114/2010, de 25 de fevereiro

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 12 de julho

Despacho n.º 10874/2012, de 03 de agosto

Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro

Despacho normativo n.º 6/2014

Despacho normativo n.º 10-A/2015