



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

GESTÃO INTERMÉDIA NOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS
A AÇÃO DO COORDENADOR DE ESTABELECIMENTO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação
- Especialização em Administração e Organização Escolar

Filomena Garcia Fernandes Soares

Porto, maio 2017



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

**GESTÃO INTERMÉDIA NOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS
A AÇÃO DO COORDENADOR DE ESTABELECIMENTO**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar

Filomena Garcia Fernandes Soares

Trabalho efetuado sob orientação de
Professor Doutor Joaquim Machado Araújo

Porto, maio, 2017

Agradecimentos

Os meus agradecimentos dirigem-se particularmente ao meu orientador Professor Doutor Joaquim Machado, pela confiança, pela infinita disponibilidade, pela oportunidade de trabalhar a seu lado e por ser o maior incentivador dos meus limites e ao meu marido, paciente companheiro nesta viagem de “longo curso”.

RESUMO

A partir de finais do século XX, a gestão das escolas do 1.º ciclo do ensino básico passou a ser enquadrada por um regime comum ao dos estabelecimentos dos níveis de ensino pós-primário, a quem a administração central já reconhecia alguma autonomia em diversos domínios. Com as sucessivas reformas educativas e a criação dos Agrupamentos Escolares, os estabelecimentos passam a estar integrados numa dinâmica organizacional própria, orientada para objetivos e missões transversais a todo o Agrupamento que se revelam por vezes de difícil exequibilidade.

Inserido num agrupamento de escolas, cada estabelecimento dos primeiros níveis de educação e ensino tem à sua frente um coordenador, designado pelo diretor da unidade organizativa para, em articulação com ele, coordenar as atividades educativas, bem como cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por este lhe forem delegadas, transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos e promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas.

O nosso estudo visa compreender a ação do coordenador de estabelecimento, identificando as motivações para aceitação do cargo, distinguindo tarefas no exercício da função e reconhecendo eventuais conflitos que emergem no plano da ação organizacional. Este estudo é de natureza qualitativa e recorre à entrevista semiestruturada a diretores e coordenadores de estabelecimento de três agrupamentos de escolas de um concelho do distrito do Porto.

Os dados recolhidos apontam para o desempenho de duas funções essenciais: o de veículo de comunicação entre a escola e a direção do agrupamento, mas também entre a escola e os pais e/ou os serviços autárquicos; e o de gestor de atividades específicas de estabelecimento que extravasam as fronteiras da aula de cada professor.

Palavras-chave: gestão intermédia, coordenador de estabelecimento, escola agrupada, autonomia, mediação.

ABSTRACT

Since XX century, the school management of the primary teaching turns to be part of a common regime with middle schools and junior high schools, which central administration already recognised some autonomy in particular aspects. The implementation of school groups has a result of the numerous educational reforms are now linking every school throughout the organization to the same objectives which has revealed to be demanding.

Within a school group, each school has a coordinator, nominated by the director of the organized unity to coordinate the educative activities in articulation with him and also to embrace his decisions and exercise every task that could be eventually delegated, convey any relevant information concerns to non-educators and students and to promote, to motivate the parents participation, the responsible educators and local authority to the school activities.

With this study we try to comprehend the action of the school coordinator, identifying the reason that made them accept this occupation, describing their tasks and recognising any management conflict that arises. We have chosen qualitative methodology, supported by a semi structured interviews to several directors and coordinators from different School Groups in Porto District.

The data available points to a performance of two main function of the coordinator: not only as a communication vehicle between the school and the Direction School Group, parents and local services but also as a specific manager of the school that goes beyond the limits of each class, teacher or classroom.

Keywords: middle management, school coordinator, group of schools, intermediation.

ÍNDICE GERAL

Introdução	9
Capítulo I - Para uma abordagem da escola	12
1. A escola como organização	13
2. Faces das organizações educativas	18
3. O modo de funcionamento díptico da escola	23
4. Centros e periferias na governação das escolas.....	27
Capítulo II - A administração dos estabelecimentos escolares	35
1. Do estabelecimento isolado à escola agrupada	35
2. Os órgãos de gestão administrativa e pedagógica	44
3. A gestão do estabelecimento no atual regime de administração e gestão	55
4. Funções e poderes do coordenador de estabelecimento	59
Capítulo III - A autonomia	63
1. O conceito de autonomia	63
2. Abordagem da autonomia na escola.....	67
3. Dimensões da autonomia.....	71
4. Instrumentos da autonomia escolar	73
5. O contrato de autonomia	76
6. A autonomia do estabelecimento do 1º ciclo do ensino básico.....	78
7. A coordenação da escola	83
Capítulo IV - Metodologia e contextualização do estudo	88
1. Problemática	88
2. Objetivos e questões da investigação	89
3. Natureza do estudo	90
4. Contextualização do estudo.....	92
5. Técnicas de recolha de dados	92
6. Procedimentos na investigação.....	95
7. Análise de conteúdo	97
8. Limitações do estudo.....	98

Capítulo V - Apresentação de dados.....	101
1. Participantes no estudo. Coordenadores de estabelecimento e diretores de agrupamento	101
2. Atribuições e competências do coordenador de estabelecimento	104
3. Documentos de referência à ação do Coordenador de Estabelecimento	105
4. Parcerias principais.....	107
5. Estruturas de Apoio	108
6. Gestão de conflitos	108
7. Tarefa Ingrata	109
8. Antes colega e só depois coordenador	110
9. Figura de Representação e Autoridade.....	111
10. Articulação dos coordenadores de estabelecimento e diretores de agrupamento	112
Capítulo VI - Uma gestão em situação periférica.....	115
1. Regulamento Interno	115
2. Projeto educativo	118
3. Os coordenadores como grupo informal	120
4. Novo centro de decisão e condição periférica do estabelecimento	123
5. A centralidade da gestão em situação periférica	124
Conclusão	126
Bibliografia.....	131
Anexos	

INTRODUÇÃO

A estrutura organizacional educativa dos estabelecimentos escolares, sujeita a constantes transformações nas últimas décadas, tem gerado (novos) conflitos, consequência de qualquer mudança, que ao nível dos educadores se fazem sentir pela dificuldade em conciliar o cumprimento estritamente normativo/ burocrático com as interações interpessoais, designadamente com a equipa docente, alunos e pais.

As mudanças introduzidas no contexto do Estabelecimento Escolar e no próprio funcionamento da sua organização trazem a lume conceitos como autonomia e revelam a instabilidade, mais imediatamente percebida pelos protagonistas educativos que se encontram na base organizacional: docentes e Coordenadores de Estabelecimento.

Destarte, cumpre salientar que os Agrupamentos Escolares são realidades complexas, definidos por uma dinâmica organizacional própria orientada para objetivos e missões de difícil alcance, para o qual concorrem os docentes, mormente aqueles que acumulam a função de Coordenador, uma função que está exposta a situações emocionalmente desgastantes e que, muitas das vezes, é fonte de ansiedade e tensão física e mental.

O objeto de estudo desta investigação assenta precisamente na ação profissional do Coordenador que, para além da docência propriamente dita, depara-se no exercício de coordenação (e numa perspetiva de ação) com uma série de controvérsias e inquietações na dinâmica escolar, suscitando questões teórico-práticas a serem analisadas e que, de resto, se veem tornando aqui e ali tema de debates políticos e pedagógicos.

A realidade da gestão intermédia não tem merecido tanta visibilidade quando comparada a outras funções, mas, quando analisada de perto, revela uma enorme abrangência no que respeita às suas funções e que a lei não é capaz de contemplar de forma fiel.

Neste sentido, neste trabalho começamos por explicar o enquadramento teórico e normativo em que se insere o nosso estudo empírico. No primeiro capítulo, caracterizamos a escola enquanto organização e destacamos quatro modelos de análise (o racional, o político, o social e o anárquico) e as dimensões que os caracterizam (verdade, confiança, poder e insensatez) e que ela pode envolver, constituindo, por isso, nas palavras de Ellström (2007), as suas quatro faces organizacionais e que estão na base da perspetivação do seu funcionamento díptico, como assinala Lima (2001). Ao mesmo tempo, enquanto

estabelecimento, a “escola primária” constituiu desde sempre o serviço estatal mais próximo das populações (cada aldeia com a sua escola), sempre na dependência da administração central e, sobretudo a partir do terceiro quartel do século XX, em interação com o município, cujas competências na área da educação têm vindo a ser alargadas através de transferência de competências.

No segundo capítulo, dedicámo-nos à análise da administração escolar, tentando perceber a sua influência na gestão dos estabelecimentos escolares (e nos respetivos órgãos de gestão), e explicitando as metamorfoses de uma desconcentração administrativa que culminam na ideia de Agrupamento, percebendo que, entretanto, houve lugar para a democratização do acesso à escola, a melhoria do estatuto social dos professores e a democratização da gestão da escola.

No terceiro capítulo, definimos e caracterizamos o conceito de autonomia no âmbito da organização escolar, distinguindo se a ordem do agrupamento “é imposta por alguém *de fora* do mesmo e exterior a ela (ou) pelos seus próprios membros e em virtude dessa qualidade” (Alves, 1999, p.19). Nesse sentido, identificamos quais os seus instrumentos fundamentais, designadamente o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades, que regulam todo o processo educativo, procurando entender se as medidas de descentralização do poder decisório e de territorialização das políticas educativas permitiram reforçar a autonomia e a responsabilização na escola.

No quarto capítulo, fazemos o enquadramento metodológico e a contextualização do estudo empírico por meio de uma investigação de natureza qualitativa, acedendo a bases documentais e através da entrevista semi estruturada à realidade de três Agrupamento Escolares do concelho da Maia. Reunido o material necessário, procedeu-se ao tratamento interpretativo baseado nos dados recolhidos nas entrevistas realizadas com o intuito de compreender a forma como os atores de cada um dos agrupamentos em concreto se posicionam em relação às faces da organização e no que respeita às questões de manipulação dos instrumentos de autonomia.

No quinto capítulo, damos voz aos coordenadores de estabelecimento (e também diretores), destacando quais as suas atribuições e competências, identificando quais os documentos e estruturas de apoio na Gestão de Estabelecimento Escolar, como gerem os conflitos emergentes com que se deparam e finalmente como se articulam com outros órgãos pedagógicos e pessoal discente. Registamos opiniões transmitidas de forma

espontânea e alguns desabafos de opinião que nos permitiram perceber o clima organizacional que vivem estes profissionais no estabelecimento escolar.

No sexto capítulo, triangulamos os dados recolhidos e caracterizamos a gestão do estabelecimento escolar como uma gestão estratégica, apesar (e por causa) da sua situação periférica, face às instâncias centrais e regionais, mas também relativamente à escola-sede do agrupamento. Revela-se, para além do mais neste capítulo a característica de grupo informal que os Coordenadores de Estabelecimento assumem nos nossos dias.

Por fim, apresentamos as principais conclusões do estudo, sobretudo no que toca à polivalência do gestor intermédio. Neste campo percebemos que funções vão além das impostas por legislação, isto é, o que ultrapassa a coordenação da atividade educativa e do cumprimento das decisões da direção (artigo 41.º do Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril). Identificamos igualmente quais os princípios (pessoais) que norteiam a sua atuação na gestão humana e burocrática, bem como algumas motivações, numa perspetiva individual, dos Coordenadores de Estabelecimento para “aceitarem” exercer a função.

CAPITULO I

PARA UMA ABORDAGEM DA ESCOLA

O conceito de escola surge-nos, à vista desarmada, de simples alcance teórico e prático, ou seja, numa abordagem inicial aparentemente qualquer cidadão comum (mormente por ser uma etapa vivencial de cariz obrigatório para todos nós) conseguirá conceder-nos uma perspetiva, ainda que ténue, leiga e pessoal, sobre aquilo que é (ou deveria ser) uma escola, enquanto organização. Acrescentamos-lhes - àqueles conceitos - as informações veiculadas pelos diversos órgãos de comunicação social, as experiências narradas pelas crianças da nossa família, os comentários de colegas de profissão e familiares e, eis que deparámo-nos com uma ideia generalizada e universal de escola que, por tão próxima e familiarizada, peca por vaga nas suas definições, especialmente, no que respeita à sua problematização. Como lembra Lima, “a escola não é simplesmente um “dado”, uma realidade empírica de primeira ordem que seja passível de “captação” imediata, sem a mediação de teorias e conceitos, implícitos ou explícitos” (2008, p.83).

Impõe-se, ademais, uma ulterior e dedicada investigação que permita reduzir a miscelânea de interpretações, desorganizadas e fechadas, atribuídas à categoria escola para premiar a sua conceptualização com espírito crítico e próximo da sua essência.

Iniciarei a presente investigação apontando a progressiva mudança de atitude cultural no que concerne à importância do ensino e determinadas iniciativas políticas que reformaram a organização do ensino básico e culminaram na ideia da escola como organização. Procurarei, em consequência, identificar as faces das organizações educativas, sem prescindir da temática do modo de funcionamento *díptico da escola como organização*, apreendida, como abordagem que, para dar crédito a uma organização escolar mais eficiente, busca na perspetiva burocrática e racional, as suas características essenciais, com vista à sua aplicação complementar e não mutuamente exclusiva.

Deparamo-nos com centro e periferia na construção das políticas educativas e suas implicações hodiernas, a análise dos meandros da gestão dos estabelecimentos escolares, em que importa, para além do mais perceber-se a imprescindibilidade da autonomia, isto é, se se constata a sua efetiva aplicação, e constatando-se, se se revela suficiente, constituindo tais matérias pontos fundamentais da investigação.

Destarte, um dos desideratos é extravasar as noções limitadas de escola demonstrando que a mesma não se prende, afinal, com definições parcas ou simplistas

mas antes revela-se, atenta a “disposição” da sua organização, de uma notória complexidade.

1. A escola como organização

1.1 Breve panorama histórico e evolutivo do ensino primário

No século XIX, em Portugal marcado pela emergência do liberalismo, generalizou-se a convicção da importância da universalidade do ensino primário, da responsabilidade do Estado na educação pública, tendo sido desenvolvidas, através de diversas reformas, a estruturação e organização dos diversos níveis de ensino.

É a partir da época do liberalismo que se procura, esforçadamente, implantar um sistema de ensino controlado pelo Estado, que permitisse o acesso de diferentes classes sociais a uma “educação popular de base”, estabelecendo-se o debate da instrução pública em torno fundamentalmente de três temas: a liberdade de ensino, a gratuidade e a obrigatoriedade.

No entanto, certamente por força da instabilidade política e social desse período, que dificultava de sobremaneira a implantação de reformas efetivas, Portugal revela-se aquém das expectativas evolutivas almejadas, sobretudo em comparação com os seus congéneres europeus.¹

João de Barros e João de Deus² propiciam em 1911 a reforma do ensino primário que englobava o ensino infantil e o ensino normal primário. No preâmbulo do Decreto de 29 de março de 1911, diz-se que o “O homem vale, sobretudo, pela educação que possui”, caracterizando a ideologia da época.

¹ “Não podem, no entanto, ignorar-se as medidas tomadas, algumas das quais notáveis nos seus enunciados pragmáticos e pedagógicos. É o caso do decreto intitulado “Regulamento Geral da Instrução Primária” que, em 1835, consubstancia a primeira grande reforma do regime constitucional. Também a criação do Conselho Superior da Instrução Pública vem resolver o problema da superintendência dos assuntos relativos ao ensino. Entre os meses de Novembro e Dezembro de 1836 serão publicadas as reformas da instrução primária, secundária e superior. De mérito assinalável foram igualmente a introdução da ginástica na instrução primária e a implementação de “escolas de meninas” (instigada já no reinado de D. Maria I). Por nestas bandas fazer sentido mencionar-se a segunda reforma do ensino que veio a ser publicada em 1884, a qual dividiu a instrução primária em dois graus e organizou as Escolas Normais de formação de professores. A partir desta data, sucedem-se as medidas tomadas no campo da educação.” – neste sentido cfr. Alves, Palma et al (2003) p.18

² Autor da famosa “Cartilha maternal” método de ensinar a ler que foi utilizado até aos anos 30. Por ele é igualmente fundado o ensino infantil particular, com a criação dos primeiros “Jardins-Escola”, ainda hoje existentes, com métodos pedagógicos inovadores e onde as primeiras noções de liberdade, civismo e solidariedade eram ministradas.

Nesta senda compreende-se que o espírito da primeira reforma do ensino primário instituída pelas autoridades republicanas em Portugal (Decreto de 29 de Março de 1911) transpõe a seguinte visão e finalidade, a saber,

O Homem como medida de todas as coisas, a reafirmação da educação como assunto de um Estado laico ou neutro em matéria confessional, a importância da formação integral do indivíduo, a sua formação e papel no contexto sócio histórico emergente e a necessidade de, através do sistema educativo, forjar o novo cidadão republicano e patriota (...) (Fernandes, Correia, 2010, p. 188 a 198)

Por sua vez e constituindo o analfabetismo um verdadeiro drama social, o investimento no ensino primário pelas autoridades republicanas foi exponencial, tendo tal facto, mais propriamente a intenção de inverter esta lacuna, se afirmado como uma prioridade nas inovações legislativa da época.

No século XX, podem distinguir-se três fases. Na primeira (1950-60), há um processo de acomodação do sistema de ensino vigente desde a década de 30 à realidade socioeconómica do pós-guerra. Numa segunda fase (1960-74), assiste-se a uma maior abertura do sistema, com uma nova tomada de consciência do atraso educacional do país. Na terceira, e com a mudança de regime trazida pela Revolução de Abril (1974-97), colocam-se novos desafios e o sistema de ensino irá conhecer importantes transformações qualitativas e quantitativas.

A partir do golpe militar de 28 de Maio de 1926 tudo mudou.

As transformações políticas e as implicações da mudança de regime para o período ditatorial contaminam o ensino que passa a ficar impregnado com a sua ideologia.

Cria-se a “escola nacionalista”, baseada na forte doutrinação de carácter moral, que se prolongará até aos anos do pós-guerra. Os programas são reduzidos à aprendizagem escolar de base, proíbe-se a coeducação, reduz-se o ensino primário, extinguindo-se o complementar e as escolas normais superiores, e criam-se nas regiões rurais os “postos de ensino”, cujos “mestres” - os regentes escolares - em muitos casos sabiam apenas ler e escrever, sendo-lhes, no entanto, exigida uma comprovada idoneidade moral e política. O combate ao analfabetismo deixa de ser considerado uma prioridade (Correia, 2010).

Esta inolvidável transformação histórica vai redefinir todos os objetivos pedagógicos e políticos, impregnando-os de toda a ideologia Salazarista, e desta feita,

passando o estabelecimento primário a ser usado como “arma” e veículo predileto das vontades autoritárias estaduais, servindo para colmatar a carência de inspetores no terreno, aproveitando-se da falta de formação dos regentes escolares.

O controlo do Estado sobre os professores aumenta no período da Ditadura e intensifica-se na década de 30, no contexto do processo de consolidação do Estado Novo. Sendo certo que a partir do ano de 1933, o Estado não permitirá que os professores tenham uma organização de defesa dos seus interesses.

Com a reposição democrática em 25 de Abril de 1974, e pese embora o clima político ainda pouco firme, renasce a preocupação na educação como motor de crescimento.

É neste seguimento que os anos 80 deram início a uma série de acontecimentos conducentes à reforma do ensino em geral. A emergência da prioridade educativa surgiu como uma das respostas ao desafio da integração de Portugal à comunidade Europeia e a reforma educativa foi encarada como um elemento chave para que o país modernizasse as suas estruturas económicas, sociais e educativas (Teodoro, 1994, citado por Marques, 2009, p. 154).

No que concerne aos anos 90 registamos, pela primeira vez, a formação e constituição de agrupamento de escolas previsto no Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho, que ao configurar o ano letivo de 1997-1998 "como o ano de preparação da aplicação de um novo regime de autonomia e gestão das escolas" determina no seu ponto 1. designadamente que,

Os órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário em exercício de funções no ano letivo de 1997-1998 devem, em articulação com as direções regionais de educação, participar no processo de preparação das condições humanas, técnicas e materiais do novo regime de autonomia e gestão das escolas, designadamente no domínio do reordenamento da rede escolar, através da apresentação de propostas de associação ou agrupamentos de escolas, bem como do desenvolvimento dos respetivos projetos educativos e regulamentos internos.

1.2 A especificidade da escola como organização

Não existe uma definição consensual de organização. Bem sabemos que é um conceito presente e inclusivamente corriqueiro da nossa sociedade, mas o que é certo, e sobretudo no que concerne ao seu enfoque escolar, poucos são os autores que se aventuram numa definição, preferindo avançar com exemplos de organização.

Ferreira *et al.* assumem que a organização pode definir-se enquanto um conjunto de dois ou mais indivíduos inseridos numa estrutura aberta ao meio externo, atuando em conjunto e de modo coordenado para atingir objetivos (1996, p. 260).

Por outro lado, Hall define a organização como:

uma coletividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e sistemas de coordenação de afiliação, sendo que essa coletividade existe numa base relativamente contínua num ambiente e compromete -se em atividades que estão relacionadas, usualmente, com um conjunto de objetivos (1982, p.23).

Atentando ao caráter abrangente do conceito de organização, Etzioni (1974), não obstante defini-la como uma unidade de pessoas que se aliam para o cumprimento de objetivos específicos, procede ao desdobramento das organizações em “organizações predominantemente coercitivas, organizações predominantemente utilitárias, organizações predominantemente normativas, e estruturas dualísticas”, caracterizando-se estas por admitir dois padrões de consentimento com frequência semelhante. Quanto às escolas, o autor inscreve-as na categoria das organizações predominantemente normativas dado que “empregam caracteristicamente controles normativos, com a coerção como fonte secundária de consentimento” (1974, p. 77).

Como toda a organização implica pessoas, outros autores dão especial relevo ao elemento humano, March e Simon naturalizam o conceito e comparam-no, enquanto unidade, a um organismo biológico: “As organizações são compostas por seres humanos em estado de interação e constituem-se como os maiores organismos da nossa sociedade equivalentes ao sistema nervoso central” (1974, p.4). Também Teixeira evidencia o efeito da presença do ser humano na organização ao referir que “uma organização é um conjunto de indivíduos que interagem. Assim, o que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização” (1995, p.162).

Dentro do contexto desta conceptualização de organização é imprescindível visionar-se todo um “quadro maior”, ou seja, o conceito de organização de escola é,

inolvidavelmente, circunscrito e determinado, tendo em consideração (e conjugando) a multiplicidade de fatores e circunstâncias que afetam a sua realidade, concretamente, todas as influências políticas, sociológicas, administrativas e burocráticas. Serão estes meandros que permitirão encontrar certos “denominadores comuns” naquilo que entendemos como organização escolar e que determinarão o distanciamento ou a sua confusão com conceitos paralelos, designadamente o conceito de organização de uma empresa e outros afins.

Nesse sentido Torres (1997) explica que a escola não pode ser considerada senão num quadro organizacional embora a assunção da escola como organização tenda a diferenciar-se da empresa em aspetos importantes sob o ponto de vista sociológico e organizacional: o controlo político, administrativo e burocrático da escola, a centralização do sistema educativo, a débil autonomia organizacional associada à ausência de uma direção localizada, a especificidade dos objetivos organizacionais centralmente instituídos e organizacionalmente estabelecidos, constituem as características essenciais da estrutura organizacional escolar.

Por sua vez, Lima (2008) dando mote a uma “forma escolar moderna” expõe a seguinte reflexão:

A existência de muitos elementos comuns às escolas atuais resulta, em nosso entender, de um processo de formalização e de racionalização, típico da modernidade organizada, centrado em variados elementos, tais como: a produção de educação escolar e de ensino em larga escala, o ensino em classe, a especialização e fragmentação do currículo, a especialização académica e profissional dos professores, o controlo do tempo e do espaço escolares, a introdução de hierarquias de tipo organizacional e de atividades de suporte administrativo tendo em vista a consecução de um determinado projeto de educação. (...) Emergiu, por isso, um tipo novo de organização formal, uma “forma escolar moderna” que, à semelhança da organização industrial, se revelará indispensável à perpetuação de um poder, bem como à transmissão eficiente e em larga escala, adotando diversos elementos de extração racionalista, produtivista e industrial (2008, p.7).

Clarificador e contundente é igualmente Ribeiro (2008) quando concebe as estruturas das organizações como dotadas de estruturas que funcionam como,

o hardware no qual “correm” softwares muito variados. Sendo que esta estrutura das organizações invariavelmente condiciona a definição dos objetivos a atingir, o tipo de estratégia a adotar, o grau de operacionalidade da organização e, a um nível mais macro, a própria visão e a missão da organização (2008, p.5).

Cumprir mencionar que a figura central da organização educativa é sem dúvida a escola, que se percebe quer pelo relevo que lhe é dado pela doutrina, quer pelas investigações e projetos que lhe afetam, sem esquecer o aspeto político-social que a temática da escola representa, correntemente envolta numa série de discussões e problematizações.

Bem sabemos que a escola é um bem/serviço fundamental para qualquer comunidade, contudo, a conceptualização acerca da sua organização (como deve ou não ser) por ser complexa, gera controvérsia. Desta feita, as teorizações acima expostas não têm como esgotar este conceito polissémico.

São variadíssimos os modelos de organização escolar e seus desdobramentos, cuja amplitude dos conceitos diferenciadores e suas nuances não poderá ser aqui exaustivamente analisada; no entanto, proponho-me no ponto de seguida enunciar aqueles que num universo teórico serviram de base e “recolha”, adotados nas diversas escolas, sempre dependentes das perspetivas e ideologias subjacentes que influenciam de forma determinante a opção de um modelo em detrimento de um outro (ou pelo menos a sua prevalência).

Adotando a terminologia de Erik Strellsön concentrarei nesta fase a investigação nos modelos *racional, político, de sistema social e anárquico*, cujos contornos são suscetíveis de concretizar a ideia da escola, encarada como uma organização, associada à conjugação dos esforços dos atores escolares que, de forma estruturada, cumprem o desiderato de educar, mediante uma gestão refletida nos normativos que cada escola, em cada momento, perfilha.

2. Faces das organizações educativas

Refere Morgan (2009) que “As organizações são muitas coisas ao mesmo tempo! Elas são complexas e têm muitas facetas. Elas são paradoxais” (2009, p.19).

As ciências sociais vêm-nos proporcionando ao longo dos anos as mais diversas conceções teóricas sobre as organizações educativas, de entre as quais Ellström destaca quatro modelos organizacionais, designadamente,

o racional, o político, o sistema social e o anárquico, a que se vem preferindo a sua aplicação conjunta e complementar em detrimento da sua prática isolada, pois que “podem ser concebidas como envolvendo reciprocamente estas quatro dimensões caracterizadas por: verdade (a dimensão racional), confiança (a dimensão social), poder (a dimensão política) e insensatez (a dimensão anárquica) (Ellström, 2007, p.449).

A análise das diversas correntes organizacionais reflete a complexidade que a estrutura organização implica, afastando-se da ideia simplista que outrora lhe era relacionada. Nestes termos, os quatro modelos anunciados “são vistos como compatíveis, ao invés de alternativas mutuamente excludentes. Mais especificamente, a noção de complementaridade como interpretada aqui significa que os quatro modelos representam quatro dimensões da mesma realidade organizacional” (Ellström, 2007, p. 455).

Para melhor perceber-se das escolhas e ideologia implícitas em cada organização afigura-se crucial interpretar e deslindar os contornos que os referidos modelos organizacionais (racional, político, de sistema social e anárquico) assumem, tendo em consideração que a “compreensão da escola como organização educativa demanda, de forma privilegiada, o concurso dos modelos organizacionais analíticos/interpretativos” (Lima, 2011, p. 16).

2.1 O Modelo Racional

O modelo racional tem na sua base a teoria da burocracia de M. Weber a qual assenta no pressuposto de tornar qualquer organização racional, isto é, a “adequação dos meios aos objetivos (...) pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objetivos” (Chiavenato, 1983, p. 277).

Ellström indica as fragilidades deste modelo organizacional advertindo que, atualmente, “ainda que aceite em geral, o modelo racional tem sérias limitações tanto como um modelo descritivo quanto como um modelo normativo da ação organizacional.”, mas salienta que,

ele propõe um conjunto de objetivos claros e consistentes; certo consenso no que concerne aos objetivos; e uma base explícita de conhecimentos e de tecnologia bem compreendida com vistas à escolha de atividades (meios) para o alcance dos objetivos compartilhados (2007, p. 451).

Por outro lado, Lima (2011, p.24) designa este modelo de “modelo burocrático” por, no seu entendimento, se tratar de método de estudo que analisa as organizações sob o ponto de vista burocrático.

O modelo organizacional racional constitui-se como fechado à ação criativa, conhecedora e intencional dos seus executores e privilegia a reprodução e a imediata ação.

Nesta perspetiva dá-se relevância à hierarquia centralizada, à elaboração exaustiva de regras com uma disciplina rigorosa e atribui-se a impessoalidade como uma característica de mais-valia por considerarem-na como mais eficiente.

Destarte, a centralização da decisão no topo torna impossível à base um conhecimento dos factos e, conjuntamente com a impessoalidade das regras, constitui um meio burocrático de evitar as adaptações e as mudanças que de outro modo parecem inevitáveis (Crozier, 1963, p. 229).

A obrigatoriedade no cumprimento normativo revela-se imprescindível, uma vez que as normas definem antecipadamente como a organização burocrática deverá funcionar. Deverão, em virtude disso, ser conhecidas e respeitadas por todo o complexo escolar.

Esta grande finalidade era conseguida com o rigor na definição do cargo de docente e no seu desempenho, na celeridade das decisões, com interpretação homogéneas dos normativos, com a uniformidade de rotinas e procedimentos, com uma continuidade na organização, com a redução de animosidades entre as pessoas, com a formalização da hierarquia e com a subordinação dos mais novos aos mais antigos.

Críticas a este modelo racional fizeram-se ouvir por considerarem como instigador da despersonalização do indivíduo (cego cumpridor de normas) e pelo cercear da criatividade no seio escolar.

Formosinho (1985, pp. 7 e 8) identifica na escola portuguesa características da burocracia veiculada por M. Weber. Assim, a escola rege-se pelo, legalismo ou normativismo, pela uniformidade (normas iguais para todas as escolas), pela impessoalidade (não são tomados em consideração os condicionalismos de ordem pessoal), pelo formalismo (todas as normas, decisões, instruções são escritas), pelo centralismo (as normas gerais são da competência dos serviços centrais e não da escola, sendo tudo previsto com antecedência) e pela hierarquia (o que exerce um cargo tem autoridade sobre o que está imediatamente abaixo da cadeia hierárquica).

2.2 O Modelo Político

Em virtude da construção do Modelo Racional denunciar carências ao nível da sua aplicação e aproximação aos interesses dos seus atores, vários autores levantaram a hipótese de que as organizações são melhor compreendidas como entidades políticas.

Isto é, como um sistema de interação individual e de subgrupos perseguindo diferentes interesses, demandas e ideologias através do uso do poder e de outros recursos.

Nesta perspetiva, o grau no qual um certo ator tem o maior êxito dos seus interesses ou ideologia é tido como determinado pelo poder e outros recursos que ele é capaz de mobilizar relativamente aos outros atores que com ele competem. Além disso, este modelo político hipotetiza que os modos racional-analíticos de resolução de problemas e de conflitos são substituídos por atividades de solução de problemas caracterizadas pela negociação e pelo acordo mútuo. Assim, em contraste com o modelo racional, o modelo político vê conflito no lugar de consenso e perspetiva-o como um aspeto normal da vida organizacional (Ellström, 2007, p. 452) Por conseguinte, são palavras-chave deste modelo organizacional – a força, o poder e o conflito.

A influência geral das efervescências políticas cada vez mais acutilantes, às quais a educação não se manteve alheia, deram mote a esta caracterização organizacional que pensa nas organizações como sistemas políticos realizados e empreendidos à luz interna e estrutural, ou seja, “o enfoque interno, que olha para as escolas como sistemas onde ocorre atividade política (micropolítica) e o enfoque estrutural, que apresenta a escola como um aparato do Estado” (Ruiz, 1997, p.18) que concretiza o projeto (macropolítico) do Estado, ao mesmo tempo que estabelece relações diversas de poder na sua esfera ambiental de interações interinstitucionais.

Estes dois aspetos têm de ser vistos articuladamente, pois os processos de construção de uma organização alteram aquilo que é socialmente possível, também no campo do poder, e os códigos de poder estabelecidos para a sociedade como um todo podem tornar possíveis ou restringir “novas combinações de poder através das organizações” (Luhmann, 1985, p. 83).

2.3 O Modelo do Sistema Social

O modelo do sistema social apresenta-se de forma dissonante em relação ao político, tendo em consideração que neste campo as soluções são feitas à medida dos problemas, sem antecipações ou previsões. Como bem explica Ellström, “o modelo de

sistema social vê os processos organizacionais como respostas adaptativas espontâneas a problemas internos e externos, ao invés de ações intencionais” (2007, p. 452).

A cultura e os valores que lhe estão afetos é que vão determinar o modo de organização. Desta feita, a organização é construída com base em regras, normas e um sistema cultural de valores, crenças e ideologia.

O modelo social exalta a “integração e independência entre elementos sistêmicos como uma propriedade básica das organizações. A base desta integração é assumida para ser como uma natureza sociopsicológica” (Ellström, 2007, p. 453).

Lima, por sua vez, caracteriza o modelo de sistema social como “uma aplicação da teoria dos sistemas” e “valoriza especialmente o estudo da organização informal” (1992, p. 60).

2.4. O Modelo Anárquico

Não obstante a designação deste modelo ser deveras sugestiva, o termo anárquico parece querer dizer respeito ao conjunto invulgarmente variado de conceitos e proposições que os seus defensores avançaram.

Ellström (2007) reconhece-lhe, contudo, dignidade, avaliando-o como um *candidato qualificado* na opção organizacional escolar (p.455) e esclarece que o modelo anárquico é descrito através de três de suas mais bem conhecidas noções como um ponto de partida: a metáfora de ‘anarquia organizada’ (Cohen *et al.*, 1972; Cohen & March, 1974), a de ‘caixote de lixo’ (Cohen *et al.*, 1972) e a de sistemas debilmente articulados (Weick, 1976) (2007, p. 453).

A análise do ambiente educacional surge aqui como a génese a partir do qual se estrutura a organização conforme as suas necessidades emergentes. Nas anarquias organizadas depreende-se uma série de particularidades que a definem, a saber, o mesmo tipo de formação profissional e de estatuto entre os dirigentes e os professores; diferente perceção, valorização e avaliação dos objetivos organizacionais pelos diferentes atores educativos (Alaíz *et al.*, 2003, p. 26-27).

Deparamo-nos no modelo anárquico, com uma estrutura que reforça o individualismo dos protagonistas de ensino em detrimento da afirmação autoritária hierárquica, denotando-se uma amálgama de objetivos pouco definidos e propiciadores de uma certa instabilidade e conflitualidade dada a larga margem de decisão permitida aos docentes.

No entanto, a anarquia não implica por si só uma estrutura funcional desordenada, mas antes a percepção de uma redução do poder da estrutura funcional formal sobre o comportamento dos atores, considerando-se preponderante a forma desordenada, imprevisível e improvisada na resolução dos problemas que se deparam e na própria realização funcional escolar.

3. O modo de funcionamento díptico da escola

O modelo organizacional não produz uma estrutura capaz nem tampouco persiste individualmente para fazer face aos problemas da realidade complexa organizacional.

Lima inspirando-se em dois modelos teóricos opostos das quatro faces organizacionais propostas por Ellström, mais concretamente os modelos/conceito de anarquia organizada conjugada com a burocracia racional, mostra-nos, numa primeira linha, que a escola tem um *modo de funcionamento díptico*. Ela caracteriza-se simultaneamente como organização anárquica quando não colhe alguns normativos e regras (por impossibilidade, incompreensão ou mesmo desconhecimento), e como organização burocrática. O termo díptico é utilizado no sentido,

em que é dobrado em dois a partir de um eixo constituído pelo plano da ação e por referência ao plano das orientações para a ação, ora exibindo mais um lado, ou face (por exemplo a face burocrática racional, ou de sistema social), ou outra face (a metaforicamente representada como anárquica, ou ainda aquelas mais associadas aos modelos políticos, ou culturais e subjetivos), ora ainda apresentando as duas faces em simultâneo, ainda que em graus variados de abertura ou de fechamento, ou de presença/ausência face ao observador (Lima, 2001, p. 47).

Para Lima (2001), a estrutura burocrática muitas vezes não se constitui numa forma de poder organizacional real enquanto forma de dominação racional legítima, e antes, pode ser confrontada com outros tipos de racionalidades e de poderes informais legitimados. Assim,

dando continuidade à análise evolutiva, destaca dois modelos teóricos para as organizações escolares, um com enfoque estrutural e burocrático, formal e de imposição de regras (burocracia), e outro, classificado numa perspetiva que pudesse contemplar a organização e a participação dos atores, ação organizacional e as estruturas e regras informais provenientes de autonomias

relativas no interior da organização (anarquia). Neste campo (da organização anárquica) não existe propriamente uma estrutura de poder, e sim uma dimensão organizacional autorregulável em que o poder não necessita de uma imposição de regras e normas para se legitimar e conduzir o processo organizacional, já que a mesma possui uma conexão relativa entre seus elementos na busca de resultados (2001, p.7 e 8).

Nestes termos, baseando-se nas quatro faces de Ellström, Lima concebe de um lado as organizações com características burocráticas (racionalis) e de outro as anarquias (fluídas), possibilitando, assim, que a escola não se constitua num ou noutra modelo, podendo ser simultaneamente os dois. Contesta, por isso, a sua aplicação exclusiva já que com o contrário (a aplicação conjunta) “impede-se que a análise do plano da ação, dos atores e das práticas organizacionais seja unilateralmente subordinada ao exclusivo de apenas um tipo de orientação, cuja reprodução estaria assegurada porque determinada já no plano teórico” (2011, p. 62).

3.1 Planos, estruturas e regras organizacionais

Para uma válida aplicação conjugada daqueles modelos – burocrático e anárquico – aparentemente opostos, terá que considerar-se dois planos organizacionais analíticos, a saber, o *plano das orientações para a ação organizacional* (de estrutura formal) e o *plano da ação organizacional* (de estrutura informal ou *ocultas*³) (Lima, 2001, pp. 50 e 52).

As estruturas formais estão associadas às normas e regulamentos, representando a *face oficial da organização* e existem em todas as escolas. Lima (2001) chama-as de *estruturas latentes*, ou seja, elas serão sempre parte integrante da escola mas nem sempre se manifestam no plano de ação organizacional (2001, p. 51). Constituem segundo o citado autor, um quadro construído e fixado em torno dos objetivos oficiais da organização (para a organização), são atribuidoras de significado normativo à ação organizacional, instituem uma hierarquia formal e distribuem atribuições e competências. Em termos de procura de racionalidade, estamos perante o modelo racional-legal, isto é, um modelo que toma por referência a racionalidade (a priori), do sistema, do ponto de vista da sua administração centralizada” (2001, p. 51).

³ O autor explica que são ocultas porquanto “não são públicas nem oficiais, nem sempre se encontram descritas em documentos e são, por isso, de mais difícil acesso para os não membros” (2001, p. 52)

A organização da escola centrada nesta estrutura de cariz marcadamente normativo, aproximando-se mais do dever ser em detrimento do ser, traduz-se em escolhas de gestão educativa mais adequadas aos propósitos da administração central. O vocábulo “orientação” para a ação espelha bem esta perspetiva, uma vez que as normas assumem-se aqui como verdadeiras instruções para os desempenhos escolares.

Já no campo do plano de ação organizacional – prevalente no estudo sociológico das organizações – deparámo-nos com uma estrutura com regras informais – *nível profundo* – por um lado e, por outro regras não formais – *nível intermédio* (2001, p. 52). E, afinal, com o que contendem estas regras? Lima explica que “são regras atribuidoras de significados simbólicos, emergentes das interações dos indivíduos, grupos e subgrupos (2001, p. 53).

Afastam-se, portanto, daquelas outras regras formais de aplicação geral e obrigatória, não formalmente materializadas em documentos por surgirem no seio da comunidade. Por conseguinte “podem ser regras interpretativas das regras formais ou simplesmente regras alternativas” (2001, p. 54), sendo que as regras informais possuem um carácter mais restritivo e funcionam como resposta criada originalmente para socorrer a uma situação específica. Por esse motivo e nas palavras de Lima,

são regras geralmente produzidas e partilhadas por pequenos grupos e, se umas vezes são a firmação de um grau de autonomia possível, e legítima do ponto de vista formal, outras vezes assumirão a realização de interesses particulares não passíveis de legitimação formal, a resolução de problemas que não é possível admitir à face da lei sem incorrer em sanções, um certo tipo de regulação e de funcionalidade que pode contrariar frontalmente os requisitos formalmente estabelecidos (2001, p. 54).

São, em virtude disso, regras de um acesso mais dificultado e que implicam uma certa resistência na sua aceitação pelos variados intervenientes. Associa-se, por isso, a uma outra racionalidade: à racionalidade de *satisfação* (2001, p. 54).

Na análise organizacional da escola verifica-se uma transição da simples e aparentemente “vazia” normatividade (do dever ser) para empreender “o ser”. Isto é, consideram-se todas as manifestações exteriorizadas e efetivas que poderão ser inclusivamente uma associação das regras supra explanadas e, bem assim, atende-se a uma racionalidade *a posteriori*.

O quadro I, que infra se expõe, representa sumariamente as teorias avançadas numa análise organizacional da escola.

Quadro I – Proposta teórico-conceitual para a análise organizacional da escola

Planos Organizacionais analíticos	Estruturas Organizacionais	Regras Organizacionais	Níveis Organizacionais	Tipos de Focalização analítica
Plano das orientações para a ação organizacional	Latentes	Formais	Superficial	Normativa
	Ocultas (cripto -estruturas)	Não formais	Intermédio	Interpretativa (<i>stricto sensu</i>)
Plano da ação organizacional	Manifestas	Efetivamente atualizadas	Manifesto	Descritiva

Fonte: Lima, 2001, p.57

Interpretando o quadro supra, temos que as escolas, mormente a sua estrutura, regras e níveis de organização, podem oscilar do plano da orientação para a ação organizacional para o plano da ação propriamente dita. Ou seja, e a título exemplificativo, de uma escola demarcada por uma organização que cumpre estritamente as normas/orientações estabelecidas para aquelas em que o desempenho dos seus atores e manifestações exteriores são talqualmente consideradas em si mesmas como um plano organizacional a adotar.

Percebemos que existirão escolas mais orientadas para o cumprimento de regras, sobretudo numa administração centralizada, cuja prevalência é o cumprimento das normas universais e tipificadas, porém, também é admissível, casos em que os órgãos da escola criem as já referidas regras não formais (ou até mesmo informais), por exemplo, quanto à organização dos conteúdos curriculares e à avaliação dos alunos.

Dito isto, Lima (2001) rejeita uma ordem organizacional de tipo exclusivamente burocrático, admitindo a coexistência entre “diferentes tipos de regras, produzidas por diferentes processos, instâncias e atores, em contexto diversos e em situação de concorrência”.

Da soma de tudo isto resulta que, ao opormos a ordem burocrática da conexão a uma ordem alternativa, e distinta, a ordem anárquica da desconexão, sem, a priori, concedermos desde logo o exclusivo a nenhuma delas, admitindo mesmo que ambas possam ter

expressão, escapamos ao determinismo inerente a qualquer uma das alternativas tomada isoladamente (2001, p. 57).

4. Centros e periferias na governação das escolas

Quebrando a tradição da administração pública de cariz centralizado e procurando colmatar as deficiências na resposta educativa, cada vez mais prementes, motivada pelo alargamento da escolaridade obrigatória e as necessidades físicas dos pontos territoriais portugueses mais inóspitos, procedeu-se através de uma série de publicações legislativas à tentativa de descentralização das competências da administração central para as autarquias locais no que respeita à implementação e direção das medidas educativas.

Esta preocupação é refletida na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), quando se lê sob a epígrafe rede escolar que “Compete ao Estado criar uma rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino que cubra as necessidades de toda a população” e que, “O planeamento da rede de estabelecimentos escolares deve contribuir para a eliminação de desigualdades e assimetrias locais e regionais, por forma a assegurar a igualdade de oportunidades de educação e ensino a todas as crianças e jovens” (artigo 40.º, n.º 1 e 2).

A questão da regionalização é mais uma vez abordada na Lei de Bases do Sistema Educativo quando aí se determina que,

O planeamento e reorganização da rede escolar, assim como a construção e manutenção dos edifícios escolares e seu equipamento, devem assentar numa política de regionalização efetiva, com definição clara das competências dos intervenientes, que, para o efeito, devem contar com os recursos necessários (artigo 41.º).

Deste modo, estas mudanças estruturadas, no campo da educação, têm o intuito de redefinir os serviços educativos (e de bem-estar) e do papel do Estado na sua governação, sobretudo pela emergência de novas configurações da participação da educação na regulação social (Antunes, 2005, p.3). É precisamente neste sentido que Lima (2001) recorda-nos que a ideologia educativa difundida pela oração política, no qual a novidade descentralizadora surge associada a um incentivo participativo e, em virtude disso, alegadamente mais democrático, transparece uma indeterminação no que respeita às próprias fronteiras na administração do ensino, não se percebendo, afinal, como e quem exerce os poderes e em que consistem estes mesmos poderes:

Por assim dizer, algumas ideias como democracia, participação, descentralização e autonomia, representavam uma expectativa da reforma educativa insinuante dos discursos políticos. No quadro dessa concepção de reforma educativa nos deparamos com ambiguidades e inconsistência. A partir da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 de Portugal (LBSE), revela-se uma ambiguidade no que toca à administração da educação, onde interpretações mais restritivas ou mais avançadas se fazem presentes sobre essa questão. Assim, o processo de descentralização e de recentralização de poderes aparece como uma reforma administrativa tendendo a concentrar significados ambíguos de construção (2001, p. 78 e 79).

Certo é que a tendência descentralizadora⁴ investe de sobremaneira na participação dos cidadãos, permitindo-os influenciar e participar na administração pública, uma vez que “ao respeitar os direitos e liberdades locais, constrói um sistema pluralista que evita os abusos da administração Central e limita o poder do Estado face à sociedade civil” (Formosinho, 2005, p. 21).

O planeamento de políticas educativas locais consubstancia uma aproximação evidente e facilitada para levar a educação a mais educandos, procurando acelerar o êxito das políticas levadas a cabo.

Tais mudanças legislativas encontram-se imbuídas de um espírito que incita a um distanciamento do Estado como “treinador de primeira linha” da educação, procurando-se idealmente restringir a sua atuação à regulamentação legislativa, dotando outros vértices, os que mais diretamente e com maior proximidade aplicam o ensino (v.g. professores) de estruturas e autonomia capazes de possibilitarem a sua concretização no terreno, investindo-se, assim, nos benefícios que uma “delegação de poderes” presumivelmente poderá alcançar.

Semelhantes alterações políticas de educação vêm dando azo a uma série de questionamentos, como a de perceber onde fica afinal o papel do Estado “quando a tendência para a mudança, de um Estado-educador para um Estado-regulador, tem por pressuposto o discurso neoliberal de que com menos Estado mas maior *accountability* se

⁴ Como recorda Machado, a “opção pela descentralização não significa desvalorização das vantagens da centralização na garantia de unidade da ação do Estado e na coordenação da atividade administrativa, mas sobretudo o reconhecimento da cada vez maior complexidade da sociedade, da incapacidade de os serviços centrais preverem, categorizarem e tipificarem todos os problemas a surgir a nível local e da inadequação de um modelo de resolução dos problemas apenas através da tomada de decisões uniformes para todo o território” (2014, p.41).

obtem melhores resultados” (Baixinho, 2010, parag. 1). Ou seja, com a introdução deste conceito de administração de esfera ética – *accountability* - ainda que tenha registos de alguns recuos e avanços, pretende-se que o Estado regule à distância, apenas no sentido de explicar as políticas educativas a empreender (como, quando e onde), “prestando contas” e assumindo os respetivos resultados e, por outro lado, atribuindo a execução daqueles objetivos aos elementos preponderantes das escolas. Nesta perspetiva, a descentralização passa a identificar-se mais como um instrumento do poder local que favorece o aumento da autoridade democrática dos atores envolventes.

A ideia “original” que reconfigura esta política de descentralização consiste essencialmente no esquema de que o centro tão-somente regula e, por sua vez, as periferias executam esses ditames políticos, promovendo-se, desta feita, uma “cultura de performatividade” (Ball, 2007, p.35).

Concretamente no plano regional, este passa a estar “mais próximo” e interventivo na ação educativa ao liderar e planear políticas educativas, no apoio às escolas, ao investir em técnicos, equipamentos e infraestruturas. Por outro lado, o desenvolvimento na Região tem como paradigma a introdução da componente humana como instigadora do progresso, valorizando-se a componente formal e não formal e a formação ao longo da vida. Poderá, por isso, afirmar-se que,

esta evolução surge associada à tendência para uma mudança de um Estado educador para um Estado-regulador, que com "menos" Estado mas maior regulação se obtém melhores resultados... Este processo origina uma redefinição no papel e funções do Estado no plano social e económico, provocando constrangimentos e conflitos de poder no que respeita ao seu controlo político, com a redistribuição de poder entre o Estado e as periferias (Alves, 2013, p.101).

A tendência hodierna da valorização do *Estado-regulador* em detrimento do *Estado-educador* supõe uma dinâmica de negociação, até mesmo de regulação entre o Estado, a região, o local, a escola e o mercado, feita para atender à construção do interesse geral, que já não é totalmente definido pelo Estado, mas construído em conjunto com as diversas forças políticas, económicas, educativas e sociais.

Este processo político é caracterizado pelas seguintes palavras-chave: instrumentalização, descentralização, autonomia e participação, reunidos para viabilizar a execução prática ao nível periférico das decisões centrais. Assim, “as decisões e práticas

locais nem sempre são articuladas e dependentes do centro, desde que possam atender interesses últimos chegando a redefinir ou dotar de caminhos mais eficazes de concretização” (Lima, 2001, p.79).

Num momento seguinte cumpre compreender e concretizar afinal quais as competências (de cunho descentralizador) concedidas às autarquias locais na área da educação. Assim, no que concerne aos municípios, compete-lhes:

- Deliberar em matéria de ação social escolar, designadamente no que respeita a alimentação, alojamento e atribuição de auxílios económicos a estudantes (alínea hh) do nº1 do artº 33º da Lei nº 75/2013, de 12 de setembro.
- Adequar as diferentes modalidades de ação social escolar às necessidades locais, em particular no que se refere aos apoios socioeducativos, à rede de transportes escolares e à alimentação (alínea e) nº 1 do artº 4º do Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro);
- Designar os representantes do município nos conselhos locais, onde se inclui o Conselho Municipal de Educação (alínea mm) do nº 1 do artº 33º da Lei nº 75/2013, de 12 de setembro);
- Assegurar, organizar e gerir os transportes escolares (alínea gg) do nº 1 do artº 33º da Lei nº 75/2013, de 12 de Setembro);
- Realizar os investimentos na construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico (nº 1 do artº 22º do Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro);
- Elaborar a carta educativa (nº1 do artº 19º do Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro);
- Apoiar atividades de natureza social, cultural, educativa, desportiva, recreativa ou outra de interesse para o município, incluindo aquelas que contribuam para a promoção da saúde e prevenção das doenças (alínea u) do nº 1 do artº 33º da Lei nº 75/2013, de 12 de setembro);

No que respeita às Juntas de Freguesias compete-lhes, a saber,

- Fornecer material de limpeza e de expediente às escolas do 1º ciclo do ensino básico e aos estabelecimentos de educação pré-escolar, (alínea mm) do nº 1 do artº 16º da Lei nº 75/2013, de 12 de setembro);

- Apoiar atividades de natureza social, cultural, educativa, desportiva, recreativa ou outra de interesse para a freguesia (alínea v) do nº 1, artº 16º da Lei nº 75/2013, de 12 setembro);
- Assegurar a realização de pequenas reparações nos estabelecimentos de educação pré-escolar e do primeiro ciclo do ensino básico (alínea e) do nº 1, artº 132º da Lei nº 75/2013, de 12 setembro);
- Promover a manutenção dos espaços envolventes dos estabelecimentos referidos na alínea anterior (alínea f) do nº 1, artº 132º da Lei nº 75/2013, de 12 setembro).

Relativamente às Regiões Autónomas dos Açores e Madeira a descentralização é naturalmente muito mais abrangente, motivada por uma questão territorial mas, sobretudo, por lhe ser reconhecido constitucionalmente poderes mais alargados.

Será pertinente notar que, não obstante A. Sousa Fernandes (2005) reconhecer que a intervenção dos municípios como “parte de um movimento de convergência” com “a descentralização e a autonomia municipal preconizada na Constituição”, reconhece também que a concretização desta “manifestação indiciária de uma certa direção (...) depende de outros fatores entre o quais o próprio papel dos intervenientes locais” (2005, p.208). Temos pois que os municípios chegam mesmo a extravasar as suas competências no âmbito da educação, criando eles próprios as políticas educativas e fazendo-as aplicar com o sentido que lhes aprouverem.

Este movimento descentralizador, modernizador da educação e das escolas, ou nas palavras de Afonso (1997) caracterizado por um “neoliberalismo educacional mitigado” é indissociável da autonomia que os agentes atuantes na gestão escolar periférica exprimem (ou pelos menos deveriam exprimir).

Lima (2011) ao referir-se à autonomia como ingerência e apropriação de poderes, adverte que a sua introdução deverá implicar uma transformação dos centros de decisão dando ênfase a uma gestão democrática escolar que, não obstante, não foi institucionalizada de forma a ter uma rutura com os modelos de centralização, tanto política como administrativa. Ou seja, à semelhança da descentralização, a própria autonomia que lhe subjaz não parece passar de um instrumento ao centralismo tradicional e de difícil rompimento.

O autor visiona a autonomia como um elogio da diversidade na execução periférica das decisões centrais, destacando que a “interpretação de decisões em educação

deve procurar desocultar e identificar os valores e os princípios de orientação política” (2011, p.79 e ss.)

Por outro lado, Machado (2010) enfatiza a necessidade da coordenação local da educação escolar:

O reconhecimento e o reforço da autonomia das escolas e o reordenamento que a rede pública de estabelecimentos escolares tem sofrido nos últimos quinze anos, bem como as alterações nos órgãos desconcentrados do ministério de educação (extinção dos centros de área educativa e reclassificação das anteriores «direções regionais de educação») (...) tais medidas administrativas mostram uma tendência para transferir competências para as novas unidades organizacionais, ao mesmo tempo que deixam perceber a necessidade de um ordenamento de base territorial municipal ou intermunicipal, cujo estatuto não está ainda definido, para assegurar a coordenação local da educação em torno de um projeto educativo comum à escola e ao território (2010, p. 40).

Lima (2001) refere-se à autonomia “como ingerência e apropriação de poderes, transformando a(s) periferia(s) em centro(s) de decisão”, invocando-se a participação ativa e direta nas escolhas de ensino (com efetiva tomada de decisões) que envolvessem autarquias locais e o próprio corpo educativo, dotadas, por isso mesmo, de uma imprescindível autonomia de “gestão democrática das escolas” e acaba por concluir que, no final de contas, a afamada descentralização não vem sendo obtida por intermédio de propostas legislativas ou regulamentares, nem tão pouco por via de uma delegação de poderes mas apenas numa espécie de “deslocação de poder do Ministério da Educação para as escolas, dos diretores da escola e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil” (2001, p. 156).

Dito isto, damos conta que as oscilações entre políticas que num certo momento se demonstram mais ou menos descentralizadas, para num outro retroceder a um modelo mais centralizado, acarretando como consequência uma crescente instabilidade acerca do poder decisório das medidas educativas, que acabam por culminar na situação dos agentes de ensino não perceberem a quem afinal de contas compete implementar e, por outro lado executar, ou pior, se têm ou não autonomia (dentro da legalidade instituída) de empreender as políticas educativas vigentes, dificultando a implementação organizada e

capaz daqueles ensaios de educação. Esta problemática é desde logo anunciada por Lima (2014) quando o autor menciona que:

Os movimentos de retração e de expansão do centro de decisão tornam de resto muito problemática a imposição de fronteiras claras, tal como a definição estável daquilo que lhe é externo e interno. Acresce a tudo isto uma outra dificuldade de análise: a distância formal, e também geográfica, entre instâncias centrais e periféricas não é diretamente proporcional à distância política, social e de poder. Como se sabe, mesmo face a um poder de decisão altamente centralizado, as instâncias e os atores periféricos nunca se encontram totalmente despojados de poder nem desprovidos de recursos mobilizáveis no sentido de influenciarem a tomada de decisões centrais (embora a sua distribuição seja de facto assimétrica)” (2014, p.157).

A autonomia é, por nós, entendida como impulsionadora de dinamismo e criatividade e não como instigadora de constrangimentos, anarquia e desorganização. Perrenoud (2003) recorda que:

a autonomia das escolas não é portanto *ipso facto* favorável a uma eficácia acrescida do sistema educativo. O objetivo não é aumentar a dispersão, mas deslocar a curva, tornando mais eficazes todos os estabelecimentos de ensino, oferecendo apoio, conselhos, acompanhamento aos que não encontram, nos seus próprios recursos, soluções satisfatórias. É por essa razão que a ideia de um estabelecimento de ensino justificar o uso da sua autonomia tem legitimidade, tratando-se da escola pública. É uma alavanca de mudanças, na condição de aprender a dela retirar utilidade, nesse sentido (2003, p. 8).

Neste sentido, o menor grau de autonomia na realidade educativa periférica, que permita às autarquias locais dar rumo às suas escolas sem ter necessariamente que consultar as bases e hierarquias centrais, traduz-se no empolamento da imagem de arrastamento e até de uma certa paralisação no progresso educativo alvo de recorrentes promessas políticas. Estes elementos conduzirão fatalmente a que,

mais tarde, chegará a lamentar-se a crise de participação, a ausência de movimentos sociais fortes, o défice de cidadania democrática, a falta de luta pela autonomia e pelo autogoverno das instituições públicas, quando as aprendizagens sociais potencialmente congruentes foram tantas vezes evacuadas na enxurrada que varreu práticas simplesmente basistas ou

meramente manipulantes e que, afinal, segundo também dizem os historiadores, costumam ocorrer em todos os processos revolucionários” (Lima, 2014, p. 144).

CAPÍTULO II

A ADMINISTRAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES

A administração de estabelecimentos tem sido regulamentada por via da elaboração de diversos diplomas legislativos, interpretados como veículos de implementação de estratégias de organização que correspondem a escolhas/ideologias políticas relativas à Educação e ao Ensino.

A evolução de um sistema de enclausuramento educacional no período do Estado Novo para mais recentemente um modelo jurídico de autonomia, administração e gestão acarretou alterações e aprimoramentos.

A acompanhar a onda de mudanças assistimos às tentativas de territorialização sob a forma de criação de agrupamentos, apostando-se na (des) centralização de uma rede educativa, tida como remédio para o isolamento e escassez de recursos que o aumento populacional foi progressivamente causando.

Neste capítulo debruçar-me-ei sobre as variantes na disposição orgânica que a gestão escolar vem assumindo desde o Estado Novo até à época hodierna, que implicaram o desenvolvimento de modelos de administração, introduzindo e/ou excluindo figuras, conforme o conceito de organização em vigor, e que refletiram diferentes níveis de preponderância no meio escolar. Emergem conceitos de democracia, autonomia, participação e desconcentração nas escolhas políticas de modelos de administração dos estabelecimentos escolares nos últimos anos que inevitavelmente influenciaram as opções de gestão escolar adotada nos dias de hoje.

1. Do estabelecimento isolado à escola agrupada

A distribuição geográfica das escolas foi encarada como solução às preocupações sociais e exigências de um acréscimo qualitativo do ensino. Constituindo a promoção do sucesso escolar bandeira política, percebeu-se que o caminho para a melhoria das condições de trabalho e da oferta dos recursos educativos passaria pela definição de critérios de planeamento e pela estruturação de uma rede escolar, preterindo-se ao estabelecimento isolado por incapaz de responder eficazmente às necessidades dos tempos modernos.

Modalidades de agregação de escolas e a criação de agrupamentos de escolas nos vários níveis de ensino assumiram-se como instrumentos de rompimento do sistema

fechado de administração escolar configurado desde o Estado Novo, cuja mudança, por ser acentuadamente distinta implicou um percurso de construção contínua e de constante aperfeiçoamento para enfim se vislumbrar os benefícios da decisão de rutura.

Publicaram-se documentos constitucionais, alteraram-se órgãos de gestão escolar que, pese embora não terem ficado a salvo de debates no seio educativo, planificaram uma nova ação educativa e tornaram a comunidade escolar mais participativa.

É precisamente este desenvolvimento que pretendo expor nos pontos que se seguem, clarificando o modo de funcionamento do sistema educativo, bem como a evolução das relações hierárquicas no estabelecimento de ensino no período pré e pós ditatorial até à iniciativa estratégica do agrupamento horizontal

1.1 O esquema hierárquico de gestão no Estado Novo

O período do Estado Novo, muito embora seja responsável pela cobertura em todo território nacional de um ensino primário obrigatório, é caracterizado por ser marcadamente “fechado” à participação dos protagonistas do ensino, desvalorizando-se declaradamente as opiniões e participação dos professores ao nível da gestão escolar (Pires, 2001, p.37). Desta forma, quer aos docentes, quer às autarquias eram apenas inculcados um cumprimento estrito e amplo de deveres porquanto o poder de decisão caberia em absoluto ao Estado que assumia o papel de “Estado Educador”, e até “substituto daquele que fora desempenhado pela Igreja e comunidades locais” (Machado, 2004, p.4).

Neste período, o Estado chama a si todas as responsabilidades da organização do ensino, numa conceção de Estado Administrativo e de Estado de Direito e parte do princípio de que a “desconcentração seria menos vantajosa num país subdesenvolvido” (Formosinho, 1987, p.313).

Desta feita, a administração de ensino era exercida de uma forma centralizadora, nomeando-se a nível central e local pessoas específicas que garantissem a unidade, coesão e um controlo afincado para a manutenção daquele “Estado Administrativo”, estrategicamente regulador da vida dos cidadãos, transmitindo a toda a sociedade a imagem de segurança e crença no seu governo.

Neste período o “esquema hierárquico” da gestão da escola era exercido no topo pelo designado Diretor Geral do Ensino Primário, seguindo-se (numa hierarquia imediatamente inferior) os Inspectores e Sub-Inspectores dos Distritos Escolares.

Em cada concelho estavam os Delegados dos Inspetores, sendo certo que nas zonas escolares onde se registassem mais de vinte docentes nomeavam-se, para além do mais, os Diretores de Zona Escolar.

Segundo Pires, e na escola propriamente dita, existiam os chamados regentes dos “postos escolares” que mais não eram do que Diretores de Escola nomeados pelo Diretor Geral do Ensino Primário e sob proposta do Inspetor do Distrito Escolar (2001, p. 37).

Estes diretores de escola detinham apenas funções administrativas que contendiam sobretudo com a prestação de informações ao seus superiores hierárquicos – diretores dos distritos escolares -, organizar as turmas, requisitar pessoal de ensino, providenciar pelos serviços escolares ao nível de material e mobiliário, sem olvidar o aspeto da “fiscalização” que também sobre si impendiam, nomeadamente garantido a prossecução da ideologia do Estado Novo, garantindo o cumprimento da lei e denunciando situações “não conformes” que ameaçassem com “fulgores de liberdades” as linhas de direção do mencionado “Estado Educador”.

Por sua vez, o papel do professor nesta época era extremamente limitado e afastado de qualquer administração pedagógica e/ou administrativa, servindo tão somente para lecionar as matéria pré-autorizadas, em verdadeira atitude de obediência e servidão. Ao nível legislativo e a título de exemplo poder-se-á nomear dois exemplos demonstrativos da ideologia perfilhada, designadamente o Decreto-Lei 27058, de 30/9/1936 e o Decreto 27603 de 29/3/1937, no qual se criam organizações mobilizadoras como a Legião Portuguesa, com o intuito de inculcar nas crianças o espírito militar, a hierarquia, a disciplina e a obediência, e por outro lado, tomando medidas de redução de programas e currículos do Ensino Primário que instigavam somente ao ensino da leitura, escrita e contagem.

1.2. Políticas de desconcentração administrativa

Com a revolução de abril de 1974 nasce todo um novo paradigma da administração de ensino em Portugal.

Com efeito, a ideia pungente de liberdade e defesa dos direitos de participação dos cidadão na gestão das organização fez-se igualmente sentir ao nível escolar, uma vez que a administração pública passa a ser estruturada de maneira a aproximar os serviços da população, a assegurar a participação dos interessados na sua gestão efetiva, designadamente por intermédio das organizações populares de base ou de outras formas

de representação democrática, e a evitar a burocratização, promovendo-se através da lei adequadas formas de descentralização administrativa.

É precisamente nesta senda que o “poder local” (e diga-se talqualmente o concelhio e distrital) emergem como forma de traduzir o pluralismo universal invocado na Constituição da República Portuguesa que consagra, para além do mais, direitos e deveres fundamentais ao nível do ensino e da aprendizagem.

A administração educacional primária passa agora, volvidos mais de trinta anos de autoritarismo e censura e, por via da desconcentração, a promover políticas de democratização do sistema educativo como “instrumento de construção de uma consciência nacional democrática criando esquemas de participação de docentes, estudantes e famílias na Reforma Educativa” (Programa do I Governo Provisório, Decreto Lei 203/74, de 15/5)

Em resumo, e muito embora com demarcadas oscilações, podemos identificar três grandes finalidades que se destacaram na transição do Estado Novo para a Democracia no tocante ao ensino primário, a saber, a democratização do acesso à escola, a melhoria do estatuto social dos professores⁵ e a democratização da gestão da escola.

Destarte, num primeiro plano procurou levar-se a educação a todas as crianças através da criação de apoios financeiros e até contribuindo-se com alimentos para os carecidos, tendo em consideração que entre 1960 e 1990, a população portuguesa registou um acréscimo global de 1 milhão de indivíduos e que o registo de insucesso escolar pertencia às classes mais desfavorecidas. Por outro lado (e num outro plano), os professores pós 25 de Abril assistiram a uma melhoria do seu estatuto social e das regalias sociais, em termos de assistência social, bem como a aquisição das liberdades e garantias de participação num estado democrático.⁶

No que respeita à democratização da gestão da escola, ao abrigo do Despacho 68/74, de 28/11 e posteriormente o Despacho 49/75 estabelece-se “um modelo que situa estruturas de gestão a nível da escola (com mais de 3 lugares), a nível concelhio ou de zona escolar e a nível distrital” (Machado, 2004, p.1).

A nível local, a direção da escola foi entregue não só ao Diretor de Escola mas também ao Conselho Escolar. Estes Conselhos Escolares eram constituídos por todos os

⁵ Em Maio de 1986 os professores adquirem o estatuto social de Técnicos Superiores do Estado por via do Decreto- Lei 100/86 de 14/5.

⁶ Porém e num plano económico, devido à generalizada inflação, os professores não sentiram grandes melhorias.

docentes em exercício na escola, por representantes do pessoal auxiliar, por representantes dos encarregados de educação, por representantes da autarquia e por representantes de outras instituições de interesse, tornando-se um órgão relevante na gestão do estabelecimento de ensino, com poderes não só de decisão, como também de nomeação do Diretor de Escola, que deveria executar o que era decidido em conselho.

A nível concelhio, a administração do ensino primário era feita pelas Comissões Concelhias ou de Zona quando se tratava de uma área com mais de cinquenta docentes. Estas Comissões desempenhavam funções pedagógicas, administrativas ou de carácter consultivo. Em áreas que abrangiam até quarenta e nove professores, a administração a nível concelhio ficava a cargo de um Delegado Pedagógico e de um Delegado Escolar ou Secretário de Zona. Nas áreas que apenas contavam com menos de dez professores a administração estava assegurada por um Delegado Escolar ou por um Secretário de Zona.

No que concerne à eleição destes cargos, os docentes eram escolhidos (democraticamente) pelos seus pares da zona de atuação, que prestavam igualmente colaboração - ao nível distrital - na eleição do Conselho de Coordenação, cujos elementos seriam selecionados de entre si pelos componentes dos órgãos diretivos de nível concelhio ou de zona, de todos os concelhos e zonas escolares do distrito.

O Conselho desempenhava competências de carácter administrativo e de carácter pedagógico, sendo paulatinamente descoberto de competências administrativas, tornando-se num órgão de carácter pedagógico, cuja principal função continha a deliberação de matérias relacionadas com o estabelecimento de ensino.

Aos diretores de escola estavam reservadas tarefas administrativas de escrituração (expediente e contabilidade) e execução das deliberações do conselho escolar, isto é, funções que servissem de “suporte ao subsistema escolar”, sendo desobrigados de lecionar em função do número de turmas, para permitir “a mediação entre níveis de estruturas, a representação institucional, a coordenação interna e a execução das deliberações do Conselho Escolar” (Pires, 2001, p. 40).

Neste nível concelhio (também designado de zona escolar) registou-se a criação de uma Comissão Concelhia, eleita pelos docentes da área que a comissão viesse a representar, sendo composta por um delegado escolar (e eventuais adjuntos) ou secretário de zona, um coordenador da ação social escolar e coordenadores pedagógicos.

Desta forma ficavam repartidas as funções administrativas para o delegado escolar por um lado e, por outro lado, atribuíam-se as competências pedagógicas aos

coordenadores pedagógicos. A esta Comissão competia coordenar e executar todas as deliberações emanadas pelas Direções Gerais, superiores hierarquicamente, cumprindo o desígnio de ligar a escola aos serviços centrais.

A um nível mais amplo da administração das escolas primárias (de cariz distrital) e por força de aprimoramentos ao regulamento de 1974⁷ deparámo-nos com uma divisão entre Diretor Escolar e Conselho Coordenador, sendo este último constituído pelo diretor escolar, pelos seus adjuntos, pelos representantes da Direção Geral do Ensino Básico, por um representante de cada comissão concelhia ou de zona, por um representante do Instituto de Ação Social Escolar e por um representante do pessoal administrativo e auxiliar. Nesta estrutura hierárquica escolar, este órgão (Conselho Coordenador) não detinha quaisquer poderes deliberativos ou executivos, funcionando apenas como um órgão consultivo.

Pese embora a estrutura hierárquica relatada ter sido a base que perdurou por longos anos no ensino primário, esta acabou por denunciar muitas fragilidades e desequilíbrios, tendo sido alvo de sucessivos ajustes.

1.3. Ensaio de agrupamento horizontal

Em sede de transformação da rede escolar e com vista à implementação de um novo regime de autonomia e gestão de escolas que superasse isolamentos e rentabilizasse recursos é criada uma ideia inovadora designada por “agrupamentos de escolas”⁸ definidos como “órgãos próprios de administração e gestão, capazes de decisão e assunção da autonomia” (Formosinho e Machado, 2005, p.128) e iniciados por Despacho Normativo n.º 27/97, de 12 de maio e desenvolvidos pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, onde está presente uma visão normativa de modelo uniforme de gestão por via da definição de regras comuns a todas as escolas (Machado, 2004, p.8), definindo o agrupamento de escolas como “unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino” e explicando o processo de agrupamento pelas finalidades prosseguidas:

⁷ Não obstante ter sofrido uma série de alterações o Despacho nº 40/75 destaca-se por ter regulamentado durante uma série de anos a gestão das escolas primárias, hodiernamente designadas por 1.º ciclo do ensino básico.

⁸ Os Agrupamentos de Escolas são considerados estabelecimentos de Ensino com estatuto jurídico de Pessoa Coletiva de Utilidade Pública Administrativa.

- a) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;
- b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
- d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma;
- e) Valorizar e enquadrar experiências em curso (art.º 5.º do Decreto-Lei nº 115-A/98, 4 de maio)

O referido Decreto-Lei, que efetivamente aprova o regime jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas confere especial atenção às escolas do 1.º ciclo do ensino básico e aos jardins de infância, integrando-os, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão, dos estabelecimentos públicos de educação, tomando em consideração a dimensão muito variável destas escolas e salvaguardando a sua identidade própria.

Para além disso, preconiza soluções organizativas adequadas às escolas de maiores dimensões e às escolas mais pequenas e/ou isoladas, de incidência mais rural, consagrando ainda a possibilidade de desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, nomeadamente através de cartas escolares concelhias.

Dá, deste modo, impulso a uma política coerente e eficaz de rede educativa, numa perspetiva de territorialização das políticas educativas, numa lógica de ordenamento do território, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural, sustentado e equilibrado.

Neste contexto poder-se-á distinguir entre “agrupamentos horizontais” e “agrupamentos verticais”, sendo que os primeiros incluem estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo enquanto o segundo tipo respeita aos estabelecimentos dos três ciclos do ensino básico, com ou sem educação pré-escolar (Machado, 2005, p.7).

Deste modo, o sistema escolar passa a estar “dividido” territorialmente num número alargado de novas organizações educativas que agruparam escolas do 1.º ciclo e estabelecimentos da educação pré-escolar, no que se designou por “agrupamentos horizontais”.

Semelhantes alterações, publicamente com o intuito de solucionar o isolamento entre estes professores, colocaram, no entanto, em debate não só as “diferentes culturas profissionais” na educação básica, como afloraram uma crise na “identidade pedagógica dos níveis de educação básica inicial e às suas diferenças relativamente aos outros níveis de ensino” porquanto as escolas, que até então, tiveram uma relativa autonomia administrativa e que tratavam apenas da realidade do nível de ensino respetivo, estavam agora agrupadas com outras escolas do mesmo e de outros níveis de ensino (Machado, 2005, p.7).

Opiniões divergentes proliferaram, arguindo contra os benefícios da implementação dos agrupamentos horizontais que, muito embora tenham servido para colmatar lacunas, vieram por outro lado “introduzir compensações que reforçaram o modelo tradicional; desvalorizar e desqualificar o professor do 1º ciclo e manter e reforçar culturas profissionais que transformam os ciclos em culturas autistas uns relativamente aos outros” (Pacheco, 2000, p. 55).

No que concerne especificamente aos educadores de infância e professores do 1.º ciclo a problemática da cultura profissional que lhes caracterizam prende-se com a sua própria definição, ou seja:

Como professores de crianças e não como professores de uma determinada disciplina, área escolar ou conteúdo; a sua prática configura-os como professores de um grupo constante de alunos (quinze, vinte ou vinte e cinco, não duzentos...) com quem estão todo o tempo escolar (não algumas horas); têm uma responsabilidade integral por tudo o que se passa com os alunos dentro e fora da sala de aula, nos intervalos, nos recreios, etc” (Machado, 2004, p.7).

Por conta do exposto, a ideia de se agruparem os estabelecimentos de ensino comportou uma série de apreensões e desconfianças que atrasaram todo o desenrolar do processo pois que denotava-se, para além do mais, um verdadeiro receio, nomeadamente:

Professores do 1º ciclo de serem absorvidos pelas escolas e professores do 2º e 3º ciclos, nos agrupamentos verticais; receio das escolas e dos professores do 2º e 3º ciclos de perderem privilégios e recursos pela necessidade de terem de os partilhar com outras escolas do 1º ciclo, mais desunidas; receio de educadores de infância e professores do 1º ciclo pelos riscos de assumirem responsabilidades administrativas, no caso dos agrupamentos horizontais;

incompatibilidades locais entre professores e escolas que não queriam integrar o mesmo agrupamento; afinidades de projeto e ação pedagógica entre escolas que eram colocadas pela Direção Regional em agrupamentos diferentes (Barroso, 2001, p. 15 e 64 ss.).

Não obstante a criação dos “agrupamentos verticais” assentarem numa ideia de que as diferenças culturais são contornáveis, eles “subvalorizam a diversidade de culturas organizacionais” dando clara preferência aos agrupamentos de cariz horizontal, uma vez que “assentam numa cultura profissional de monodocência⁹ e numa visão globalizadora do currículo e proporcionam aos elementos mais dinâmicos um espaço de atuação organizacional próprio que lhes permita viabilizar as transformações de que carece o atual ensino básico primário” (Machado, 2004, p.9).

Importa salientar que a escola parte precisamente de um conceito de “escola-estabelecimento” que foi “construído sobre a tríade formada por um edifício, alunos e professores, onde se lecionava, fundamentalmente, um grau de ensino (...) e que integrou, lentamente a lecionação de dois ou mais graus de ensino (...), mas sempre com uma fronteira legal e física bem delimitada” (Machado, 2013, p. 177). Entretanto, a evolução das políticas de gestão das escolas evoluíram contrapondo a este conceito de “escola-estabelecimento” o conceito de “escola-organização”.

2. Os órgãos de gestão administrativa e pedagógica

Os paradigmas da gestão da administração escolar têm sofrido ao longo do tempo consideráveis alterações, forçando a adaptação aos tempos hodiernos e procurando responder às necessidades com soluções de organização que tenham em consideração a dimensão dos estabelecimentos escolares, as carências educativas da comunidade em que estão inseridas, sem olvidar a salvaguarda da própria identidade dos estabelecimentos de ensino e dos seus educadores. Assim constatamos um processo de verdadeira transformação de um modelo de gestão de administração escolar com um cariz marcadamente político administrativo desde a sua génese. Sendo o presente ponto dedicado ao desenvolvimento e oscilações que os órgãos de gestão escolar apresentam

⁹ Mouraz e Vale definem a monodocência como a “responsabilização de um/a único/a professor/a pela gestão de todo o currículo de uma turma.” Associando, por sua vez, “monodocência coadjuvada” como a “situação do/a docente, principal responsável pelo ensino-aprendizagem, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas (Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE] – Lei nº 48/86)” (2014, p.86)

consoante os normativos que se publicaram e nos quais se reflete um maior ou menor investimento democrático.

O modelo que lança as bases da gestão escolar em democracia e que marcou a viragem na reestruturação orgânica do sistema educativo português, associado ao despreendimento com a vida política de até então, é caracterizado no Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro. Ali institui-se como órgãos principais de cada estabelecimento de ensino o Conselho diretivo, Conselho pedagógico e o Conselho administrativo.

Neste ponto da investigação referirei alguns dos diplomas que mais expressão tiveram no desenvolvimento desta tríade organizacional – Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio; Decreto-Lei n.º 115/98, de 4 de Maio; Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril; e sobretudo o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho – e que, alterando a designação de alguns órgãos de administração e gestão das escolas, fazem desde logo perceber que as competências definidas para os órgãos Conselho de Escola, Assembleia de Escola e Conselho Geral torna-os órgãos similares e confundíveis, se não atendermos aos poucos aspetos inovadores introduzidos por cada um deles. Assim, o Conselho Geral como órgão atual acaba por herdar competências atribuídas já nos decretos anteriores, denotando-se mormente neste órgão colegial as *nuanças* ao nível da superioridade democrática e participativa. Por outro lado, de relevância assinalável porque inovadores no atual modelo, acompanhando a ação dos demais órgãos de administração e gestão, encontramos novos preceitos associados ao Diretor, ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Administrativo que se afiguram órgãos essenciais para a concretização da regulação local nas escolas.

Discreteando as novidades legislativas nesta matéria constata-se o desiderato de atribuir-se às escolas alguma margem para se “auto-organizarem”, ainda que segundo princípios propostos específicos, habilitando a escolas à criação de um projeto educativo próprio.

No entanto, veio a verificar-se que as alterações introduzidas e que aparentemente propõem uma inusitada autonomia na gestão escolar denota uma certa aparência, denunciada por Lima, que afirma ser:

Incompreensível qual o grau de autonomia acrescido de que os agrupamentos e as escolas agrupadas passariam a beneficiar, podendo até imaginar-se situações contrárias como hipótese de trabalho, especialmente quanto às escolas agrupadas. O problema reside no carácter essencialmente retórico e

instrumental da autonomia aparentemente concedida às escolas, uma "autonomia" principalmente técnica e processual, de execução e não de decisão (2004, p. 19)

2.1 O Conselho Geral

Com o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio concretiza-se o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, num modelo que é implementado a nível experimental mas se pretende comum a todos os estabelecimentos.

Segundo este normativo, algumas mudanças do ponto de vista organizacional são implementadas numa vertente de agrupamento de escolas. As escolas do 1.º ciclo começariam a estar agrupadas por áreas. Dentro de cada área, a administração das escolas do 1.º ciclo eram asseguradas por um órgão de direção que funcionava como um conselho escolar da área, por um diretor executivo de uma escola, que funcionava como escola sede, por um conselho pedagógico e por um conselho administrativo (Pires, 2001, p. 41).

Com este Decreto-Lei surge o conceito de área escolar para os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico numa dupla perspetiva pedagógica e administrativa. Assim, a dimensão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico é tida em conta e torna-se determinante para a criação de “escolas” quando se verifica que para lograr um funcionamento eficiente, torna-se necessário a existência de órgãos próprios de direção, administração e gestão.

A criação deste conceito de área escolar resultou na adoção progressiva e ao longo dos tempos – e até com diferentes origens - de várias possibilidades e modalidades de agregação de escolas (Conselho Nacional de Educação, Recomendação n.º 4/2011). Na área escolar, a coordenação da atividade de cada núcleo é assegurada por um coordenador, eleito pelo respetivo pessoal docente, a quem entre outras competências, compete cumprir e fazer cumprir as orientações do diretor executivo e exercer as competências por este delegadas.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº115-A/98 algumas das funções atribuídas ao conselho de escola/área escolar passam a pertencer a uma assembleia geral, definida como um órgão colegial, constituído pelo corpo docente (grupo com maior representatividade), elementos representantes dos pais/encarregados de educação, pessoal não docente, no qual se incluem alunos, autarquia, podendo ainda integrar representantes

das atividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respetiva área. Nas escolas em que funcionasse a educação pré-escolar ou o 1º ciclo devia este órgão integrar representantes dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo.

Este Decreto-Lei determina as competências e funções da Assembleia Geral, nomeadamente: eleição do respetivo presidente de entre os seus membros docentes; aprovação do regulamento interno da escola; aprovação do projeto educativo da escola e acompanhamento e avaliação da sua execução; emissão de pareceres sobre o plano anual de atividades, verificando da sua conformidade com o projeto educativo; definição das linhas orientadoras para a elaboração do orçamento e apreciação dos relatórios periódicos e do relatório final de execução do plano anual de atividades; apreciação do relatório de contas de gerência; promoção e incentivo do relacionamento com a comunidade educativa. Apresenta-se a Assembleia Geral, por conseguinte, como um órgão que incita a integração comunitária, pese embora se lhe atribua uma certa encenação participativa, tendo em consideração que o órgão com maior poder é como se verá adiante o conselho executivo e cuja preponderância determina uma limitação na ação direta escolar por parte da Assembleia.

No desenvolvimento dos órgãos colegiais acima referidos, e em sua substituição (ou pelo menos reforço de competências) emerge o Conselho geral como o órgão de direção de topo e, por isso, o principal responsável pela definição da estratégia da Escola e seu desdobramento para os níveis mais baixos da estrutura organizacional daquela.

O Conselho Geral surge com a publicação do Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril, que vem acentuar a orientação que tinha sido seguida anteriormente no reforço das competências do órgão de direção estratégica, mas desta feita com a designação de Conselho Geral, e vem assumir as competências da Assembleia de escola agora com um poder acrescido e substancial: a eleição do diretor (artigo 21.º e 23.º do Decreto-Lei n.º 75/2008), sendo que é o único órgão que poderá destituí-lo.

Neste diploma procura-se investir numa maior participação da comunidade educativa, diminuindo, por outro lado, a representação dos docentes. Como órgão de excelência é também um órgão de controlo ao qual é necessário prestar contas, em diversas vertentes, impondo-se a ideia de que deverá estar a par de tudo quanto se inicie ou desenvolva num estabelecimento escolar.

Analisando o enquadramento legal que assume no Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 e no Decreto-lei nº 137/2012 de 2 de Julho, e muito embora sejam amplas as competências atribuídas ao Conselho Geral como órgão de primazia hierárquica, verifica-se uma certa ambiguidade de funções deste órgão com a figura do diretor, uma vez que este continua a ter importantes responsabilidades perante a administração central, o que parece diminuir a autonomia do Conselho Geral, ou pelo menos, dar azo a uma certa obscuridade no seu papel efetivo e contributo prático, isto é,

em termos teóricos o órgão de direção é a principal estrutura da escola, porém, na prática, quem detém realmente o maior poder é o diretor executivo, pois, por inerência do seu cargo, tem presença assegurada nos três órgãos fundamentais da escola - conselho de escola, conselho pedagógico e conselho administrativo, podendo este até apresentar uma visão distorcida ou truncada dos problemas dado o Conselho de Escola ser um órgão isolado sem ligação institucional a outros órgãos (Falcão, 2000, p.117).

Face ao exposto realiza-se um esforço na promoção da boa relação institucional do Conselho Geral com o Diretor uma vez que, apesar de aquele ocupar o lugar de topo na hierarquia, a aplicação última das regras acaba por ser emanada por este.

2.2. O Diretor da escola

O Diretor, por sua vez, é eleito pelo Conselho Geral¹⁰ numa “lógica mais congruente com o funcionamento em simultâneo de um órgão de direção estratégica – o conselho geral (CG) – e um órgão de gestão executiva – o diretor “ (Machado, 2013, p. 108). Por forma a reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao diretor, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica (preâmbulo do Decreto-lei n.º 75/2008).

O diretor, com este Decreto-lei, passa a ter amplos poderes de gestão administrativa, financeira e pedagógica, incluindo a presidência do próprio conselho pedagógico, podendo ser recrutado de entre docentes do ensino público ou particular e cooperativo, qualificados para o exercício das funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar.

¹⁰ O Conselho Geral vem, como órgão colegial, em substituição da anterior Assembleia Geral (Decreto-Lei 75/2008, 22 de abril)

Atente-se que já o Decreto-Lei n.º 172/91 previa a existência de um diretor executivo e o Decreto-Lei n.º 115-A/98 uma direção executiva, que tanto podia exercer-se através de um conselho executivo, como de um diretor, competindo à escola a opção em sede de regulamento interno. Ou seja, o diretor surge em substituição do Conselho Executivo que vem a ser eliminado da estrutura e, por isso, aquele passa a assumir muitas das funções que lhe eram acometidas enquanto “anterior” Presidente do Conselho Executivo mas desta feita com um renovado prestígio e autonomia.

Procura-se, por isso, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. Lima a propósito da autonomia – que aponta como aparente – associa de forma assertiva o diretor da escola a uma posição de controlo comandada pela administração central, isto é, como uma espécie de “rosto deste poder junto das escolas” (2007, p.53). Numa outra perspetiva, percebe-se que idilicamente a figura do diretor é transposta para a realidade orgânica educativa para ser concebido como um líder que ocupa uma posição de poder, não como sinónimo de manipulação, mas pelo contrário como sinónimo de partilha, aprendizagem, mudança e inovação.

No plano da economia e das finanças é de realçar a obrigatoriedade do Diretor prestar contas, considerando-se este um ponto central da atividade, por ser fulcral para a apreciação da legalidade e apuramento das responsabilidades financeiras. Ao diretor compete emitir pareceres, relatórios, orçamentos e um relatório de contas minucioso da gerência escolar em articulação com a secretária de direção, enquanto adjunta da direção, o que implica uma relação estreita com o diretor de escola sobretudo depois das novas atribuições e responsabilidades introduzidas pelo Decreto- Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Apesar de ser uma temática propensa a polémicas, as decisões de tesouraria do diretor não são propriamente objeto de uma fiscalização por parte do Conselho Geral, não obstante, a legislação reforçar que a autonomia “supõe a prestação de contas, designadamente através de procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa” (Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril).

O Diretor é, por inerência, o presidente do conselho pedagógico, talvez motivado pelo fato de àquele se ter atribuído efetiva capacidade de decisão, com os recursos adequados e com a necessária autoridade institucional e autonomia de gestão para liderar

o desenvolvimento de um projeto educativo consistente para a unidade organizativa que dirige.

A propósito da gestão do diretor e, apesar da perspetiva mítica denunciada por Barroso, que o classifica como “uma espécie de super-herói que, estribado nas boas práticas, garante, só por si, a melhoria do funcionamento das escolas” (2011, p.20), de acordo com Lima (e numa visão mais crítica) afirma-se que, na relação com o poder central, o diretor poderá ser um subordinado a quem compete cumprir e fazer cumprir a lei numa “dependência face ao poder central, concentrado e desconcentrado, sobre quem recaem, individualmente e imediatamente, todas as pressões políticas e administrativas” (2011, pp. 47-48).

Pese embora a figura do diretor tenha sido criada num contexto de complexificação da gestão democrática da escola, Lopes e Ferreira alertam para a consequência ambígua na emergência desta figura administrativa:

Aparentemente, o diretor vê o seu poder reforçado dentro da escola, não só pelos novos poderes que lhe são atribuídos por lei, mas também pela formalização de uma liderança unipessoal que pode levar a uma verticalização hierárquica e a um possível distanciamento entre líder e liderados e, desta forma, condicionar a vivência democrática que é necessária em qualquer sociedade, em particular, no contexto escolar (2013, p.138).

Relativamente ao processo eletivo do diretor e, à guisa da democracia – mais concretamente da sua necessidade na vida escolar – Machado refere:

O processo de escolha dos diretores não foi exceção às regras implicitamente instituídas nas escolas e ao jogo de interesses que permanentemente existem no seu interior. O que resultou foi, em larga medida, uma mudança procedimental no processo de escolha do gestor de topo da escola. Retirou-se, de facto, o poder de uma assembleia alargada a escolher o diretor, lesando particularmente os professores, habituados como estavam a ser os que mais diretamente influenciavam esse processo. Mas mantiveram-se (quase sempre) as mesmas forças que já anteriormente dominavam o processo de seleção do gestor de topo (2013, p.133).

Com o Decreto-lei 137/2012, de 2 de Julho o processo eleitoral do diretor sofre reajustamentos traduzidos numa maior legitimidade deste membro através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função e, por outro lado, consagrando

mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia.

O Conselho Executivo definia os princípios fundamentais da escola constituindo-se como o principal promotor da integração da escola no meio que a envolve. As competências deste órgão vão assim no sentido da ampla integração comunitária da escola, isto é, compete-lhe “Definir os princípios que orientam as relações da escola com a comunidade, com as instituições e organismos com responsabilidades em matéria educativa e com outras escolas, nacionais ou estrangeiras” (art.º 8.º al. j) do Decreto-lei n.º 172/91).

Este Conselho, como referido supra, contempla representantes de todos os setores da comunidade educativa procurando, assim, implementar um modelo representativo e democrático, salvaguardando contudo, o Diretor Executivo que deverá ser sempre um professor, sendo este, desta feita, “responsável perante o conselho de escola, devendo pautar a sua atuação por princípios de zelo, eficiência e eficácia” (art. 21.º do DL n.º 172/91).

Mais adiante o novo regime para a administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário, estabelecido pelo Decreto-Lei nº 115-A/98 vem permitir a possibilidade de escolha entre a direção executiva unipessoal (diretor) ou colegial (conselho executivo), eleita por uma assembleia eleitoral da qual fazem parte a totalidade do pessoal docente e não docente em exercício de funções na escola, representantes dos alunos e representantes dos encarregados de educação

A aplicação deste Decreto-Lei foi, na época, alvo de críticas por não investir as escolas da necessária autonomia e demonstrar um centralismo exagerado na sua prática (não diferindo em larga medida do modelo de gestão praticado desde o Estado Novo).

O certo é que a evolução dos normativos acompanha a evolução do Diretor, quer quanto à sua seleção, quer quanto às suas competências, o que faz perceber um certo conflito na determinação da sua função, fazendo-o alternar entre o papel de “representante dos professores e líder profissional” e o de “delegado do governo e diretor administrativo” (Barroso, 2002, p. 91).

Assistimos, como já se referiu, a uma nova viragem com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril que faz desaparecer a figura do Conselho Executivo substituindo-o pela figura do Diretor enquanto órgão unipessoal. Na definição e importância de competências, pode dizer-se, a nível geral, que o Conselho Executivo e

agora o Diretor têm a seu cargo a gestão diária, sendo outrora o conselho executivo o órgão com maior poder (inclusive e como se referiu prestando contas aos órgãos centrais por imposição do Decreto-lei n.º 172/91). O novo regime de direção das escolas em vigor a partir deste Decreto-Lei aponta para uma concentração de poderes num órgão unipessoal, querendo contrariar uma tradição de colegialidade e participação democrática de todos os atores do quotidiano escolar, que ficam dependentes do enorme poder que o Governo manifesta atribuir àqueles que considera a liderança forte das escolas. Aqui reside, portanto, a grande rutura neste órgão que, por ser unipessoal, parece quebrar a tradição de gestão democrática e colegial, corporizada nos Conselhos Diretivos pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro e nos Conselhos Executivos pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

A realidade é que a figura do Diretor como responsável máximo e condutor da política educacional possui por si uma grande influência não só na gestão estratégica e orçamental mas também nos diversos agentes de ensino tanto mais que o seu desempenho determina a qualidade do ambiente e clima escolar.

2.3 O Conselho Pedagógico

É ao Decreto-Lei n.º 735-A/1974, de 21 de dezembro que se atribui a primeira tentativa de gestão escolar sistematizada e sobre a qual se pretendeu inculcar uma estabilidade no seio educativo. A este normativo, aperfeiçoado pelo Decreto-Lei 769-A/76, deve-se a passagem da gestão unipessoal dos estabelecimentos de ensino oficiais para a responsabilidade coletiva de um conselho diretivo, do conselho pedagógico e do conselho administrativo.

O conselho pedagógico foi instituído como um órgão deliberativo, não obstante as suas deliberações serem suscetíveis de suspensão por parte do conselho diretivo, e era composto por docentes e alunos e veio substituir, nas suas funções, os reitores e diretores do anterior regime.

Com a publicação de Decreto-lei n.º 769-A/76, em 23 de outubro, pretendeu-se clarificar a constituição do conselho pedagógico e complementar as suas funções. Assim, o conselho pedagógico passa a integrar os docentes delegados de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e um delegado dos alunos por cada ano de escolaridade.

De realçar que os mencionados diplomas legislativos consagram uma rutura democrática na gestão interna da escola, uma vez que passa a promover-se a partir daí a

atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar

A importância do Conselho Pedagógico prendeu-se mormente com o respeito crescente que o Conselho Diretivo foi tendo para com aquele órgão, ao ponto de levar-se sempre em consideração as recomendações do conselho pedagógico, a menos que, por motivos justificados, se entendesse não ser possível ou legal fazê-lo e se deliberasse em contrário. Ainda assim deveria informar-se o conselho pedagógico e a respetiva direção geral de ensino da eventual rejeição.

O Decreto-lei nº 172/91, de 10 de maio, veio criar um novo modelo de gestão das escolas, que apesar de vigorar apenas em regime de experimentação confere pela primeira vez, a oportunidade de as escolas de educação pré-escolar e/ou do 1º ciclo se agruparem em áreas escolares, constituindo unidades com órgãos comuns de direção, administração e gestão, na qual se incluem o Conselho Pedagógico.

No que concerne ao Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, nos artigos 24.º e 25.º, o conselho pedagógico é definido como "o órgão de coordenação e orientação educativa", cuja composição é definida no regulamento interno, devendo ser salvaguardada "a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projetos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros".

Relativamente às competências gerais do conselho pedagógico pode-se dizer que, segundo este normativo, é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola mas apresenta poucas competências ao nível da tomada de decisão. Não lhe sendo apontando grandes evoluções normativas, o Conselho Pedagógico acaba por herdar as funções dos antecessores legislativos, competindo-lhe decidir, definir, orientar e sugerir toda a gestão na vertente pedagógica e que se reflete no êxito escolar dos alunos dessa comunidade escolar. Apesar de não diversificadas (a intervenção foi sempre adstrita ao âmbito pedagógico e didático) as funções do Conselho Pedagógico foram sendo contudo progressivamente numerosas e abrangentes.

Contrariamente à legislação anterior, o presidente deste órgão como vem designado no Decreto-Lei nº 75/2008 é por inerência o diretor e os membros do conselho geral não podem ser membros do conselho pedagógico. Por outro lado, outra alteração a sublinhar por via do Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, é a de que os representantes

dos pais e encarregados de educação, bem como os representantes dos alunos, deixaram de ter assento no conselho pedagógico.

Importa referir que algumas das competências do referido órgão encontram-se intimamente ligadas a algumas das competências do conselho geral, pelo que parte das suas propostas de autonomia obrigam à aprovação do conselho geral, designadamente as que contêm com as propostas de projeto educativo, elaboração de regulamentos internos e planos de atividade (artigo 33º do Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de Abril, retificado pelo Decreto-Lei de 2012).

O conselho pedagógico tem ainda competência para emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia que serão alvo de aprovação pelo Conselho Geral (sendo que anteriormente a limitação na imposição das suas deliberações eram contrariados pelo extinto conselho escolar com fundamento em dificuldades de implementação ou por revelarem-se contrárias à lei em vigor).

Conclui-se, portanto, que numa visão geral dos sucessivos modelos de gestão democrática das escolas, o Conselho Pedagógico traduz-se num órgão de decisão central nas escolas, porque é nele que reside a capacidade de reflexão e decisão sobre melhores práticas educativas, sobre o sucesso e a inclusão de todos, mas no organograma da escola passa a ser sobretudo órgão de apoio ao diretor e devendo sujeitar algumas das suas propostas ao conselho geral.

2.4 O Conselho Administrativo

O Conselho Administrativo foi criado pelo Decreto-Lei n.º 513/73, de 10 de Outubro com as competências e modo de funcionamento aí regulados. O Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro como já se fez referência contemplou também como órgão de gestão o Conselho Administrativo a quem se incumbia a gestão os recursos financeiros e patrimoniais do sistema de ensino.

Segundo o nº 1 do artigo 32º do Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro, o conselho administrativo era composto pelo presidente e por mais dois membros, nomeadamente, um vice presidente e um secretário. De acordo com o nº 2 do mesmo artigo, o presidente do conselho administrativo era o presidente do conselho diretivo, podendo este delegar no seu vice presidente as funções de presidente do conselho administrativo.

O Decreto-Lei n.º 172/91 também inclui como órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e das áreas escolares o conselho de administração como aquele a quem competia autorizar a realização e pagamento de despesas e acompanhar a legalidade da gestão administrativo-financeira da escola.

Com as alterações da estrutura de gestão introduzidas pelo Decreto-Lei nº 115-A/1998, os assuntos financeiros continuam sob alçada do conselho administrativo, prevendo-se a sua composição colegial: o Presidente do Conselho Executivo ou Diretor, o Chefe dos Serviços Administrativos e um dos Vice- Presidentes do Conselho Executivo. Este órgão deve reunir mensalmente e é responsável pelo orçamento anual da escola, pelo relatório de contas e pela autorização de despesas e pela gestão do património da escola.

No que concerne à gestão administrativo financeira, a diferença fulcral entre o conselho administrativo e o conselho pedagógico reside no facto de que o primeiro possui competências deliberativas enquanto o outro não, o que conseqüentemente, esvazia de certa forma o seu poder porquanto no final de contas os critérios pedagógicos que se pretendiam constituir como verdadeiros critérios orientadores acabam por ser preteridos em relação aos critérios administrativos e financeiros. Abala, por isso, as expectativas de cooperação e reforço participativo dos vários intervenientes por não ser dotado de “força prática” suficiente. Tal configuração permite concluir que o Conselho Pedagógico assume no diploma um carácter subalterno de competência, parecendo desvalorizado no contexto dos demais órgãos previstos. Sendo, no entanto, as atividades pedagógicas que acabam por determinar a intervenção do Conselho Administrativo a um nível mais funcional uma vez que vão aferir as necessidades dos alunos, nomeadamente com as exigências de apetrechamento de material pedagógico-didático e manutenção das instalações.

No que respeita à ligação do Conselho Administrativo com o Conselho Geral esta é evidenciada no projeto de orçamento anual, na elaboração e aprovação do relatório de contas da gerência uma vez que, teoricamente, são produzidos em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral, desde que enquadrados nas regras estabelecidas na contabilidade pública.

O órgão administrativo é atualmente composto pelo “diretor, que preside, pelo subdiretor ou um dos adjuntos do diretor, por ele designado para o efeito e pelo chefe dos serviços administrativos, ou quem o substitua” (Decreto-Lei nº 137/2012, artigo 36º). Se considerarmos que a gestão financeira das escolas está no domínio total do conselho administrativo e do diretor do agrupamento de escolas ou de escolas não agrupadas,

parece antever-se que, no domínio administrativo financeiro, a autonomia da escola está centralizada neste órgão que chama sempre a si o poder de decisão.

Em síntese, a evolução do regime de administração e gestão das escolas ilustra como as reformas que têm vindo a ser reportadas vão muito para além de opções políticas pois que implicaram impactos profundos na estrutura organizativa da escola, sendo que os circuitos hierárquicos aí definidos revelam-se hoje em dia pelo menos mais influentes, reforçando de forma mais premente a possibilidade de uma gestão democrática, mais participativa e autónoma.

3. A gestão de estabelecimento no atual regime de administração e gestão

Neste ponto e identificadas as oscilações na hierarquia da gestão escolar ao longo das últimas décadas, pretendo estabelecer o ponto da situação atual, identificar os normativos em vigor e indiciar se as linhas orientadores que subjazem às escolhas realizadas para adoção daquelas estruturas permanecem em consagração, mormente no que respeita ao regime da autonomia que se tem procurado instituir.

Os principais eventos que marcaram a produção normativa relativa à autonomia e gestão dos estabelecimentos de ensino foram veiculados pelos Decreto-Lei nº 43/89, de 03 de fevereiro; Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio; Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio; Decreto-Lei nº 75/08, de 22 de Abri e mais recentemente com a republicação deste último concluída pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Depois, com a verticalização dos agrupamentos de escolas, na sequência da publicação do despacho n.º 13313/2003, de 13 de junho, desapareceram os agrupamentos horizontais e os estabelecimentos de educação e ensino que os compunham foram absorvidos pelos agrupamentos verticais de maior proximidade.

No início do ano letivo 2004/2005, numa lógica de verticalização totalmente executada prevê-se a extinção de todos os agrupamentos horizontais constituídos em 1996/97, passando os mesmos a serem integrados em estruturas verticais. Trata-se de uma reviravolta estrutural significativa no mundo escolar, a que não foram alheias críticas e questionamentos relativamente à aplicação dos princípios enunciados no Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. No entanto, e apesar da imposição vertical das organizações educativas, todos os ciclos passaram a estar representados numa só estrutura organizativa que compreende a assembleia de escola o conselho executivo e o conselho pedagógico.

Ora, neste caminho legislativo, e no que mais especificamente aos agrupamentos respeita, Machado qualifica os seus inícios como a “fase da diversificação de modelos” que culmina, na prevalência dos agrupamentos de tipo vertical, ou seja “as escolas do 1.º Ciclo que haviam integrado o modelo isoladamente vão ser, progressivamente, integradas em agrupamentos de escolas; os agrupamentos de escolas constituídos a partir de 2000 são principalmente de tipo vertical; os agrupamentos horizontais subsistem apenas em situações excecionais” sendo certo que a consequência evolutiva foi no sentido da fusão de vários agrupamentos de tipo vertical, popularmente designados de mega agrupamentos, inovação que o citado autor integra na “fase de harmonização” (2013, p. 177 e 178)

São, face ao exposto, vários os normativos que se sucederam até chegar ao modelo atualmente em vigor, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho com o desiderato estratégico de “reforçar a participação das famílias e das comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, reforçar a liderança da escola e (...) conferir maior eficácia e reforçar a autonomia da escola” (preâmbulo o Decreto-Lei n.º 75/2008). Admite-se que o quadro organizativo do sistema educativo dos dias de hoje

Neste âmbito e temporalmente mais próximo, o Despacho Normativo nº 10-A/2015, vem concretizar os princípios consagrados nos regimes de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, designadamente no que diz respeito à organização do ano letivo, mantendo-se os procedimentos relacionados com as atividades a realizar por conta da componente não letiva de estabelecimento, designadamente a coadjuvação, quando necessária, em disciplinas estruturantes em qualquer nível de ensino e especialmente no 1.º ciclo, por professores do agrupamento (Diário da República, 2.ª série — N.º 118 — 19 de junho de 2015).

A intenção desta “linha educativa” passa por delegar nas escolas a decisão sobre as atividades que melhor promovem o sucesso escolar dos alunos, bem como sobre os recursos humanos a afetar às mesmas, tendo por base critérios de melhoria da aprendizagem dos alunos.

O conhecimento por parte da comunidade escolar do funcionamento e das regras e estruturas que gerem a escola constitui um instrumento essencial para que cada interveniente conheça o seu próprio campo de autonomia e o modo como a escola está

organizada, e para que cada um contribua da melhor forma para a melhoria dos resultados escolares. Nesse sentido,

A promoção do sucesso escolar dos alunos passa, assim, a constituir um eixo primordial e transversal da distribuição de serviço. Os órgãos de administração e gestão de cada escola veem, assim, reforçada a sua autonomia para a gestão do conjunto de horas de trabalho docente, letivo e não letivo, da forma que se lhes afigure mais coerente com os objetivos que no projeto educativo se propõem alcançar. Neste sentido, o papel dos órgãos de administração e gestão das escolas é fundamental, na medida em que o maior espaço para a decisão atribuído aos dirigentes pressupõe características de liderança e capacidade de decisão que permitam uma boa gestão dos recursos disponíveis, de modo a garantir a melhoria da qualidade do ensino, dos resultados da aprendizagem dos alunos e das condições que promovem o combate ao abandono escolar (Despacho Normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho).

Assim e apreendendo os princípios do Decreto-Lei n.º 75/2008 (quanto à autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré - escolar e dos ensinos básico e secundário), define-se, para além do mais (quanto ao objeto) o seguinte:

- a) Normas que clarificam e reforçam a autonomia dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, doravante designados por escolas;
- b) Disposições relativas à distribuição de serviço docente;
- c) Critérios para a fixação do número de adjuntos do diretor;
- d) Critérios de atribuição de crédito horário;
- e) Limites dentro dos quais são organizados os horários dos alunos e dos docentes (Despacho normativo n.º 10-A/2015, artigo 1.º).

O aludido despacho normativo estabelece, ainda, no seu ponto 2 orientações a observar na organização dos tempos escolares dos alunos, na concretização da Oferta Complementar e na operacionalização das atividades das equipas de Tecnologias Informação e Comunicação.

Como já se sublinhou, até aqui chegar, todas estas transformações organizativas resultaram em tentativas concretizadas de agrupamentos de escolas que começaram a compor-se a partir do mencionado Decreto-Lei n.º 115-A/98 e que foram alvo de muitos

constrangimentos e controvérsias entre os docentes e “produtores de opinião” da área de ensino.

Veio, contudo a reconhecer-se que a solução de homogeneização adotada que inclui o departamento do 1.º ciclo:

é considerada um fator de prepotência e exclusão da especificidade do 1ºCEB. Esta situação, aplainada pela integração obrigatória de todas as escolas em agrupamentos e pelas modificações da formação inicial dos/as docentes do 1º e 2º CEB continua a «sentir-se» como uma diferença de estatuto socioprofissional dos/as docentes do 1º CEB e do 2º e 3º e marcou os exercícios da coadjuvação (Alves e Mouraz, 2014, p. 93)

Pese embora as significativas alterações legislativas que reconfiguraram o regime docente e a cultura profissional do 1º ciclo, a perspetiva dos docentes é a de que estes continuaram a preocupar-se e a centrar-se no seu quotidiano na sua classe de alunos e aplicação do respetivo currículo, encarando as reuniões/encontros “exteriores” com outros profissionais como “um momento de saudável convívio” (Vale e Mouraz 2014, p. 87).

Por outro lado, e numa visão global quanto ao esquema de rede instituído, o sentimento geral é que o processo de agregação de escolas parece não ter chegado ao fim pois que persistem sérias dúvidas, sobretudo quanto às razões que levaram à opção de agregação de umas escolas e à exclusão de outras, e porque para além disso, “a evolução do reordenamento põe em evidência as contradições de uma matriz de gestão escolar originariamente pensada para um estabelecimento de média e grande dimensão e depois adaptada a uma unidade territorial”. São, por conseguinte, ainda apontadas algumas deficiências neste método organizacional, detetando-se (e a título de exemplo) a situação de sobreposição do papel do conselho municipal de educação e do conselho geral de agrupamento no caso de municípios com um só agrupamento (Machado, 2013, p.189).

Continua, por isso, a impor-se um aperfeiçoamento dos processos de agrupamento de escolas que efetivamente faça aplicar e transparecer a autonomia, condição *sine qua non* à sua eficiência, para evitar-se “duplicações” de sistemas ultrapassados e ceifados por uma ideologia de centralização, sob pena da ação dos agrupamentos de escolas se esvaziarem “na exata medida em que se centrarem em procedimentos administrativos e deixarem escapar a dimensão relacional e pedagógica da ação educativa” (Machado, 2013, p.189).

4. Funções e poderes do coordenador de estabelecimento

Impõe-se neste ponto da investigação dissecar sobre as funções que assistem ao coordenador, indissociável da obrigatória análise do conceito de poder vivido na sua relação educativa que, decididamente contribuirá para uma “melhor compreensão da vida nas organizações educacionais” (Formosinho, 1980, p.302).

Como já se mencionou, a um nível *meso* da administração irrompe a figura do coordenador (figura substituta do diretor de 1.º ciclo de outrora) como representante do estabelecimento, com a função de coordenar as atividades da escola. Conforme dispõe o Decreto-Lei n.º 75/2008 ao coordenador compete:

- a) Coordenar as atividades educativas, em articulação com o diretor;
- b) Cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;
- c) Transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;
- d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarrega (art.º 41.º).

Desta forma, o coordenador está dependente hierarquicamente do diretor que é quem o designa (anteriormente dependente das decisões do Conselho Executivo do Agrupamento), cabendo-lhe a ele, por seu turno, cumprir e fazer cumprir as decisões emanadas pelo Diretor. O coordenador é designado de entre os professores em exercício efetivo de funções na escola ou no estabelecimento de educação pré-escolar.

Contrariamente ao que sucedia com o antigo diretor, o coordenador, para além de estabelecer a ligação entre o estabelecimento e o órgão de gestão de agrupamento continua a ser um professor, pelo que a docência fará igualmente parte das suas ocupações, sendo-lhe atribuído um acréscimo remuneratório por esta cumulação.

Por via do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril ao coordenador é ainda dada a possibilidade de poder assumir formalmente as competências adstritas ao diretor, designadamente, “intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente” – por delegação e subdelegação daquele (artigo 20.º n.º 7).

Na prática constata-se que o coordenador para além de ter de assumir as suas funções e responsabilidades no cumprimento da política do governo, não raras vezes defronta-se com uma burocracia e dependência da administração central “agravada” pelas relações de poder que se instituem dentro dos agrupamentos.

Quando se abordam questões relacionadas com poder, logo despontam, conceitos como autoridade e liderança, não obstante as inúmeras (e por vezes, até divergentes) conceções e perceções¹¹.

Da mesma forma, verifica-se que o perfil do coordenador (também enquanto professor) oscilará consoante o sistema de administração (des)centralizado vigente. Assim, num sistema educativo centralizado as decisões relativas a currículos, programas, avaliação, contratação de pessoal docente, agrupamento dos alunos é feita centralmente pelo que, neste caso, o profissional ideal é o de “mero executor”, porquanto a normatividade impera, em detrimento de uma “base cognitiva pedagógica” (Formosinho, 1980, p.318). Por conseguinte, Formosinho esclarece que do poder central poderá esperar-se:

Exigir (ao professor) que se abstenha como classe ou como comunidade escolar, de se pronunciar sobre tais matérias, (...) de exigir uma adesão normativa ideológica dos seus professores ou dos mais influentes dentre eles (...) ou a do professor protestar mas cumprir... (1980, p. 319).

Formas, estilos de gestão, liderança e autonomia são característica que vão condicionar, afinal, o trabalho de um coordenador. Por muito que os professores tenham entre si personalidades distintas, as questões com que se deparam na sua atuação são comuns e muitas das consternações unânimes, em resultado da evolução na configuração das políticas públicas educativas.

Com efeito, as sinergias exteriores, protagonizadas por aqueles que ditam os normativos educativos é muitas vezes conflituante com aqueles que efetivamente “exercem” o ensino, podendo chegar a ser inclusive “amputadores” do seu exercício profissional. Em defesa da sua própria identidade profissional estes acabam por oferecer resistência às mudanças legislativas, o que, segundo Alonso, deriva da falta de uma “visão clara do porquê e para quê da mudança que se pretende conseguir”, bem como da falta de “explicação e contextualização suficientes do como e sem um envolvimento e participação dos professores enquanto protagonistas da mudança” (2001, p. 27). Não será, portanto, despidendo lembrar que o sucesso ou fracasso de uma organização dependerá, em larga medida, destes “líderes educativos” nos vários níveis da organização.

¹¹ Formosinho propõe uma classificação baseada em seis tipos de poder, a saber, “o poder físico, o poder material ou remunerativo, o poder pessoal, o poder cognoscitivo, o poder normativo e o poder autoritativo ou autoridade” (1980, p.304). Nesta investigação dar-se-á preferência à adoção de um o conceito amplo de poder na qual caibam outras noções como a de autoridade.

Não podemos, nesta sede, deixar de referir que a exacerbar as funções do coordenador ainda temos a realidade dos processos de constituição dos mega agrupamento que, com a extinção dos órgãos de direção em muitas das antigas escolas sede, requerem uma intervenção muito mais exigente no interior de estabelecimento por parte do coordenador. Quer isto dizer que mantem-se a mesma realidade escolar (isto é, o número de alunos, assistentes operacionais, imposições administrativas) mas agora sem a assistência de outros elementos que coadjuvavam o diretor e que permitiriam a maior partilha de tarefas e responsabilidades.

Analisado o exposto, estamos em crer que as alterações legislativas no seio educativo, pese embora as nobres intenções que veiculavam, encontram-se impregnadas de contradições e têm resultado numa ineficácia evidente e até desmoralizante para os seus atores educativos.

Formosinho identifica incoerências quando, ao instituir-se a escolha do órgão dirigente da escola por eleição, se valoriza a base normativa do cargo e se mantém para os serviços centrais as mesmas áreas de decisão normativa e cognoscitiva pedagógica, assim como:

promover ou aceitar a eleição com base no alinhamento político partidário e depois procurar criar uma dinâmica de «management»; fazer eleições para um cargo que o governo central procura manter fundamentalmente burocrático (os burocratas vão ser eleitos) e considerar tais órgãos representantes do governo depois de terem sido eleitos pelas respetivas escolas (1980, pp. 319 e 329).

Propõe, por isso, o autor mais do que uma descentralização progressiva, a criação de órgãos regionais dotados de autonomia para a tomada de decisões preponderantes para a escola da sua região.

Porque é de poder que nesta investigação também se pretende explicar, conclui-se que o professor/coordenador deverá não ser apenas um transmissor de saberes, ou por outro, um socializador preponderante ou até um educador humano, mas antes deverá no seu exercício aplicar o seu poder, perante alunos, colegas de profissão, encarregados de educação e superiores hierárquicos, de forma conjugada e equilibrada.

Falamos, assim, de “base cognoscitiva, normativa e pessoal” do professor coordenador porquanto, imbuído de valores e ética, cuja legitimação deverá estar devidamente regulamentada, deverá poder afirmar-se como autoridade intelectual (dando

azo às suas qualidades formativas e académicas) mas sem prescindir da possibilidade que lhe deve ser dada para demonstrar as suas características pessoais, as suas qualidades humanas enquanto professor (poder pessoal) (Formosinho, 1980, pp. 308 a 311).

Sem olvidar que o coordenador configura um elemento fundamental nas dinâmicas que se desenrolam em torno da educação, para que estes efetivamente constituam um verdadeiro suporte na congregação de esforços e assim se garanta a articulação entre jardim de infância e 1.º ciclo (e a ligação com o poder central) é necessário dotá-lo de meios que permitam um desenrolar da sua *performance* de acordo com as anunciadas três “bases de poder” de maneira não exclusiva, e bem assim, apoiando a sua atuação autónoma lhes confirmam maior dignidade no exercício da sua função.

CAPÍTULO III

A AUTONOMIA

Às evoluções sentidas no sistema educativo português associa-se uma palavra-chave, a autonomia. Tal conceito surge desde logo com a Lei Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – apelando-se, conforme dispõe o seu artigo 45.º, a uma administração e gestão escolar orientada por princípios de democraticidade, representatividade e de participação comunitária e subordinando-se os critérios de natureza administrativa aos critérios de natureza pedagógica e científica.

Com efeito, a descentralização administrativa implicou uma atribuição, ainda que paulatina e com registo de alguns retrocessos, de uma autonomia escolar como requisito de implementação.

Reconhecendo-se a incapacidade de resposta aos problemas emergentes que a gestão centralizada vinha oferecendo, a tomada de decisões estruturantes vem deixando de constituir-se monopólio e passa a imperar o exercício da autonomia e da inovação, aplicada pelos atores de ensino mais próximos da realidade prática da gestão administrativa e dos próprios alunos.

Neste capítulo, apresentamos o significado e abrangência do conceito de autonomia, bem como a compreensão da sua materialização ao nível da gestão do 1.º ciclo, desenvolvendo o seu rompimento com a tradição marcadamente burocrática, hierarquizada e sujeita à normalização imposta pela Administração Central.

Destarte, semelhante explanação teórica servirá para elucidar os resultados qualitativos que se apresentarão adiante neste trabalho de investigação, isto é, se o reforço empreendido numa mais ampla participação dos intervenientes do seio escolar, as medidas de descentralização do poder decisório e da territorialização das políticas educativas permitiram alcançar o almejado reforço da autonomia e de responsabilização na escola.

1. O conceito de autonomia

A autonomia caracteriza-se pela liberdade que o indivíduo possui para tomar decisões, pela capacidade de fazer escolhas e conduzir as suas próprias ações.

Formosinho e Machado identificam palavras-chave que caracterizam a evolução do entendimento de autonomia no seio escolar, nomeadamente, os conceitos de

descentralização, participação, liberdade e eficácia da gestão escolar, “em torno das quais os atores são mobilizados para a ação e as características de um contrato de ação pública presentes na iniciativa que levou, em 2007, o Ministério da Educação a estabelecer contratos de autonomia e desenvolvimentos com algumas escolas” (Formosinho, *et al*, 2010, p. 57).

Como já se referiu a autonomia e a descentralização¹² apresentam-se intimamente ligadas em resultado da falta de uma resposta capaz da administração central perante as necessidades da comunidade. Em consequência, alargaram-se as medidas de descentralização quer por via do incentivo da participação dos cidadãos¹³ na administração escolar, quer por via da atribuição de renovados poderes concedidos aos atores do ensino propriamente dito, endossando-lhes progressivamente poderes de regulação e decisão de relevância que determinarão em última instância o nível de descentralização que se veio entretanto a operar. Assim, a discussão acerca da autonomia das escolas portuguesas acompanha as medidas de descentralização que se têm tentado implementar, tendo em consideração que a autonomia é entendida

Como um instrumento de melhoria do serviço público de educação prestado pela escola e a sua contratualização (que) implica, por um lado, a negociação de metas concretas entre as partes contratantes e, por outro, a garantia de dispositivos de gestão dos meios adequados para a realização das metas acordadas (Formosinho *et al*, 2010, p.31 e 32).

Por outro lado, embora sejam usualmente associados estes dois conceitos – autonomia e descentralização –, na sua génese são dois processos distintos, na medida em que apesar de considerar-se a descentralização como uma “componente visível da autonomia”, isto é, servindo grosso modo para criar condições para a construção e a consolidação da autonomia, esta (autonomia) é encarada como um conceito muito mais amplo, uma vez que “envolve não apenas uma distribuição de atribuições e competências dentro de um sistema político ou administrativo mas mais diretamente a capacidade de

¹² A descentralização, do ponto de vista jurídico, é um processo de atribuição de competências a pessoas coletivas territoriais para além do Estado, *maxime* as autarquias locais, as quais prosseguem fins próprios. No domínio da educação tem-se assistido à atribuição de mais competências aos municípios, mas nem sempre isso tem significado um efetivo reforço da autonomia local nesta matéria.

¹³ Verificou-se aquilo a que Lima designou de “movimento de participação docente e discente polifacetado, contraditório e conflituante, que num primeiro momento foi desenvolvido em torno da conquista do poder e de autonomia face à administração central (...), em busca de um ordenamento democrático e participativo da escola, com destaque para as conceções autogestionárias” (1998, p. 204).

ação por parte dos titulares dessa distribuição” (Fernandes, 2005, p.59). Ou seja, compreende-se a descentralização como meio idóneo que possibilita a criação de um contexto circunstancial de meios para que a autonomia reivindique um espaço mais lato.

A questão da autonomia já havia sido abordada, ainda que singelamente, pela Lei de Bases do Sistema Educativo e, mais tarde, consagrada no Decreto -Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, onde aquele conceito surge-nos como:

A faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos (artigo 8.º).

No nº 2 do mesmo artigo prevê-se uma espécie de graduação de autonomia na medida em que a sua extensão “depende da dimensão e da capacidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa”, sendo que nos termos do n.º 3 do mesmo artigo “a transferência de competências da administração educativa para as escolas observa os princípios do gradualismo e da sustentabilidade”. Verifica-se nestes termos uma limitação da autonomia consoante a organização escolar adotada e a respetiva disposição hierárquica. Disso mesmo dá conta Formosinho *et al* quando explica que:

A autonomia da escola, apesar de constituir um patamar superior no exercício da gestão, não é um estado definitivo e global em que a escola se instale de uma vez por todas. A autonomia continua a ser um instrumento através do qual a escola contribui para a participação democrática da comunidade educativa na gestão de escola de interesse público e, sob o ponto de vista gerencialista, contribui sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino, traduzida na melhoria dos resultados académicos dos alunos (2010, p. 66).

Barroso aborda a questão da autonomia num contexto de interdependência em que as relações entre indivíduos acabam por determinar a sua amplitude de aplicação mas sempre sob controlo do poder central. Assim,

O conceito de autonomia etimologicamente está relacionado com a possibilidade de determinados indivíduos, situações ou grupos se poderem

reger por um conjunto de regras próprias, no entanto, não é sinónimo de independência de um poder central, pelo que a gestão de uma organização poderá ser autónoma, mas será exercida num contexto de interdependência e num sistema de relações (1996, p. 17).

Destarte, conclui-se que o conceito de autonomia, na sua amplitude semântica, apresenta diferentes especificidades no contexto de cada posição. Não obstante, denota-se a coexistência de duas condições essenciais ao conceito, designadamente a liberdade (conferida desde logo pela possibilidade do cidadão participar na elaboração da lei) e sua ação propriamente dita.

Quanto ao mais, parece ser unânime o reconhecimento da relevância da autonomia no seio escolar como “forma de introduzirem mudanças de gestão que permitam racionalizar recursos, aumentar a eficácia, aliviar a burocracia estatal, sem, ao mesmo tempo, perderem o controlo sobre o sistema, ao nível dos seus fins e resultados” (Barroso, 2000, p. 168). Ainda que o mesmo autor a apelide de "ficção necessária" por, no que concerne à ficção ter estado muito aquém das expectativas e, no que concerne à necessidade, por ser:

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 (Barroso, 2004, p.49 e 50).

2. Abordagens da autonomia da escola

Analisando a vivência prática escolar em torno da autonomia tem-se verificado uma clara tensão entre as políticas atuais de administração e gestão das escolas e a dimensão social experienciada. Tal realidade parece querer significar que uma concretização plena daquela (leia-se da imposição normativa) estará invariavelmente dependente da intervenção dos atores sociais, não se bastando com uma decisão legal pura e simples.

É precisamente nesta percepção dual de autonomia que Barroso faz compreender estes conceito à luz de duas dimensões - a jurídico-administrativa e a sócio organizacional. A primeira dimensão projeta-se na competência que os órgãos próprios da escola detêm para decidir sobre matérias nas áreas administrativa, pedagógica e financeira. A segunda projeta-se no jogo de relações, dependências e interdependências que uma organização estabelece com o meio e que definem a sua identidade (Barroso, 1996, p. 3).

A “autonomia de decretada” desponta a partir do movimento progressivo de transferência, por meio normativo, dos poderes e funções do nível nacional para o nível local e que vem permitir às escolas poderem decidir da “alocação de recursos (conhecimento, tecnologia, poder, materiais, pessoas, tempo e dinheiro) em função de parâmetros definidos centralmente e cuja execução é controlada por um sistema de prestação de contas à autoridade central” numa verdadeira autonomia de gestão de recursos (Barroso, 1996, p. 3).

Esta opção na transferência legal de competências da administração central e regional para as unidades escolares é legitimada por dois grandes fundamentos que Barroso distingue como os que se situam num registo *científico-pedagógico* e os que se situam num registo *político-gestionário*. Os primeiros fundamentam a prolação de normativos com base numa ideia de eficácia de gestão, sendo que o segundo legitima a sua criação com base nas “leis de mercado” e “técnicas de gestão empresarial” (Barroso, 1996, p. 5 e 6).

Pretendia-se por um lado reunir determinados fatores comuns a escolas que apresentassem melhores resultados (como por exemplo uma forte liderança ou um clima disciplinado) na sua comparação e aplicá-los de forma geral, estudando a escola como se tratasse de uma “unidade de produção” e absorvendo as características comuns das “mais eficazes” (descurando-se muitos fatores variáveis) e, por outro lado, por razões mormente

políticas e de pura gestão, alcançar uma escola que fosse comparável na sua administração a uma verdadeira empresa, numa “lógica de construção de um mercado da educação” em que a escola fosse cada vez menos um peso para o Estado.

Estas visões foram objeto de críticas, designadamente a de fundamento *científico-pedagógico* pelo seu “determinismo sociológico” e pela “sua ilusão pedagógica”¹⁴ e a que busca validade ao fundamento *político-gestionário* por ser redutora e excessivamente racional.¹⁵

A este propósito Lima afirma que mesmo num sistema educativo altamente estruturado e centralizado, impondo as suas regras através da produção legislativa aos estabelecimentos de ensino, da sua dependência não implica necessariamente que esses mesmos estabelecimentos de ensino cumpram uniformemente essas regras, dando clara preferência ao fator humano na sua concretização, uma vez que “o actor é o elemento central – aquele que, mesmo nas situações mais extremas, conserva sempre um mínimo de liberdade que utilizará para bater o sistema” (Lima, 1991, p. 148). Até porque sempre existirão situações de “contorno legal” por certos órgãos de gestão em determinados estabelecimentos de ensino que acabam por comprometer a tomada de decisões estratégicas.¹⁶

Considerando a perspectiva formal-legal e institucional na proposta de Formosinho é possível uma classificação que cruza os poderes e liberdades outorgáveis por via político-administrativa ou organizativa, estabelecendo um modelo de partida, que vai do grau máximo ao grau mínimo de autonomia (2010, p.107), ou seja, a autonomia decretada, pese embora se caminhe para a sua ampliação, assume pesos diferentes conforme a tradição e a orientação política que cada país demonstre.

Para além disso, Barroso acaba por concluir com a incompletude desta perspectiva normativa, isto é, de que não existe verdadeiramente uma “autonomia decretada” pois que o que poderá ser objeto de decreto são tão simplesmente

¹⁴ A comparação que tem sido feita entre estudos sobre a eficácia das escolas realizados em diferentes países mostra que não há acordo nesta matéria. E que o que nuns casos é indicado como fator de eficácia, em outros não o é (Barroso, 1996, p.8)

¹⁵ Friedberg acusa esta solução, classificando-a de "pronto-a-usar" para aplicar a problemas que são definidos fora do contexto humano (1994, p.329)

¹⁶ Situação que Lima designa de “infidelidade normativa” ou nos dizeres de Barroso “autonomia clandestina” (cfr. Moura, 1999, p. 85 a 94)

as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Essas normas podem favorecer ou dificultar a "autonomia da escola", mas são, só por si (como a experiência nos demonstra todos os dias), incapazes de a criar ou a destruir (Barroso, 1996, p.11).

Não obstante a consagração da autonomia do ponto de vista legal que vem permitindo uma gestão local do estabelecimento de ensino e o reforço das competências dos seus órgãos de governo, as escolas ao longo da sua história vêm desenvolvendo formas próprias de gestão em sintonia com aquilo a que se designa de “autonomia construída”. Deste modo, a autonomia construída corresponderá ao “jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua ação organizada em função de objetivos coletivos próprios” (Barroso, 1996, p.10).

Nesta senda a autonomia é entendida como uma conjugação de esforços na tomada de decisões que envolvam todos os aspetos da vida em sociedade aplicáveis à escola, nomeadamente as considerações políticas, gestionárias mas também as pedagógicas, numa verdadeira construção social qua atende às influências de todos os intervenientes do ensino:

A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local (Barroso, 1996, p.10).

Nesta dinâmica sócio organizacional a escola passa a adquirir uma identidade própria, protagonizada pelos diversos atores que nela interagem e que acabam por alterar e criar novas regras com as oportunidades de escolha que podem gerir. Estas opções acabam por ir ao encontro ou serem determinadas pela cultura em que os agentes de ensino estão inseridos, ou seja, refletirão as suas particularidades ao nível profissional e organizacional. Deverá notar-se contudo que esta capacidade de escolha e da margem de liberdade que lhes é conferida é, por outro lado, “restringida pelas condições que prevalecem no seu contexto de ação e que são escoradas por um conjunto de estruturas e

de regulações englobantes. Mas que (...) nem por isso eliminam a sua possibilidade de escolher” (Friedberg, 1995, p. 16).

À semelhança da “autonomia construída”, Ferreira propõe a “autonomia sensata” entendida como um processo de construção social da autonomia na escola desenvolvida num contexto de interdependências e de ação coletiva organizada em que a agência humana assume um lugar central (Ferreira, 2012, p. 15). Desenvolve-se por conseguinte o raciocínio de quanto mais burocrática for a ação da Administração mais insensata será, agravando a “dissociação entre o discurso governamental e a prática da administração, criando pelo menos, algum desconforto” (Formosinho e Machado, 2000, p. 107).

No mesmo sentido e em paralelo com a noção do conceito de “autonomia contruída” avançada por Barroso, também Fernandes separa claramente a autonomia da descentralização, uma vez que para este autor a autonomia não envolve somente a “distribuição de atribuições e competências dentro de um sistema político ou administrativo mas diretamente a capacidade de ação por parte dos titulares dessa distribuição.” A autonomia passa assim a ser entendida “fora do centro político e administrativo” desde que capaz para movimentar ações políticas, desenvolver processos administrativos e aplicar competências científicas e técnicas (Fernandes, 2005, p. 59).

O desenvolvimento da autonomia decretada para uma autonomia construída compreende-se na análise da realidade escolar dos dias de hoje, tendo em conta que apesar das escolas terem como ponto de partida um sistema de regras comuns, impostas de forma legislativa, a verdade é que estas acabam por ser em grande parte torneadas (ou cumpridas parcialmente) e é precisamente neste campo que se percebe a margem de liberdade e autonomia no que concerne à tomada de decisões e escolha de opções pela escola. Contribui-se, deste modo, para a criação da identidade da escola, uma vez que estes “livres decisores” atuam (também) de acordo com os seus próprios objetivos, interesses e estratégias diversificados que acabam por influenciar as decisões do grupo.

Nas palavras de Barroso significa isto que

A principal ilação a tirar é que não há "autonomia da escola" sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem. Ela é, portanto, o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa. (...) Não existe uma autonomia da escola em abstrato fora da ação autónoma organizada dos seus membros (Barroso, 1996, p. 11).

3. Dimensões da autonomia

As mudanças educacionais que conduziram a uma conceção construtiva de autonomia, em paralelo com desenvolvimentos na vertente da autonomia decretada implicaram modificações ao nível das suas dimensões e a adoção de métodos/instrumentos que permitissem perseguir esse propósito.

Poder-se-á identificar dois marcos fulcrais no desenvolvimento da autonomia. Numa primeira etapa, atribui-se às escolas competências no âmbito da gestão flexível do currículo, gestão de um crédito global de horas, cargos de administração, gestão e orientação educativa, desenvolvimento de projetos de ação e inovação, adoção de normas próprias sobre horários, estabilização do pessoal docente, intervenção na seleção do pessoal não docente, gestão e execução do orçamento, aquisição de bens e serviços e execução destes, possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas. Numa segunda etapa, procede-se a um aprofundamento das competências e um alargamento dos meios disponíveis na primeira etapa, tendo em vista objetivos de qualidade, democraticidade, equidade e eficácia.

Ao nível da dimensão territorial da autonomia surge-nos a criação dos Agrupamentos, como unidade organizacional acima da escola, cujo objetivo é agrupar diversas escolas de diferentes níveis de ensino, localizadas no mesmo território “numa única unidade organizacional e administrativa” (Formosinho, 2000, p.49). Entendeu-se que “esta nova unidade, sendo maior e abrangendo um território mais amplo, é vista pela administração educativa como uma unidade organizativa mais adequada para utilizar a mais ampla gama de competências de uma escola autónoma” (Formosinho, 2000, p.49).

No quadro da transferência de competências para os Municípios em matéria educativa, conforme o estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 144/2008, a consecução de políticas educativas no território educativo local é determinada pela ação dos membros da comunidade educativa nos seus diferentes contextos de ação. Esta territorialização assume uma dimensão formal e caracteriza-se pela descentralização de competências em matéria educativa para os municípios e pela desconcentração de competências que permitem uma aplicação local mais autónoma e próxima dos interesses.

Por outro lado, a dimensão avaliativa da autonomia das escolas passa pela implementação de um modelo de “avaliação”, em que a autoavaliação é o aprimoramento da avaliação externa (Lei n.º 31/2002).

Esta autoavaliação deriva da necessidade de conhecimento profundo, sistemático e crítico da realidade social, organizacional e educacional de cada escola e é considerada um importante estímulo para a autonomia das escolas:

As medidas de avaliação das escolas inserem-se numa linha de ação que procura preservar o serviço público da educação, imprimindo-lhe, no entanto, maior eficiência, eficácia, flexibilidade e capacidade de resposta aos problemas emergentes. Este processo de modernização que pretende aplicar os princípios do sector privado à gestão dos serviços públicos, vem sendo conhecido como nova gestão pública (Formosinho *et al*, 2000, p.65)

Também o currículo se afigura como fulcral em todo o processo de mudança e de inovação educativas, reclamando novas práticas de gestão curricular e beneficiando a dimensão autónoma da escola. O currículo nacional passa a delinear-se em torno de competências e experiências educativas, numa perspetiva integrada de currículo e avaliação (Alves, 2001). De realçar que o termo currículo é polissémico, pelo que abrange diversas perspetivas, desde uma definição global de objetivos educativos até à totalidade de acontecimentos escolares e extra escolares, aos quais tem de submeter-se qualquer sujeito que esteja no sistema. Muita embora seja um conceito alvo de diversas interpretações, poderá afirmar-se que o “currículo escolar é (em qualquer circunstância) o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (*Idem, Ibidem*).

De qualquer forma esta dimensão de autonomia servirá de base para a construção de um esquema que estabeleça a ligação entre o currículo oficial (explanado através dos programas e documentos oficiais) e o currículo real (que se concretiza através das práticas educativas nas escolas, em particular nas salas de aula). Neste seguimento assistimos a uma evolução por via da flexibilização o currículo que passa a poder ser adaptado a cada contexto, tendo em consideração os recursos disponíveis, e procurando responder às necessidades e características de cada aluno, escola ou região. Contudo, o currículo deverá estar sempre enquadrado nas orientações curriculares nacionais. A autonomia curricular concretiza-se através do desenvolvimento de projetos curriculares de escola e de turma.

4. Instrumentos de autonomia escolar

No que respeita aos principais instrumentos da autonomia, o Dec. Lei 115-A/98 de 04 de maio destacava o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades. Cada escola deverá ter então um projeto educativo, configurado “por estruturas de orientação educativa, de explicitação dos princípios, valores, metas e estratégias que a escola pretende atingir” (Formosinho, 2007, p.48) e, por seu turno definido mais recentemente como “o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (artigo 9.º do Decreto - Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

O mencionado projeto educativo é implementado através do projeto curricular da escola, do plano anual de atividades da escola e do regulamento interno de escola. Nestes termos, deve ser elaborado em equipa, dentro dos princípios de responsabilização dos diversos parceiros educativos e da adequação às características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

O projeto educativo deve ser pensado não de forma reduzida (como um resultado puro e simples) e muito menos como uma mera imposição legal mas antes com um verdadeiro fim ideológico e gerador de consensos, ou seja,

antes de a escola se preocupar com a questão como elaborar o projeto assume especial importância ela debruçar-se sobre as razões que poderão conferir novos sentidos, significados, e valores à sua ação e colocar os problemas relativos a contextos, condições e processos que estão em jogo nas dinâmicas de elaboração dos seus projetos (Formosinho e Machado, 2005, p.189).

O Plano Anual e Plurianual de Atividades evidencia-se como um instrumento de planificação e gestão pedagógica onde constam os objetivos a atingir, baseado no projeto educativo, as estratégias, os meios e recursos a utilizar no desenvolvimento das atividades para cada ano. Este plano deve ser elaborado e executado de forma a permitir superar os problemas da escola de forma concertada. A sua composição é-nos dada pelo artigo 9.º do Decreto - Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, alterado pelo Decreto -Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, como conjunto de “documentos de planeamento, que definem, em função do

projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução”.

O Regulamento Interno da escola é um instrumento estável e normativo que deve ser elaborado pela comunidade educativa, no qual se definem as regras e os procedimentos relativamente à estrutura organizacional da escola, forma de funcionamento e articulação entre os diversos serviços do estabelecimento escolar. Considera-se, por isso, como o “instrumento chave”. Dada a sua amplitude, deve ser divulgado por todos os intervenientes no processo educativo, uma vez que nele existem normas que respeitam a todos eles. Segundo a alínea b) do artigo 9.º do Decreto - Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o Regulamento Interno é o “documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar”.

Assim verifica-se que o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, no seu artigo 9, menciona igualmente os instrumentos de autonomia, estipulando que o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades mas também o orçamento entendido como o documento em que se preveem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, passa a constituir um instrumento do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

No que diz respeito à prestação de contas são considerados ainda como instrumentos de autonomia, o relatório anual de atividades, definido como “o documento que relaciona as atividades efetivamente realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e identifica os recursos utilizados nessa realização”; a conta de gerência (documento que relaciona as receitas obtidas e despesas realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada) e o relatório de autoavaliação que visa identificar o grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo (*vide* artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

É também celebrado entre a administração educativa e os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, um contrato de autonomia que constitui o instrumento de desenvolvimento e aprofundamento da autonomia destes estabelecimentos de ensino.

Muita embora os instrumentos acima mencionados tenham sido delineados para concretizar de um modo mais visível a autonomia, percebe-se que esta autonomia surge usualmente relacionada com a ideia de emancipação ou até mesmo de autogoverno, e que, para além do âmbito jurídico-administrativo, “implica uma capacidade de ação determinada por fatores de ordem psicológica, ética, política, sociológica, técnica, científica e até fisiológica”, o que poderá justificar que, “por natureza, e não apenas por contexto, apareça sempre como processo permanente de construção individual e coletiva” (Fernandes, 2000, p.66).

É precisamente este processo de construção que deverá ter-se em conta nestes movimentos de concessão de autonomia que evidenciam a insuficiência da autonomia dita formal, forçando o desenvolvimento da autonomia decretada pois que se reconhece que “sem o envolvimento dos atores locais e a sua participação em decisões substantivas, a receção burocrática da autonomia decretada faz emergir a colaboração forçada, a intensificação de trabalho docente e a proletarização dos professores” (Formosinho, 2007, p.145).

Impõe-se por isso mesmo a criação de meios que permitam extravasar um sentido coletivo na prossecução do sucesso escolar entendido como um todo. Refira-se, no entanto, que esta autonomia não deverá ser entendida de forma absoluta, a escola não pode definir tudo por si só e tem o dever de obediência em relação aos normativos vigentes tanto mais que esta encontra-se condicionada tanto pelas estruturas do governo como pelo próprio poder local. Assim, a autonomia das escolas,

não constitui (...) um fim em si mesma, mas como um meio da escola realizar em melhores condições as suas finalidades que são, como se sabe, mas convém lembrar, a formação das crianças e dos jovens que frequentam as nossas escolas (Barroso, 1996, p.21).

5. O contrato de autonomia

O conceito de autonomia foi sendo desenvolvido com base numa ideia de atribuição de efetivos poderes às escolas que lhes permitissem prosseguir um projeto próprio, identitário e que implicou, como ponto de partida, uma profunda reestruturação das funções centradas no Estado, mais concretamente no Ministério de Educação. Destarte, assiste-se a inovações políticas, publicações de normativos legais, projetos-piloto e a realização de efetivos contratos por forma a viabilizar a aplicação no terreno desta visão inovadora.

O contrato de autonomia surge precisamente como uma tentativa de rompimento em relação a uma organização centralizadora e burocrática que ao longo da história vem dominando a administração da educação em Portugal. Compreende-se a complexidade que este “movimento” acarreta, tendo em consideração que a libertação do Estado Regulador se foi tornando tanto mais difícil quanto a capacidade das Escolas se autodeterminarem.

O Decreto – lei nº 115-A/98, artigo 48.º, números 4 e 5 já fazia menção aos contratos de autonomia. Atualmente e em diploma mais recente – números 3 e 4 do Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril, refere-se que o contrato de autonomia é celebrado na sequência de procedimentos de auto avaliação e avaliação externa, observados determinados termos também legalmente previstos.

Por conseguinte, para alcançar a celebração de um contrato de autonomia as escolas têm de corresponder às expetativas, isto é, corresponder aos requisitos programados em todo um procedimento. Numa primeira fase torna-se necessário que os órgãos de administração e gestão funcionem à luz e em respeito do decreto em vigor, sujeitos à sua própria avaliação. Numa segunda fase é necessário que as escolas tenham uma avaliação externa favorável no que respeita ao modo como estão a ser prosseguidos os objetivos constantes no projeto educativo, ao grau de cumprimento do plano anual e plurianual de atividades, sem prescindir da observância dos imperativos normativos no Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar.

Só depois das escolas preencherem estes requisitos é que é elaborado o instrumento do acordo, onde constam as obrigações a que as partes reciprocamente ficam vinculadas.

A proposta de implementação de contratos de autonomia e desenvolvimento pressupõe, por um lado a definição do serviço público de educação, através do estabelecimento de metas públicas a atingir e, por outro, o estabelecimento de domínios e níveis de autonomia das escolas, uma vez que nem todas as escolas se encontram no mesmo nível de desenvolvimento e nem são confrontadas com os mesmos problemas.

Esta governação das escolas por contrato constituiu-se como um meio concretizado de atribuição de poder às escolas, por via dos seus conselhos gerais e diretores sempre tendo em vista o desenvolvimento capaz das suas atividades de prestação do serviço público de educação.

Desta forma, o contrato deverá ser entendido como uma manifestação intencional e voluntária que envolve as partes outorgantes num compromisso mútuo para o alcance e concretização de objetivos comuns. Nessa medida os contratos de autonomia assumem uma importância preponderante, registando “um antecedente relevante nas parcerias educativas constituídas na base de contratos-programa e protocolos celebrados entre o Ministério da Educação, os municípios e outras entidades privadas” (Fernandes, 2010, p.15).

A aplicação dos contratos de autonomia implica um caminho cujo percurso se inicia pela teorização, regulamentação, e concretização aplicáveis a um conjunto de escolas selecionadas. Desta feita, os contratos de autonomia irrompem na vida escolar para legitimar as suas práticas, as ações por si encetadas integrada numa perspetiva, como se perceberá adiante, de autonomia construída.

Apesar do que aqui se deixa dito, entenda-se que esta concessão de autonomia legitimada pelos contratos não poderá ser entendida num sentido “total” de autonomia nas escolas, tendo em consideração que estas permanecem sob controlo sobre o seu funcionamento, orientadas pelo Ministério da Educação.

Além disso, pese embora o legislador tenha reforçado o enquadramento legal da autonomia, estendendo-o recentemente a uma maior liberdade de configuração do currículo,¹⁷ de forma claramente contrária, ainda se verifica uma tendência centralizadora de tudo regular, através das constantes publicações de portarias, decretos-regulamentares, despachos normativos e todas as formas de regulamentos administrativos (e mesmo de atos administrativos) emanados do Ministério da Educação que inviabilizam na prática o

¹⁷ Os 22 contratos de autonomia existentes em 2007 deram lugar a mais de 300 contratos de autonomia em 2014.

exercício da autonomia pretendida. Por conseguinte, a realidade declarada pelo legislador pode ser contrariada pela prática administrativa, em especial do próprio Ministério.

6. A autonomia do estabelecimento do 1º ciclo do ensino básico

As escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico foram, durante quase um quarto de século, regidas pelo mesmo modelo de gestão. A publicação do Decreto-lei nº 115–A/98 de 4 de maio permitiu o alargamento do regime de autonomia por forma a torná-lo extensivo aos estabelecimentos de educação pré escolar e ao 1.º ciclo do ensino básico. Este alargamento veio possibilitar a estes estabelecimentos de ensino uma integração “(...) de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação o que até então não tem acontecido” (preâmbulo).

De facto e apesar das escolas do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário terem já alguma autonomia, tal situação não acontecia com os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo, porque estes estavam dependentes das Delegações Escolares (Formosinho e Machado, 2000, p.52). Tal secundarização resultava ainda do facto de se estar a lidar com um número reduzido de professores e da dimensão limitada dos estabelecimentos escolares. Assim, por via do aludido decreto, o 1.º ciclo acaba por beneficiar com a introdução dos agrupamentos permitindo que passassem a fazer parte de uma estrutura com capacidade para constituir os órgãos de gestão previstos no novo modelo de gestão.

Este novo paradigma legal permite reconhecer um afastamento ao modelo burocrático na medida em que, para além do mais, preconiza que cada escola venha a usufruir de autonomia financeira, administrativa, pedagógica e cultural, através da responsabilização das suas decisões e ao permitir diferentes fases e níveis de autonomia entre as escolas origina com que estas medidas vão contra à imagem burocrática da escola, tão caracterizada pela uniformidade de regras e procedimentos.

Como já se referiu, a passagem de competências, para a escola, passa por três instrumentos fundamentais, designadamente o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades, constituindo verdadeiros “instrumentos de autonomia”.

É pela maneira como eles vão ser definidos e colocados em prática (e com a participação de quem) que percebemos o grau de autonomia que cada escola se encontra dotada, uma vez que regulam todo o processo educativo. Cada escola pode agora, de

forma indiferenciada e de acordo com as suas especificidades, utilizar as margens de autonomia ao seu dispor e passa a ter legalmente a possibilidade de exercer formas de gestão flexíveis do currículo e de organizar e oferecer atividades de complemento curricular.

Assiste-se a uma possibilidade de distanciamento do simples cumprimento daquilo que é prescrito a nível nacional, beneficiando estas escolas de uma maior flexibilidade ao nível do currículo.

Os estabelecimentos escolares passam agora a ter a liberdade de compor o currículo de acordo com elementos pré selecionados e organizados conforme os ditames das circunstâncias vividas, de forma a harmonizar-se com as situações reais de cada escola e do respetivo meio envolvente. Assim, institui-se pela Administração Educativa um poder legitimado à escola para a tomada de decisões nos domínios estratégico pedagógico administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função de competências e dos meios que lhe estão consignados. Por conta desta inovação a autonomia decretada deixa de ser a mais evidente para dar lugar de preferência a uma autonomia construída pela escola e pela comunidade que passam a sustentar um projeto educativo próprio.

A escola atual, mormente o 1.º ciclo, atua segundo uma “comunidade educativa” no sentido de garantir as políticas de ensino com margens de liberdade de atuação em contexto local. Tal situação só é alcançável mediante a conjugação de uma autonomia decretada dependente da tutela, associada ao conjunto de competências atribuídas à Escola, tais como: autoridade em matérias relevantes, organização e programação de atividades, gestão de recursos, e uma autonomia construída associada ao reconhecimento de capacidades autónomas no que diz respeito à organização relacionada com a administração e participação de todos os atores envolvidos na comunidade educativa, através de processos de partilha, interação e comunicação.

Nesta linha de pensamento e pugnando pela sua concretização, Cabral e Bessa sugerem:

A escola deve ser dotada de um orçamento previamente conhecido, sem prejuízo de que se financie através de fundos próprios via orçamento privativo, como, de resto já acontece. Deve poder tomar as decisões administrativas que fizerem mais sentido, quer quanto à sua estratégia de gestão – por exemplo, no que respeita às compras de material escolar ou de

outra natureza – quer quanto à sua estratégia educativa – por exemplo, no que respeita à escolha das atividades de natureza curricular ou extra curricular que se pretende oferecer. (...) Assumir a autonomia das escolas de facto, ao invés de celebrar contratos de autonomia parciais como até agora, significa um movimento efetivo de confiança nas escolas e nos seus líderes; e significa de igual modo uma capacidade de colocar no terreno tanto meios de acompanhamento como de *accountability* que assegurem que esta maior liberdade se traduz em maior responsabilidade e melhores resultados educativos (2014, p. 14).

Neste sentido, com o agrupamento de escolas, a escola do 1.º ciclo passa a ser uma pluralidade organizacional, conjugando-se esforços em torno de um “espírito de equipa”, no qual docentes, funcionários, discentes, encarregados de educação e alunos são incentivados a participar na organização da escola, mormente por via do projeto educativo desenhado para aquela escola. Ou seja, com a introdução dos agrupamentos assistimos a uma pluralidade de diferentes grupos interventivos nas áreas de planificação das atividades escolares, programação e execução de medidas de aprimoramento das escolas, ideias de rentabilização de recursos e de resolução de problemas numa articulação evidente entre as práticas educativas escolares e familiares.

A ideia subjacente à criação do agrupamento no qual se reconhece os benefícios de uma aprendizagem coletiva faz aplicar à realidade formativa do 1.º ciclo a troca de experiências profissionais e dos diferentes modos de atuação escolares como instrumento de melhoria organizacional. É neste contexto que Barroso enfatiza a necessidade de promoção de uma “cultura de participação”, entendida como o “reconhecimento por reconhecimento, por todos os membros da organização e pelos seus dirigentes, da participação como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas” sob pena da interação entre grupos reduzir-se a uma mera técnica de motivação e rentabilização dos trabalhadores da escola (Barroso, 2000, p.16).

Com a introdução do agrupamento, não se pretende, contudo, uma uniformidade das práticas, mas uma diferenciação positiva, desenvolvida autonomamente, dentro da integração para com as metas educativas definidas pelo Projeto Educativo de Escola. Como clarifica Barroso “não há autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem. Ela é, portanto, o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa” (2000,

p.173). O objetivo final passará sempre por potenciar em cada contexto específico escolar os seus objetivos organizacionais através da recolha das diferentes experiências pedagógicas e metodologias de gestão que permitirão (também) um maior e melhor aproveitamento dos recursos da comunidade educativa.

No que respeita à perspetiva organizacional do estabelecimento escolar, o panorama atual da autonomia vivida no sistema educativo continua a refletir duas realidades político -culturais recorrentes:

a capacidade impressionante de autorregeneração, sofisticação e reinvenção do sistema centralizador e burocrático: mesmo em conjunturas permeáveis à mudança democrática, o aparelho tende estrategicamente a retrair-se para, logo de seguida, se distender e expandir com maior intensidade e extensão. E (...) a inabalável configuração estrutural da escola, representada por mais ou menos órgãos de governação, mais ou menos competências de execução, mas que sobrevive e resiste sempre a qualquer arranjo morfológico sem consequências maiores ao nível do seu desenvolvimento democrático (Lima, 2011, p. 251).

Aqui chegados percebemos que o contexto atual do sistema educativo permanece assente numa “autonomia imposta” nas áreas mais estruturais, ou seja, na gestão orçamental, na gestão dos recursos humanos, na gestão do currículo, denunciando, desta forma, características próprias de um Estado centralizador. As instâncias regionais continuam a sobrepor-se a decisões internas escolares, arrogando-se o papel de fiscalizadores e amputando as funções e decisões dos órgãos eleitos para a efetiva gestão escolar na sua vertente quer pedagógica, quer administrativa. Revelam desta forma uma postura de “exclusivos intérpretes legítimos do espírito e da letra das leis denegando (...) o indispensável respeito pelos novos órgãos escolares devidamente eleitos e por suas decisões (...) de imediato vigiadas e tuteladas (Lima, 2000, p.73).

Este espírito de “obsessão normativa” reflete-se naturalmente na postura do protagonista do ensino que, cerceado na sua autonomia, é forçado a caracterizar-se como “profissional obediente, executor e técnico” mas também (e paradoxalmente) como “profissional reflexivo, capaz de justificar e argumentar o que faz, por que o faz e para que o faz, e de explorar, na prática, as margens de autonomia que se lhe deparam” (Formosinho *et al*, 2000, p.187). Desta forma, o corpo docente, em especial o do 1.º ciclo, por acabarem na sua ação invariavelmente controlados por entidades externas assumem

como consequência uma resignação em face a uma autonomia decretada, em detrimento da, ainda que querida, mudança reflexiva, e bem assim, para uma superior autonomia construída.

De realçar contudo que se registam situações no seio educativo em que o excesso burocrático e de controlo fez nascer como realidade paralela uma autonomia local, naquelas referidas áreas ditas fulcrais, conseguida por meio de uma “infidelidade normativa” na atuação dos atores educativos (Lima, 2011, p. 256). Assistimos, portanto e nos dias que correm, a uma escola como campo de execução e cumprimento de normativos mas simultaneamente como campo fértil em reprodução de fenómenos próprios encetados pelos seus atores numa gestão democrática da escola.

Ao mesmo tempo, assume-se que esta concessão ideal de autonomia é gradual e exige um longo processo que tome em consideração os aspetos singulares de cada estabelecimento escolar ou pelo menos o contexto local em que está inserido, em oposição à uniformização ainda prevalecente do nosso sistema educativo. Deverá então atender-se a uma lógica ação subjacente ao relacionamento entre a escola e o meio que a acolhe, das dimensões locais dessas políticas e da própria ação socioeducativa, que tornará as escolas em lugares de maior eficiência e dará um sentido real à palavra autonomia.

Continua a existir falta de autonomia em diversas áreas (sentidas desde logo pelos órgãos gerentes) que impedem de sobremaneira a tomada de decisões estratégicas que possam levar a alterações importantes na escola. Os contratos de autonomia dado o seu determinismo padrões de eficácia subjacente não parecem ter colmatado estas lacunas, uma vez que, como reconhece Fernandes, estão claramente mais focalizados na gestão de recursos e na “flexibilização organizacional e pedagógica possíveis numa organização fortemente regulamentada” (Fernandes, 2010, p. 15)

Certo é que mantém-se uma ambivalência entre o Estado legislador e do Estado Administração que, por um lado concede poderes de autodeterminação mas simultaneamente desconfia da capacidade de escolas autónomas prestarem um bom serviço público de educação:

as medidas de modernização da administração pública não passam muitas vezes de uma simples recomposição do poder e controlos perdidos pela administração, sem que em nada se alterem as relações de dependência entre administradores e administrados e, pior ainda, muitas vezes à custa do próprio funcionamento democrático das instituições e da lógica de serviço público.

Por isso, estas duas situações (potencialmente antagónicas) são ilustrativas dos dilemas e da tensão que se vive em Portugal, como em outros países (Barroso, 2004, p.74).

7. A coordenação de escola

Pensado e criado como forma de contributo para o aperfeiçoamento da identidade e desenvolvimento organizacional da escola em que se integram, a figura de coordenador de estabelecimento desponta no quadro do modelo experimental de organização e gestão das escolas do 1º ciclo do Ensino Básico previsto no Decreto-Lei n.º 172/91, de 07 de maio.

Assim, nos diferentes núcleos da Área Escolar prevê-se a nomeação de um coordenador desde que existissem no mínimo três docentes.

Caracterizado por ser um elemento de gestão intermédia, o coordenador representa-se como um mediador, numa espécie de substituição do diretor de escola isolada. Desta feita, e ao contrário do diretor que surgia entre o órgão central e as escolas e docentes, o coordenador é agora intermediário do poder centralizado do órgão de direção do conjunto de escolas e os docentes das respetivas escolas.

Para além desta diferença, e no que toca ao modo de atuação, o diretor era visto de uma forma mais autoritária, dotado de um poder individual, enquanto a função de coordenador assenta numa ideia mais colegial, isto é, as suas decisões devem resultar de um diálogo entre os seus pares e mediante orientação e coordenadas do órgão de gestão das escolas agregadas.

No entanto, refira-se que é no quadro da constituição dos Agrupamentos de Escolas que a figura do coordenador assume toda uma nova dimensão com a instituição do novo regime de administração e gestão encetada pelo Decreto-lei 115-A/98, de 04 de maio.

Num normativo mais recente (artigo 40.º do Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril) estabelece-se que o diretor é quem designa o coordenador que por sua vez é selecionado entre os professores em exercício efetivo de funções na escola ou no estabelecimento de educação pré-escolar e, sempre que possível, entre professores titulares. Mais se estipula que ao coordenador é atribuído mandato de quatro anos (cessando em simultâneo com o mandato diretor).

O coordenador surge assim como representante direto do diretor na sua escola, competindo-lhe coordenar as atividades educativas, em articulação com o diretor, cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor, transmitir as informações relativas a pessoal docente, não docente e alunos, promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas e exercer outras competências que lhe forem delegadas, em consonância com o disposto no artigo 41.º do supra mencionado Decreto-Lei.

Face à hierarquia descrita, presume-se indiscutível a necessidade de um processo de comunicação e informação eficaz entre a direção e o coordenador de estabelecimento, num nível de cumplicidade daquele para com as estruturas intermédias que permita um bom relacionamento organizacional nos agrupamentos escolares.

Ainda no que concerne ao cargo do coordenador de estabelecimento do 1.º Ciclo refira-se que o exercício das suas funções integrado em agrupamento de escolas permite ao docente auferir de um suplemento remuneratório correspondente “a 12% do valor fixado para o índice 100 da escala indiciária do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei n.º 355-A/98, de 13 de novembro), funcionando ainda como incentivo à sua função de apoio e de gestão uma possibilidade de redução e isenção da componente letiva em função do número de alunos que, na prática, revela-se de pouco alcance dado os amplos limites de dispensa.

Caberá a este, no seio do seu estabelecimento, a coordenação do trabalho de equipa no desenvolvimento de projetos, a procura de recursos dentro da comunidade que respondam aos interesses das atividades educativas programadas, a supervisão do serviço não docente, sem olvidar o importante papel social que lhe incumbe na representação do estabelecimento em atividades oficiais. Nas funções desempenhadas pelos coordenadores de estabelecimento registam-se ainda o seu papel enquanto interlocutor quer entre estabelecimento de ensino e órgão de gestão, quer entre escola e comunidade.

As novas realidades instituídas pelos Agrupamentos Verticais e Horizontais influenciaram esta gestão intermédia, obrigando o coordenador de estabelecimento a mover-se e a articular-se em função do sistema adotado, ora se lhe exigindo um determinado papel nas escolas do mesmo nível educativo, ora outro papel entre escolas de diferentes ciclos no mesmo Agrupamento, ao mesmo tempo que, consoante a lógica de hierarquização, o coordenador passa agora a estar dependente do poder central, regional e local em consequência da sua incumbência de ligação com a escola sede.

Por outro lado, e no que respeita a uma autonomia mais localizada, Fonseca e Rodrigues da Costa assinalam a autonomia relativa do coordenador:

As “novas unidades de gestão” (expressão curiosa com que a administração educativa tem vindo a classificar os Agrupamentos), por vezes constituídas por dezenas de escolas que, embora formalmente agrupadas, estão dispersas do ponto de vista, não só geográfico, mas também organizacional, poderão também permitir alguma autonomia relativa (ao nível das práticas do quotidiano escolar) aos Coordenadores de estabelecimento (2007, p.7).

Significa isto que, embora a legislação não atribua de forma direta aos coordenadores de escola um papel ativo na gestão organizacional dos Agrupamentos e na liderança das escolas que coordenam, casos há em que alguns tentam romper com a lógica de cadeia hierárquica descendente, podem tomar decisões no sentido de acautelar as especificidade e a preservação da identidade das escolas que coordenam, exercendo inclusive estratégias de contra poder, situando-se num quadro típico de hipocrisia organizada (Costa, 2007, 97 a 118). Tal atitude (de maior ou menor rompimento) oscilará consoante o perfil do próprio coordenador em causa, sendo certo que a aludida rotura servirá mais aqueles que se destacam como líderes. Neste espírito Lima esclarece:

Quando os Coordenadores de estabelecimento têm posições mais interventivas e autonómicas, é possível que deixem de se rever e de se autorrepresentar como atores periféricos e que deixem de considerar as escolas que representam como extensões do centro. Neste sentido, vão-se assumindo como atores estratégicos, contribuindo para que as escolas sejam centros da ação educativa concreta, acabando por pôr em causa a legitimidade do centro instituído, enquanto unidade de comando que tudo uniformiza e controla (1999, p. 74).

Numa outra perspetiva e uma vez aferida a regulação institucional de que é objeto o coordenador de estabelecimento, percebe-se uma contradição na sua realidade de gestor, tendo em consideração que exige-se desta figura uma vertente de orientação/poder perante os demais e simultaneamente uma outra de representante dos seus colegas docentes em relação à hierarquia, ou seja, o coordenador é simultaneamente um entre dois, se tivermos em conta a dicotomia administração/ensino, e um entre iguais, se considerarmos que é eleito pelos outros professores e é ele próprio um profissional do ensino.

Dinis estuda a dimensão multifacetada do papel de coordenador e identifica não duas mas pelo menos quatro realidades distintas associadas ao exercício de coordenação, que adensam a complexidade na prática desta função, a saber: as expectativas a ele associadas pelos atores, que designa de *o papel esperado*; as diferentes formas como essas expectativas são passadas a outros, que identifica como *o papel comunicado*; a percepção dessas expectativas comunicadas, que constituem *o papel percebido*; e a execução, que será *o papel exercido* (2002, p. 123 a 126). Conclui-se que estas dimensões derivam da ideia de que os coordenadores:

Devem servir de símbolo à sua unidade e ser líderes dos seus membros, controlar o ambiente e as atividades e transmitir informações dentro e fora da cadeia hierárquica, realizar a afetação dos recursos, negociar com pessoas fora da organização, tomar a iniciativa de mudanças estratégicas e lidar com as exceções e com os conflitos (Moura, 2009, p. 29).

Daqui se depreende que idealmente o coordenador deverá ser dotado de elevada capacidade de decisão, comunicação e envolvimento inter-relacional de tal forma que lhe permita chegar a todos (pares e superiores) e deles obter as ações necessárias ou, pelo menos, suficientes ao sustento da organização.

Numa outra perspetiva, não legislada, quando se alude à organização, dever-se-á talqualmente entender-se o próprio estabelecimento, isto é, o coordenador deverá socorrer-se da sua representação, liderança, gestão de recursos, empreendedorismo e mediação sempre com o fito do desenvolvimento e sustentáculo do estabelecimento escolar, de tal forma que a sua presença (ou melhor omnipresença) seja indissociável do (bom) funcionamento da escola, sobretudo no tocante à resolução de “pequenos detalhes” ou na tomada de “pequenas decisões”, cuja soma revelar-se-ão de indiscutível importância.

A importância estratégica dos coordenadores de estabelecimento extrapola, por conseguinte, a dimensão da política educativa do agrupamento - evidenciadas pelo elo de ligação que este configura – e esta faz-se sentir nas responsabilidades assumidas no quotidiano do estabelecimento escolar, por vezes à custa de uma redução de horário insuficiente ou até mesmo fictícia.

Na descrição das especificidades das tarefas de um coordenador de estabelecimento, num cargo de gestão intermédia, contam-se desde a verificação de pessoal suficiente, elaboração de mapas, grelhas relativos à gestão interna – alimentação,

perecíveis, material doméstico, limpeza e o próprio material escolar -, elaboração de avisos para os encarregados de educação, ofícios para a Câmara Municipal e para a Junta de Freguesia, organização do serviço e horários do pessoal não docente, receção de entidades oficiais, reclamações (desde o funcionário ao colega) sem olvidar a verificação das condições de higiene e conservação física do edifício escolar.

O constante aparecimento de novas políticas e novas diretrizes têm obrigado a um crescimento das responsabilidades e das funções dos órgãos de gestão intermédia. Daí que a tendência seja a atribuição de forma crescente das competências do coordenador que promova o trabalho colaborativo docente e avalie o desempenho dos professores, dotando-o de meios que sedimentem esta figura como dinamizador e negociador entre direção e docentes e sobretudo não permitam a sua redução a uma posição de mero elo de ligação entre a escola-sede e outras escolas, mas que o transformem num ator organizacional com relevante dimensão política.

CAPITULO IV

METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

1. Problemática

Neste capítulo, descrevemos quais os métodos e procedimentos encetados na presente investigação. A problemática abordada visa compreender as perceções do Coordenador de Estabelecimento sobre o exercício da sua função no âmbito da Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas. Optamos por um estudo de cariz qualitativo, uma vez que procura compreender, em contexto, quais as exigências e desafios com que um Coordenador de Estabelecimento se depara, quer ao nível burocrático quer no que respeita ao relacionamento com os seus pares e os Diretores de Agrupamento.

Por se tratar aqui de um estudo, o campo de investigação será a escola na qual a investigadora se insere, e para uma análise comparada, onze escolas do primeiro ciclo, localizadas no distrito do Porto, pertencentes ao agrupamento de Escolas Dr. Vieira de Carvalho e Agrupamento de Escolas Castelo da Maia.

O recorte de investigação que tomará lugar neste campo é o coordenador do estabelecimento de ensino de 1.º ciclo, bem como dois diretores de Agrupamento, fazendo contribuir para este estudo a experiência profissional da investigadora, bem como as entrevistas, que ressaltam as experiências e visão dos aludidos entrevistados.

A investigação passa pela definição de um problema (Almeida e Freire, 2000). Assim, procura-se conhecer e compreender qual o papel do Coordenador de Estabelecimento em contexto escolar, ou seja, qual a realidade prática que está associada à sua gestão, as expectativas que sobre os mesmos recaí, como desenvolve a sua articulação com os demais, que instrumentos o auxiliam na efetivação da sua coordenação e quais os conflitos emergentes que estes Coordenadores enfrentam entre a necessidade do cumprimento normativo/ burocrático e tarefas práticas quotidianas em conciliação com as interações interpessoais, designadamente com a equipa docente, alunos, pais, pares e outros hierarquizados.

De igual modo a investigação foca-se na identificação e análise das estratégias utilizadas pelos diferentes atores, salientando dificuldades que denunciam com a interpretação da legislação que lhes é afeta, identificando disparidades entres os principais instrumentos de autonomia, mormente o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades que os relaciona e, como não poderia deixar de ser, dada a

essência desta temática, na forma como exercem as suas funções por forma a satisfazer as suas necessidades pessoais e exigências profissionais num contexto de diversidade de objetivos e de competição pelo poder.

O estudo pretende ainda compreender o alcance da autonomia, cujo “reforço” tem sido anunciado ao longo dos anos através de sucessivas medidas de descentralização do poder decisório e da territorialização das políticas educativas, identificando a sua presença nos estabelecimentos escolares (ou a medida da sua força) que talqualmente será dada pelas vozes dos coordenadores que participam no presente estudo.

2. Objetivos e questões de investigação

O presente capítulo assenta nas características da investigação utilizada e nos pressupostos que fundamentaram as opções tomadas em relação ao estudo efetuado que, embora se encontre centrado na figura do Coordenador, é igualmente apoiado pela visão de dois Diretores de Agrupamento, sobretudo no que respeita à compreensão da problemática de articulação entre estes diferentes níveis de hierarquia.

Assim, com a elaboração deste estudo pretende-se identificar as diferenças e as dificuldades sentidas num universo de onze coordenadores de estabelecimento no exercício diário das suas competências tendo por base e justificativa o teor da abordagem teórica explanada em capítulos anteriores. Nesta medida, são estudadas as declarações de expectativas, atitudes dos vários protagonistas e, naturalmente, a visão pessoal de cada um deles em relação à complexa realidade da atual administração dos estabelecimentos escolares.

O nosso estudo visa os seguintes objetivos:

- Conhecer o quotidiano do exercício da função de coordenador de estabelecimento;
- Compreender como são geridas as situações de conflito sentidas pelo Coordenador de Estabelecimento;
- Compreender quais os anseios sentidos pelos profissionais que exercem a função de Coordenador de Estabelecimento;
- Compreender os meandros do exercício funcional dos Coordenadores de Estabelecimentos em ambiente escolar;
- Identificar consequências do exercício do cargo de coordenador de estabelecimento;

- Compreender o clima relacional entre os coordenadores de estabelecimentos e os diferentes atores escolares;
- Saber que documentos de orientação pedagógica e curricular apoiam a função de coordenação de estabelecimento;
- Conhecer as expectativas dos coordenadores de estabelecimento em relação ao seu cargo;
- Compreender o papel do coordenador do estabelecimento na visão do diretor do Agrupamento;
- Compreender a influência do trabalho desenvolvido pelos coordenadores de estabelecimento com o diretor de agrupamento na sua ação;
- Conhecer as expectativas dos diretores de agrupamento em relação aos coordenadores de estabelecimento.

De forma primordial, procurou-se dar relevo às diferentes lógicas de ação manifestadas, aos diferentes tipos de interesse presente em cada participante, permitindo uma margem de liberdade nas respostas para lograr a autenticidade.

O objetivo central do presente estudo é o questionamento sobre as exigências, desafios e limites que são colocados aos coordenadores de estabelecimento das escolas que permitam caracterizar a sua real dimensão no seio escolar.

3. Natureza do estudo

A Investigação Qualitativa é definida como uma “metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (Biklen, 1994, p.11).

A presente investigação opta por uma abordagem globalmente qualitativa, por considerar-se ser esta a mais abrangente e flexível, sendo que o estudo realizado foi naturalista do tipo descritivo.

Aqui entendida em sentido lato, o método qualitativo pode ser definido como um método que produz dados a partir de observações extraídas, diretamente do estudo de pessoas, lugares ou processos com os quais a investigadora procura estabelecer uma ligação direta para compreender os fenómenos estudados. Geralmente, parte de questões mais amplas que só vão tomando uma forma mais definida à medida que se desenvolve o trabalho. Deste modo, e como Biklen reconhece, a “influência dos métodos qualitativos no estudo de várias questões educacionais é cada vez maior”, pelo que a escolha desta

metodologia assentou no pressuposto de que esta traduzirá de forma mais eficiente, clara e ampla os objetivos visados, coadunando-se, para além do mais, com os instrumentos de recolha de dados efetuada (1994, p.12).

Orientadas e limitadas pelas questões aplicadas por meio de entrevistas aos participantes selecionados, recolheu-se o material empírico necessário, privilegiando-se a descrição de tudo quanto se “leu e ouviu” daqueles, considerando que:

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivos de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Biklen, 1994, p. 16)

Neste estudo naturalista de tipo descritivo aplica-se o paradigma da abordagem interpretativa por força do relevo dado ao significado que os atores atribuíram às ações em que estiveram envolvidos. Neste caso, o objetivo de análise é formulado em termos de ação, isto é, os comportamentos observados e observáveis são valorizados, têm significados, a investigação passa a ter uma dimensão social, na qual torna estranho aquilo que é familiar e, ao explicitar o que está implícito, o lugar-comum transforma-se em problema (Boutin *et al.*,1990 p. 39 a 41).

Com efeito, a linha orientadora da presente investigação prende-se com o estudo dos fenómenos no seu contexto natural, ou seja, as entrevistas são efetuadas nas escolas, facilitando a exposição daqueles professores coordenadores e dos diretores de agrupamento no ambiente que melhor conhecem. A investigadora, envolve-se na medida do necessário, no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua essência, o método qualitativo de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes.

Esta escolha permitirá uma superior interpretação dos dados recolhidos na complexidade e diversidade dos seus intervenientes que traduzem uma vivência pessoal e subjetiva, de forma contextualizada e engrandecida pela atenção aos significados que vêm a ser atribuídos pelos participantes.

4. Contextualização do estudo

A investigação implica pesquisa e recolha de dados. Mas é também um ato de interpretação, por um lado das experiências dos participantes que devem ser explicadas e interpretadas em termos das regras da sua cultura e relações sociais e, por outro lado, das experiências do próprio investigador que devem ser explicadas e interpretadas em torno do mesmo tipo de regras da comunidade intelectual em que trabalha.

No decorrer do estudo a investigadora apercebeu-se que em termos comparativos e por conhecer certas distinções na gestão organizativa seria mais acertado recolher os dados além do Agrupamento que se insere, optando igualmente por aceder à realidade de outros estabelecimentos escolares. A investigação decorreu, assim, em três agrupamentos de escolas do concelho da Maia, no distrito do Porto, abrangendo as escolas Eb1/JI de Pedras Rubras, Eb1/JI do Lidador e Eb1/JI da Prozela, Eb2/3 do Castelo da Maia, Eb1/JI de Ferreiró, Eb1/JI de Gestalinho, Eb1/JI de Mandim, Escola Básica 1.º Ciclo /Jardim de Infância Cidade Jardim e Centro Escolar da Maia. Participaram no estudo os nove coordenadores dos estabelecimentos enunciados e os diretores dos agrupamentos de escolas que eles integram, designadamente o Diretor do Agrupamento do Castelo da Maia, o Diretor do Agrupamento Gonçalo Mendes da Maia e o Diretor do Agrupamento Dr. Vieira de Carvalho.

Preferiu-se a abordagem aleatória e numerosa em função da amostragem criteriosa ou intencional, ou seja, na seleção da amostra preferiu-se restringir os inquiridos aos Coordenadores de Estabelecimento e a Diretores por forma a permitir à investigadora apreender ao máximo a realidade em estudo.

5. Técnicas de recolha de dados

A investigação de natureza qualitativa foi a selecionada neste estudo uma vez que é a que melhor reflete o conhecimento de perspetivas, sentidos e significados individuais de todos os participantes à problemática em estudo.

Para perceber destes contornos de multiplicidade de vontades e objetivos (e sua afetação), sentidos no contexto do Estabelecimento Escolar e no próprio funcionamento da sua organização, o estudo foi apoiado em entrevista semiestruturadas, sem olvidar a observação participante (empírica) e o apoio no suporte documental. Tais instrumentos

serão hábeis sobretudo na exposição dos meandros da vida profissional de um professor que assume cumulativamente a função de coordenador de estabelecimento.

Será que os vários coordenadores participantes partilham o mesmo *modus operandi*, as mesmas angústias e anseios pelos entraves sentidos na administração escolar? Certamente que não. E na perspectiva dos seus diretores, que visão terão eles afinal acerca do papel/gestão dos seus coordenadores? Ao levantar questões sensíveis a muitos, mas pertinentes, aspirou-se promover a reflexão acerca da importância da figura do Coordenador.

5.1. Pesquisa documental

No que concerne aos tipos básicos de pesquisa qualitativa, Godoy classifica a pesquisa documental como a busca pelo exame de materiais de natureza diversa e que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados por meio de interpretações complementares. Esse tipo de pesquisa permite o estudo de factos ou pessoas com as quais não poderíamos estabelecer alguma outra forma de contacto, por motivos temporais ou de distância (1995, p.17).

A análise documental que foi feita assentou em documentos oficiais, nomeadamente, normativos, regulamento interno, projetos educativos e plano anual de atividades. Incluiu-se ainda outros documentos que se revelaram pertinentes no decurso da investigação e gravações áudio.

A utilização desta técnica possibilita, por um lado, compreender e justificar a tomada de posição dos participantes enquanto atores do ensino e, por outro lado, obter uma visão global dos princípios explícitos que deverão reger a administração dos estabelecimentos escolares. Tal como menciona Biklen:

Os investigadores não estão interessados na "verdade" como é convencionalmente concebida. Eles não estão à procura do "verdadeiro retrato" de qualquer escola. O seu interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial. Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à perspectiva oficial, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica (1994, p. 180).

5.2. Entrevista Semiestruturada

Na investigação qualitativa, as entrevistas podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados e utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, ela “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Biklen, 1994, p. 134).

Nós utilizamos a entrevista como principal a entrevista semiestruturada de um grupo previamente selecionado e específico, designadamente um grupo de professores titulares de turma ou professores de Apoio Educativo, que exercem concomitantemente as funções de Coordenador de Estabelecimento, e Diretores, procurando um amplo espectro de faixas etárias, de antiguidade e de tempo de serviço dedicado à função.

Na concretização das entrevistas o objetivo foi que os entrevistados opinassem acerca de um determinado tópico de maneira informal mas séria e esclarecedora, conduzidos de forma mínima pela investigadora enquanto ali entrevistadora.

Nestes termos, procurou-se garantir as informações/revelações sobre os principais aspetos do problema que se dedica a investigação, registando as reações dos participantes, quer as ativas, quer as omissivas.

A realização das entrevistas foi apoiada num “guião de entrevistas” previamente elaborado. Apesar das perguntas concretas redigidas o entrevistador esforçou-se por não se limitar de forma intransigente às mesmas, permitindo a natureza do próprio estudo, que repetisse perguntas ou fizesse perguntas complementares àquelas.

A principal vantagem desta técnica é a capacidade de se obterem respostas mais abrangentes sobre determinado assunto. Na maior parte das situações os participantes devido à sua experiência profissional poderão fornecer informações históricas sobre o tema em discussão sendo que, por outro lado, o investigador tem a clara vantagem de ter um certo controlo sobre o esquema do questionamento, restringindo-o ao ideal.

Alcançou-se por esta via aplicar a máxima de que as “pessoas diferentes têm também diferentes perspetivas, (de onde) pode emergir um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno e, desse modo, propiciar -nos uma base para a sua interpretação” (Tuckman, 2002, p. 507).

Procurou-se privilegiar um ambiente natural, próximo dos entrevistados e que causasse o mínimo impacto nos seus afazeres diários. Regra geral, as entrevistas foram

realizadas nas escolas dos entrevistados, tendo inclusivamente sido recolhida uma entrevista onde habitualmente um dos entrevistados em questão almoçava, partilhando a investigadora deste momento e, bem assim, aliando o ambiente confortável com a disponibilidade daquele.

A disposição física dos intervenientes foi igualmente considerada pela investigadora que, sentada lado a lado com o entrevistado, logrou a proximidade necessária para conseguir aperceber-se, ultrapassar e contornar qualquer desagrado, desconforto ou mesmo incompreensão relativamente às questões levantadas que fossem sendo denunciadas pelas expressões faciais dos entrevistados.

As entrevistas foram realizadas em locais calmos e adequados por forma a evitar também quaisquer interferências indesejadas, tendo demorado todo o processo cerca de uma hora e meia cada uma, com registo de áudio entre vinte/trinta minutos. Somente numa entrevista sentiu-se a necessidade de deslocarmo-nos por força do barulho que se fez sentir. Também apenas uma entrevistada achou as perguntas complexas, referindo que deveriam ter sido enviadas previamente para poderem ser trabalhadas.

As entrevistas que foram gravadas em registo áudio, com a autorização prévia dos entrevistados, e posteriormente integralmente transcritas, encontrando-se disponíveis no CD - Rom apenas acessível ao Júri de avaliação desta dissertação.

A aplicação da técnica da entrevista resultou na aquisição de dados de diferentes níveis, nomeadamente conhecimento e/ou informação, valores ou preferências, bem como as próprias atitudes e convicções dos entrevistados.

6. Procedimentos na investigação

Na análise dos dados recolhidos, foi feito um esforço interpretativo no sentido de alcançar a sua profundidade e procurou-se enquadrar e interpretar os dados “em contextos holísticos de situações, acontecimentos de vida ou experiências vividas, particularmente significativos para as pessoas implicadas” (Fidalgo 2003, p. 178).

A investigação é um ato de interpretação, por um lado das experiências dos participantes que devem ser explicadas e interpretadas em termos das regras da sua cultura e relações sociais. Por outro lado, as experiências do próprio investigador devem ser explicadas e interpretadas em torno do mesmo tipo de regras da comunidade intelectual em que trabalha.

Cada uma das entrevistas constituiu uma riqueza particular e individual cujos reflexos são evidentes na análise dos dados recolhidos.

Também a opção por entrevistar os coordenadores de estabelecimento e os diretores de agrupamento, pessoas com diferentes posições sociais e profissionais nas estruturas organizacionais em que se inserem, permitiu o aprofundamento da análise dos dados sob diferentes lógicas, experiências e significados.

O cargo que exerce a investigadora, enquanto Coordenadora de Estabelecimento, resultou numa relação de proximidade com os participantes no estudo, facto que pode ser considerado como uma vantagem, no sentido de existir um maior e diversificado conhecimento mútuo dos intervenientes na investigação, além desta – a investigadora - não ser considerada um elemento perturbador ou estranho no ambiente.

Apesar da relação de proximidade evidenciada, foram seguidos os requisitos éticos de investigação, nomeadamente a salvaguarda da identificação da identidade dos sujeitos participantes. O anonimato contempla, não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as gravações. Este procedimento de garantia da confidencialidade da identidade dos participantes pode, em alguns casos, ter sido insuficiente para evitar um certo grau de resistência a uma total exposição dos coordenadores de estabelecimento por receio de represálias ou de exposição a juízos de valor de outrem. No entanto, a investigadora deparou-se na grande generalidade com declarações que julga espontâneas, transparentes e autênticas.

Ainda no que respeita à identidade e familiaridade da investigadora com o tema em estudo revela-se pertinente referir que em todo o percurso, mormente na análise de dados, procurou-se relatá-las com rigor, isenção e imparcialidade. Não olvidando desta maneira a necessária autenticidade na escrita dos resultados, considerando que:

Ainda que as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não lhe agradar, e se possam verificar pressões por parte de terceiros para apresentar alguns resultados que os dados não contemplam, a característica mais importante de um investigador deve ser sua devoção e fidelidade aos dados que obtém. Confecionar ou distorcer dado constitui o pecado mortal de um cientista (Biklen, 1994, p. 77).

Neste campo poderá dizer-se que em termos de disponibilidade e abertura no diálogo, os entrevistados dos diferentes Agrupamentos visados não se distinguiram, isto é, de uma forma geral conseguiu-se que transmitissem a sua real opinião resultando em

entrevistas materialmente bastante satisfatórias. No que respeita aos Diretores e Coordenadores da EB/23 do Castelo da Maia as respostas dadas às questões em estudo foram claras e explícitas, focando-se o modo de trabalhar e de ser em concordância com o legislado. Registaram aspetos positivos de funcionamento e menos bons, salientando a confiança entre direção e coordenação como aspeto principal, como se verá de forma mais completa adiante.

De realçar que o Coordenador da Eb2/3 do Castelo da Maia vem sendo considerado mais propriamente como membro da Direção do que como Coordenador. Esta questão será tanto mais evidente se atentarmos aos excertos das suas transcrições que se inseriram no ponto seguinte, constituindo mais um elemento diferenciador nos parâmetros de comparação e interpretação dos dados.

A partilha de várias opiniões que não estavam previstas no guião por estes entrevistados permitiu tornou manifesta uma vez mais a realidade complexa que a gestão estabelecimentos escolares envolve.

Quanto aos Coordenadores inseridos no Agrupamento da investigadora a intensidade na participação deste estudo e a vontade de colaborar evidenciou-se pelo facto de transmitirem de forma unânime a opinião de que poderiam ter dito algo mais que não foi mencionado, justificando a retração por ser a primeira vez que são entrevistados e por estarem a ser gravados.

7. Análise de conteúdo

Desenvolvemos uma investigação qualitativa de cariz descritivo. Os dados recolhidos são em forma de palavras e sons (gravação) e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, áudio e documentos oficiais.

Desta feita, na análise dos dados, teve-se o cuidado de ler mais do que uma vez todos os documentos obtidos, fazer a transcrição de todos os registos, para ter assim uma visão completa e abrangente sobre o assunto. O material recolhido ao longo da investigação (documentos vários, entrevistas e gravação áudio) foi organizado num portefólio que, por sua vez, foi submetido a uma análise pormenorizada e indutiva e transcrito para formato digital (Microsoft Word).

Na presente investigação perfilhou-se a orientação transmitida por Biklen, preferindo sempre uma descrição clara e realista, uma vez que a abordagem da investigação qualitativa exige que o “mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (1994, p. 49). Para esse efeito socorreu-se da gravação áudio e posterior transcrição das mesmas, no qual se mostram *ipsis verbis* o que foi dito pelos entrevistados para obter uma comparação fiel e presente das diversas manifestações daqueles e que se anexam ao presente estudo, facilitando a sua elucidação.

No tratamento de dados, propriamente dito, optou-se na análise conteúdos das entrevistas recolhidas por separá-las e identifica-las mediante categorias que visassem alcançar o núcleo central da entrevista, dividindo-as em subcategorias por forma a exprimir as especificidades encontradas dentro de cada categoria enunciada.

Foi realizada uma análise qualitativa no qual se analisaram numa primeira fase a presença de semelhanças e concordâncias inferidas pelo texto transcrito. Deste modo, as categorias e as subcategorias revelaram traços indicativos de uma opinião e/ou conclusão que foi contextualizada a partir de excertos de entrevistas por um lado e, por outro lado, associada ao Agrupamento, cargo exercido, idade e titularidade (ou não) de turma.

Assim, as perceções dos entrevistados encontram-se ilustradas através de uma apresentação gráfica no qual se analisam as perceções individualizadas de cada um dos entrevistados construído a partir dos objetivos traçados, das perguntas lançadas pela entrevistadora e de recortes do discurso da entrevistada para nos permitir inferir dados gerais que dão sentido à conclusão acerca das informações recolhidas, permitindo alcançar respostas aos objetivos propostos.

8. Limitações do Estudo

Uma das questões da investigação qualitativa está relacionada com o conceito de garantia, isto é, com o facto de não existirem certezas que, por exemplo, dois investigadores que estudem independentemente os mesmos sujeitos cheguem às mesmas conclusões. Com efeito, nalgumas abordagens de investigação existe a expectativa de que se verificará consistência entre os resultados de observações feitas por diferentes investigadores ou pelo mesmo investigador ao longo do tempo. Ora, sucede que na realidade os investigadores qualitativos não partilham totalmente esta expectativa (Agar,

1986, p. 13 a 16). Significa isto que, analisando a questão de fundo, o enriquecimento do estudo realizado será sempre uma certeza mesmo quando se verificarem noutras investigações conclusões distantes das alcançadas. A investigadora ao optar pela metodologia qualitativa não encara esta situação como limitadora dado o cariz abrangente, subjetivo e muitas vezes exploratório que caracteriza a essência da sua demanda.

Por outro lado, e como já havia mencionado, o facto de a investigadora ser parte interessada (ou pelo menos afetada) pelo tema em estudo pode influenciar a investigação, nomeadamente na construção dos instrumentos de recolha de dados. Esta condicionante é, segundo Biklen, comum a todos os investigadores: “Todos os investigadores são presa dos enviesamentos inerentes ao observador. Quaisquer questões ou questionários, por exemplo, refletem os interesses daqueles que os constroem, o mesmo se passando nos estudos experimentais” (1994, p.68). Adianta o mesmo autor que “os investigadores qualitativos tentam reconhecer e tomar em consideração os seus enviesamentos, como forma de lidar com eles (1994, p.68).

Se tivermos em conta que a investigadora é igualmente coordenadora de um estabelecimento, podemos, no entanto, considerar uma perspetiva que encare a sua interferência (que se fez por ser mínima) mais como um contributo, como uma visão. Nesse sentido, aquilo que à primeira vista poderia influenciar negativamente o estudo é transformado em acréscimo de informação e, portanto, pode ser considerado uma vantagem.

Uma outra limitação a ter em conta na elaboração da presente investigação foi aquilo a que vulgarmente se chama de “efeito do observador”. Quer isto significar que a presença do investigador, mormente nas entrevistas, pode modificar o comportamento das pessoas que pretende estudar. É nesse sentido que Douglas aconselha:

Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. Quanto mais controlada e intrusiva for a investigação, maior a probabilidade de se verificarem "efeitos do observador (1976, p. 19).

Tal situação foi contornada pela administração da entrevista no ambiente natural dos participantes – escola -, tendo em consideração que estão habituados a ali reunirem frequentemente discutindo os mais variados assuntos profissionais. Era claramente do interesse da investigação que os participantes se comportassem como normalmente se

comportam pelo que a investigadora procurou conduzir a entrevista de forma natural e aberta, como se de uma conversa normal se tratasse.

Como se refere atrás, esta investigação apoia-se sobretudo na entrevista semiestruturada. Tal opção maximizou a multiplicação do material empírico a trabalhar e a recolha de informação provinda de pessoas e fontes diferentes, inseridas num grupo específico, possibilitando o recurso à chamada triangulação, no sentido de “clarificar o significado da informação recolhida, reforçando, ou pondo em causa a interpretação já construída e identificando significados complementares ou alternativos que deem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo” (Afonso, 2001, p. 73).

Por conseguinte, o tratamento interpretativo baseado nos dados recolhidos nas entrevistas realizadas viabilizou a compreensão da forma como os atores de cada um dos agrupamentos em concreto se posicionam em relação às faces da organização e no que respeita às questões de manipulação dos instrumentos de autonomia. Por outras palavras, procurou compreender o modo como lidam com *jogos de poder*, quais os seus interesses, como desenvolveram as suas estratégias junto dos seus pares, pais e/ou os serviços autárquicos e quais as expectativas e perceções que têm em relação aos instrumentos de regulação. Procurou igualmente compreender a perspetiva dos Diretores mormente no que respeita à sua articulação, apoio e interação com os Coordenadores de estabelecimento.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO DE DADOS

Neste capítulo apresentamos os resultados provenientes da pesquisa qualitativa analisada sobre a amostra recolhida nos Agrupamentos do Castelo da Maia, Agrupamento de Escolas Dr. Vieira de Carvalho e Agrupamento Gonçalo Mendes da Maia.

Ao explorar o material das entrevistas percebeu-se que a sua duração foi em média cerca de vinte minutos de tempo de gravação. Procurou-se selecionar os trechos de diálogo que melhor espelhassem as opiniões e perceções da população em estudo - docentes e diretores - relativamente aos conceitos de motivação, gestão de conflitos e articulação do coordenador de estabelecimento e os diversos gestores para melhor a realidade em estudo.

Depois da análise atenta e das releituras necessárias às transcrições efetuadas, cabe agora agrupar neste capítulo o que os vários entrevistados disseram em torno de cada categoria criada e/ou outros acontecimentos tidos por relevantes para, numa segunda fase e numa elaboração teórica, responder-se aos objetivos da investigação.

A análise de dados é um “processo de busca e de organização sistemático de (...) materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão” (Bilken, 1991, p. 205) e, nessa medida, iniciamos o capítulo com a apresentação e caracterização dos entrevistados para de seguida e, por se tratar de uma análise qualitativa, identificar as categorias e apresentar os resultados de acordo com as variáveis consideradas.

1. Participantes no estudo - Coordenadores de Estabelecimento e Diretores de Agrupamento

Neste campo apresentamos alguns dados que contemplam informações de ordem pessoal e profissional dos entrevistados selecionados.

O universo dos inquiridos é de catorze entrevistados, de entre os quais três possuem a categoria profissional de diretores, todos do género masculino.

Os restantes onze entrevistados são docentes do 1.º e 3.º ciclo, sendo um deles de jardim-de-infância, funcionando como denominador comum o facto de todos exercerem a função de coordenadores de estabelecimento.

Dos coordenadores de estabelecimento entrevistados oito pertencem ao género feminino enquanto três são do sexo masculino.

Quanto ao elemento caracterizador que diz respeito à antiguidade começamos desde logo por referir que todos os entrevistados registam já uma considerável experiência pelo menos no tocante ao exercício da docência. De facto, os coordenadores de estabelecimento são seleccionados de entre os docentes do Agrupamento escolar em que se inserem e todos eles mantêm contato com o ensino após nomeação, mesmo que com diminuição de horário letivo e independentemente da titularidade de turma que possam ter ou não. Nesse medida a amostragem revela que três dos coordenadores de estabelecimento têm mais de 8 anos no exercício da função, registando-se como a mais antiga uma coordenadora de estabelecimento em exercício há pelo menos doze anos.

Cinco dos coordenadores de estabelecimento entrevistados contam com tempo de serviço entre quatro a cinco anos, sendo que dois anos é o menor tempo em exercício da função identificado em apenas um coordenador de estabelecimento entrevistado. Poderá igualmente considerar-se como uma considerável experiência profissional o exercício da função de direção dos entrevistados. Com efeito, um dos diretores entrevistado regista treze anos em exercício contínuo, outro oito anos, sendo que o mais recente é Diretor há dois anos mas desde 2011 esteve ligado à Direção, ainda que de forma mediata.

Tal situação revelou-se bastante positiva na medida em que permitiu recolher impressões de sujeitos com uma larga variedade de experiências que o tempo inevitavelmente proporciona, valorizando a substância das respostas dadas.

Como já havia sido referido os Coordenadores de Estabelecimento não exercem esta função de forma exclusiva, ou seja, parte do seu horário escolar é dedicado ao exercício da docência. Neste campo terá ainda que atender-se à divisão daqueles a quem foi atribuída a titularidade de uma turma, analisando-se adiante todas as exigências que daí advêm.

Assim, verifica-se que dos onze Coordenadores de Estabelecimento entrevistados seis têm a titularidade de uma turma a seu cargo, pelo que os restantes quatro não têm este acréscimo de responsabilidade. Verifica-se somente uma única exceção - de caráter temporário - relativamente a uma Coordenadora, que por motivos de ordem pessoal, encontra-se isenta de dar aulas, isenção esta de apenas um ano letivo e que não é usufruída por esta na íntegra, uma vez que como a mesma declarou acaba por dar aulas de apoio a determinados meninos, ainda que de forma informal.

Ainda no âmbito da matéria da não titularidade de turma e como já foi referido todos os Coordenadores de Estabelecimento lecionam por uma via ou por outra, isto é, aqueles que não têm uma disciplina específica a ministrar, praticam um horário mínimo de aulas de apoio, que pode ir desde o apoio tradicional até inclusivamente a “aulas de apoio à saúde”, uma novidade praticada numa escola e reportada por uma entrevistada. Neste caso, a *nuançe* traduz-se na carga horária a que os entrevistados estão sujeitos. Este é pois o elemento que maior dispersão reflete no universo em estudo.

Com efeito, vinte e cinco horas semanais foi o maior número registado de horas dedicadas à docência. Temos depois cerca de metade da amostragem que se dedica entre uma a dez horas de tempo em aula e outra metade entre onze a vinte horas. Pertinente será referir que este tempo é de caráter obrigatório, não estando pois na esfera de liberdade dos Coordenadores de Estabelecimento reduzi-lo ou aumentá-lo.

Por fim, torna-se pertinente referir que nenhum dos três Diretores entrevistados acumula funções com a docência.

Apresentamos de seguida a relação dos Coordenadores de Estabelecimento e Diretores entrevistados com a respectiva escola e Agrupamento em que se inserem, associando de forma individual as informações quanto ao tempo de serviço e titularidade de turma atrás explanadas. – ver Quadro II.

Quadro II – Caracterização dos entrevistados

Numeração da Entrevista	Identificação do Entrevistado	Escola/Agrupamento
Entrevista n.º 1	Coordenadora de Estabelecimento	EB1 /JI do Lidador, Agrupamento de Escolas Dr. Vieira de Carvalho da Maia
Entrevista n.º 2	Coordenadora de Estabelecimento	EB1 / JI de Pedras Rubras, Agrupamento Dr. Vieira de Carvalho
Entrevista n.º 3	Coordenador de Estabelecimento	EB1 / JI de Prozela, Agrupamento de Escolas Dr. Vieira de Carvalho
Entrevista n.º 4	Diretor	Agrupamento de Escolas Castelo da Maia
Entrevista n.º 5	Coordenador de Estabelecimento	E.B 2,3 Castelo da Maia, Agrupamento de Escolas Castelo da Maia
Entrevista n.º 6	Diretor	Agrupamento Gonçalo Mendes da Maia

Entrevista n.º 7	Coordenadora de Estabelecimento	EB1 / JI de Ferreiró, Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia
Entrevista n.º 8	Coordenadora de Estabelecimento	Centro escolar da Maia, Agrupamento Gonçalo Mendes da Maia,
Entrevista n.º 9	Coordenadora de Estabelecimento	EB1 / JI de Gestalinho, Agrupamento de Escolas Castelo da Maia,
Entrevista n.º 10	Coordenadora de Estabelecimento	EB1 / JI de Mandim, Agrupamento Escolas Castelo da Maia
Entrevista n.º 11	Coordenadora de Estabelecimento	EB1 / JI de Cidade Jardim, Agrupamento Gonçalo Mendes da Maia
Entrevista n.º 12	Coordenadora de Estabelecimento	EB1 / JI da Maia, Agrupamento Gonçalo Mendes da Maia
Entrevista n.º 13	Coordenadora de Estabelecimento	EB1 / JI de Porto Bom - Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia
Entrevista n.º 14	Diretor	Agrupamento Dr. Vieira de Carvalho na Maia

2. Atribuições e competências do Coordenador de Estabelecimento.

Nesta fase percebe-se que de forma unânime todos os entrevistados mencionam a Direção como o veículo determinante das tarefas que os Coordenadores de Estabelecimento têm a desempenhar. A perceção geral dos entrevistados encaminhou então no seguinte sentido: a E1 prontamente aponta como sendo “todas as que estão previstas no regulamento...”, acrescentando que “...respondemos pela escola, somos...como é que eu hei de dizer, somos os olhos e ouvidos da direção, cumprimos e fazemos cumprir as ordens que nos são chegadas”.

Uma vez mais é referido, desta feita pela E3, que o coordenador de estabelecimento “cumpre e faz cumprir as diretivas do diretor”, deixando vincadamente claro e à semelhança dos restantes entrevistados que independentemente da sua concordância cumprem em primeira instância as ordens emanadas pela Direção e só depois levantam alguma questão, se reclamações houver. Deste modo reitera que “todas as orientações dadas pelo diretor ou por quem ele designar devem ser cumpridas na escola

pelo coordenador de estabelecimento.” No mesmo sentido o E7 é contundente quando refere que toma as decisões de acordo com o “determinado pela direção, basicamente faço a ligação da direção e a escola ... as funções são definidas pela direção e pelo Agrupamento”. Finalmente a E8 explica que uma das suas tarefas passa por transmitir qualquer informação que venha do Diretor uma vez que como refere “sou eu que depois tenho que comunicar aos colegas”.

Este proeminente elo de ligação entre Coordenadores de estabelecimento e Diretores é igualmente ilustrado no discurso destes últimos, sendo que o E4 refere que o Coordenador de Estabelecimento para além da gestão diária, implementam as medidas que são decididas ao nível da direção, isto é, “no fundo representam o diretor em campo nas escolas”. O E6 qualifica o coordenador de estabelecimento como “um braço da direção”, com funções de representação da direção em cada estabelecimento de ensino, acrescentando a vertente da “gestão administrativa e pedagógica” que também lhes é atribuída.

O vocábulo “multiplicidade” quando perguntado pelas tarefas desempenhadas pelo Coordenador de Estabelecimento é pela primeira vez referido pelo E2, explicando que “uma delas é por exemplo conseguir gerir desde o corpo docente ao não docente” concretizando depois e no caso dos não docentes, que praticam todas as tarefas que “estão inerentes às suas funções, organização de horários, estabelecer objetivos para...de organização, de estruturação para que as coisas funcionem. Estabelecer regras de funcionamento...”. Neste campo a E3 refere outras atribuições, tais como: “Marcar faltas, zelar para que a escola esteja sem problemas físicos, pedir à junta material de desgaste e de limpeza, preparar as atividades e é isso, acho que é isso.” Por sua vez, a E8 classifica estas funções como sendo “Todas e mais algumas”, acrescentado a exemplo: “Gestão de funcionários, horários, repor leite quando falta, comunicar qualquer arranjo, avaria à Câmara...passeios (...) tudo passa por mim”. A Coordenadora E8 refere inclusivamente ser da sua competência a organização do jornal da escola.

A E10 também descreve como sendo as funções do Coordenador de Estabelecimento todas aquelas que respeitam à organização do estabelecimento, nomeando a indicação de tarefas a funcionário e professores. Já a E11 é a que mais pormenorizadamente descreve as aludidas tarefas, nestes termos:

Desempenha muitas tarefas por exemplo além da atividade letiva que já falamos, desempenha as tarefas olhe fazer mapas de leite, preencher as

grelhas à 6.^a F da alimentação da cantina, dos meninos, requisitar material de limpeza, requisitar material pedagógico, receber os pais, receber a Associação de Pais, gerir o pessoal não docente, gerir as tarefas do pessoal não docente e se calhar não me estou a lembrar de mais nada mas é um leque muito grande de tarefas. Zelar pelo bem-estar da escola no sentido de haver alguma coisa que seja preciso consertar ou ligar para a Câmara para virem consertar uma lâmpada ou uma porta, o lavatório... Tudo isso (E11).

3. Documentos de Referência à Ação do Coordenador de Estabelecimento

A orientação e o planeamento para uma gestão adequada dos estabelecimentos escolares estão expressas essencialmente em dois instrumentos documentais: o Regulamento Interno e o Projeto Educativo. Por isso, procuramos perceber a medida da relevância destes documentos na vida profissional dos coordenadores de estabelecimento.

No que respeita à identificação das tarefas foi revelado de forma unânime que as mesmas eram transmitidas através de diretrizes emanadas da direção aquando das reuniões, ressaltando o vazio legal no que respeita a uma descrição completa e real das funções do coordenador de estabelecimento no âmbito legislativo. Por esta razão apenas dois entrevistados fizeram referências específicas aos instrumentos legais para se auxiliarem na questão da definição das tarefas que desempenham: “todas as que estão previstas no regulamento...No regulamento interno.”(E1). A mesma nomeação foi feita pela E3: “No Regulamento Interno. No Regulamento Interno estão descritos as funções do coordenador de estabelecimento que não é mais nem menos do que a transcrição da lei.”

Apesar da nomeação imediata dos aludidos instrumentos de gestão nenhum dos entrevistados explicitou a sua aplicação prática ou indicou outros instrumentos específicos que se praticam no respetivo Agrupamento, tendo sido somente feito referências genéricas a “outra legislação”. Privilegiam assim as orientações dos superiores hierárquicos veiculados através de reuniões periódicas que, no discurso dos entrevistados é de uma forma geral o principal ordenador das suas tarefas a executar enquanto coordenadores de estabelecimento, como afirma singelamente a E10 as tarefas são definidas mediante as diretivas da Direção.

4. Parceiros principais

4.1 Autarquia

No que respeita às estruturas de apoio todos os entrevistados revelam a necessidade de desenvolver uma relação especial com a Câmara e Junta de Freguesia, cuja atuação é mister em diversos campos, desde a reposição e reparação de material perecível até à manutenção dos jardins que envolvem os estabelecimentos escolares. Registam o sucesso nesta articulação apesar da morosidade na atuação deste apoio. De referir também que maior parte dos funcionários pertence à Câmara Municipal da Maia assim como os serviços existentes na Escola de Apoio à Família e Atividades de Enriquecimento Curricular também pertencem à mesma entidade, fazendo com que haja a necessidade de haver uma grande comunicação entre o coordenador e a Câmara.

Esta cooperação é tida como fundamental no cumprimento da função do coordenador de estabelecimento em zelar pelo respetivo estabelecimento, preocupação esta realçada por todos os entrevistados:

Sempre que é importante desloco-me à Câmara da Maia e articulo com o Gabinete de Educação (...) Há sempre abertura com outros gestores pedagógicos”. (E8)

Muitas vezes fazemos articulação com os representantes da Câmara para alguma situação ou alguém, por exemplo, da Lipor em que representa a Junta”. (E11)

4.2 Associação de Pais

Quanto à relevância da Associação de Pais como estrutura de apoio no exercício da função, os coordenadores de estabelecimento entrevistados revelam opiniões diferentes consoante o nível e a qualidade de experiências vividas. Revelam que a qualidade da ligação varia de ano para ano, sendo que nalguns casos classificam a Associação de Pais como uma mais-valia extremamente útil, facilitando e aligeirando as funções do coordenador de estabelecimento e noutros casos são considerados uma fonte de constrangimentos no exercício do cargo, contudo solucionáveis. Tal conclusão encontra-se espelhada, por exemplo, na reflexão da E6:

Quem tem turma e está a fazer coordenação (...) não temos condições fantásticas assim sendo vai-se acumulando um desgaste” que se combate com

a colaboração de todos, inclusivamente com Associação de Pais porque “tudo sozinho não há condições.

5. Estruturas de Apoio

Apenas um dos entrevistados faz referência aos serviços administrativos dos estabelecimentos escolares quando questionado sobre que outras estruturas de apoio se socorreria, mencionando: “Não, às vezes quando há dúvidas, claro, não sei se podemos considerar uma estrutura mas a secretaria dá-nos um bom, os serviços administrativos dá-nos um bom suporte.”(E3). Também é caso singular a menção à “Escola Segura”, sendo o controlo policial da Guarda Nacional Republicana referido unicamente pela E13 como verdadeira estruturas de apoio.

6. Gestão de conflitos

Os meios indicados para gestão de conflitos que os Coordenadores de Estabelecimento enfrentam foi sem dúvida a questão que mais convergência registou.

Nesta dimensão, a E1 relata a necessidade de encontrar-se um equilíbrio e procurar a informação antes de reagir, ou seja, “Procurar saber primeiro o que se passa de um lado e de outro”. Já o E2 investe na conversa e na reflexão para gerir os conflitos que lhe vão surgindo para que “as pessoas reflitam sobre as suas posturas, as suas atitudes, se realmente é esse o pressuposto, se estamos para cumprir outro tipo de objetivos e organizar e orientar no que é pretendido”.

No mesmo sentido a conversa e o diálogo são preponderantes para o E5: “A melhor solução é sempre dialogar com as pessoas. (...) Estar sempre disponíveis. Claro que tentamos a seguir apresentar a questão ao diretor de turma (...) para conversar e acertar” e igualmente para o E8 quando refere que têm conseguido levar tudo a bom porto porque “Tento sempre resolver com diálogo”, com “muita calma e paciência” (E10) e “muita compreensão para resolver as situações dos filhos” (E11).

Este investimento no diálogo é dirigido pelos Coordenadores de Estabelecimento não só para com os seus pares e encarregados de educação, mas também com a própria direção, acrescentando a E9 que procura recorrer à direção só em “último recurso” e resolver as contendas fora do seu horário letivo. De uma forma geral são avançadas pelos entrevistados uma série de habilidade que têm em consideração no modo de relacionamento com os demais, tais como: “Ter conhecimento da realidade, ter bom

senso, ter calma, ter paciência, ser um bom gestor de conflitos e um bom gestor de sensibilidades...” (E3).

Encontrámos uma similitude no discurso dos Diretores quando relatam que é necessário adotar um “misto bom senso e proactividade” de forma a que o Coordenador de Estabelecimento possa tornar-se “parte da solução e não do problema” (E4). O mesmo Diretor realça que todas as decisões devem ser tomadas com tranquilidade e as respostas deverão ser dadas segundo o mote de “primeiro ouvir, refletir e depois responder” (E4).

O domínio das “relações humanas” pelo Coordenador de Estabelecimento é considerado fulcral para o E6, pois que estes deverão “ter sensibilidade e bom senso porque o resto são papéis” (E6).

Os conflitos enumerados são constituídos na sua grande maioria pelas vicissitudes trazidas pelos pais, encarregados de educação, alguns professores e alunos, referindo-se igualmente a carência de pessoal não docente para suprir todas as necessidades.

Como se depreende do exposto a solução primordial encontrada por estes gestores para contornar ou diminuir os conflitos resume-se às palavras: “diálogo” e “conversa”. Com efeito, quer os diretores, quer os coordenadores de estabelecimento salientam determinadas características humanas como essenciais para o bom exercício da função de coordenação, sendo transversal a ideia de que a capacidade de ouvir e o bom senso são determinantes.

7. Tarefa Ingrata

Na perspetiva da direção compreende-se a consciência da exigência que a coordenação de estabelecimentos implica. Nesse sentido, o Diretor (E4) inclusivamente afirma que se trata de uma “tarefa ingrata e complicada” uma vez que o coordenador de estabelecimento “não tem uma autonomia completa”, realçando que essa falta de autonomia acaba por dificultar “respostas imediatas” a conflitos emergentes.

O mesmo diretor refere ainda que um dos problemas verificados é a insuficiência de horas para “trocas de ideias e impressões” entre coordenadores de estabelecimento e diretores, sobretudo para aqueles que possuem turmas a cargo. No seu entendimento a gestão deverá ser orientada no sentido de que os coordenadores de estabelecimento deverão esforçar-se por fazer “parte da solução e não do problema”.

O Diretor (E6) por sua vez declara a mesma necessidade de se investir na vertente humana e num elevado grau de sensibilidade para que os coordenadores de estabelecimento possam ultrapassar as contingências da sua atividade profissional.

Nesta entrevista é introduzida uma novidade em relação às demais, tendo em consideração que, no seu Agrupamento, aplica a gestão da rotatividade na nomeação de todos os coordenadores de estabelecimento e dos próprios professores de forma a que “as cinco escolas passem por cinco versões diferentes de gestão”. Considera que, assim, no espírito do Agrupamento por ser no seu entendimento a filosofia mais importante: “de dois em dois anos sempre que entendemos necessário mudamos porque entendemos que não há escolas delas, elas dizem o meu Agrupamento”. Tendo em conta que “Há escolas que dão mais trabalho que outras” acredita que a rotatividade dos coordenadores de estabelecimento é a melhor estratégia em termos de ganho de versatilidade.

Apointa como principal problema a falta de regras de educação e de comportamento por parte dos alunos, no entanto, realça o facto de dispor de professores referenciados e com competências administrativas. Mais refere que todos os professores do seu Agrupamento lecionam, de forma a que “mesmo os que não têm turma dão aula de Educação à Saúde”.

8. Antes colega e só depois Coordenadora

De uma forma geral os entrevistados referem que o exercício da coordenação de estabelecimento não altera de forma manifesta a sua relação com pares, encarregados de educação e alunos. Apenas uma entrevistada refere de forma contundente que:

É evidente que altere porque realmente... Embora eu faça tudo e sempre me pauto por eu sou coordenadora mas primeiro sou colega dos meus colegas é evidente que há certa, há alguma diferença, pode haver um certo mau estar, etc., o que é normal mas antes de coordenadora eu sou colega, percebe? (E10)

A entrevistada E9 assume uma particularidade que a destaca das demais entrevistadas uma vez que a primeira vez que exerceu o cargo foi por votação e por ser a única dos entrevistados com a categoria profissional de educadora de infância o que levou a reparar em algum ceticismo inicial por parte dos colegas que depois se veio a esbater: “no início foi um bocado difícil porque achavam que como educadora não era a pessoa certa porque não estava na realidade do 1.º ciclo (...) mas isso não aconteceu.”

Todos os outros entrevistados reforçam a ideia de que praticam a igualdade para com os seus pares e que, apostando no diálogo, não identificam dificuldades de maior:

Cultivamos a porta aberta (E5).

A minha forma de ser tem de estar na minha forma de coordenar, o interesse é comum por isso pouca alteração. Há uma reunião mensal com todos os coordenadores. A partir das experiências dos outros, com a partilha ajudamo-nos. (E6).

O meu corpo docente é o meu braço direito (...) se brilho é porque os tenho por trás (E8).

A E6 foi a única a apontar uma certa resistência no início da sua coordenação mas que se foi dissipando no tempo e conclui “A comunidade agora conhece-me muito melhor”. Já a E10, à semelhança dos demais refere que conhecia já os colegas das reuniões e que “A minha relação é de igual para igual, sou como eles (...)os professores vêm ter comigo por problemas que o incomodam e eu dou a cara”.

Neste ponto todos os entrevistados enfatizam a realidade de comunhão de esforços entre os seus pares, vincando que antes de mais são todos professores e nessa medida buscam nos seus colegas de profissão um suporte para definir e resolver em conjunto todas as necessidades que a organização escolar implica. Tal cooperação foi ainda evidenciada pela afirmação de não há interferência na gestão pedagógica dos docentes e pelo facto de que em situação de conflito, mais habitualmente trazidas pelos encarregados de educação, asseguram-se de que a exposição deverá ser feita diretamente ao professor em causa, demonstrando plena confiança e reafirmando a sua independência na gestão das “suas salas de aula”.

9. Figura de representação e autoridade

Já no que respeita à relação com encarregados de educação e alunos afirma a E10 que não sente grandes alterações porquanto:

Os alunos acho que respeitam todos os professores, é evidente que a mim me veem como uma figura um bocadinho diferente porque sou a coordenadora. Com os encarregados de educação sim porque realmente se eles não conseguem resolver algum problema com a professora vêm ter comigo para eu tentar resolver, sim.

As nuances registadas para com os alunos e encarregados são explicadas de uma forma geral no sentido de que o coordenador de estabelecimento é tido como uma figura de representação e de autoridade: “Alunos vêm-me como diretora, como quem manda e alguns pais também (...) sinto um certo respeito a esse nível” (E9). A E6 declara inclusivamente que “abordam-me com muita frequência” e que “as queixas é a mim que a dirigem”. Por sua vez a E3 confirma a tendência: “Com os pais altera na medida em que nos casos urgentes tem que atender as suas ligações, com os alunos sente que a vê como uma figura de autoridade.”

10. Articulação dos Coordenadores de Estabelecimento e Diretores de Agrupamento

Neste campo a questão da Entrevistadora foi elaborada nos seguintes termos “E como é que os coordenadores de estabelecimento articulam, quer entre coordenadores quer com a direção?”

No seguimento a E1 explica que aquela é feita “quer através de reuniões, contactos diretos, contactos informais muitas vezes e aquelas reuniões que nós vamos tendo mensalmente. No que respeita à articulação dos coordenadores de estabelecimento com outros gestores pedagógicos intermédios refere que as reuniões realizam-se pontualmente: “Nós aqui só se for com as reuniões de ciclo, nas pedagógicas” (E1)

A segunda entrevistada refere uma articulação mais ampla, do seguinte modo:

Essa articulação é feita ou nas reuniões, por exemplo, ou muito por correio eletrónico também é outra das estratégias.

Dependendo do grau...vá...da dificuldade que tiver não é? Do cariz, da dificuldade que tiver, já tem acontecido ser junto do diretor e outras vezes do coordenador de 1.º ciclo (E2).

De facto, as reuniões entre os diretores ou adjuntos são o modo de articulação mais referenciado pelos entrevistados, variando apenas a frequência com que estas ocorrem:

Fazemos reuniões periódicas com a direção que marca as reuniões, temos tentando pelo menos fazer uma reunião por período, fizemos uma reunião no princípio do ano e julgo que ainda não fizemos mais nenhuma...(E3). Tem um apoio específico na direção (E6);

Reuniões frequentes com a direção (E8).

Com a direção articulo diretamente com a adjunta de direção e a assessora, só raramente com o diretor através de reuniões e contactos telefónicos (E9). Articulamos com reuniões que podem ser, dependendo das necessidades podem ser, semanais, quinzenais, mensais (E11).

A entrevistada E8 reporta ainda uma relação muito próxima com a direção “qualquer coisa pega no telefone”, “Articulo com o diretor e a adjunta, recorro a quem tiver mais disponível” (...) quem atende o telefone”, referindo a presença constante da direção (ou dos seus representantes) nos estabelecimentos escolares: “Temos reuniões e o diretor passa por cá e o senhor vice presidente (...)” ; “Vêm cá a reuniões com os pais” ; “mesmo fora do horário”. Também o E11 alude à presença física da direção nos estabelecimentos escolares: “ (...) esporadicamente vem às escolas sim, talvez duas ou três vezes por ano ou mais se se justificar algum problema ao nível de alunos etc., está sempre disponível.”

A peculiaridade do funcionamento do Agrupamento do E5 neste campo é registada nas seguintes declarações: “às vezes estou sozinho. Este é um problema geral” (...) “no agrupamento não temos mais EB 2,3 por isso não posso recorrer a outros coordenadores (...) recorro à diretora e sub diretora”

Quanto à perspetiva da hierarquia o diretor E4 refere sumariamente que por vezes delega nos responsáveis dos coordenadores, privilegiando a articulação mediata. Mais refere a realização de reuniões mensais dos seus adjuntos com os coordenadores de estabelecimento enquanto que o diretor E6 refere o seguinte: “fazemos reuniões bi mensais para trabalhar todos os aspetos que são necessários”. O mesmo diretor alude ainda ao projeto “porta aberta”, salientando que os coordenadores de estabelecimento “podem sempre que quiserem vir cá falar comigo ou eu vou lá, por norma uma vez por mês vou lá” . Ficando o registo de que visita todas as salas de aula, assistindo mesmo aos decorrer dos intervalos para obter uma ampla percepção da realidade quotidiana escolar.

De uma forma genérica o fluxo de informação entre Coordenadores de estabelecimento e a direção passa pela realização de reuniões, sendo neste campo apenas variável a frequência com que as mesmas ocorrem. Para resolução de questões imprevistas e consoante a importância da matéria também reportam a ocorrência do contacto pessoal, dando a entender a disponibilidade de agenda para o efeito.

Nos tempos atuais, e ultrapassados os anteriores ofícios, a articulação entre estes profissionais é efetuada por correio eletrónico através de emails institucionais, considerando-se os mesmos notificados para todos os efeitos por esta via.

CAPÍTULO VI

UMA GESTÃO EM SITUAÇÃO PERIFÉRICA

Neste capítulo procuramos analisar os objetivos propostos explorando as diferenças temporais em que ocorreram, mormente no que respeita às alterações legislativas, espaços (os diferentes Agrupamentos que foram alvo de pesquisa) com os indivíduos diferentes que aqui se associam aos entrevistados, designadamente os onze Coordenadores de Estabelecimento e três Diretores. A triangulação de dados retrata assim uma recolha de dados recorrendo a diferentes fontes, de entre os quais se contarão igualmente os documentos oficiais dos diferentes Agrupamentos (Regulamento Interno e Projeto Educativo de Escola), cuja análise se revela preponderante para o cruzamento de dados.

Depois de documentar e analisar os fenómenos sociais pretendidos, bem como a atitude da população em estudo face aos mesmos, logrou-se nesta fase esclarecer as questões da pesquisa a que eles se ajustam ou não. Deste modo, “a triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância” (Flick, 2009, p.32).

Começaremos por identificar o retrato do Coordenador de Estabelecimento nos diferentes Agrupamentos de Escola através dos instrumentos pilares (Regulamento Interno e o Projeto Educativo), cuja importância se fez sobressair nas palavras dos entrevistados e a que se acede facilmente porque são tornados públicos, na página na internet de cada um dos Agrupamentos, expondo-se compromissos, objetivos, missões, divulgação de eventos, entre outros.

1. Regulamento Interno

Um dos objetivos propostos passou pela compreensão dos documentos de orientação pedagógica e curricular que apoiam a função de coordenação de estabelecimento. Nesse sentido foram questionados os entrevistados de forma direta para que enumerassem quais os documentos do agrupamento que privilegiam, tendo a resposta convergido no Regulamento Interno e no Projeto Educativo.

Consultados os Regulamentos Internos em causa percebemos desde logo que os mesmos definem o regime de funcionamento dos estabelecimentos de ensino que integram o respetivo Agrupamento de Escolas, no que diz respeito a cada um dos órgãos

de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativos, bem como os direitos e deveres dos elementos da comunidade escolar.

No Regulamento Interno (2016-2017) do Agrupamento Gonçalo Mendes da Maia, no livro IV intitulado Coordenação de Estabelecimento o Coordenador surge como aquele cujas competências são as seguintes:

1. Coordenar as atividades educativas do estabelecimento em articulação com o Diretor.
2. Cumprir e fazer cumprir as decisões do Diretor e exercer competências por este delegadas.
3. Veicular as informações relativas ao pessoal docente e não docente e aos alunos.
4. Reunir periodicamente com o Diretor e sempre que este o julgar necessário.
5. Promover e incentivar a participação dos pais, Encarregados de Educação, Autarquia e Interesses Locais nas atividades promovidas pelo Agrupamento (Art. 112.º)

Por sua vez, o Regulamento Interno (2013-2017) do Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia vai mais além, pormenorizando as competências do Coordenador de Estabelecimento nos seguintes termos:

- a. Divulgar a correspondência recebida na escola para que todos os interessados dela tomem conhecimento;
- b. Emitir parecer sobre a utilização das instalações escolares por outros membros da comunidade;
- c. Representar a escola;
- d. Elaborar os horários e distribuir o serviço do pessoal não docente que presta serviço no estabelecimento de ensino e submetê-lo à aprovação do Diretor;
- e. Gerir as instalações, espaços, recreio, zonas verdes e equipamentos e outros do estabelecimento de ensino e zelar pela sua manutenção (Art. 26.º).

Finalmente, no Regulamento Interno do Agrupamento Vertical de Escolas Dr. Vieira de Carvalho a figura do coordenador de estabelecimento surge no capítulo III, referindo-se ali que a coordenação de cada estabelecimento integrado no Agrupamento é assegurada por um coordenador e mais adiante (ponto 1.2 da página 23), esclarece que não há lugar à criação deste cargo em dois casos, nomeadamente, no estabelecimento que

funciona como sede do Agrupamento (Escola EB 2,3) e nos estabelecimentos que tenham menos de três docentes titulares de turma, em exercício efetivo de funções.

No que toca às competências, de acordo com o aludido Regulamento, elas são definidas do seguinte modo:

- 4.1 Coordenar as atividades educativas no estabelecimento, em articulação com o conselho executivo.
- 4.2 Cumprir e fazer cumprir as decisões do conselho executivo [sic!] e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas.
- 4.3 Veicular as informações relativas a pessoal docente, não docente e discente.
- 4.4 Incentivar e promover a participação dos pais e encarregados de educação, da autarquia e da comunidade local nas atividades educativas.
- 4.5 Assumir a responsabilidade pelo livro de ponto do pessoal docente e não docente.
- 4.6 Registrar as faltas e comunicá-las aos serviços administrativos do estabelecimento sede do Agrupamento (p. 23)

Aqui chegados, constatamos que todos os Regulamentos Internos em causa replicam as competências normativas básicas do Coordenador de Estabelecimento que se encontram explícitas no artigo 41.º do Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril. Inclusivamente, no caso do Regulamento Interno do Agrupamento Gonçalo Mendes da Maia percebe-se uma transcrição *ipsis verbis* do aludido normativo. Percebe-se também aqui implícita a intenção legislativa de fazer competir ao Coordenador de Estabelecimento funções de tipo quase exclusivamente executivo, uma vez que:

os órgãos de gestão de cada escola serão objeto de uma espécie de deslocalização (e não de um processo de eventual fusão), tratando do interior da escola para o seu exterior, a fim de darem lugar aos órgãos do Agrupamento, localizados na respetiva sede (Lima, 2011, p.94).

Quanto às diferenças destaca-se o Regulamento Interno do Agrupamento do Castelo da Maia, no qual se denota um esforço em espelhar de forma mais completa as funções exercidas pelo Coordenador de Estabelecimento e que também se fizeram perceber nas palavras dos entrevistados, tendo sido referido por vários, por exemplo, a preocupação com o zelo pelas infra estruturas escolares, nomeadamente a manutenção dos jardins e as insistências que são obrigados a acometer junto das autarquias para

dispensarem profissionais para o efeito, e até por outros, bem como, ainda que em jeito de desabafo e descontração, o facto do Coordenador de Estabelecimento servir “até para pregar parafusos” (E7).

Em paralelo verifica-se igualmente uma semelhança no que respeita à estrita ligação do Diretor com o Coordenador de Estabelecimento que se constata quer nos documentos, quer nas palavras dos entrevistados que referem sobretudo que transmitem e fazem aplicar as ordens da direção, funcionando mesmo como uma sua extensão. Tal realidade serve mesmo de epígrafe na enumeração das competências do Coordenador de Estabelecimento no Regulamento Interno do Agrupamento Vertical de Escolas Dr. Vieira de Carvalho quando se lê que: “Na qualidade de representante do conselho executivo no estabelecimento, compete ao coordenador (...)”.

Por fim, importa salientar que, embora apenas o Agrupamento Vertical de Escolas Dr. Vieira de Carvalho o explicita no seu Regulamento Interno, os três Agrupamentos cumprem o que está legislado no que concerne à criação do cargo de coordenador de estabelecimento: “Nas escolas em que funcione a sede do agrupamento, bem como nos que tenham menos de três docentes em exercício efetivo de funções, não há lugar à designação de coordenador” (Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril, art.º 40º, n.º 2).

2. Projeto Educativo

O Projeto Educativo dos Agrupamentos em estudo é uma fonte que facilita a triangulação de dados neste capítulo, uma vez que permite-nos consolidar as respostas dos entrevistados e interliga-las com os documentos e objetivos propostos. O Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto vem reforçar a iniciativa das escolas, a participação das associações de pais e encarregados de educação e a intervenção dos municípios mas também insistir no requisito da existência de projetos educativos comuns por forma a alcançar uma “lógica dominante de reordenamento da rede escolar” (Lima, 2011, p. 94).

No Projeto Educativo (triénio 2016/2019) do Agrupamento Gonçalo Mendes da Maia o Coordenador de Estabelecimento é mencionado unicamente no organograma, imediatamente abaixo do Diretor, Subdiretora e Adjuntas e a par do Conselho Pedagógico e do Conselho Administrativo. Para a organização escolar, o Projeto Educativo estabelece como missão “potenciar o conhecimento, a verdadeira igualdade de oportunidades, a

autonomia, a criatividade, o sentido crítico, o respeito pelo outro e pela natureza, a capacidade de resolução de problemas concretos e a inclusão” (p. 6).

De realçar a louvável pretensão referida neste documento de promoção de práticas e processos inovadores, não se limitando a administrar e distribuir conhecimentos.

De entre os objetivos propostos, e no que para a nossa temática importa, conta-se a perspetiva de melhorar as condições de trabalho de todos os elementos da comunidade educativa, mais concretamente Promover o trabalho cooperativo na comunidade e Proporcionar formação para a comunidade educativa através de desenvolvimento de projetos e o aumento de ações de formação.

O Projeto Educativo (2013/2017) do Agrupamento Escolas do Castelo da Maia é acedido, na respetiva página eletrónica, através de um *link* designado por “documentos estruturantes”, realçando a sua importância institucional. Este Agrupamento assume uma particularidade em relação aos demais considerando que engloba na mesma unidade de gestão para além da Escola E.B.2/3 do Castelo da Maia e dez Jardins de infância e Escolas do 1º ciclo, a Escola Secundária do Castelo da Maia, que é uma das três escolas secundárias com terceiro ciclo do concelho da Maia e que foi agregada por força da reorganização da rede educativa no final do ano letivo 2011/2012.

O documento é extenso e assume como missão para além da aposta na Educação/Formação de Cidadãos, a promoção de uma cultura inclusiva; o apoio à construção de Projetos de Vida de cada um e a construção de um Projeto Educativo de Agrupamento para Todos e a promoção da transparência na informação e a abertura ao diálogo num “um ambiente de segurança que se relaciona com aspetos físicos, psicológicos, emocionais e profissionais, todos considerados como dimensões de uma atmosfera de confiança promotora de liberdade, bem estar e satisfação” (p.12)

Para o efeito, propõe, entre outros, privilegiar o trabalho cooperativo, construir relações de confiança e melhorar e agilizar os contactos entre as diferentes escolas que constituem o agrupamento recorrendo ao uso sistemático do correio eletrónico.

Por seu turno, o Projeto Educativo (2014-2017) do Agrupamento Vertical de Escolas Dr. Vieira de Carvalho, na vertente da organização pedagógica indica os seguintes objetivos: “articular pedagogicamente os diferentes ciclos de ensino; reforçar na comunidade educativa o sentido de pertença de Escola; Promover uma escola de todos e para todos, valorizando os afetos, Promover a segurança na escola, entre outros mais direcionados para a formação e docência” (p.5)

Torna-se pertinente observar que a referida articulação é operacionalizada através da análise, gestão e articulação curricular ao nível horizontal e vertical e do reforço da intervenção das estruturas intermédias para melhoria do funcionamento do agrupamento (p. 5). A necessidade de articulação entre a gestão intermédia foi um dos tópicos mais desenvolvidos pelos entrevistados. Com efeito, todos eles enfatizaram a necessidade de articulação entre superiores hierárquicos e outras estruturas de apoio mas sobretudo vincaram a experiência de outros Coordenadores de Estabelecimentos de quem absorvem exemplos para resolução dos conflitos emergentes. Mesmo ao nível da gestão quotidiana e exercício das funções, todos os Coordenadores de Estabelecimento indicaram que a participação da comunidade docente escolar é fator determinante para o bom funcionamento da organização escolar.

Analisando os três Projetos Educativos embora consigamos extrair a mesma ideia noutras palavras, constatamos que o Projeto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas Dr. Vieira de Carvalho configura uma “meta” a atingir que se liga mais diretamente com a vertente humana e que vem a ser aplicável aos gestores intermédios: a valorização dos afetos. Deste modo, o Projeto Educativo em questão traz a lume esta faceta mais emocional, estabelecendo objetivos tais como: “promover uma escola de todos e para todos, valorizando os afetos e manter um ambiente de trabalho pautado pela tolerância e solidariedade” (p.9).

Na verdade, foi precisamente esta a lógica de ação “tolerante e solidária” que os entrevistados configuraram as suas repostas quando questionados sob a maior parte das categorias da investigação, a saber, gestão de conflitos e modo de gestão, sobreposição de funções, relação com os pares, relação com os alunos, relação com os encarregados de educação e interação do coordenador de estabelecimento com pares e superiores.

3. Os coordenadores como grupo informal

É interessante perceber que, de uma forma geral, o investimento de cada coordenador na solidariedade com os outros coordenadores foi a solução encontrada para combater os dissabores próprios do exercício da própria profissão mas também os efeitos dos modelos de gestão introduzidos em nome da chamada “quebra do princípio da uniformidade na estrutura da administração de escolas” (Formosinho, 1988, p.87) e forçados desde logo pela Lei de Bases que admitia escolas organizadas em Agrupamentos verticais, Agrupamentos horizontais, ou por combinação de ambos os modelos.

Se, por um lado, deparamo-nos com decisões do poder norteadas por um modelo de base legal, formalmente estabelecido mas incapaz de responder (em exclusivo) às necessidades emergentes da realidade das escolas periféricas, por outro lado constatamos que vem sendo criado, de forma espontânea, redes de “entrepajuda”, um sistema de “trocas” que sem atentar contra a autoridade dominante funcionam de forma paralela e informal, em jeito de complementaridade. Referimo-nos a regras organizacionais informais que, no plano das orientações para ação, se fazem sentir em contraposição às estruturas organizacionais latentes de tipo formal, geralmente designadas por “legislação”, não só as produzidas pelos órgãos com poderes legislativos, como também as circulares, as ordens de serviço, esclarecimentos, etc. (Lima, 2001, p.57)

Não se trata propriamente de uma rutura com as orientações provenientes do Ministério e dos próprios órgãos da escola (um afastamento às regras formais de tipo normativo) mas antes de uma estrutura oculta, de cariz interpretativo. Claude Lefort discreteando acerca do professor refere que:

é certo que se encontra submetido a um poder administrativo. A sua sorte depende das decisões tomadas ao nível da direção de um serviço de Ministério mas ele escapa, em larga medida, a esse poder: o conteúdo da sua atividade só é determinado numa medida extremamente parcial pelos serviços dos ministérios (s.d. p. 272).

A troca de material e de informações relevantes no contexto escolar faz-se frequentemente de forma informal e espontânea. Na dúvida diante de dificuldades inesperadas, os Coordenadores de Estabelecimento socorrem-se dos seus pares para trocar experiências e juntos encontrarem uma solução. Dos dados recolhidos constatamos que estes profissionais não aguardam pelas reuniões, formalmente estabelecidas, para expor os seus problemas mais habituais.

A este propósito e encontrando paralelo na “escravidão” administrativa que os professores vivem, Rodrigues esclarece:

Na escola tudo gravita à volta do que está normalizado, embora, como sabemos, existam alguns corredores de liberdade e de informalidade por entre os quais muitas vezes se dirige e se vive, de facto, a escola. Assoberbados não só pelas tarefas e funções que se lhes reclamam do ministério, (os professores) são assaltados, efetivamente, por outras preocupações decorrentes das solicitações de um sistema altamente burocrático, carregado de normas e

prescrições. A legislação que todos os dias chega à escola complexifica, indubitavelmente, a tarefa dos professores (2012, p. 413).

Na verdade, a resolução dos conflitos não se compadece com *timings*, pelo que, de forma paralela, os Coordenadores de Estabelecimento veem-se obrigados a desenvolver estratégias alternativas. Nessa medida, o trabalho cooperativo realiza-se em detrimento das práticas isoladas e fragmentárias dos docentes, dos seus órgãos hierárquicos, autarquias, instituições, Associação de Pais, etc., e funciona como mecanismo de defesa, considerando os coordenadores que resulta numa maior eficiência na gestão dos estabelecimentos. Com efeito, nas entrevistas aos Coordenadores de Estabelecimento ficou explícita a existência de um grupo informal de apoio à sua gestão, ajustando os seus comportamentos e organização diária mediante o contacto, muitas vezes pessoal, com outros colegas em exercício, com apelos aos pais e à própria autarquia, que ultrapassam a formalidade de conteúdo dos e-mails institucionais e cujo relacionamento é realizado para além dos ditames legais.

Destarte, a constituição de redes na educação funciona como mecanismo alternativo para ultrapassar dogmas políticos e conceptuais na nova gestão educativa introduzida e constitui uma das facetas dos “novos e velhos desafios” na administração das escolas explicitada por Machado, entendendo o autor ser necessário valorizar a predominância dos critérios pedagógicos sobre os critérios administrativos e preconizar aquilo que chama de “elogio do pequeno” que apela à dimensão humana como variável na gestão da organização escolar (2014).

De facto, foi declarado pelos Coordenadores de Estabelecimento que um dos motivos para a aceitação da função seria o desafio que esta função impunha e, sendo certo que este desafio é tanto maior quanto as alterações significativas operadas na rede e na gestão escolar, percebe-se que foi na partilha de experiência e saberes entre pares e na articulação com outros Coordenadores de Estabelecimento dentro do respetivo Agrupamento que estes profissionais assentaram a via de implementação de uma gestão intermédia.

Conforme se alcança pelas entrevistas realizadas, na falta de formação adequada, na falta de tempo que permita uma implementação adequada das novas (e constantes) alterações legislativas, na falta de meios quer materiais quer de recursos humanos docentes e não docentes que respondam a todas as necessidades das novas realidades dos Agrupamentos, os Coordenadores de Estabelecimento criam linhas de ação solidárias

entre si e os atores da comunidade escolar para agilizar a dinâmica do estabelecimento escolar, afastando-se enfim das “lógicas menos autonómicas e mais racionalizadoras” da reforma do Sistema Educativo (Lima, 2011, p.92).

Também a tolerância, sinónimo de calma, flexibilidade e paciência (comportamentos amplamente utilizados pelos entrevistados) para definir o seu modo de gestão e articulação com os demais fazem parte dos atributos necessários para alcançar as missões definidas nos Projetos Educativos.

4. Novo centro de decisão e condição periférica do estabelecimento

A autonomia dos estabelecimentos escolares almejada pela Reforma do Ensino revelou-se de uma desconcertante retórica. Com efeito, a renovada organização escolar: apresenta uma estrutura reconcentrada, por um lado, e desconcentrada, por outro, numa complexa combinação de processos aparentemente antagónicos, mas de que resulta uma descentralização de poder e um potencial aumento do controlo heterónimo sobre as escolas (Lima, 2011, p.97).

Forças políticas (sobretudo), organizacionais e administrativas confluem numa tomada de medidas que acarretam uma menor centralidade de cada estabelecimento escolar, passando-as a integrar como unidades de gestão distribuídas pelos Agrupamento à custa da democratização da educação e da autonomia da escola.

A falta de capacidade autonómica das escolas reflete-se na atuação dos seus órgãos, no caso, também nos gestores intermédios. De facto, o Coordenador de Estabelecimento (a quem não é conferida autonomia normativa mas que na prática toma decisões de importância, ainda que sob o controlo da direção) acaba por sentir-se encurralado pela manutenção de uma administração centralizada, acatando decisões da sede de Agrupamento que muitas vezes não são apropriadas para a “sua escola”. Daí ser utilizada a expressão “tarefa ingrata”.

No caso do 1.º ciclo a interação com docentes de distintos ciclos que, muito embora se lhes adivinhe no futuro grandes contributos, a verdade é que na prática as diferenças que mantêm entre eles associadas à perda de autonomia abrupta dos docentes do ensino básico acabam por condicionar um convívio mais permanente. De facto, uma das entrevistadas, embora integrada numa realidade muito próxima como é a do Jardim de Infância em relação ao 1.º ciclo declarou ter sentido alguns constrangimentos iniciais

depois da sua nomeação perante o ceticismo dos restantes colegas de outros ciclos, mas que estes se vieram a superar.

A realidade parece revelar que não chega a partilha de edifícios para tornar os intervenientes dos diversos ciclos como “trabalhadores de grupo”, no entanto, as afirmações da generalidade dos entrevistados foram positivas, vincando que o que os une é o facto de serem todos em primeiro lugar docentes.

Outra faceta da carência de autonomia ressentem-se também a nível financeiro, estando no caso, os estabelecimentos escolares igualmente dependentes da sede para a gestão de verbas a serem canalizadas não só para requisição de material pedagógico mas também com a reparação/manutenção das próprias estruturas, cujo dever de zelo impende sobre o Coordenador de Estabelecimento.

A sede do Agrupamento acaba por substituir em última linha as anteriores delegações escolares, assumindo um controlo administrativo e uniformizando práticas em relação às escolas, suas subordinadas. O estabelecimento escolar tornou-se por isso uma “subunidade de gestão” que reflete:

problemas relativos aos tempos e aos ritmos de execução, às vontades individuais e coletivas, às lógicas próprias das dinâmicas institucionais democraticamente dirigidas, ainda que estas dificuldades possam ser minimizadas pelo apoio da administração central e desconcentrada, por incentivo vários e pelo reforço de uma lógica associativa-autonómica” (Lima, 2011, p.111).

Deste modo, as desvantagens que a condição periférica dos estabelecimentos escolares acarreta tende a ser esbatida na criação de estratégias que são apresentadas como visando potenciar a autonomia profissional através do desenvolvimento de uma cultura profissional e identitária conseguida pela experiência partilhada. Esta cultura escolar passa a evidenciar-se como uma “forma de cultura produzida pelos atores nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e na relação com os saberes (Barroso, 2005, p. 42).

5. A centralidade da gestão em situação periférica

A presente investigação assumiu um cariz qualitativo, razão pela qual a orientação da investigadora foi no sentido de interpretar as peculiaridades sobre questões objetivas e concretas, partindo das expressões e atividades das pessoas entrevistadas nos seus contextos profissionais. Deste modo não se esperam respostas absolutas e incontestáveis

mas antes a descoberta de uma realidade aproximada, na qual se inserem os intervenientes, considerando que “a realidade é multifacetada, a categoria verdade funciona apenas como um limite e uma orientação operatória, só se podendo produzir aproximações” (Duarte, 2009, p.12).

As particularidades de gestão dos estabelecimentos escolares, designadamente do pré-escolar e do 1.º ciclo, em situação periférica em relação à escola sede do Agrupamento, que funciona como centro de decisão, vem exigindo uma tomada de posição por parte dos Coordenadores de Estabelecimento, enquanto gestores intermédios, que como se constatou no presente estudo vai muito além das simples funções que lhes são legalmente adstritas. Casos há inclusivamente em que aqueles se vêm forçados, senão a afastar-se das decisões emanadas do poder central (Ministério da Educação), pelo menos a contorná-las ou adaptá-las em prol de uma boa gestão no seu seio escolar.

Apesar da evidente subordinação à escola sede, reconhecida por estes profissionais e por aqueles exigida, numa outra perspetiva é igualmente esperado dos Coordenadores de Estabelecimento uma posição interventiva e não uma mera obediência cega, sobretudo pelos seus colegas docentes e pela população discente que vêm neles uma “voz”, um verdadeiro intermediário o que inevitavelmente acaba por gerar tensões e dificuldades, muitas vezes descuradas pelo poder institucional localizado na escola sede. Nesta senda, afirma Castro:

Corre-se o risco de cada escola agrupada passar a uma condição duplamente periférica, ou seja, já não apenas periférica face às instâncias centrais e regionais, mas também periférica relativamente à escola-sede do agrupamento de que, formalmente, faz parte integrante. Como são as escolas do 1º ciclo e os jardins-de infância as subunidades de gestão, uma vez que a escola-sede é sempre a escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico, digamos que são aquelas escolas que se encontram na situação duplamente periférica (...)

(2010, p.53).

Entretanto, vem sendo desenvolvida uma política de desconcentração de poderes que passa pela transferência de algumas competências do poder central para outros níveis de gestão mais periférica, como é o exemplo das autarquias. Não se trata, porém, de um processo de descentralização mas antes uma mera opção de eficácia e de gestão a que falta um estudo e uma análise cuidada para a sua implementação formal. Razão pela qual e como explica Castro este “processo de transferência de competências e funções é

também marcado por contradições, desconexões, ambiguidades e sobreposições de papéis e funções” (2010, p.63). Assim e no que respeita ao 1.º ciclo, a realidade:

evoluiu de uma situação de isolamento para uma situação de associação, mas cremos que muitos estabelecimentos do 1º ciclo e jardins-de-infância ainda não se encontram verdadeiramente integrados, até porque (...) estes estabelecimentos continuam no fundo da cadeia hierárquica – ao que nós acrescentamos, situados em zonas periféricas, cumprindo as ordens emanadas do poder centralizado, *órgão de gestão*, que ocupa a escola-sede (Castro, 2010, p.75).

A escola periférica assume, por isso, uma condição específica na organização, que a verticalidade e a adoção de métodos organizacionais homogéneos não resolve, nem em boa verdade parece querer resolver, preferindo restringir ao centro a influência na ação educativa quanto às matéria político-administrativas e delegando, ou melhor, transferindo competências quanto às demais matérias para a ação periférica e delegando desta forma a tão aclamada autonomia – ainda que muitas vezes se revele meramente aparente.

CONCLUSÃO

A gestão intermédia no Agrupamento de Escolas nunca foi um dos assuntos privilegiados pela agenda política em matéria de educação, contudo e sem desmerecer o exercício de outras funções igualmente exigentes, numa observação atenta do quotidiano das escolas a sua relevância sobressai mas não fala por si só. Razão pela qual foi opção da investigadora fazer da Coordenação de Estabelecimento tema central e dar alguma visibilidade a esta função.

Pretendeu-se nesta investigação compreender qual o papel deste gestor intermédio, desde a razão da sua existência à vivência prática da sua função no Agrupamento Escolar, ou seja, perceber que funções lhe vêm sendo exigidas ao longo do tempo, por via legislativa, aliada à dimensão humana que ela comporta. Tal situação impôs uma irremediável análise à luz das sucessivas modificações que o Ministério da Educação vem empreendendo no que respeita aos modelos de gestão com a imposição dos Agrupamentos numa perspetiva de crescente verticalidade.

A própria definição de “intermédio” surge, enquanto adjetivo, como aquele que serve de transição (que está entre duas partes) e como substantivo relacionado com a ação de mediar ou intervir com o intuito de conseguir algo. Ora, do Coordenador de Estabelecimento, numa perspetiva do poder central e a um nível mais burocrático, espera-se uma atuação orientada sob as diretrizes normativas gerais e internas (Regulamento Interno e Projeto Educativo) e subordinadas em primeira linha à Direção. No entanto, como se constata frequentemente, a aplicabilidade no terreno das normas regulamentares sofre ingerências exógenas e endógenas que influenciam a envolvência dos sujeitos intervenientes. Neste sentido percebemos pelo estudo encetado que a função principal do Coordenador é aplicar as decisões da Direção. Esta foi, aliás, a primeira resposta dos Entrevistados quando confrontados com esta questão, confirmando a competência atribuída por lei.

No entanto, as funções não se resumem a esta extensão da direção, indo muito para além do que se encontra legislado e do que seria de esperar, sobretudo para aqueles que não acompanham este exercício de perto. De facto, concluímos que o Coordenador de Estabelecimento é considerado como “um faz tudo” por força da multiplicidade de tarefas que executa, sendo estas tarefas bastante díspares entre si. Temos pois organizadores de festas letivas, vigilantes, conselheiros, gestor de horários, gestor de

funcionários, gestor de infraestruturas, materiais pedagógicos, intermediários de professores e autarquia, etc. Em suma, tudo quanto for necessário para o bom andamento do estabelecimento, socorrendo-se o menos possível do Diretor e dos seus adjuntos.

Concluimos igualmente que o Coordenador de Estabelecimento apesar de se considerar em primeiro lugar “colega”, é visto pelos demais como uma figura de autoridade, aquilo que Formosinho explica como “a um sentir comum de que o poder exercido pelos chefes tem algo de específico”, associado a uma ideia de poder, ou como melhor designa “poder autoritativo” como sinónimo de autoridade (Formosinho, 1980, p.303).

Percebemos, deste modo, que o poder essencial do Coordenador de Estabelecimento é o “poder normativo”, que embora não lhe confira uma autonomia completa ou uma ampla margem de decisão é extremamente importante porque parece legitimar a atuação do Coordenador de Estabelecimento, fazendo-se respeitar perante alunos e discentes que veem nele uma figura hierarquicamente superior, depositando também por isso reclamações ou sugestões quanto à dinâmica escolar e acima de tudo expectativas de resolução. Ora também neste ponto se explica que o poder normativo, aqui no exercício da gestão intermédia, seja um dos mais relevantes para a legitimação dos vários tipos de poder, sobretudo do autoritativo, assim estes profissionais “não só têm legitimidade formal como no seu exercício estão geralmente sujeitos a regras formais, conhecidas dos intervenientes” (Formosinho, 1980, p. 307).

Concluimos nesta investigação que a exigência da esfera programática de trabalho profissional do Coordenador de Estabelecimento, a quem incumbe também a docência propriamente dita, variando tão somente neste aspeto o número de horas a que se encontram sujeitos, aliada às referidas reformas educativas fez evidenciar lógicas de interação entre Coordenadores como espécie de “armamento humano” para combate à generalizada exaustão instalada e aos momentos de desmotivação no exercício sentidos pelos Coordenadores de Estabelecimento. Assim, na gestão dos conflitos que configurou uma das questões que se procurou obter respostas, o presente estudo elucida a vertente psicológica, o espírito de cooperação quer a nível interno com os “seus” professores, quer ao nível externo, apelando à solidariedade e à comunicação. Resultou evidente deste estudo que os Coordenadores de Estabelecimento encaram os problemas que lhes são trazidos como sendo “seus”, dando-lhes mais do que importância, um “bom ouvido”, que

consensualmente entendem (à semelhança dos seus diretores) como sendo umas das táticas de gestão mais eficiente. Se assim não fosse e tomando as palavras de Veiga:

seria desperdiçar a melhor contribuição que as pessoas têm a dar à organização como seres inteligentes, automotiváveis, criativos, responsáveis, únicos, cada um, em sua originalidade. (Se assim não fosse) conduziríamos à desmotivação, alienação e a atitudes negativas diante da organização (2008, p. 33).

Frente ao que foi sendo exposto, deparamo-nos com a dimensão da subjetividade do papel do coordenador de estabelecimento, que na busca de soluções que o poder central não atendia, está obrigado a um superior entendimento do ser humano, de seus conflitos, de seus vínculos consigo mesmo, com alunos (e sua família) no próprio ambiente de trabalho e a interação com os demais membros externos à escola, como as Autarquias, para em conjunto e num sentimento dominante de solidariedade trabalharem em rede e que tal facto favorece uma gestão mais próxima, mais consensualizada, dos professores dos seus estabelecimentos e mais eficaz na resolução dos problemas com que se deparam.

Falamos de relações humanas que o convívio aproximado dos Coordenadores de Estabelecimento permite promover (e que como vimos será tão menos intenso quanto mais vertical for o Agrupamento) e que se encontra amplamente referido pela amostragem deste estudo, preferindo-se à ideologia de que a escola “tem muita ver com o fator humano, com o capital social e relacional, com a implicação de todos nas tarefas educativas. A arte e a ciência pedagógica (organizacional) passam muito por aqui” (Matias, 1999, p.40 a 41).

Por outro lado, resultou do estudo que a perda de alguma autonomia destes profissionais por força da aliança “forçada” dos estabelecimentos de ensino pré-escolar e do 1.º ciclo, agora afiliados aos Agrupamentos com outros níveis de ensino (necessariamente com diferentes características) para além de ter contribuído para uma série de controvérsias, também a um nível de gestão intermédia revela outras inquietações na dinâmica escolar. Efetivamente, o presente estudo permitiu constatar que a aproximação destes gestores intermédios com os restantes atores escolares, em escolas verticalmente agrupadas, face à dimensão dos estabelecimentos e até por força de opções de rotatividade no exercício do cargo, tendem a ser claramente menores. Será portanto o distanciamento relacional e pessoal entre os gestores (e geridos) um dos aspetos negativos desta reforma, uma vez que é mais apta a comprometer as práticas de auscultação,

participação, implicação, compromisso individual e coletivo dos Coordenadores de Estabelecimento.

Por conseguinte, depois de recolhida esta informação e realizado o tratamento e análise de dados, pretende-se agora que estes sirvam para identificar as realidades contextuais, podendo, em termos conclusivos, chegar-se a soluções que facilitem a melhoria, assim como a promoção da Escola e Agrupamento.

Finalmente podemos afirmar que com o presente estudo identificamos a necessidade de veicular e sedimentar a noção de “organização aprendente”, em que o Coordenador de Estabelecimento assume uma posição decisiva e premente, no sentido de tornar o estabelecimento escolar inserido numa organização que

- i) organiza o olhar sobre as suas práticas, ii) recolhe sistematicamente as evidências das suas realizações, iii) analisa de forma participada os pontos fortes e fracos, iv) considera o erro como fonte de melhoria, v) celebra os êxitos e se compromete a melhorar os pontos fracos, vi) reconhece a mais valia das divergências de pontos de vista, vii) integra olhares externos na avaliação das suas realizações, viii) recorre a diversos métodos e técnicas de colecta de dados, ix) reconhece a centralidade das pessoas (na sua multidimensionalidade) na organização, x) acredita que pode sempre melhorar os seus processos e resultados (Matias, 1999, p.48).

Trata-se, portanto, de material empírico, cuja utilidade está no seu contributo para elucidar a questão inicialmente formulada e que conduziu sobretudo à conclusão de que os Coordenadores de Estabelecimento se apresentam como encontrando-se abertos a novas práticas colaborativas, de formação humana e valorativa, e à identificação/tomada de consciência de novos problemas, sempre com uma visão crítica, mas reflexiva, construtiva da situação onde intervém diariamente, por forma a tornar o seu estabelecimento uma “casa melhor”.

BIBLIOGRAFIA

- Alaíz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (eds.) (2003). *Autoavaliação de escolas: Pensar e praticar*. Porto: Asa.
- Almeida, I. (2005). *Discursos de autonomia na administração escolar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Alves, J. M. (1999). Que fazer com estes contratos de autonomia. In A. Afonso et al., *Que fazer com os contratos de autonomia* (pp.19 - 20). Porto: Asa.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1986). Da teoria à investigação empírica: Problemas metodológicos gerais. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projetos educativos das escolas*. Porto: ASA.
- Alves, M., & Machado, J. (2014). *Município, território e educação: A administração local da educação e da formação*. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/bioterra/municipio-territorio-educacao>. Acesso em: 08 de abr. 2016.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: Da autonomia decretada à autonomia construída. In *O estudo da escola* (pp. 167-189). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (org.) (1999). *A escola entre o local e o global: Perspetivas para o século XXI*. Lisboa: Fórum Administração Educacional e Educa.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: Sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24 (82), 63-92.
- Barroso, J. (n.d.). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Castro, D. (2012). *Gestão intermédia nos agrupamentos de escolas: Os coordenadores de estabelecimento e as lideranças periféricas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Chiavenato, I. (2000). *Introdução à teoria geral da administração* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Campus.

- Correia, L. G. (2010). Centenário da República: O ensino primário na primeira república: O homem vale, sobretudo, pela educação que possui. *Seara Nova*, Dossier (1713). Disponível em: www.searanova.publ.pt/pt/1713/dossier. Acesso em: 01 de mar. 2016.
- Costa, J. A. (ed.) (2003). *Imagens organizacionais da escola* (3.ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Costa, J. A. (2003). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dias, A. et al. (1998). *Autonomia das escolas: Um desafio*. Lisboa: Texto Editora.
- Ellström, P.-E. (2007). Quatro faces das organizações educacionais. *RBPAAE*, 23 (3), 449-461. (Texto original: *Journal of Higher Education*, 12, 1983, 231-241. Ohio: Ohio State University Press).
- Fernandes, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho et al., *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp.66-68). Porto: Asa.
- Ferreira, F. I. (2005). Os agrupamentos de escolas: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In J. Formosinho et al., *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp.15-16). Porto: Asa.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica* (2.ª ed.). Lisboa: Monitor.
- Flick, U., & Elias, J. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3.ª ed.). Porto Alegre: Editora Penso.
- Formosinho, J., & Machado, J. (1998). A administração das escolas no Portugal democrático. In A. La Fond et al., *Autonomia, gestão e avaliação das escolas* (pp.107 e ss). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal: Políticas recentes. In J. Formosinho et al., *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp.189-190). Porto: Asa.
- Formosinho, J., Ferreira, F., & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Asa.
- Friedberg, E. (1993). *O poder e a regra: Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomes, R. (1999). 25 Anos depois: Expansão e crise da escola de massas. *Portugal, Educação, Sociedade & Culturas*, (11), 133-134.

- Lima, L. C. (2001). *A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. C. (2004). O Agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 7-47. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37417202.pdf>. Acesso em: 07 de jun. 2016.
- Lima, L. C. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Revista Educação Unisinos*, 12 (2), 82-88.
- Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. C. (org) (2011). *Perspetivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lück, H. (2006). *Gestão educacional: Uma gestão paradigmática*. Petrópolis: Vozes.
- Machado, J. (2005). Cidade educadora e coordenação local da educação. In J. Formosinho et al., *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp.107-108). Porto: Asa.
- Machado, J., & Alves, J. M. (orgs.) (n.d.). *Melhorar a escola, sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Editora. Disponível em: http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documents/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_%20ebook.pdf. Acesso em: 16 de jun. 2016.
- Machado, J. (1999). *Escola e projecto*. Braga: CFAE.
- Machado, J., & Alves, J. M. (2014). *Coordenação, supervisão e liderança: Escola, projectos e aprendizagens*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Machado, J., & Alves, J. M. (eds.) (2014). *Município, território e educação: A administração local da educação e da formação*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Machado, J., & Alves, J. M. (eds.) (2015). *Professores, escola e município: Formar, conhecer e desenvolver*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Machado, J., Alves, J. M., Fernandes, A. S., Formosinho, J., & Vieira, I. (2014). *Municípios, educação e desenvolvimento local: Projetos educativos municipais*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Machado, J., Esteves, Z., & Formosinho, J. (2016). Os coordenadores de ano como gestores pedagógicos. In J. Machado, & J. M. Alves, *Professores e escola: Conhecimento, formação e ação* (pp. 171-180). Porto: Universidade Católica Editora. ISBN: 978-989-8835-12-3.

- Machado, J., & Formosinho, J. (2009). Professores, escola e formação: Políticas e práticas de formação contínua. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 287-330). Porto: Porto Editora.
- Martins, M. C. F. (n.d.). *Bases do poder organizacional*. Disponível em: http://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_01er.pdf. Acesso em: 28 de mai. 2016.
- Maximiano, A. (2007). *Introdução à administração* (7.^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar: A escola primária salazarista 1926-1939*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moraes, A. (2004). *Introdução à Administração* (3.^a ed.). Rio de Janeiro: Prentice-Hall Brasil.
- Nóvoa, A. (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Paro, V. (2000). *Administração escolar: Introdução crítica* (9.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Paz, P. (2010). *As teorias da administração e suas influências na educação*. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/as-teorias-da-administracao-e-suas-influencias-na-educacao/35539/#ixzz42d6o362J>. Acesso em: 15 de mar. 2016.
- Pereira, M. P. (2013). *A escola portuguesa ao serviço do estado novo: As lições de história de Portugal do boletim do ensino primário oficial e o projeto ideológico do salazarismo: Da Investigação às práticas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, D. S. (2005). *Modelos teóricos explicativos, teoria organizacional, sociologia das organizações educativas, teoria de administração educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, J. (2008). *Manual técnico do formando: Comportamento organizacional*. Porto: ANJE - Associação Nacional de Jovens Empresários, EduWeb. Disponível em: <http://www.anje.pt/system/files/items/76/original/ComportamentoOrgan-v11-final.pdf>. Acesso em: 16 de fev. 2016.
- Ribeiro, Q. (2007). A teoria de administração escolar. *RBP AE*, 23 (3), 543-549.
- Rodrigues, E. (2012). *As políticas educativas e o impacto no trabalho dos professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/8927/1/249273.pdf> Acesso em: 05 de jul. 2016.
- Sander, B. (1995). *Gestão da educação na América Latina*. Campinas: Editora Autores Associados.

- Silva, A. M. C., & Machado, C. (2009). Espaços sociopedagógicos dos mediadores socioeducativos: reflexões a partir de um estudo realizado em Portugal. In B. Silva, A. Almeida, A. Barca, & M. Peralbo, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.17 -23). Braga: Universidade do Minho
- Souza, S., & Prado, V. J. (2009). Imagens da escola como organização: Uma análise comparativa entre o modelo burocrático e a anarquia organizada através de metáforas. In *XXXIII Encontro da ANPAD*, São Paulo, Brasil, 19-23 Set. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EOR2664.pdf>. Acesso em: 15 de abr. 2016.
- Stoner, J. A. F., & Freeman, R. E. (1999). *Administração* (5.^a ed.). Rio de Janeiro: Prentice Hall Brasil.

Legislação consultada:

- Despacho nº 68/74, de 16 de Novembro.
- Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro.
- Despacho nº 40/75, de 18 de Outubro.
- Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro.
- Despacho nº 134/77, de 20 de Outubro.
- Decreto -Lei nº 5/77, de 1 de Fevereiro
- Decreto-Lei nº 538/79, de 31 de Dezembro.
- Decreto-lei nº 542/79, de 31 de Dezembro.
- Decreto-Lei nº 170/ 80, de 29 de Maio.
- Decreto-Lei nº 211/81, de 13 de Julho.
- Decreto-lei nº 301/84, de 7 de Setembro.
- Lei nº 46/ 86, de 14 de Outubro.
- Decreto-lei nº 211-A/86, de 31 de Julho.
- Decreto-Lei nº 3/87, de 3 de Janeiro.
- Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro.
- Decreto-lei nº 286/89, de 3 de Fevereiro.
- Decreto-Lei nº 172 /91, de 10 de Maio.
- Despacho Normativo nº 98-A/92 de 20 de Junho.
- Decreto-Lei nº 141/93 de 26 de Abril.
- Despacho nº 130/ME/96.
- Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro.

Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho.
Decreto-lei nº 147/97, de 11 de Junho.
Despacho nº 5220/97, de 10 de Julho.
Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.
Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro.
Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto.
Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto.
Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de Julho.
Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro.
Despacho nº 13313/2003, de 8 de Julho.
Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de Janeiro.
Decreto-Lei nº 35/2007, de 15 de Fevereiro.
Decreto Regulamentar nº 32/2007, de 29 de Março.
Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro.
Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro.
Decreto - Lei nº 75/2008, de 22 de Abril.
Decreto Regulamentar nº1-A/2009, de 5 de Janeiro.
[Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho.](#)
[Decreto-Lei n. 91/2013, de 10 de julho.](#)
[Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro.](#)
[Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril.](#)

Sites consultados:

DEB – Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação:
<http://www.deb.min-edu.pt/Nep/default.htm>. Acesso em: 04 de mar. 2016.

Regulamento Interno (2016-2017) do Agrupamento Gonçalo Mendes da Maia:
<http://www.aegmmaia.pt/>. Acesso em: 16 de abr. 2016.

Regulamento Interno (2013-2017) do Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia
<http://aecastelomaia.pt/>. Acesso em: 16 de abr. 2016.

Regulamento Interno do Agrupamento Vertical de Escolas Dr. Vieira de Carvalho

<http://www.basico.maiadigital.pt>. Acesso em: 16 de abr. 2016.

Projeto Educativo (triénio 2016/2019) do Agrupamento Gonçalo Mendes da Maia
<http://www.aegmmaia.pt/>. Acesso em: 16 de abr. 2016.

Projeto Educativo (2013/2017) do Agrupamento Escolas do Castêlo da Maia
<http://aecastelomaia.pt/>. Acesso em: 16 de abr. 2016.

Projeto Educativo (2014-2017) do Agrupamento Vertical de Escolas Dr. Vieira de
Carvalho
<http://www.basico.maiadigital.pt>. Acesso em: 16 de abr. 2016.



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

GESTÃO INTERMÉDIA NOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS
A AÇÃO DO COORDENADOR DE ESTABELECIMENTO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação
- Especialização em Administração e Organização Escolar

Filomena de Lurdes Esteves Garcia Fernandes Soares

Porto, junho 2017

ANEXO I

GUIÃO DE ENTREVISTAS

- I- **Categoria:** Identificação dos participantes
- a) Coordenadores de Estabelecimento
 - b) Diretor de Agrupamento

Objetivo: Identificar experiência anterior, experiência no agrupamento e função.

Questões prévias:

1. Que cargo exerce atualmente?
2. Há quanto tempo exerce o cargo nesta escola?
3. Que funções exerceu antes?
4. Acumula as atuais funções com a docência?

II - Relação das questões de investigação e respetivos objetivos:

COORDENADOR DE ESTABELECIMENTO		
OBJETIVOS	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	CATEGORIA
- Identificar o que motivou os coordenadores de estabelecimento a aceitar a função.	- O que o motivou a aceitar ser coordenador de estabelecimento?	Motivação do exercício do cargo
- Conhecer o quotidiano do exercício da função de coordenador de estabelecimento.	- Que tarefas desempenha o coordenador de estabelecimento?	Funções desempenhadas pelo Coordenador de Estabelecimento na visão dos seus pares.
	- Como são definidas as funções do coordenador de estabelecimento?	
- Compreender como são geridas as situações de conflito sentidas pelo Coordenador de Estabelecimento.	- No exercício da função, o coordenador depara-se com alguns problemas? Pode referir alguns?	Gestão de conflitos e modo de gestão.
	- Como tem resolvido as situações mais complicadas?	Sobreposição de funções
- Compreender os meandros do exercício funcional dos Coordenadores de Estabelecimentos em ambiente escolar.	- Como faz para conciliar as funções de Coordenador e as de professor?	Relação com os pares
	- Em que é que as funções de coordenação alteram a relação com os professores do estabelecimento?	Relação com os alunos
	- Em que é que as funções de coordenação alteram a relação com os alunos? - Em que é que as funções de coordenação alteram a relação com os encarregados de educação?	Relação com os encarregados de educação

	- Em que medida a inclusão e a gestão desta função alterou a sua organização diária?	
- Compreender a relação entre os coordenadores de estabelecimentos e os diferentes atores escolares.	- Como se articulam os coordenadores de estabelecimento e a direção do agrupamento?	- Interação do coordenador de estabelecimento com pares e superiores
	- Como se articulam os Coordenadores de Estabelecimento e os outros gestores pedagógicos intermédios?	
	-A quem recorre quando precisa de ajuda no exercício das funções de coordenação?	
	- Que outros apoios têm os coordenadores na gestão do estabelecimento?	
- Compreender que documentos de orientação pedagógica e curricular apoiam a função de coordenação de estabelecimento.	- Em que documentos do agrupamento se apoia para exercer as suas funções de coordenador? - Em que outras estruturas do agrupamento se apoia para o exercício da coordenação de estabelecimento?	- Documentos de apoio - Estruturas de apoio
- Conhecer as expectativas dos coordenadores de estabelecimento em relação ao seu cargo.	- Quais as suas expectativas sobre o exercício da função de coordenador?	- Expectativas
	- O que sugere para melhorar a gestão de estabelecimento são identificadas pelos Coordenadores de Estabelecimento?	- Sugestões de melhoria
Identificar características de um bom coordenador.	- Em sua opinião, que qualidades são exigidas para exercer bem as funções de coordenador de estabelecimento?	Perfil do coordenador
	- Tem mais alguma questão que acharia pertinente colocar?	

DIRETORES DE AGRUPAMENTO		
OBJETIVOS	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	CATEGORIA
- Conhecer a visão do Diretor do Agrupamento sobre o papel do Coordenador do Estabelecimento.	- Na sua opinião, quais são as principais responsabilidades do coordenador de estabelecimento? - Que imagem tem do trabalho efetivamente desenvolvido pelos coordenadores de estabelecimento?	- Funções dos Coordenadores de Estabelecimento - Desempenho dos coordenadores
- Identificar as percepções sobre a articulação entre a direção e a coordenação de estabelecimento.	- Quais os problemas mais frequentes que os coordenadores de estabelecimento lhe colocam?	- Problemas mais frequentes - Articulação com a direção
	- Como perspectiva a articulação dos coordenadores de estabelecimento com a direção do agrupamento?	
- Compreender a influência do trabalho desenvolvido pelos Coordenadores de Estabelecimento com o Diretor de Agrupamento na sua ação.	- De que maneira o modo de gestão do Coordenador de Estabelecimento influencia o exercício da sua função?	- Interação com a direção
	- Em que situações interagiu mais com Coordenadores de Estabelecimento?	
- Conhecer as expectativas dos diretores de agrupamento em relação aos Coordenadores de Estabelecimento.	- Em sua opinião, que características deve ter um bom coordenador de estabelecimento?	- Perfil do coordenador
	- O que sugere para melhorar a gestão de estabelecimento?	- Sugestões de melhoria
	- Tem mais alguma questão que acharia pertinente colocar?	

ANEXO II

ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1

Entrevistadora:

Olá E1, vamos proceder a uma entrevista para o Mestrado em Ciências da Educação, Organização e Gestão Escolar. Vou-te colocar algumas questões relativas ao cargo de gestão que exerces atualmente.

Entrevistadora:

Quantos alunos tem o teu Estabelecimento?

E1:

Duzentos e cinco alunos.

Entrevistadora:

Duzentos e cinco? E quantos docentes aproximadamente?

E1:

Quinze, penso que são quinze. Com Ensino Especial e Apoio Educativo.

Entrevistadora:

Pois tu tens uma Unidade.

E1:

Uma unidade com dois professores.

Entrevistadora:

Com dois professores, é a única escola do Agrupamento com essa unidade. Há quantos anos és Coordenadora de Estabelecimento?

E1:

Penso que é o décimo segundo.

Entrevistadora:

Décimo segundo ano? Já estás formada! Décimo segundo ano. E ainda te lembras o que é que te motivou ter aceite ser Coordenadora de Estabelecimentos?

E1:

Não sei, sempre gostei de gerir...

Entrevistadora:

Gostaste de gerir?

E1:

Sim...não sei... tenho capacidade...acho que gosto de capacidade de liderança, de gerir...

Entrevistadora:

Capacidade de liderança, gerir. E então que tarefas são essas que desempenha o Coordenador de Estabelecimento?

E1:

Sei lá, todas as que estão previstas no regulamento...

Entrevistadora:

As que estão previstas no nosso regulamento. Qual? No nosso, no estatal, no decreto... em qual?

E1:

No Regulamento Interno. Portanto nós respondemos pela escola, somos... como é que Entrevistadora: hei-de dizer, como é que dizia o nosso Mesquita, somos os olhos e ouvidos da direção, não é? Cumprimos e fazemos cumprir as ordens que...

Entrevistadora:

Que nos são chegadas...

E1:

Que nos são chegadas apesar que eu nem sempre concordo, mas...

Entrevistadora:

Quer concordes quer não...

E1:

Tenho que cumprir não é?

Entrevistadora:

Tens que cumprir. E como é que são definidas as funções de Coordenador de Estabelecimento?

E1:

São através de Regulamento de Escolas...

Entrevistadora:

De Regulamento de Escolas.

E1:

Estão lá as nossas funções. Eu agora não tenho assim presente todas mas estão lá.

Entrevistadora:

E no exercício da função de Coordenador deparas-te com alguns problemas?

E1:

Muitos!

Entrevistadora:

Podes referir alguns?

E1:

Sei lá...desde...quando alguma coisa não corre bem nas algumas turmas vêm logo ter comigo, não é? Quando há algum problema...

Entrevistadora:

Que género de problema?

E1:

Sei lá que género de problema... Por exemplo, ainda agora ouvi ali... os pais que vêm fazer queixa sem motivos nenhuns, sem razão, queixa do professor, queixa não sei do quê, sabes como é...sabes perfeitamente que...

Entrevistadora:

Neste momento não sei. Estou aqui como mera entrevistadora, não como Coordenadora.

E1:

Outras vezes sei lá, ou porque o menino perdeu isto ou perdeu aquilo...ou porque o menino não gostou não sei de quê, ou porque o menino lhe bateu. Tantas coisas que aparecem...

Entrevistadora:

E como é que resolvem as situações? Qual é a base da resolução?

E1:

Olha tento não ir contra o que está estipulado, não é? Tento jogar ali assim com algum equilíbrio, não é? Procurar saber primeiro o que se passa de um lado e de outro porque as pessoas nem sempre...

Entrevistadora:

Não é sempre da mesma opinião de um lado e do outro...

E1:

E tento ponderar e tentar resolver o problema...

Entrevistadora:

E o que é que faz para conciliar as funções de Coordenador com as de professora?

E1:

Faço muitas horas extra!

Entrevistadora:

Não és titular de turma?

E1:

Não, sou professora de apoio.

Entrevistadora:

De apoio, mas mesmo assim...

E1:

Mas mesmo assim faço muitas horas extra.

Entrevistadora:

Claro, evidente tu tens muitas... quantas horas de apoio tens?

E1:

Tenho vinte e cinco.

Entrevistadora:

Vinte e cinco horas de apoio...

E1:

É o horário normal...

Entrevistadora:

E tens que conciliar as tuas horas de apoio com as funções de Coordenadora?

E1:

Sim, quer dizer, as minhas horas de apoio são de apoio e o trabalho de Coordenadora é depois...

Entrevistadora:

Então neste caso há uma sobreposição de funções, não é?

E1:

Sim.

Entrevistadora:

Em que é que as funções de coordenação alteram a relação com os professores de Estabelecimento?

E1:

Penso que não alteram muito.

Entrevistadora:

Não alteram?

E1:

Não.

Entrevistadora:

Não notas diferença nenhuma?

E1:

Acho que não...aliás há tanto tempo...acho que não noto nada.

Entrevistadora:

E a relação com os alunos altera-se de alguma maneira?

E1:

Há um ou outro que nos vê a Senhora Coordenadora e não sei quê mas para eles sou a professora.

Entrevistadora:

Claro...e com os encarregados de Educação altera a maneira como eles te vêem e a relação com eles?

E1:

Acho que também não altera assim muito embora alguns... Há determinadas situações que sou Coordenadora de escola mas à partida sou sempre a professora E1.

Entrevistadora:

E em que medida esta função e a inclusão desta função alterou a Organização diária?

E1:

Ora bem nós já fazemos a inclusão há muitos anos, mesmo antes de ser Coordenadora, portanto penso que não altera assim muito.

Entrevistadora:

Não, a pergunta é em que medida a inclusão desta função, portanto tu és docente e tens uma função de coordenação, em que medida alterou a tua Organização diária?

E1:

A inclusão? Portanto os meninos?

Entrevistadora:

Não, a inclusão desta função de coordenação.

E1:

Já foi há tanto tempo que eu nem sei muito bem, mas altera sempre alguma coisa porque é assim, tenho que ter prioridades, se estou a dar apoio aos meninos só se for uma coisa muito importante é que recebo.

Entrevistadora:

E consegues organizar-te? Ter um horário? Fazer tudo?

E1:

Tento fazer.

Entrevistadora:

Tentas fazer?

E1:

Tento fazer, mais ou menos, nem sempre consigo.

Entrevistadora:

E as horas que nós temos, que é dado ao Coordenador achas que são suficientes para fazer essa organização?

E1:

Não, não, nem pensar...

Entrevistadora:

Nem pensar.

Entrevistadora:

E como é que os Coordenadores de Estabelecimento articulam, quer entre Coordenadores quer com a direção?

E1:

Portanto quer através de reuniões, contactos directos, contactos informais muitas vezes e aquelas reuniões que nós vamos tendo mensalmente.

Entrevistadora:

E como é que articulam os Coordenadores de Estabelecimento com outros gestores pedagógicos intermédios?

E1:

Nós aqui só se for com as reuniões de ciclo, nas pedagógicas...

Entrevistadora:

Nas reuniões de ciclo.

E1:

Só se for então pontualmente.

Entrevistadora:

Uma situação pontual. E a quem recorre quando precisam de ajuda no exercício das funções de coordenação?

E1:

Recorro à direção.

Entrevistadora:

E recorres à direção na função de diretor ou recorres mais à representante do 1.º ciclo?

E1:

À Doutora.

Entrevistadora:

À representante do 1.º ciclo neste agrupamento?

E1:

Sim, se for mais um assunto dela...se for por exemplo outro assunto que seja com o diretor...mas normalmente recorro à representante.

Entrevistadora:

E que outros apoios têm os Coordenadores de Estabelecimento na gestão diária?

E1:

Que outros apoios como?

Entrevistadora:

Sim, já falamos aqui na direção, já falamos aqui dos outros Coordenadores. Há mais algum apoio na gestão?

E1:

Penso que não...

Entrevistadora:

Por exemplo não delegas funções?

E1:

Sim, por exemplo às vezes delego funções, mas é mais ao nível de funcionários.

Entrevistadora:

De funcionários?

E1:

Portanto peço a uma...portanto está aquela sala por limpar, organizem-se quem vai limpar...de resto tento fazer mais ou menos a coordenação embora às vezes as colegas colaborem muito comigo.

Entrevistadora:

Portanto tens a colaboração das colegas?

E1:

Sim, sim. Tenho a colaboração e o apoio às vezes também.

Entrevistadora:

Também é preciso.

E1:

Sim...

Entrevistadora:

Em que documentos do agrupamento te apoias para exercer as tuas funções de Coordenadora?

E1:

Portanto no Regulamento Interno, no Projeto Educativo e...sobretudo nesses...

Entrevistadora:

Sobretudo nesses dois. E em que outras estruturas do Agrupamento te apoias para o exercício de coordenação de Estabelecimento?

E1:

Estruturas? O Projeto Educativo e o Regulamento Interno que são as bases não é?

Entrevistadora:

São as bases.

E1:

Mas e depois mais? Não estou a ver mais nada.

Entrevistadora:

Há mais alguma estrutura que tu recorras?

E1:

Não, à direção.

Entrevistadora:

Pois, quais as tuas expectativas sobre o exercício da função de Coordenador?

E1:

Já estou a ficar um bocadinho cansada. Às vezes sinto-me um bocadinho desiludida.

Entrevistadora:

Desiludida.

E1:

É desiludida, mas depois... porque é assim se tudo corre bem muito bem se alguma coisa não corre bem tudo aponta.

Entrevistadora:

Pois.

E1:

Mas pronto.

Entrevistadora:

Mas há doze anos que estás na coordenação, este cargo tem correspondido às tuas expectativas, àquilo que tu planeavas.

E1:

Sim, o que tem acontecido muitas vezes é relegar para segundo plano a família.

Entrevistadora:

Pois.

E1:

Muitas vezes primeiro está escola e depois mas pronto também já tenho assim os filhos criados.

Entrevistadora:

E o que é que tu sugeres para melhorar a gestão de Estabelecimento?

E1:

A gestão, primeiro que os pais vissem à escola de outra forma.

Entrevistadora:

Qual forma?

E1:

Porque os pais delegam tudo na escola. Sei lá, desde a Educação a não sei quê...tudo. Precisávamos de mais apoio a nível social porque nós somos psicólogos, professores, pais, mães, avós, somos tudo e falta-nos essa rede.

Entrevistadora:

De apoio?

E1:

De apoio porque acho que era importante nós termos e os pais como te digo delegam cada vez mais e o que noto a maior parte das vezes é má educação que depois acaba por trazer conflitos.

Entrevistadora:

Ao qual é o Coordenador de Estabelecimento que os tem de resolver?

E1:

Sim, uma grande parte das vezes é o Coordenador e o professor, não é?

Entrevistadora:

Porque quando o professor não resolve quem tem que resolver é o Coordenador de Estabelecimentos.

E1:

Mas a maior parte dos conflitos que surgem são falta de regras, falta de Educação sobretudo. Acho que é o maior problema que nós temos.

Entrevistadora:

Já era uma ajuda se os meninos fossem mais bem-educados?

E1:

Sim isso e os pais não lhes fizessem tudo porque eles compram os meninos. Não digo todos mas uma parte, existem muitas famílias monoparentais e depois há aquela disputa, disputam a criança como se fosse um objeto e depois o pai compra isto mas a mãe compra mais aquilo e andamos nisto e criam conflitos na escola.

Entrevistadora:

Conflitos esses que depois vai se refletir no bom funcionamento...

E1:

E bastante às vezes.

Entrevistadora:

E bastante, ao qual surgem conflitos...

E1:

E depois nós temos o problema da etnia também que nos causa muitos problemas e temos tido muitas crianças que vão embora.

Entrevistadora:

Na tua escola há um grande número de etnia, de alunos de etnia que está a ser um grande constrangimento ao nível da coordenação de Estabelecimento neste momento?

E1:

Neste momento comigo, pessoalmente até tenho uma queixa contra mim mas também há outros meninos que são tão bons ou iguais aos de etnia.

Entrevistadora:

E são esses casos que dificultam muitas vezes o trabalho de coordenação?

E1:

Sim.

Entrevistadora:

Por causa dos conflitos que se geram no recreio, dentro das salas e com os outros encarregados de Educação?

E1:

Sim, sim. Sobretudo...não mas com os outros, encarregados de Educação, não há assim muito...o ano passado houve um problema, dois pais pegaram-se lá fora, no exterior, mas entre eles não há assim, pode haver exterior mas daquilo que eu tenha conhecimento.

Entrevistadora:

E na tua opinião quais são as qualidades exigidas para exercer bem as funções de Coordenador de Estabelecimento? Tu que já tens essa experiência tão grande de doze anos.

E1:

Pois... sei lá...ter uma visão e saber levar as coisas com calma, saber criar pontes. Se a pessoa se impõe não vai lá. Tem que ser, pronto, gerir... Umhas vezes cede outras vezes impõe-se um pouco, tem que ser ali um meio termo. E depois também é preciso ser uma pessoa disciplinada para poder...ou no mínimo...já fui mais reconheço mas tem que ser assim uma pessoa que tenha...e que goste também daquilo que faz. Se não gostar é muito difícil.

Entrevistadora:

É muito difícil sobretudo com as horas que se passam na escola e com esta gestão toda...

E1:

É muito difícil e passo mais horas, agora nem tanto que estou assim...mas passo mais horas na escola do que em casa.

Entrevistadora:

E estas horas passadas na escola são horas que não estão em horário?

E1:

Não, não...

Entrevistadora:

São todas as horas que são necessárias para...

E1:

São extra.

Entrevistadora:

Para fazeres essa gestão... ora muito bem, E1: muito obrigada. Tens alguma questão que aches pertinente colocar para esta entrevista ou algum assunto que queiras acrescentar que aches que seja necessário?

E1:

Ora bem se calhar, acho que não tem nada a ver com isso, acho que a Educação quando implementa alguma coisa deveria demorar mais tempo, não era implementar agora e depois passado pouco tempo já estar outra coisa. Portanto os trabalhos não chegam a ser concluídos, os estudos a serem feitos devidamente para darem frutos.

Entrevistadora:

Porque isso também é complicado para o Coordenador.

E1:

Claro...

Entrevistadora:

Tem que fazer logo a modificação toda o que acaba por ser um constrangimento?

E1:

Sim, sim... e outra coisa que noto como Coordenadora é o número de alunos por turma, o número de alunos de crianças muitas vezes de ensino especial nas turmas, acho que isso também é um grande constrangimento. Vinte e seis alunos por turma, estou a falar do 1.º ciclo, é muita gente.

Entrevistadora:

E a nível de coordenação o que é que tu achas que se reflete? Que género de trabalho extra tu tens que fazer nestes casos?

E1:

Para esses meninos?

Entrevistadora:

Pois, o que é que tu tens de fazer para tentar minimizar...

E1:

Tem que ser trabalho sempre de retaguarda.

Entrevistadora:

Muito bem E1:. E tem mais alguma questão que me queira colocar?

E1:

Não.

ENTREVISTA 2

Entrevistadora:

Vamos proceder a uma entrevista para o Mestrado em Ciências da Educação, Organização e Gestão Escolar, baseado num trabalho para uma tese sobre os Coordenadores de Estabelecimento. Portanto, sou a Filomena. Vamos fazer umas questões E2, relativamente ao Estabelecimento?

E2:

Sim.

Entrevistadora:

O que te motivou a aceitar este cargo ?

E2:

Foi numa situação muito específica mas o que me levou a aceitar foi o desafio. Nunca tinha passado pela experiência, por ser a primeira vez e achei que era mais um desafio que poderia trazer alguma aprendizagem.

Entrevistadora:

Algum aspeto positivo...

E2:

Algum aspeto positivo, ver como é que seria coordenar e gerir uma escola. Tinha algumas noções mas só no ativo é que nós nos apercebemos.

Entrevistadora:

Só no terreno é que realmente compreendemos o que é.

E2:

No terreno é que compreendemos sim. Foi como um desafio.

Entrevistadora:

Foi um desafio e foi bem aceite. Então, que tarefas desempenha o Coordenador de Estabelecimento?

E2:

No meu ponto de vista o Coordenador de Estabelecimento tem realmente uma multiplicidade de tarefas, uma delas é por exemplo conseguir gerir desde o corpo docente ao não docente, no caso não docente todas as tarefas que estão inerentes às suas funções. Organização de horários, estabelecer objetivos de organização, de estruturação para que as coisas funcionem. Estabelecer regras de funcionamento.

Entrevistadora:

Regras de funcionamento. Há mais funções?

E2:

Bem mais funções, sim.

Entrevistadora:

Um grupo muito grande de ações.

E2:

Sim...

Entrevistadora:

Muito bem. E então no exercício da função o Coordenador depara-se com alguns problemas.

E2:

Sim ...

Entrevistadora:

Pode referir alguns?

E2:

Alguns problemas, aqueles que são constrangimentos?

Entrevistadora:

Evidentemente que há vários como em qualquer profissão mas há alguns que se destacam e perturbam mais.

E2:

Sim, no meu caso, juntamente com a coordenação leciono também uma turma torna-se extremamente difícil conseguir conjugar as duas situações porque como deve compreender ter um grupo de trabalho, estruturar todo um trabalho pensado para esse grupo e juntamente com isso ainda ter a carga a gestão de uma escola. Não é tarefa fácil.

Entrevistadora:

Sim, esse digamos que é uma condicionante, não é? Mas a nível de problemas mesmo, como Coordenadora de Estabelecimento depara-te com problemas reais não? No teu dia-a-dia?

E2:

Sim...

Entrevistadora:

Dá-me uns exemplos de alguns problemas.

E2:

Por exemplo, conseguir fazer uma articulação plena de determinado tipo de atividades de forma a que a atividade decorra conforme o planeado.

Entrevistadora:

E a nível humano, não? Se os problemas são mais humanos?

E2:

Ao nível humano por vezes é difícil conciliar diferentes tipos de personalidade e de maneiras de estar e de ser e levá-las a que o objetivo comum que se cumpra, o objetivo da escola.

Entrevistadora:

Objetivo da escola que tem a ver com o sucesso escolar, não é?

E2:

Sim, um deles será esse.

Entrevistadora:

Mas essas tais situações de conflito deparam-se mais a que nível? A nível da coordenação, a nível de gestão, a nível humano. Quais os que tu achas mais graves?

E2:

Portanto, quando não põem à frente realmente os interesses da escola e deixam que conflitos pessoais interfiram na dinâmica na escola, acho que isso não deve acontecer.

Entrevistadora:

Como tem resolvido as situações mais complicadas?

E2:

Tentando gerir o conflito, tentando conversar, levando a que as pessoas reflitam sobre as suas posturas, as suas atitudes, se realmente é esse o pressuposto, se estamos para cumprir outro tipo de objetivos e organizar e orientar no que é pretendido.

Entrevistadora:

E agora em que é que as funções de coordenação alteram a relação com os professores de Estabelecimento? Se não fosses Coordenadora se calhar havia situações que tu não tinhas conflitos, não é?

E2:

Certo.

Entrevistadora:

E portanto de certa maneira o facto de seres Coordenadora altera inerentemente a relação com os professores de Estabelecimento?

E2:

No cumprimento de determinados pedidos, algumas tarefas que são necessárias. Tem de se saber fazer essa gestão e saber gerir esses constrangimentos quando eles surgem, não é? E por vezes surgem algumas situações de...sei lá...de termos de conversar um bocadinho melhor para ver se o objetivo se concretiza.

Entrevistadora:

A relação com os pares é sempre complicada, não é?

E2:

Sim, por vezes é.

Entrevistadora:

É complicado. Penso que a relação com os pares e a sobreposição de funções se calhar são os fatores que mais constroem a coordenação. Em que é que a coordenação altera a relação com os alunos?

E2:

No meu caso acho que não altera nada.

Entrevistadora:

Nada?

E2:

Não há diferença, não. A pergunta é no sentido...em termos de relacionamento?

Entrevistadora:

De relacionamento, de funcionamento por exemplo, alguma vez és interrompida? Os teus alunos têm que ter regras mais rígidas que os outros porque tu és a Coordenadora ou o facto de seres Coordenadora a partir do momento que entras na sala não interfere em nada?

E2:

As regras como sendo Coordenador ou professor titular de turma são as mesmas, as regras são para cumprir, têm de ser assumidas, conhecidas e postas em prática. Não há regras quando sou Coordenadora ou professora titular de turma.

Entrevistadora:

E em relação aos encarregados de Educação, a função de Coordenadora altera de alguma forma a maneira como os Encarregados de Educação te vêem? Ou a relação com eles? Achas que podia ser benéfica ou podia ser mais constrangedora...a nível de docência pensas que há aqui alguma alteração?

E2:

Em algumas situações talvez. Por vezes retraem-se de certa forma em referir ou falar de uma determinada forma. Noutras não.

Entrevistadora:

Sim, mas isso surge, o facto de seres Coordenadora se calhar não se dirigem a ti da mesma forma.

E2:

Da mesma forma como? Sim, por vezes, sim, sinto isso e a forma como interagem dão um bocadinho isso a entender.

Entrevistadora:

Em que medida a inclusão e a gestão desta função alterou a tua Organização diária?

E2:

O ser Coordenadora e...

Entrevistadora:

O ser Coordenadora...

E2:

Organizo o dia?

Entrevistadora:

Sim. Organizas o dia de uma forma diferente se fosses só docente certo?

E2:

Mas a função que se desempenha como Coordenadora por mais que se organize e se reorganize e tente esquematizar muito bem é sempre muito complicado, há imensos imprevistos e situações que nos ultrapassam muitas das vezes e que são fruto da interação diária e que não nos permitem fazer assim uma estruturação tão esquematizada embora como é óbvio há sempre pontos...

Entrevistadora:

Tu consegues entrar a horas e sair a horas por exemplo?

E2:

Não, normalmente isso é sempre muito difícil. Nesse aspeto o cumprimento estanque do horário não acontece de maneira alguma.

Entrevistadora:

Devido às situações que emergem diariamente e momentaneamente muitas vezes, não é?

E2:

Sim, ao longo do dia somos solicitados ou sinto essa solicitação mesmo durante o decorrer da aula que é coisa que como é óbvio travamos, uma interação constante, quase.

Entrevistadora:

Ora muito bem. E então como se articulam os Coordenadores de Estabelecimento e a direção do Agrupamento?

E2:

O trabalho é feito. Há reuniões.

Entrevistadora:

Em reuniões?

E2:

Sim. Reuniões sempre que é necessário ou sempre que é oportuno ou em momentos já marcados já no início do ano, por exemplo, para estruturação do trabalho e de forma informal também quantas vezes não telefono ou por email.

Entrevistadora:

E, por exemplo, com a direção de Agrupamento como é que é feita essa interação? Como é que articulas?

E2:

Essa articulação é feita ou nas reuniões, por exemplo, ou muito por correio eletrónico também é outra das estratégias.

Entrevistadora:

E como é que se articulam os Coordenadores de Estabelecimento com os outros gestores pedagógicos intermédios? Pensas que a nível da gestão dos Coordenadores intermédios, por exemplo, se calhar tu articulas mais com a adjunta do que propriamente com a figura do diretor?

E2:

Sim, é mais diretamente com a ela porque também é a pessoa que está encarregue ou responsável de certa forma por essa interação mas, há momentos que também faço essa articulação com o próprio diretor.

Entrevistadora:

A quem recorres quando precisas de ajuda nas funções de coordenação?

E2:

A minha primeira opção é outro Coordenador. Tento sempre algum aconselhamento ou alguma ajuda que necessite junto de outros Coordenadores.

Entrevistadora:

Portanto tentas ver a tua opinião com a opinião de outros Coordenadores?

E2:

Sim, sim...

Entrevistadora:

Mas se for um problema mais sério certamente diriges à pessoa responsável do 1.º ciclo?

E2:

Lógico.

Entrevistadora:

Ou ao diretor?

E2:

Dependendo do grau, da dificuldade que tiver não é? Do cariz, da dificuldade que tiver, já tem acontecido ser junto do diretor e outras vezes do Coordenador de 1.º ciclo.

Entrevistadora:

Ok. Que outros apoios têm os Coordenadores na gestão do Estabelecimento? Portanto já falamos aqui da direção...

E2:

Sim...

Entrevistadora:

E sentes que tens outros apoios na coordenação da gestão?

E2:

De certa forma, os colegas também vão tentando, fazendo...às vezes também delego certas funções porque senão também não conseguiria fazer a coordenação obter.

Entrevistadora:

E portanto tu tens confiança com outros colegas ou confiança para pedires ou neste caso para confiares e delegares certas ações?

E2:

Sim, só que na realidade...

Entrevistadora:

Mas muitas ou poucas?

E2:

Poucas...

Entrevistadora:

Poucas, não é?

E2:

É, muito poucas. Na realidade acaba sempre por passar pelo Coordenador...

Entrevistadora:

Mas diz-me uma coisa E2:, quantos docentes tem esta escola ?

E2:

Portanto tem seis titulares de turma de 1.º ciclo e três educadores de infância.

Entrevistadora:

Seis e três nove e sem contar com as pessoas de apoio e de Educação especial?

E2:

Correto.

Entrevistadora:

E mesmo assim vi-te um bocadinho renitente relativamente à ajuda que poderia ser?

E2:

Sim.

Entrevistadora:

Sim, tens noção que a responsabilidade, o que estás aqui a dizer é que no fundo a responsabilidade recai exclusivamente sobre ti?

E2:

Sim, o que sinto é isso exatamente...

Entrevistadora:

É isto. Em que documentos do Agrupamento te apoias para exercer as tuas funções de Coordenadora? Portanto, tu és Coordenadora de Estabelecimento, estás a fazer a gestão de uma escola que não é pequena, quantos alunos tem?

E2:

Duzentos.

Entrevistadora:

Duzentos.

E2:

Sim, neste momento tem duzentos alunos.

Entrevistadora:

Duzentos alunos já é um número bastante grande.

E2:

Já é um número considerável sim.

Entrevistadora:

E, portanto, além da tua boa vontade, de recorreres à direção e algumas vezes delegares, mas isso já é da tua responsabilidade, onde é que tu vais buscar documentos para te apoiares?

E2:

O Projeto Educativo é um dos documentos que nos orienta nos objetivos e pressupostos do agrupamento para nos orientar no trabalho que teremos que desenvolver com os alunos. O Regulamento Interno e legislação que vai saindo e outra que já está em vigor...

Entrevistadora:

Tu tens outras estruturas do Agrupamento que te apoiam para o exercício da coordenação? Portanto nós já falamos aqui da direção, da figura do diretor, da figura que é a representante no primeiro ciclo na direção... Há mais alguma estrutura que tu te apoies para o exercício da coordenação?

E2:

Não.

Entrevistadora:

Não. Ok. Quais as expectativas do exercício da função de Coordenador? Agora já vamos para um nível mais pessoal. Portanto quando começaste a ser Coordenadora tinhas umas expectativas-

E2:

Sim.

Entrevistadora:

E quais são as tuas expectativas agora?

E2:

Em relação ao trabalho que está a ser desenvolvido?

Entrevistadora:

Desenvolvido como Coordenadora...tens expectativas?

E2:

Tenho. As minhas expectativas atendendo à dificuldade que há em conciliar a função de Coordenadora com a minha função de professora titular de turma digamos que, como essa tarefa é um pouco difícil, essa conciliação é um pouco difícil, em termos de Organização de escola e de trabalho a desenvolver o que noto no dia-a-dia é a dificuldade em tarefas simples como fazer manutenção da escola.

Entrevistadora:

Sim, mas relativamente ao teu cargo, tu tens expectativas? Essas expectativas quando tu aceitaste o cargo achas que são compensatórias? Tens outras expectativas? Estás contente? Portanto o facto de seres Coordenadora de certa forma...as expectativas que tu falaste na prática abriram-te os horizontes, fazem-te ver a realidade de outra maneira? Não podes condicionar a tua resposta.

E2:

Sei que sim, faz-me perceber que é difícil desempenhar a função que é suposto o Coordenador desempenhar...porquê, porque há uma série de entraves, de condicionalismos, em termos de funcionamento da...por exemplo, uma coisa muito prática, um parque escolar que está há um ano à espera de ser composto e que por mais que uma pessoa tente e mostre e fotografe e peça a intervenção das entidades competentes para resolver o problema a situação não se resolve.

Entrevistadora:

Portanto as tuas expectativas no fundo...

E2:

Pensava que para que o nosso trabalho também se realize, se concretize e estamos a falar de um aspeto burocrático, de manutenção, para que isso se concretize, para que a escola

funcione porque isso também faz parte do funcionamento da escola há entidades que também no fundo...

Entrevistadora:

...não correspondem.

E2:

Não correspondem. E a nível pessoal e de interação com o corpo docente e não docente está de acordo com as expectativas na medida em que, nomeadamente o corpo não docente tem sido uma mais-valia e que são no meu ponto de vista um dos pilares fundamentais no funcionamento da escola e que realmente nessa perspetiva até excederam as minhas expectativas em relação à dinâmica de coordenação da escola e de ajuda nessa tarefa.

Entrevistadora:

E o que sugeres para melhorares a gestão dos Estabelecimentos identificadas?

E2:

Sugiro que, por exemplo, o Coordenador de escola. principalmente de escolas já com um número considerável de alunos não fosse, por exemplo, titular de turma porque atendendo à dinâmica que temos hoje em dia, mesmo de solicitações constantes de pais e encarregados de Educação, que estão no seu direito como é óbvio de o fazerem, para conseguirmos conciliar essa...portanto apoiar...e dar resposta a todas as dinâmicas de escola mais solicitações dos pais, conciliar com a turma...de facto, é muito complicado.

Entrevistadora:

E na tua opinião quais são as qualidades que um bom Coordenador de Estabelecimento deve ter para exercer bem as suas funções?

E2:

Deve ser responsável, dinâmico, perspicaz, cooperante...

Entrevistadora:

Qual seria assim o adjetivo que no perfil do Coordenador mais seria importante na tua visão? Até porque tu lidas com vários Coordenadores de Estabelecimento e, portanto, nem que seja só de ti, quando a gente analisa assim os Coordenadores, qual seria o objetivo que melhor qualificaria um Coordenador? Adjetivo, qualidade...

E2:

Sim...talvez dinâmico...sim...

Entrevistadora:

Dinâmico. Ok. Tens alguma questão que gostarias de me colocar?

E2:

De momento não me está a surgir assim nenhuma questão...

Entrevistadora:

Obrigada E2. Depois este relatório será depois transcrito, será assinado por ti, ao qual tu só passará aquilo que deixares passar está bem?

E2:

Sim.

Entrevistadora:

Obrigada E2.

E2:

Obrigada.

ENTREVISTA 3

Entrevistadora:

Esta é uma entrevista para o Mestrado em Ciências da Educação, administração e Gestão Escolar. Vamos lá fazer aqui uma entrevista ao professor E3-Boa tarde E3.

E3:

Boa tarde.

Entrevistadora:

Que cargo exerce atualmente?

E3:

Sou professor titular de turma e Coordenador de Estabelecimento de ensino.

Entrevistadora:

De que escola?

Entrevistadora:

Há quanto tempo exerce o cargo na escola?

E3:

Este é o nono ano.

Entrevistadora:

No ano. Que funções exerceu antes?

E3:

Já fui Coordenador de Estabelecimento na escola de 1.º ciclo em Valbom, fui Coordenador do departamento do 1.º ciclo no Caramulo, estive numa Assembleia de Escola e estive no grupo de trabalho que formou o Agrupamento Vertical na elaboração do Regulamento Interno e do Projeto Educativo.

Entrevistadora:

Muito bem professor E3. Ora e então o que é que o motivou a aceitar ser Coordenador de Estabelecimento?

E3:

Ser Coordenador de Estabelecimento é uma tarefa que dá especialmente prazer porque conseguimos pôr em prática as nossas ideias, conseguir envolver os colegas no nosso trabalho, nas práticas do dia-a-dia, tentar melhorar a escola com as nossas ideias e levá-los connosco a reboque, entre aspas, na construção de uma escola melhor, o que não seria possível se não fosse Coordenador de Estabelecimento.

Entrevistadora:

Sim senhora. E que tarefas desempenha então o Coordenador de Estabelecimento?

E3:

O Coordenador de Estabelecimento cumpre e faz cumprir as diretivas do diretor... o diretor dá uma ordem e nós cumprimos, quer concordemos com ela ou não, se não concordamos temos que a cumprir e depois reclamamos, mas todas as orientações dadas pelo diretor ou por quem ele designar devem ser cumpridas na escola pelo Coordenador de Estabelecimento. Marcar faltas, zelar para que a escola esteja sem problemas físicos, pedir à junta material de desgaste e de limpeza, preparar as atividades e é isso, acho que é isso.

Entrevistadora:

E como são definidas as funções do Coordenador de Estabelecimento?

E3:

É estranho, essa pergunta é engraçada porque nunca ninguém nos disse quais eram as nossas funções e se as nossas funções baseiam-se um pouco nas orientações que nos dão no princípio do ano mas basicamente é uma questão de bom senso... Um Coordenador de Estabelecimento faz tudo. Um Coordenador de Estabelecimento faz tudo, para além de cumprir as ordens, responde às dúvidas dos pais de todas as salas, tudo...aparafusa...põe pregos, martela pregos...não... O Coordenador de Estabelecimento... a pergunta?

Entrevistadora:

Como são definidas as funções de Coordenador de Estabelecimento?

E3:

Nunca vi, de facto, as orientações escritas.São-nos dadas pela adjunta da direção, pelo diretor, à medida que as coisas vão acontecendo as coisas vão surgindo também.

Entrevistadora:

Exatamente. Então há uma discrepância entre aquilo que está escrito e aquilo que verdadeiramente são as funções que o Coordenador desempenha no seu dia-a-dia?

E3:

Mão é exatamente uma discrepância. É porque se nós queremos que as coisas na escola funcionem bem, nós temos que fazer mais do que aquilo que está escrito, na cantina, nas horas do intervalo, nos momentos que nós não temos atividade letiva, temos que fazer

muito mais se queremos que a escola tenha boas condições para os alunos. Muito mais. Não há discrepância, nós é que acrescentamos tarefas àquilo que está escrito.

Entrevistadora:

Muito bem. No exercício da função o Coordenador depara-se com alguns problemas, pode referir alguns?

E3:

Nesta escola, enquanto fui Coordenador de ensino de Estabelecimento, não tenho tido grandes problemas porque tenho tido sempre por trás Associações de Pais muito cooperantes, e o facto de ter associações de pais muito cooperantes que trabalham para o bem-estar dos filhos, não trabalham para os professores nem para o Coordenador, faz com que as nossas tarefas na escola sejam muito mais simplificadas.

Entrevistadora:

Como tem resolvido as situações mais complicadas que lhe aparecem?

E3:

As situações mais complicadas que me aparecem são resolvidas com a colaboração do diretor ou da adjunta do diretor responsável pelo 1.º ciclo, claro sempre com bom senso, que é aquilo que nos pedem sempre com bom senso e com a confiança que depositam em nós, mesmo quando não conseguimos falar com a diretora ou com a adjunta. O que resolve as situações é mesmo o bom senso.

Entrevistadora:

E como é que faz para conciliar as funções de Coordenador com as de professor?

E3:

Enquanto estou a dar aula não sou incomodado para desempenhar as funções de Coordenador a não ser que apareça alguém na escola, um professor que se venha apresentar, um funcionário. Tirando isso as funções de Coordenador são desempenhadas fora do horário letivo por isso é que nós somos remunerados.

Entrevistadora:

E em que é que as funções de coordenação alteram a relação com os professores de Estabelecimento?

E3:

Nesta escola não há exatamente uma alteração, não altera nada porque antes de ser Coordenador de Estabelecimento sou professor e sou colega por isso todos sabemos quais

são as nossas funções e enquanto cada um souber quais são as funções que cada um tem que desempenhar a escola não tem problemas por isso um Coordenador é um colega.

Entrevistadora:

Exatamente. E em que é que as funções de coordenação alteram a relação com os alunos?

E3:

Também não alteram, o que acontece é que muitas vezes quando eles têm um problema antes de irem falar com a professora, acham que a autoridade máxima na escola é o Coordenador então antes de falarem com o professor vão ter com o Coordenador de Estabelecimento para pedirem ajuda para resolverem os problemas.

Entrevistadora:

E já agora, em que é que as funções de coordenação alteram a relação com os encarregados de Educação?

E3:

Isso é quase a mesma coisa que disseste em relação aos alunos, quando acontece alguma coisa os pais antes de falarem com os professores dos filhos vêm falar com o Coordenador e a resposta que dou sempre é já falou com o professor titular do seu filho? A não ser que seja um caso que afete a escola toda, então aí... mas não altera... como era a pergunta?

Entrevistadora:

Não altera a relação com os encarregados de Educação.

E3:

Não, não. Os encarregados de Educação põe muita, depositam muita confiança no Coordenador de Estabelecimento.

Entrevistadora:

Portanto o Coordenador é sempre aquele que vem primeiro lugar para resolver.

E3:

Sempre em primeiro, sempre.

Entrevistadora:

Qualquer género de situação, não é?

E3:

Sempre em primeiro.

Entrevistadora:

Quer com os alunos, quer com os pais, quer com os colegas, quer com as AEC, quer com tudo-

E3:

Sim, o Coordenador de Estabelecimento aparece sempre em primeiro lugar.

Entrevistadora:

E diga-me uma coisa professor E3:, em que medida é que a inclusão, a gestão desta função de coordenação alterou a sua Organização diária?

E3:

Não altera, o que é preciso é dedicar algum tempo depois das aulas para as tarefas. Claro, não havendo horário, sendo uma atividade remunerada tento fazer as coisas, a resolução dos problemas sempre pós horário letivo e antes de chegar a casa, por isso é o tempo, as horas são dadas, dadas mas são pagas, depois do horário letivo.

Entrevistadora:

E essas horas, as tais que são pagas, acha que são suficientes para fazer a resolução dos problemas que advêm da coordenação?

E3:

Há momentos em que não chegam. Especialmente em períodos de avaliação, em períodos de reuniões porque o Coordenador de Estabelecimento tem de estar sempre disponível para as reuniões que sejam marcadas pela direção, tem uma série de trabalhos diários que tem que fazer, marcar faltas, como já disse, resolver os problemas com os pais, com os alunos, isso de ser Coordenador e ser professor titular de turma não se consegue separar. Há momentos em que não é suficiente.

Entrevistadora:

E como é que articulam os Coordenadores de Estabelecimento e a direção do Agrupamento? Como é que é feita esta articulação?

E3:

Fazemos reuniões periódicas com a direção que marca as reuniões, temos tentando pelo menos fazer uma reunião por período, fizemos uma reunião no princípio do ano e julho que ainda não fizemos mais nenhuma.

Entrevistadora:

Não sei professor E3.

E3:

Julgo que não.

Entrevistadora:

E como é que se articulam os Coordenadores de Estabelecimento com outros gestores pedagógicos intermédios?

E3:

Acho que isso não existe. Não há nenhuma articulação. Não sei se me estás a falar da Coordenadora do Conselho de Docentes. Ah, sim. Pois, com o Conselho de Docentes fazíamos uma reunião para avaliar as atividades. Fazíamos uma reunião uma vez por período para avaliar, para avaliação das atividades da PA. Este ano não precisamos de a fazer por isso ainda não houve nenhuma reunião de articulação.

Entrevistadora:

Portanto essa gestão intermédia, quando precisa alguma coisa dos outros colegas a quem é que se dirige? Telefona aos colegas, pede diretamente aos colegas e aí sim entra em contato com os outros Estabelecimentos?

E3:

O Coordenador de Estabelecimento tem que recolher toda a informação solicitada de todos os professores e depois enviar para a Coordenadora do conselho de docentes. Essa tarefa tem sido feita, a responsabilidade tem recaído sobre os Coordenadores de Estabelecimento o que por sorte, pelo menos falo aqui desta escola, uma vez que os colegas são todos cumpridores das tarefas e do calendário, sempre que chega a horas as coisas estão prontas. Não sei se nas outras escolas é preciso andar sempre em cima, já entregaste os papéis, já fizeste...é preciso...tenho um horário a cumprir... Aí nesse caso, não sei mas acho que não se pede a responsabilidade ao professor que tem a responsabilidade dessa tarefa mas sim ao Coordenador de Estabelecimento.

Entrevistadora:

Pois. A quem recorre quando precisa de ajuda no exercício das funções de coordenação?

E3:

Recorro ao diretor e à adjunta responsável pelo 1.º ciclo.

Entrevistadora:

Portanto e a qual dos dois sente mais suporte?

E3:

Dos dois mas mais da adjunta da direção que está responsável porque é a que está mais disponível para nos resolver os problemas. Além disso às vezes também se recorre à experiência dos outros Coordenadores de Estabelecimento. Também conversamos, tenho

esta dúvida, como é que estas a fazer? Que é para as coisas também correrem bem nos cinco Estabelecimentos de ensino.

Entrevistadora:

Que outros apoios têm os Coordenadores na gestão do Estabelecimento? Já falamos do diretor, da adjunta da direção, da Coordenadora do 1.º ciclo, há mais algum apoio?

E3:

Não temos. Não temos.

Entrevistadora:

Não têm apoio, nem pessoal nem escrito?

E3:

Escrito temos que seguir a legislação e fazer o que está escrito na legislação, nas tarefas do Coordenador de Estabelecimento de ensino.

Entrevistadora:

Ora então, a propósito do que está escrito, em que documentos do Agrupamento se apoia para exercer as suas funções de Coordenador?

E3:

No Regulamento Interno. No Regulamento Interno estão descritas as funções do Coordenador de Estabelecimento que não é mais nem menos do que a transcrição da lei.

Entrevistadora:

E em que outras estruturas do Agrupamento se apoia para o exercício da Coordenação de Estabelecimento?

E3:

Não há, não há mais nenhuma.

Entrevistadora:

Não há mais nenhuma estrutura de apoio à qual se apoia?

E3:

Não, às vezes quando há dúvidas, claro, não sei se podemos considerar uma estrutura mas a secretaria dá-nos um bom, os serviços administrativos dá-nos um bom suporte.

Entrevistadora:

Ora e quais as suas expectativas sobre o exercício da função de coordenação?

E3:

As minhas expectativas?

Entrevistadora:

Sim.

E3:

As minhas expectativas... Não se pode ter expectativas porque isto, o cargo de Coordenador de Estabelecimento não é um cargo que traga prestígio, quer dizer traz um certo prestígio pessoal porque não é reconhecido pelos Encarregados de Educação, nem como a função do professor mas as expectativas para além daquilo que nós fazemos de melhor, não tenho nenhuma expectativa em relação ao cargo.

Entrevistadora:

Não?

E3:

Não.

Entrevistadora:

E o que é que sugere para melhorar a gestão de Estabelecimentos identificadas?

E3:

O que é que sugiro? Sugeriria uma alteração da lei e que a escola fosse democrática, ou seja, como era antes, onde houvesse um conselho executivo e não um diretor, onde houvesse a eleição dos cargos por parte do corpo docente. A gestão democrática da escola está a fazer falta.

Entrevistadora:

E na sua opinião quais são as qualidades exigidas para executar bem as funções de Coordenador de Estabelecimento?

E3:

Ter conhecimento da realidade, ter bom senso, ter calma, ter paciência, ser um bom gestor de conflitos e um bom gestor de sensibilidades.

Entrevistadora:

Gestor de sensibilidades que é muito difícil.

E3:

Quando se lida com pessoas é muito difícil.

Entrevistadora:

Quando se lida com pessoas. Tem mais alguma questão que ache pertinente colocar ou acrescentar a esta entrevista?

E3:

Não, acho que as perguntas foram adequadas e acho que podem responder à tua.

Entrevistadora:

Professor E3: muito obrigada. Esta entrevista será depois transcrita e assinada para tua autorização. Muito obrigada.

ENTREVISTA 4

Entrevistadora:

Boa tarde, vamos proceder a uma entrevista inserida no Mestrado da Universidade Católica em Ciências da Educação, e gostava de lhe fazer algumas questões.

E4:

Faça o favor.

Entrevistadora:

Há quanto tempo exerce o cargo que desempenha nesta escola?

E4:

Nesta escola porque isto foi alvo de uma agregação desde 2012.

Entrevistadora:

Então já é Diretor de Escola desde 2012?

E4:

Não, desde 2002 e elemento da direção desde 1995 ininterruptamente até agora.

Entrevistadora:

Esta pergunta já está respondida, que funções exerceu antes?

E4:

Várias, secretário do Conselho Diretivo, Vice Presidente do Conselho Diretivo, Vice Presidente do Conselho Executivo, Presidente do Conselho Executivo e depois Diretor.

Entrevistadora:

Parabéns. Vocês não acumulam funções com a docência?

E4:

Não, podemos acumular, mas no caso não.

Entrevistadora:

Também não haveria tempo para isso,

E4:

Com um Agrupamento deste tamanho é complicado.

Entrevistadora:

Quantas escolas pertencem a este Agrupamento?

E4:

11.

Entrevistadora:

E quanto alunos aproximadamente?

E4:

À volta de 3.000, 2297.

Entrevistadora:

Na sua opinião quais são as principais responsabilidades do seu cargo?

E4:

Para além da gestão diária que lhe compete, no fundo é implementar as medidas que são decididas a nível de direção, fazer aplicar em cada uma das escolas. No fundo representa o Diretor em cada uma das escolas.

Entrevistadora:

Portanto é o representante do senhor Diretor?

E4:

Sim, no nosso caso ele tem liberdade para organizar o funcionamento da escola, depois de serem dadas as orientações que são mais genéricas a nível dos horários, toda essa gestão é feita pelo Coordenador de Estabelecimento.

Entrevistadora:

E que imagem tem do trabalho efetivamente desenvolvido pelos Coordenadores de Estabelecimento?

E4:

É uma tarefa ingrata normalmente porque muitas das vezes ficam numa situação um bocadinho difícil entre colegas, entre pais e a própria direção. Não têm uma autonomia completa, têm alguma mas não completa e portanto quando há situações que os ultrapassam e que os pais exigem respostas imediatas e que as não conseguem dar, pronto, ficam numa situação um bocadinho complicada. Nós tentamos o mais possível dar autonomia, ou seja, pedimos sempre bom senso e consideramos que em 90% dos casos desde que se utilize bom senso a solução aparece facilmente e portanto apesar de ser uma tarefa complicada, só dois dos nossos Coordenadores é que estão sem turma, os outros acumulam com a docência e portanto é um bocadinho complicado porque se exige muito e dá-se muito pouco, de horas e tudo mais.

Entrevistadora:

Quais os problemas que os Coordenadores de Estabelecimento mais frequentemente lhe colocam?

E4:

Boa pergunta.

Entrevistadora:

Ou deixam-no em paz?

E4:

Normalmente deixam, deixam-me bastante em paz, quando as coisas funcionam bem realmente chegam aqui muito poucos problemas mas normalmente têm a ver com assuntos relacionados com encarregados de Educação, normalmente são questões que não fazem muito sentido senão seriam resolvidas pelo Coordenador e remetem para cá, entradas, saídas, porque acham que as coisas deveriam funcionar de outra forma e porque veem sempre o filho enão o conjunto e portanto normalmente esse tipo de situações. Algumas situações também de obras, de necessidades que existem e que nem sempre a autarquia responde de forma que seria desejável portanto também recorrem À direção para se tentar resolver.

Entrevistadora:

E como perspectiva a articulação dos Coordenadores de Estabelecimento com a direção do Agrupamento?

E4:

Nós reunimos regularmente, normalmente não sou ,é a colega que está responsável pelo 1.º ciclo que faz reuniões mensais.

Entrevistadora:

Mensais?

E4:

Sim e, portanto, vamos falando de tudo.

Entrevistadora:

Essa articulação é mais ou menos delegada?

E4:

É uma articulação delegada sim.

Entrevistadora:

E de que maneira o modo de gestão do Coordenador de Estabelecimento influencia a sua função? Acha que tem influência, não tem influência...

E4:

Tem, claro que tem.

Entrevistadora:

Na escola, no modo de gestão, até na propagação da escola, de uma imagem positiva, negativa porque no fundo acaba por representar a direção.

E4:

Sim, sim, obviamente. Nós assumimos obviamente que o Coordenador de Estabelecimento quando recebe encarregados de Educação, professores, quem seja está a representar a direção, o diretor e, portanto, sim. Tentamos fazer passar a mensagem, as pessoas que são Coordenadores também já me conhecem há muito tempo e Entrevistadora: também já os conheço há muito tempo também e a escolha também passa um bocadinho por aí.

Entrevistadora:

Eles foram todos nomeados por si?

E4:

Foram todos nomeados. Apesar de nós ouvirmos sempre a opinião dos outros colegas. Tentamos dentro do modelo que está instituído e não fugindo a essa responsabilidade, tentamos ouvir os colegas e também perceber as sensibilidades e vontades dos colegas e depois é conjugar isso com a nossa própria perspetiva das pessoas que temos no terreno mas sim Entrevistadora: diria que a forma como o Coordenador encara as coisas influencia muito o funcionamento de uma escola, a forma de fazer parte da solução e não parte do problema altera muito e normalmente a forma...fazendo parte da solução.

Entrevistadora:

Em que situações interage mais com o Coordenador de Estabelecimento?

E4:

Normalmente nas situações mais complicadas. Considero que ao delegar na minha colega do 1.º ciclo as reuniões com os Coordenadores de Estabelecimento é apenas uma gestão de tempo porque nós reunimos na direção e depois cada um de nós tem determinados pelouros, normalmente a interação é com a adjunta ,quando a interação é comigo normalmente é só quando ela tem dúvidas qual é a melhor estratégia para adotar em determinadas situações de algum conflito ou de alguma perspetiva diversa sobre a mesma situação a aí sim interagimos. Interagimos também de formal informal digamos porque Entrevistadora: às vezes preciso disto, preciso daquilo, coisas simples.

Entrevistadora:

Na sua opinião que características deve ter o Coordenador de Estabelecimento?

E4:

Tem que ser um bom ouvinte, tem que ter muito bom senso e pensar duas vezes antes de falar ou de responder. Acima de tudo alguém que ouve, analisa as situações e age. Também tem que ter alguma proatividade e antever determinadas situações, no fundo é um misto de bom senso e proatividade que nem sempre é fácil. Às vezes proativo implica alguma impulsividade e não é isso que se pretende, não é? Proatividade, mas tranquilidade nas decisões, nas respostas que se dá porque às vezes a resposta que é dada no imediato nem sempre é mais adequada. Entrevistadora: tento fazer isso também aqui na Direção e daí tentar passar esta mensagem para os Coordenadores de Estabelecimento que é primeiro ouvir, refletir e depois responder.

Entrevistadora:

E o que é que sugere para melhorar a gestão de Estabelecimento?

E4:

Considero que os nossos Estabelecimentos funcionam bem claro que há situações sempre a melhorar mas acima de tudo se calhar diria melhores relações entre colegas, encontrar momentos de trabalho conjunto. No 1.º ciclo é um bocadinho mais complicado atendendo à insuficiência de horas que eles têm, informalmente tentar fazer isso, na hora de intervalo, normalmente eles fazem isso, tomam pequeno almoço ou café juntos e por aí fora. Tentar que os colegas troquem impressões, ideias e que cada um possa dizer aquilo que pensa e sente no fundo para se conseguir melhorar.

Entrevistadora:

Tens alguma questão que gostasses de acrescentar à entrevista?

E4:

Não. Só perceber melhor o objeto do estudo, portanto é o funcionamento do cargo?

Entrevistadora:

Exatamente. Há tão pouco legislado e nós com este estudo tentamos perceber o que vocês diretores consideram o perfil, o que o Coordenador realmente faz, a influência de um Coordenador e o papel que ele tem nos Estabelecimentos de ensino.

E4:

Então deveria ter referido lá atrás que o Coordenador faz também a gestão de faltas, dos colegas, se é uma falta mais prolongada passa normalmente pela direção e a direção trata de substituir, normalmente com quem está no apoio mas são eles que fazem a própria

gestão das faltas, dos colegas, as necessidades que possam ter muito pontuais que acabam por nem passar pela direção porque têm autonomia para gerir, resolver.

Entrevistadora:

Esse ponto também vai ser aqui estudado que é a tal autonomia que não está legislado.

E4:

Em sítio nenhum.

Entrevistadora:

Até que ponto ele é autónomo, se o é ou não é, se pode sê-lo.

E4:

Pois, por legislação não é mas nesse ponto tentamos que seja o mais possível, isto é, com autonomia senão chamar-lhe Coordenador, não está a Coordenar coisíssima nenhuma não é, apenas a passar mensagem e isso qualquer um pode passar, não, pretende-se mesmo que coordene e que organize de forma mais adequada e temos funcionamentos distintos em escolas do mesmo Agrupamento. Organização do refeitório, por exemplo, Organização dos funcionários.

Entrevistadora:

Escolas grandes e pequenas não funcionam da mesma maneira, nem a nível de funcionários, de papéis, nem a nível de nada, não é? Mapas de leite, necessidades de material também é tudo assinalado pelo Coordenador?

E4:

Sim, sim. Tudo. Nós por acaso somos proativos, há determinado tipo de materiais que nós encaminhamos com regularidade mas depois quando há necessidades pontuais é através dos Coordenadores, as avarias, faltas do pessoal do centro de emprego. Tudo isso sem tempo porque o tempo é escasso, ainda terem uma turma a cargo também não é a mesma coisa.

Entrevistadora:

Muito obrigada.

ENTREVISTA 5

Entrevistadora:

Boa tarde, vamos proceder então à nossa entrevista para o Mestrado da Universidade Católica, subordinado ao tema dos Coordenadores de Estabelecimento. Estou a entrevistar o senhor?

E5:

E5:

Entrevistadora:

Há quanto tempo exerce o cargo?

E5:

Este é o 5.º ano consecutivo.

Entrevistadora:

Então é o segundo mandato? Não é por mandatos?

E5:

É mas estive, enquanto nós funcionamos como Mega Agrupamento. Esta escola era sede de Agrupamento mas quando nos fundimos com a secundária a direção passou para a secundária e portanto nesse ano de transição fiquei aqui como Coordenador e portanto daí este ser o 5.º ano.

Entrevistadora:

E que funções exerceu antes?

E5:

Já exerci todas as funções basicamente só não fui Diretor, ou seja, já fui diretor de turma, já fui delegado de grupo, Coordenador de departamento, orientador de estágio, já fui Assessor.

Entrevistadora:

Esta escola quantos alunos tem aproximadamente?

E5:

Terá cerca de quinhentos e tal alunos, temos oito turmas de 5.º e onze de 6.º.

Entrevistadora:

Muie depois no 7.º eles transitam para a secundária?

E5:

Sim. Este ano portanto o 3.º ciclo inicia na secundária e o 2.º ciclo aqui. Neste momento é mesmo só 5.º e 6.º.

Entrevistadora:

O que é que o motivou a ser Coordenador de Estabelecimento?

E5:

Não tenho nenhuma motivação em particular pela área de gestão, o que devo dizer é que o que mais gosto é da sala de aula. Isto resulta daquelas conversas que nós vamos tendo na sala de professores e depois de um convite que surge, depois não há uma razão forte para nós dizermos assim “não vou aceitar” e portanto aceitei identificando-me com os princípios orientadores do nosso Diretor e portanto como é costume dizer, não é uma opção livre mas ninguém encostou-me uma pistola à cabeça para exercer a função.

Entrevistadora:

E que tarefas desempenha o Coordenador de Estabelecimento?

E5:

O Coordenador de Estabelecimento desempenha no seu dia-a-dia, desde as coisas mais banais como por exemplo um quarto de banho que não está a funcionar, a um computador que não está a funcionar, a uma lâmpada que é preciso substituir, aos problemas com alunos, com professores, com funcionários, ou seja, na prática um Coordenador está a fazer o que fazia um conselho diretivo como se dizia antes. Na prática, não tenho a parte administrativa da escola, é a única coisa que não tenho, não tenho que resolver os problemas de justificação de faltas dos professores mas toda a parte prática do dia-a-dia na escola o Coordenador tem que resolver.

Entrevistadora:

E como são definidas as funções de Coordenador de Estabelecimento?

E5:

Isto foi uma conversa que tive com o Diretor que delegou por princípio todas as funções que preciso de tratar, sendo que acordamos que tenho sempre uma retaguarda do Diretor e o senhor Diretor está sempre presente para qualquer assunto, depois hoje em dia com as comunicações fáceis estamos sempre *on line*, a trocar variadas informações que vão surgindo no nosso dia-a-dia.

Entrevistadora:

No exercício das suas funções o Coordenador depara-se com alguns problemas, pode referir alguns?

E5:

O Coordenador tem que ter resposta para todos os problemas que vão surgindo na escola, claro que não resolve por exemplo aquelas questões que o Diretor resolve mas resolve...Por exemplo...a biblioteca, a Associação de Pais, por exemplo para dar um caso concreto, nós tivemos uma reunião com a Associação de Pais e por exemplo foi identificado um período de vazão que nós tínhamos na biblioteca e este problema que para nós é um problema válido, ao qual nós temos que dar resposta, significou a necessidade de fazer um reajustamento do horário dos nossos funcionários para que houvesse resposta, portanto esse tipo de coisas temos que resolver no dia-a-dia. Por exemplo um professor quer fazer-nos uma pergunta sobre horário, vem aqui e sugere, portanto nós avaliamos a permuta se não puser em causa o bom funcionamento da instituição portanto tudo isso digamos que vem aqui ter e terá de ser resolvido aqui.

Entrevistadora:

E assim algumas complicadas aparecem?

E5:

As mais difíceis têm a ver sobretudo com encarregados de Educação que às vezes nos colocam questões complicadas de vários géneros.

Entrevistadora:

E como é que faz para tentar arranjar uma solução?

E5:

Na minha experiência o mais importante é dialogar com as pessoas, se o diretor de turma não der a resposta que o encarregado de Educação considere adequada nós conversamos e tentamos ver o ponto de vista e se o ponto de vista for considerado válido nós vemos se é atendível, se não for não é.

Entrevistadora:

E diga-me uma coisa, tem função docente?

E5:

Tenho. Tenho seis horas por lei.

Entrevistadora:

E como é que faz para conciliar as duas coisas?

E5:

É difícil sobretudo pelo facto de não ter continuidade na prática docente, não dou aulas todos os dias, só dou duas vezes, é uma espécie de quebra de ritmo, parece que nos faltam os termos, as metáforas, não é?

Entrevistadora:

Mas dá a uma turma?

E5:

Tenho turma, dou ao 8.º ano lá em baixo porque sou docente do 3.º ciclo.

Entrevistadora:

E é difícil?

E5:

Era o que dizia. O que gosto mesmo é de dar aulas, de ter uma turma e a seguir outra e isto dá entusiasmo, motivação! Ter uma turma só...dou à 2.ªF e retomo na 5.ª, portanto, neste tempo todo não dou aulas. Depois quando chega a 2F tenho que repensar a aula, há aqui uma quebra.

Entrevistadora:

Em que é que a função de Coordenador de Estabelecimento altera a relação com os outros professores?

E5:

Não altera, pelo menos no meu ponto de vista e desejo que não altere. E faço tudo para que não altere, percebe? Faço tudo, desejo, portanto nós cultivamos a porta aberta, faço tudo para que as pessoas me vejam como um entre pares. Não sou Coordenador como se costumo dizer, estou agora.

Entrevistadora:

E acha que altera a relação com os alunos e Encarregados de Educação na maneira como o veem?

E5:

Acho que sim, acho que os alunos me veem como o responsável da escola, ou seja, aquela pessoa a quem no limite abordam para me apresentarem as queixas. Aí acho que a função está espelhada na testa.

Entrevistadora:

E com os pais?

E5:

Também acho que sim, eventualmente veem em mim um Coordenador e não um professor. Aquele que resolve. Para o aspeto positivo e negativo.

Entrevistadora:

A gestão como professor e Coordenador alterou a sua gestão no dia-a-dia?

E5:

Claro, ou seja, como Coordenador tenho uma horário mas o meu horário é muito para além do que está marcado. Na prática não tenho horário. Objetivamente interfere, ao ser as duas coisas sou mais Coordenador do que professor.

Entrevistadora:

Mas mesmo assim, tendo as horas para...

E5:

São insuficientes! Não sei se me vai fazer a pergunta mais à frente mas na altura quando este modelo de gestão apareceu, acho que ele era uma grande injustiça para as escolas, estes meus cabelos brancos, este ano é o meu trigésimo de serviço portanto Entrevistadora: já vi tudo e esta escola quando comecei tinha alunos do 5.º ao 9.º ano, possivelmente do mesmo universo dos que temos na escola e nessa fase a escola era gerida por cinco pessoas, neste momento é uma pessoa! Isto depois tem de ter tradução direta na gestão do dia-a-dia, dos conflitos porque não há disponibilidade e sinto que sou ultrapassado e que não tenho capacidade de resposta porque sou sozinho. Aqui também é uma questão de quantidades de pessoas.

Entrevistadora:

E como é que os Coordenadores articulam, articulam com os Coordenadores do 1.º ciclo?

E5:

Não, suponho que haja uma articulação horizontal. Reúno e articulo planos de ação é com o diretor e a Subdiretora. Fazemos a articulação mais ao nível da direção porque no Agrupamento não temos mais E.B. 2,3.

Entrevistadora:

A quem recorre quando precisa de ajuda na coordenação?

E5:

Ao Diretor e à Subdiretora.

Entrevistadora:

Em que documentos do Agrupamento se apoia para exercer as suas funções de Coordenador?

E5:

Na legislação que fundamenta a gestão do Coordenador, digamos que essa é a baliza legal.

Entrevistadora:

Quais são as suas expectativas no exercício da sua função de Coordenador?

E5:

Temo que haja aqui fundamentação de natureza económica para justificar um modelo que acho que não é um modelo para a Educação e portanto as minhas expectativas são sombrias.

Entrevistadora:

O que é que sugere para melhorar a gestão?

E5:

Não acredito nesta forma de gestão, nós sentimo-nos ultrapassados pela dinâmica do problema. Nós temos que dar resposta a uma multiplicidade de problemas e muitas vezes não temos tempo físico para conversarmos.

Entrevistadora:

E na sua opinião, por último, quais são as qualidades exigidas para exercer as funções de Coordenador de Estabelecimento?

E5:

Vontade para servir os outros, estar disponível para ouvir os alunos, os funcionários, os professores. Acho que esse é o pré-requisito, a capacidade de ouvir e depois terá que haver outros. Depois talvez decidir, não está cá mais ninguém para decidir, não é?

Entrevistadora:

Pois, tem que ser ele. E tem mais alguma questão?

E5:

Não.

Entrevistadora:

Muito obrigada.

ENTREVISTA 6

Entrevistadora:

Boa tarde Doutor. Esta é uma entrevista para o Mestrado em Ciências da Educação, Administração e Organização Escolar, dedicado ao tema de coordenação de Estabelecimento. Gostava de lhe fazer algumas questões, e o seu ponto de vista.

Entrevistadora:

Há quanto tempo exerce este cargo?

E6:

Neste momento, há 8 anos.

Entrevistadora:

8 anos no mesmo Estabelecimento de ensino?

E6:

No mesmo Estabelecimento de ensino.

Entrevistadora:

Esta é uma EB2/3?

E6:

É uma EB2/3. A escola sede é uma EB2/3, mas tem EB1's associadas.

Entrevistadora:

EB1's associadas. Aqui, mais ou menos, qual é o número de alunos que tem?

E6:

Na EB2/3, 1.200 alunos.

Entrevistadora:

1.200 alunos que vão do...

E6:

Do quinto ao nono ano. Nas EB1's também temos mais ou menos 1.200 que vão da pré ao quarto ano.

Entrevistadora:

Ao quarto ano. Quantas EB1's é que...

E6:

Tenho 5 EB1's.

Entrevistadora:

5 EB1's, todas com jardim?

E6:

Todas com pré-escolar e primeiro ciclo.

Entrevistadora:

Não acumula funções com a docência, obviamente?

E6:

Não.

Entrevistadora:

Não, claro que não. Assim, podemos passar então para a nossa... Esta era só mesmo a base introdutória. E aqui uma vez que a minha tese se dedica mesmo à coordenação de Estabelecimento, gostava de saber, na sua opinião, quais seriam as principais responsabilidades do Coordenador de Estabelecimento?

E6:

O Coordenador de Estabelecimento é um braço da direção. Portanto, elas como foram eleitas sobre nossa proposta, não foi por minha designação, entendi escolher aquelas pessoas que eventualmente poderiam fazer a prossecução dos meus objetivos nas EB1's. Portanto, elas representam a direção, têm as funções de direção em cada Estabelecimento de ensino, e, portanto, aquilo que fazem é uma gestão administrativa da EB1, e uma gestão pedagógica da mesma EB1.

Entrevistadora:

Que imagem tem do trabalho desenvolvido pelos Coordenadores de Estabelecimento?

E6:

Tenho uma imagem positiva. Elas desempenham, só posso falar pelas minhas...

Entrevistadora:

Claro que sim.

E6:

Pelas que conheço. Nós temos tido a preocupação de tantos em tantos anos rodá-las, elas não estão na mesma EB1 desde que começaram. Nós mais ou menos de 3 em 3 anos, ou de 2 em 2 mudamos, sempre que entendemos necessário, mudamos. Assim também mudamos alguns professores. Porque entendemos que não há a escola delas, elas não podem dizer: "A minha escola". Mas dizem: "O meu agrupamento". E se elas ficassem todas definitivamente na mesma escola começavam a falar "da minha escola". E nós não queremos esse espírito, queremos "o meu agrupamento", que é o mais importante. E, portanto, como vão mudando, o que é que tenho a certeza? Tenho a certeza que as 5

escolas passam por 5 versões diferentes de gestão, e que em cada uma delas há aspetos positivos e aspetos negativos, portanto, há pessoas que são mais dedicadas para um tipo de funções e outras mais dedicadas para outros. E tenho a garantia que todas as 5 escolas estão mais ou menos dentro do mesmo espírito, que é o mais fundamental. Agora, sei que elas são pessoas esforçadas, sei que cada escola tem o seu número de alunos, embora nós consigamos pôr 5 Coordenadores em cada escola, não por lei, mas à base do crédito de horário que tenho. Há escolas que dão muito trabalho, há escolas que dão menos trabalho, embora exijam muito trabalho. Mas todas elas são esforçadas e desempenham com satisfação.

Entrevistadora:

Então é a favor da rotatividade dos cargos?

E6:

Entrevistadora:

Sou a favor da rotatividade dos cargos.

Entrevistadora:

E normalmente quais são os problemas mais frequentes que os Coordenadores lhe colocam?

E6:

Neste momento começam a ser os problemas de indisciplina. Nós não estávamos habituados... Ou antes, não estávamos a ver a indisciplina no primeiro ciclo. Começámos a ter, há alguns alunos com indisciplina. Até porque pelos media falam muito no *bullying*, os pais se calhar são mais ativos no primeiro ciclo do que na EB2/3, e estão mais em cima dos acontecimentos. E começamos a ter alguns problemas de... que não é indisciplina, nós felizmente... acredito que no conselho da Maia não existe indisciplina. Nós tivemos uma inspeção aqui há uns anos em que nós dizíamos que o principal problema que tínhamos era indisciplina, e começámos a contar alguns casos de indisciplina. E os inspetores disseram: “Vocês não sabem o que é indisciplina”. Porque não sabemos. Portanto, o que nós temos é falta de regras, essencialmente falta [00:05:00] de regras, de regras de Educação, de regras de comportamento, que começam logo a ser detetadas no primeiro ciclo. Nós costumávamos sempre tê-los aqui mais tarde e agora começamos a ver que no primeiro ciclo existe um bocadinho isso. Até porque a estrutura família está desatualizada e os meninos vão para a escola...

Entrevistadora:

O problema vem da família.

E6:

E os meninos vão para a escola e, enfim, ou pressionados pelo pai ou pela mãe, e quem sofre é a escola.

Entrevistadora:

E como é que perspectiva a articulação dos Coordenadores com a direção de agrupamento?

E6:

No nosso caso, por exemplo, nós fazemos reuniões bimensais, praticamente bimensais. Na direção existe uma colega que está afeta ao primeiro ciclo e à pré, e duas vezes por mês – além de ela trabalhar num Estabelecimento de ensino, porque trabalha – duas vezes por mês reúnem-se as Coordenadoras e trabalham os aspetos todos que são necessários, mesmo o aspeto do sucesso educativo, nos projetos que nós temos para a promoção do sucesso escolar, e todos os outros da orgânica. Portanto, fazemos essas reuniões. E, portanto, a articulação é bem feita, nesse aspeto.

Entrevistadora:

E em que situações é que interage mais com os Coordenadores de Estabelecimento? Porque há situações em que eles vêm ter mesmo consigo propriamente, não é?

E6:

Sempre que querem, fui... Quando apresentei o projeto, apresentei o projeto de porta aberta. Ou seja, nós na direção não usámos porta fechada, não está a porta fechada, só se for por causa do frio é que se fecha de vez em quando a porta. Mas não, a porta está aberta, portanto as pessoas podem entrar, conversar e dizer os problemas que têm. E as Coordenadoras, mais do que nunca, portanto, nem têm que me avisar. Podem falar com a minha colega para saber se: estou cá ou não, mas podem vir cá falar comigo, ou então vou lá. Por norma uma vez por mês vou a cada uma das escolas. Tenho por costume, não se chama a presidência aberta, mas tenho o costume de passar uma manhã em cada uma das escolas, as EB1's, desde as 09h00m até à refeição, até para ver como é que se passa a cantina, e estou lá uma vez por mês, portanto, em cada uma das escolas. E depois sempre que me chamam, sempre que há algum problema de comportamento, ou sempre que há algum problema em que é necessária a minha intervenção junto de um professor – que de vez em quando também os há. lá vou.

Entrevistadora: Nessas visitas que faz às escolas, portanto também vê as aulas?

E6:

Vou às aulas.

Entrevistadora:

Vai às aulas?

E6:

Vou a todas as salas de aulas...

Entrevistadora:

Ou vai para interagir mais com o Coordenador?

E6:

Não. A ideia é chegar lá por voltas das 09h00m, com a presença da Coordenadora, ir visitar todas as salas, falar um bocadinho com os alunos, da pré ao quarto ano, assistir ao intervalo, com eles e com os professores no intervalo, e depois assistir um bocadinho às refeições, e depois venho para aqui para a escola ou vou para casa almoçar.

Entrevistadora:

E acha que a maneira de gestão de um Coordenador influencia o bom funcionamento e mesmo a função, portanto, o exercício da função a que se propôs?

E6:

Influência. Daí que nós tivemos algum cuidado na escolha. Julgo não quer dizer que os outros sejam piores, mas julgo que escolhi as pessoas que administrativamente conseguem gerir papéis, porque infelizmente há muitos papéis em jogo. Depois há parte em que a Câmara também quer alguma articulação deles, mas consegui gerir de uma forma administrativa e de uma forma pedagógica. São professores que tinham algumas referências no ensino, quando tinham turma atribuída, embora todos eles dão aulas, nenhum destes professores...

Entrevistadora:

É isso que lhe ia questionar.

E6:

Todos eles dão aulas.

Entrevistadora:

Todos eles acumulam a função?

E6:

Nós temos uma disciplina que é oferta complementar de escola que é Educação para a Saúde. E o que é que fizemos? Essa Educação para a Saúde também é dada no primeiro

ciclo, e é dada pelos Coordenadores, cada Coordenador dá a disciplina de Educação para a Saúde, que é um bocadinho Formação Cívica e Apoio ao Estudo e outras... Mas todos eles dão essa disciplina.

Entrevistadora:

Então, desculpe a minha ignorância neste caso, mesmo se não tiverem turma, dão aula?

E6: Dão aula, sim.

Entrevistadora:

Nesse caso. Porque há... Por exemplo, mesmo se for uma escola que tenha só 5 lugares, esse Coordenador acumula funções de docência...

E6:

Não tem turma atribuída.

Entrevistadora:

Não tem turma atribuída?

E6:

Não, nenhuma das nossas escolas tem turma atribuída às Coordenadoras. O é que nós fazemos? Por exemplo, Currais e Cidade Jardim que são as 2 mais pequenas que não têm a figura do Coordenador, ela tem horas de coordenação, dadas à custa do meu crédito horário, e depois as horas letivas que ela tinha que dar são dadas em Apoio ao Estudo, à turma, e em Educação para a Saúde. Portanto, ela tem que ter... Por exemplo, imaginemos num caso em que, julgo que ela tem que estar 17 horas de aulas, as 17 horas de aulas são turmas de Educação para a Saúde [00:10:00] e Apoio ao Estudo. E totaliza as 17 horas. Porquê? Porque depois, imaginemos que ela dá o Apoio ao Estudo, a professora da turma está no projeto de promoção do sucesso escolar àquela hora.

Entrevistadora:

Portanto, há uma troca?

E6:

Há sempre trocas.

Entrevistadora:

E na sua opinião, quais são as características fundamentais para um bom Coordenador de Estabelecimento?

E6:

Olhe, relações humanas, é fundamental ter relações humanas. Essencialmente, não há conhecimentos para ser diretor ou para ser Coordenador, não há conhecimentos

científicos necessários. O que existe é ter sensibilidade e ter bom senso e ter relações humanas. Aquilo que nós gerimos essencialmente são conflitos, porque o resto são papéis e os papéis vão-se adquirindo com a aprendizagem. O plano fundamental é, nós temos 3 tipos de clientes nesta empresa, alunos, professores e funcionários, e os pais fora, e, portanto, o que nós temos é que saber gerir os conflitos, o modo de ser de 3 ou 4 entidades diferentes, e usando o bom senso tudo se consegue resolver, e o diálogo.

Entrevistadora:

E o diálogo.

E6:

Saber ouvir também é fundamental. E isso estou convencido que quer pela parte da direção, quer pela parte das 5 Coordenadoras, têm diálogo. Cada qual tem a sua maneira de ser, nós sabemos exatamente o que é que... Quando rodamos as Coordenadoras e uma delas vai para uma determinada escola, nós sabemos o que é que ela vai fazer naquela escola.

Entrevistadora:

Mas diga-me só uma coisa Dr. Benjamim, roda a Coordenadora de escola, ou vai buscar outro docente para Coordenador?

E6:

Não, roda a Coordenadora de escola. Por exemplo, aquilo que tive... Quando chegámos aqui e fomos a direção escolhi 5 Coordenadoras, passados 2 ou 3 anos sabia em que ponto é que estava cada uma das escolas e o que é que era preciso de novo nas escolas, e então disse que fulana vai para aquela porque aquela está a precisar de qualquer coisa que está a falhar, ou que tem outra maneira de ser. E rodamos todas. Não rodo só 1, rodo as 5 todas de forma a que nesta altura devo ter, nas 5 escolas, todas as maneiras de ser possíveis de Coordenadoras.

Entrevistadora:

Pois porque há bocado não percebi, pensei que por exemplo estariam na rotatividade de cargos, há muita gente que é a favor e há muita gente que é contra.

E6:

Que mudava de...

Entrevistadora:

Exatamente.

E6:

Não.

Entrevistadora:

Que por exemplo, chegamos a uma escola de 5 lugares onde haveria, por exemplo, 2 potenciais Coordenadoras com o perfil que se adequaria ou que o Diretor mais, vai de encontro àquilo que achava, e, portanto, que de 2 em 2 mudaria.

E6:

Não faria isso se perdesse a confiança em alguém. Se perder a confiança em alguém tenho que fazer isso. Ou então se alguém dissesse assim: “Olhe, á não consigo, não tenho hipótese de recuperar, não tenho...”. Aí teria que mudar. Caso contrário, a equipa que formei mantém-se, é a mesma, e deteto nelas as qualidades que eu preciso para trabalhar. Aquilo que faço é mudá-las de escola porque entendo que ganho versatilidade, ganho novas experiências para elas até, e tenho a certeza que não há... Não é vícios, mas não existe uma ambientação à “minha escola”. Não existe. Não existe porque eu também faço isso com os professores. Os professores do quarto ano, quando saem do quarto ano, podem não regressar ao primeiro ano da mesma escola, podem mudar para o primeiro ano de outra escola.

Entrevistadora:

Portanto, então um professor do quarto ano quando acaba o quarto ano não sabe onde irá para o primeiro ano?

E6:

Não. Nós começámos isso há 2 anos. Os primeiros 4 anos que nós tínhamos de direção eles escolhiam por prioridade. Há uma escala, escolhiam, e todos iam bater à mesma escola, só se não tivesse turma. E falava-se um bocadinho de determinada escola eram sempre os mesmos, criavam... Tudo bem que se cria família, porque é muito importante que se deem bem, mas não se cria, não existe mudança de estratégia. Como em tudo na vida há professores que ensinam, não digo melhor nem pior do que outros, mas há professores que têm um método de ensinar diferente. E o que é preciso é que se o método de ensinar dá bons resultados, que seja espalhado. E no primeiro ciclo se calhar mais do que no segundo e no terceiro ciclo. E nós temos aqui, por exemplo, o caso de uma professora do primeiro ciclo, que deve ser única no agrupamento, que ensina no primeiro ano a ler e a escrever, essencialmente as letras, de uma forma original. É um método que aprendeu e, portanto, é única. E os miúdos chegam por exemplo ao Natal e sabem ler.

Portanto, quando foi a nossa ideia? Porquê sempre nesta escola? Embora falava-se com os colegas, mas porquê nesta escola? Vamos mudá-la de escola. E ela foi para outra escola, e neste momento temos 3 a ensinar pelo mesmo método.

Entrevistadora:

Pois, porque ela conseguiu propagar.

E6:

Portanto, e ela vai falando. E as pessoas gostam muito de olhar para aquilo.

Entrevistadora:

E diga-me uma coisa doutor, essa colega depois inicia um primeiro ano ou continua no quarto?

E6:

Não, vai do primeiro ao quarto. Só que é o terceiro ano que está no primeiro, tanto que já consegue estar isso. E tem 2 colegas a fazer exatamente o mesmo com ela. Quem diz isso, diz outras coisas.

Entrevistadora:

Quem disse isso alarga à gestão do Estabelecimento, não é?

E6:

Eu, por exemplo, sou a favor de que se alguém do primeiro ciclo é “especialista” em Português, então deveria dar Português a esta, esta e esta turma, coisa que o anterior decreto previa. O diploma. Agora não, tem que fazer as turmas todas. Mas se há alguém que seja bom, ou que consiga motivar os alunos.

Entrevistadora:

Tenha mais aptidão para...

E6:

Porquê não trabalhar com só Português, ou ensinar os outros colegas?

Entrevistadora:

E depois vinha o outro colega e dava a Matemática e complementava-se.

E6:

A Matemática e as outras disciplinas.

Entrevistadora:

Já fez isso aqui, não há?

E6:

Já, sim.

Entrevistadora:

Essa estratégia é boa e adota a mesma estratégia para os Coordenadores dos Estabelecimentos?

E6: Os Coordenadores também, sim.

Entrevistadora:

Sim senhora. Sugere alguma melhoria para a gestão do Estabelecimento?

E6:

Olhe, se calhar o número de Coordenadores relativamente ao número de alunos que a escola tem de ter é muito grande. Embora a gente tenha 3, eu julgo que seria mais fácil dizer assim: “Olhe, para um determinado número de turmas isto implica ter uma Coordenadora”. Embora seja... Portanto, e que não fosse buscar às horas do crédito escolar. Portanto, eu gasto muitas horas pelo facto de não querer atribuir a uma turma à Coordenadora, porque nessa altura tinha um trabalho mal feito na escola, porque ou dava aulas ou faz a coordenação. O estado precisava de dizer assim: “Olhe, esta escola, porque é uma escola, porque tem 3 ou 4 turmas, porque tem um pré também” – porque no nosso caso é pré – “tem que ter Coordenador”. Porque nós não estamos muito longe da escola centro, as escolas não estão muito longe daqui e é fácil nós lá chegarmos. Mas a resolução de problemas é diária e é frequente, e obriga-nos a intervir. E nós temos alguns casos em que os pais, por exemplo, querem falar e não podem porque a Coordenadora está em aulas, porque tem um espaço letivo muito grande. Portanto aí era capaz de reduzir. A nível de funções, acho que não. Acho que elas fazem aquilo que está preparado para elas, como sendo um braço extensivo da direcção, e tem funcionado.

Entrevistadora:

Muito obrigada Doutor, pela sua opinião.

ENTREVISTA 7

Entrevistadora:

Olá E7, boa tarde,

E7:

Boa tarde.

Entrevistadora:

Esta é uma entrevista então para o Mestrado em Ciências da Educação, Administração e Gestão Escolar, ao qual o tema principal se prende com a Coordenação de Estabelecimento, ora uma introdução prévia tua.

E7:

Trabalho numa escola que tem cinco turmas, uma da pré, uma do 1.º, uma do 2.º e outra do 4.º ano e no fundo acabo por ser o braço de ligação à direção, não é? Não tomo decisões pelas minhas opiniões, mas também tento colocar o meu cunho pessoal, mas sempre de acordo com aquilo que são o que está traçado, o que está combinado com a Direção.

Entrevistadora:

Há quanto tempo exerce este cargo nesta escola?

E7:

Há cerca de seis anos.

Entrevistadora:

E exercestes outras funções diretivas antes?

E7:

Não, é a primeira vez que exerço este tipo de cargo.

Entrevistadora:

Acumulas as funções atuais com a docência?

E7:

Sim, sim.

Entrevistadora:

Portanto tens turma e és Coordenador de Estabelecimento.

E7:

Enquanto sou Coordenador tenho estado sempre com turma.

Entrevistadora:

E o que te motivou a aceitar ser Coordenador de Estabelecimento?

E7:

Sou sincero, teve a ver com uma colega que já estava há muitos anos na função, toda a gente se afastou desse cargo e a pessoa disse-me uma coisa que considerei justo e que me levou a aceitar que foi ela já tinha estado, já tinha dado o seu contributo e que achava que outros colegas também o deveriam dar e a minha primeira entrada não foi por uma ambição de coordenar, de ajudar na gestão no fundo mas sim pelo que a colega tinha dito.

Entrevistadora:

E que tarefas desempenha o Coordenador de Estabelecimento?

E7:

Basicamente eu faço a ligação entre a direção e a escola, não é? Quando alguém se dirige à escola eu faço essa ligação, há pessoas que têm que tratar dos assuntos e vêm diretamente à escola, temos que saber filtrar essas pessoas e dirigi-las aos locais próprios e depois existe a nossa comunidade escolar, os pais, encarregados de Educação, e outros que se dirigem à escola do quotidiano e que nós vamos conseguindo resolvendo.

Entrevistadora:

E como são definidas as funções de Coordenador de Estabelecimento?

E7:

São definidas pela Direção do Agrupamento que nos apresenta essas mesmas e também ao longo dos anos vamos fazendo essas reuniões que normalmente são mensais e podem surgir outras de interesse mas sempre que julgamos ser necessário.

Entrevistadora:

Mas independentemente disso que me está a dizer elas estão também definidas no vosso Regulamento Interno?

E7:

Penso que sim, agora não tenho presente mas tenho quase a certeza que sim.

Entrevistadora:

Sendo Coordenador depara-se com vários problemas diários, pode referir alguns?

E7:

Ao longo destes anos esses problemas são cada vez menos, ao longo da experiência do cargo e com a ajuda dos colegas porque isto é uma coordenação, não estou a dirigir nada portanto os meus colegas professores, bem como os assistentes operacionais que nós temos na nossa escola, vão-me ajudando na resolução destes problemas e no fundo todos juntos vamos tornando-os pequenos e na verdade não temos problemas de maior. Os

maiores problemas são por vezes aquelas coisas do quotidiano, de uma criança estar-se a integrar ao ambiente escolar, em que procuramos envolver os pais e nesse envolvimento vamos tendo conversas que primeiramente são resolvidas pelo professor de cada turma e depois quando é necessário o meu auxílio também posso ajudar em algum aspeto.

Entrevistadora:

Como faz para conciliar a coordenação com a docência?

E7:

Ora bem isso é um aspeto muito difícil e quem está no cargo é que sabe, nós de facto a muitas horas do dia, já fora do nosso local de trabalho, noutra profissão diríamos amanhã resolvo mas nós sabemos que senão resolvermos no imediato esse problema vai-se avolumar, temos que estar prontos para um telefonema, nesse problemas que primeiramente são pequenos mas se deixarmos passar tornam-se enormes.

Entrevistadora:

As tuas funções alteram a relação com os professores?

E7:

No meu caso acho que não porque eu acho que a minha forma de ser tem de estar na forma de coordenar, ou seja, eu não...embora seja preciso uma reflexão permanente e uma conversa permanente com os colegas para tomarmos decisões em conjunto em relação a alguma ideia que tenha claro, nós temos que ter ideias, eles têm direito aos seus pontos de vistas como eu também e temos chegado sempre a consensos porque no fundo o nosso interesse é comum, não é?

Entrevistadora:

Esta função de coordenação altera a relação ou a maneira como os alunos ou os encarregados de Educação te veem?

E7:

Quem me conhecia melhor eram os encarregados de Educação dos meus alunos, a partir do momento em que passei a Coordenador comecei a ter contato com muitos mais pais e a comunidade agora conhece-me muito melhor como é óbvio.

Entrevistadora:

A inclusão desta função de gestão alterou a tua Organização diária?

E7:

Claramente, triplicou. O 1.º ano foi um ano mais complicado, o 2.º já fui conseguindo ir ajustando, aprendendo com a experiência que é fundamental nisso e o que faço hoje em

dia que melhora o meu dia-a-dia, quem tem turma não consegue gerir todas as situações que temos, não temos as condições fantásticas para as tomarmos da melhor forma, assim sendo, vai-se acumulando um desgaste em nós que é verdade e vou tentando reduzir tentando que todos colaborem nas funções da escola, inclusivamente pais e encarregados de Educação porque se tentar resolver tudo sozinho além de não conseguir e me desgastar, isso iria dar em algum mau e por isso tento encontrar o melhor caminho para a Organização diária.

Entrevistadora:

E como é que articulam os Coordenadores de Estabelecimento no vosso Agrupamento?

E7:

Tem a ver com essa reunião mensal em que todos apresentam portanto há um número de pontos que vamos tratar nesse dia e depois cada um coloca dividas do quotidiano e até como resolveram e nós a partir da experiência dos outros temos ali um momento para dar a nossa opinião para sermos ajudados e ajudar os outros e é dessa forma que articulamos.

Entrevistadora:

A quem recorres quando precisa de ajuda, hierarquicamente falando.

E7:

Ligo à adjunta da direção e de imediato sou ajudado.

Entrevistadora:

E que outros apoios têm?

E7:

A partir deste apoio da direção, outros apoios que a pessoa sinta que necessita tem-nos, euvou dar um exemplo, na nossa escola nós estamos nuns amovíveis provisoriamente, vamos ter escola nova e para resolver os problemas que dai resultam que tem sido muito difícil temos tido o apoio da direção e até em reuniões importantes ele tem-se dirigido comigo a essas reuniões. Outras vezes é ele que precisa e eu vou, aquilo que sinto é a entreajuda entre as pessoas que estão hierarquicamente acima de mim.

Entrevistadora:

Em que documentos do agrupamento se apoia para exercer as suas funções de Coordenador?

E7:

Legislação e Regulamento Interno.

Entrevistadora:

Há outras estruturas em que se apoie na estrutura? Estrutura intermédia ?

E7:

É assim também tenho grande parceria com a Associação de Pais, têm um papel fundamental e que tem que ser aproveitado no meu entender pelos Coordenadores de Estabelecimento.

Entrevistadora:

Quais são as suas expectativas na função?

E7:

É no fundo aquilo que tem vindo a acontecer com a minha escola, que é o crescimento da escola, não é que essa fosse a minha ambição mas um dia um senhor da Câmara foi lá tratar de um assunto, de um esgoto, coisa qualquer, quando estava a iniciar o exercício desta função adicional de coordenação o senhor disse-me isto também não vale a pena porque esta escola é para ir abaixo e quando ele me contou isso deu-me uma força maior para lutar muito pela nossa escola. Tenho gosto muito de exercer nesta escola!

Entrevistadora:

Então está a ser bem-sucedida?

E7:

Sim porque até tivemos a aprovação do Presidente Bragança Fernandes que foi à nossa escola, foi conhecer a nossa realidade e foi aí que ele juntamente connosco decidiu que havia fundamentação necessária para se investir numa escola nova, vai haver algum algum reaproveitamento, só a fachada, e portanto isto para mi, mim estou a chamar todos nós na escola, fizemos um grande esforço, o número de alunos tem vindo a aumentar porque antes era os oitenta, noventa, cem e neste momento cerca de cento e dez porque de facto a escola não dá para mais e só temos cinco turmas e de facto estamos muito contentes, o feedback que temos dos pais, alunos e ex alunos e acho que estamos a fazer um bom serviço educativo. Acho a Educação um dos valores maiores da nossa sociedade e enche-me de orgulho o que temos vindo a fazer em conjunto porque volto a dizer esta minha coordenação só é possível porque há o envolvimento de todas estas pessoas.

Entrevistadora:

O que sugere para a melhoria e gestão de Estabelecimento?

E7:

Uma grande humanização deste processo porque nós no fundo estamos a tratar com pessoas, são seres únicos, a maior valência que têm é a sua unicidade, nós às vezes, não sou fundamentalista de nenhum partido político mas aquilo que eu acredito é que o maior desafio, de valor é a unicidade de cada um, todos nós temos coisa fantásticas que podemos emprestar ao mundo e quando pensamos que todos somos iguais e não estamos prontos para o que é novo para o que pode ser diferente mas pode ser positivo, há que saber guiar comportamentos para esse sentido o que é muito difícil, é moroso, envolve muita gente mas isso para mim é que é fator de sucesso e que procuro.

Entrevistadora:

E quais são as qualidades exigíveis para exercer bem as funções de Coordenador de Estabelecimento?

E7:

Ter a capacidade de gerir todas estas emoções. Ter grande inteligência emocional e conhecer muito bem as realidades, do que se está a fazer, do que é a Educação, ter valores da Educação quer através do conhecimento teórico mas depois conseguir na prática perceber e até fazer uma nova teoria para mim isso é que é fundamental.

Entrevistadora:

Tem mais alguma questão?

E7:

De momento não me ocorre.

Entrevistadora:

Muito obrigada.

ENTREVISTA 8

Entrevistadora:

Ora, acho que já está a gravar., esta é uma entrevista, então, para o Mestrado de Ciências de Educação, Administração e Gestão Escolar, subordinado ao tema do perfil do Coordenador de Estabelecimento.

Entrevistadora:

Há quanto tempo exerce este cargo?

E8:

Este é o 2.º ano.

Entrevistadora:

2.º ano. Que funções exerceu antes?

E8:

Professora de 1.º ciclo.

Entrevistadora:

Não teve funções letivas nenhuma.

E8:

Fui Coordenadora de ano vários anos.

Entrevistadora:

Acumula funções com a docência?

E8: Não.

Entrevistadora:

Não, não acumula funções com a docência, aqui está uma nuance nova. E então, quantos alunos tem, mais ou menos, esta escola?

E8:

267, 270 que houve agora aí umas transferências, acho que é 270.

Entrevistadora:

E a nível de docentes, mais ou menos, quantos docentes tem?

E8:

Portanto, temos 8 professores titulares, 3 professoras do ensino especial, temos uma sala de unidade, o nosso Estabelecimento tem unidade.

Entrevistadora:

Têm unidades aqui.

E8:

Temos 4 educadoras, temos uma professora de inglês, temos uma professora que está com mobilidade, cadeira-de-rodas, está cá colocada, nesta escola por termos as condições que também está no apoio, está a dar apoio aos meninos, neste caso, mais concreto, a um menino autista, e temos o professor bibliotecário, que está cá 3 vezes por semana, e...

Entrevistadora:

E depois tem os professores das atividades.

E8:

Sim, das AEC, mas não lhe não sei contar porque eles estão sempre a rodar...

Entrevistadora:

Sim, isso é uma... bastante. E a nível de funcionários, quantos funcionários tem?

E8:

Olhe, tem 4 do Ministério, 6 da Câmara da Maia, 2 AT — Assistentes Técnicas — apesar de termos uma baixa e é só. Ah, e depois temos tarefeiras, com os meninos especiais, temos 1, 2 tarefeiras só manhãs, e 2 funcionárias do Centro de Emprego.

Entrevistadora: A

h, e têm... também trabalham com o Centro de Emprego.

E8:

Sim, temos 2.

Entrevistadora:

A escola é grande então.

E8:

Muito.

Entrevistadora:

Bastante grande, com uma gestão bastante grande também. O que é que a motivou a aceitar este cargo, de Coordenadora de Estabelecimento?

E8:

O desafio, voto de confiança, basicamente. A experiência.

Entrevistadora:

E que tarefas... a experiência também é importante.

E8:

Faltava passar por aqui.

Entrevistadora:

Que tarefas desempenha o Coordenador de Estabelecimento?

E8:

Todas e mais algumas.

Entrevistadora:

Especifique-me lá um bocadinho o: “Todas e mais algumas”.

E8:

Ai, a gestão... olhe, depende do dia, com certeza que... a gestão de funcionários, horários, servir sopas quando não há funcionários na cantina, repor leites quando há uma funcionária a faltar, dou, acumulo, tenho. Acho que há bocado interpretei mal a pergunta, tenho 10 horas letivas, 8 horas de... portanto, 1 hora letiva com todas as turmas com a disciplina EDP — Educação para a Saúde — que é oferta curricular da nossa escola, e tenho 2 horas de apoio ao estudo numa turma, portanto, tenho 10 horas letivas.

Entrevistadora:

Tem 10 horas letivas. Não tem... não é titular de turma...

E8:

Turma, não sou, mas passo por todas as turmas, sim, sim, passo por todas as turmas do 1.º ciclo.

Entrevistadora:

Portanto, este cargo de docência que tem, não é titular de turma.

E8:

Não.

Entrevistadora:

Mas passa por todas as turmas, portanto, tem conhecimento.

E8:

Sim, tenho que dar 1 aula... sim, da realidade de todas as turmas, e tenho que avaliar todos os alunos o final de período, a minha disciplina é de avaliação.

Entrevistadora: Ah também faz a avaliação?

E8:

Sim, sim.

Entrevistadora:

Então conhece os alunos todos, porque passa pelas turmas todas.

E8:

Sim, por caras, de nomes não consigo.

Entrevistadora:

Claro, é evidente. Mas nós estávamos aqui a falar das tais tarefas de Coordenador de Estabelecimento que desempenha, enumere-me mais algumas, numa escola tão grande...

E8:

Pronto, sou veículo entre qualquer avaria, qualquer arranjo, qualquer coisa sou que comunico à Câmara, qualquer informação que venha do diretor também sou Entrevistadora: que depois tenho que replicar aos colegas, passei os... tudo passa por mim, não posso até... situações que possa não estar diretamente implicada, mas passa tudo por mim, por... agora, estamos, por exemplo, estou aqui à volta do jornal da escola, organizar tudo para mandar para a Associação de Pais.

Entrevistadora:

Também trata do jornal da escola.

E8:

Sim, é também, sim, as colegas mandam-me e Entrevistadora: faço a compilação e depois envio para...

Entrevistadora:

E como é que são definidas as funções de Coordenador de Estabelecimento aqui, neste agrupamento?

E8:

Vai para lá e mandam. Não, com um diretor, não é? Nós temos reuniões frequentes com a direção, e conforme o que vai surgindo, que isto aqui é mesmo assim, o que vai surgindo, vamos reunindo para: “Vamos fazer isto agora, fazer isto...”, há um planeamento, vá.

Entrevistadora:

Portanto, no exercício da sua função depara-se com alguns problemas, pode referir alguns? Não tem nenhuns, é uma escola tão bonita, não tem nenhuns.

E8:

Tenho. Não, bonita é. Bonita é. Tenho, funcionários, funcionários, há atestados em excesso, também deve-se conhecer essa realidade e, apesar de ser uma escola grande e parecer que tem muita gente, se falta alguém faz muita falta, porque está tudo muito certinho, tudo muito dividido e, por exemplo,tenho uma funcionária a faltar-me na unidade, a unidade não pode estar só com uma pessoa, não é? Porque são 7 meninos que

estão lá frequentemente, que usam fralda, com medicação, com casos graves e, para pôr lá uma funcionária, tive que tirar... já houve um sítio hoje que não foi... a limpeza já não foi feita da mesma forma porque está ali, mas, claro, a prioridade são sempre os meninos, portanto, a limpeza que fique para segundo plano, mas custa-nos depois também não ver as coisas tão bonitas.

Entrevistadora:

Pois, portanto...

E8:

Como gostamos.

Entrevistadora:

Um dos problemas são as funcionárias, e mais alguns?

E8:

Se calhar, os problemas da coordenação, se calhar os pais, em algumas situações, também se deve parar com isso, não é? Porque os filhos têm que ser sempre tratados como peças únicas, e: “O meu filho nunca mente, nunca isto, nunca aquilo...”, e às vezes temos que chamar à atenção, e contar, e quase que invertem o jogo e somos nós que estamos a... e também é difícil, às vezes, alguns pais... é difícil agradarmos a toda a gente, e tentamos...

Entrevistadora:

E como é que tem resolvido as situações mais complicadas?

E8:

Com diálogo, tento, sobretudo, com diálogo, mesmo com... não se reparou, quando chegou estavam aqui uns meninos, que viram uma situação, eles têm abertura para virem aqui, temos ali uma caixa de sugestões para os alunos também e “reclamações”, porque alguns não gostam de... têm medo de fazer, de dizer, porque os colegas chamam, apontam o dedo, então tento sempre com diálogo e quando passo essa hora semanalmente eles tentam sempre ali 5, 10 minutos levantar os seus problemas, e as suas coisas, e tentamos sempre com diálogo, resolver. Até agora, de situações que vão surgindo diariamente, que nós não podemos esperar, temos conseguido levar tudo a bom porto, portanto, tento...

Entrevistadora:

Esse é o objetivo, sempre, principal.

E8:

Sim. Tento, sempre com diálogo ouvir ambas as partes, e tentar... tentar, nós tentamos.

Entrevistadora:

Ora, apesar de não ter turma, concilia as funções de professora com Coordenadora.

E8: Sim.

Entrevistadora:

Consegue conciliar bem essas funções? Ou precisaria de mais horas?

E8:

De coordenação? Tem dias. Nós temos dias que chegamos aqui e recebemos um telefonema da Câmara, porque amanhã vem cá não sei quem, e temos que fazer isto, e aquilo, e aqueloutro, e ter que parar para ir dar uma aula é... complica, complica muito, não é? Tem outros dias que nós conseguimos... porque nós funcionamos... e depois esta escola está aqui muito próxima, e tudo acontece aqui.

Entrevistadora:

Bom, acha que a função de coordenação alterou a sua relação com os professores do Estabelecimento? É coordenadora há 2 anos.

E8:

Pois, Entrevistadora: cheguei aqui e os colegas, conhecia-os das reuniões, das reuniões gerais e das reuniões de ano, alguns, outros é mesmo das gerais, pronto, é aquele conhecimento...

Entrevistadora:

Básico.

E8:

Básico e cordial, eu quando cheguei aqui, cheguei como Coordenadora, portanto, a minha relação com eles era muito pouca. Nunca estive aqui, nunca trabalhei em nenhuma escola com nenhum dos professores que está cá neste momento, portanto, a minha relação é sempre de igual para igual, porque eu sou como eles, eu só tenho é que dar a cara, mas sou como eles, estou cá para os defender, para os ajudar no que puder.

Entrevistadora:

E alterou alguma relação com os alunos, com os encarregados de Educação?

E8:

Lá está, eu criei tudo novo. Eu caí aqui, portanto não posso dizer que alterei. Eu estou aqui, entrei com esta posição.

Mas tenho uma relação muito próxima com todos os alunos, e com pais também não tenho. Temos uma relação ótima com a Associação de Pais, porque fazemos imensas coisas benéficas para os alunos e para a escola.

Entrevistadora:

Mas, por exemplo, nota que há uma diferença, uma vez que trabalha de um *modus operandi* diferente de qualquer outro agrupamento que tenho estado a fazer as entrevistas, portanto, normalmente, nos outros agrupamentos, as Coordenadoras já são Coordenadoras há muitos anos, ou já tiveram turmas, ou têm turmas e acumulam, aqui é a Coordenadora. Portanto, os alunos e os pais têm uma visão sua como uma colega, uma professora, ou mesmo como Coordenadora?

E8:

Não, nunca puxei dos galões para dizer: “É assim porque é, porque eu mando e...”, não, tento sempre dialogar, sou humana, antes de ser Coordenadora tento sempre levar as coisas com diálogo.

Entrevistadora:

Sim, sim, mas...

E8:

O que eu noto noto é o comentário é o que toda a gente faz: “É tão nova, já está aqui?”, é assim, toda a gente diz, mas pronto, é facto, reconheço que sim, e é o comentário de toda a gente e, se calhar, inicialmente, porque saiu daqui uma Coordenadora já com mais idade, que já também veio para aqui, pela primeira vez, assumir funções, e o primeiro impacto é sempre este. O aspeto físico é sempre ali uma questão, mas acho que está perfeitamente ultrapassado.

Entrevistadora:

Então, os pais, quando a veem, ou os alunos, vêm ter consigo mesmo com problemas de coordenação.

E8:

Sim, problemas que os incomodam.

Entrevistadora:

Claro.

E8:

Ou pessoais, ou algumas coisitas deles, ou então coisas que acham, ou porque acham que alguém falou com eles de outra forma, ou que acham que foram injustiçados. Eles tentam sempre, e tenho que ouvi-los porque eles é que fazem a casa.

Entrevistadora:

Portanto, este cargo, com a docência, uma escola tão grande, alterou a sua Organização diária?

E8:

Familiar, muito. Muito. Passei a ter a minha filha numa escola diferente, tenho que ter o cuidado de ir levá-la, buscá-la, portanto, e eu estava muito confortável, não é? Estava ali, ela ia comigo, vinha comigo, estava à minha beira, corria tudo. agora não. Agora marcam-me reuniões assim, de repente, tenho que ter um plano B para ela, há a questão de isto, ou aquilo que tem que ser resolvida.

Entrevistadora:

Que horário é que faz?

E8:

O meu horário?

Entrevistadora:

Sim.

E8:

Tenho as manhãs, estou todas as manhãs, á tarde tenho 2 dias até às 17h30, e estou 2 dias até às 16h00, e tenho uma tarde livre.

Entrevistadora:

Portanto, faz o horário normal de um docente.

E8:

Sim, sim.

Entrevistadora:

Eu estou a perguntar isto, como não tem turma, poderia ter horário diferente.

E8:

Não.As terças de manhã nem sempre estou aqui, porque é o dia que foi estipulado para as reuniões com as Coordenadoras todas, às vezes com as daqui outras noutra escola, lá em baixo, no agrupamento, mas estamos sempre , sim.

Entrevistadora:

E, por falar nisso, como é que vocês articulam os Coordenadores de Estabelecimento com a direção?

E8:

Temos reuniões com a pessoa responsável pelo 1.º ciclo, quase sempre o Diretor passa por lá.

Entrevistadora:

E o diretor passa por cá?

E8:

Sim, sim. Esteve cá ontem, ou anteontem, o Sr. Diretor, o senhor vice-presidente, vem cá sempre.

Entrevistadora:

Porque, segundo outra entrevista, ele visita as escolas mensalmente, não é?

E8:

Sim, sim, sim... ele passa, passa.

Entrevistadora:

Passa por cá, ou fica a manhã toda.

E8:

Sim, fica, fica, muitas vezes fica.

E8:

E vem cá a reuniões com os pais, nós temos cá um projeto piloto, com os tablets, e ele, para aí há 2 semanas, esteve cá numa reunião que foi preciso, para esclarecer alguns pais, fora do horário.

Entrevistadora:

Então esta articulação é uma articulação muito próxima com a direção.

E8:

Qualquer coisa estou aqui, pego no telefone, ou vou lá em baixo, ou alguma coisa vou lá e sou sempre recebida.

Entrevistadora:

Sim, porque vocês também têm a proximidade física, não é?

E8:

Sempre bem-recebida.

Entrevistadora:

Pois. E como é que articulam os Coordenadores de Estabelecimento com outros gestores pedagógicos? Vocês articulam com outros gestores pedagógicos?

E8:

Com a Câmara, com as AEC e essas coisas... sim, eles... há sempre abertura, telefonemas, o telefone está sempre a tocar, ou eles vêm cá, geralmente eu não vou à Câmara, eles vêm sempre que solicitados.

Entrevistadora:

E a quem é que recorre quando precisa de ajuda no exercício das funções? Imagine, tem um problema imediato.

E8:

Ao corpo docente, são o meu braço direito, sim.

Entrevistadora:

O braço direito é o seu corpo docente?

E8:

Corpo docente, qualquer coisa reunimos, lá em cima, na hora do lanche: “É preciso isto, é preciso aquilo...”

Entrevistadora:

Informalmente.

E8:

Exatamente. Sai sempre solução. Eu tenho um corpo docente muito bom.

Entrevistadora:

Portanto, sente-se apoiada pelo corpo docente.

E8:

Completamente. Se eu brilho é porque eles estão atrás de mim.

Entrevistadora:

Muito bem. E que outros apoios têm os Coordenadores de gestão de Estabelecimento?

E8:

Que outros apoio, os apoios não vão acabar, os normais, temos o apoio da direção, os outros Coordenadores também acredito que tenham os colegas por trás, também são boas equipas, temos a Câmara da Maia, também, temos...

Entrevistadora:

A Associação de Pais funciona bem?

E8:

Nesta escola muito bem.

Entrevistadora:

E é uma ajuda?

E8: Sem dúvida.

Entrevistadora:

É um apoio?

E8:

E um apoio, sem dúvida, muitas, temos muitas atividades extra, temos, sei lá, a Feira do Outono, que acaba sempre com um jantar com os pais, temos aqui 300 pais a jantar, em convívio, vamos ter agora a Feira do Livro, na Feira do Livro a Associação de Pais vai oferecer aos alunos um espetáculo de magia, vou ter casa cheia outra vez, final do ano faz-se uma sardinhada, tenho a casa cheia outra vez...

Esta escola funciona muito bem com esta Associação, que também assumiu funções no ano em que eu assumi, portanto, não sei como era para trás, até porque eu conhecia esta escola de vir cá a reuniões, 2 ou 3 vezes não conhecia. Isto é um bocadinho, realmente, desviado, não é?

Entrevistadora:

Portanto, então...

E8:

Tem coincidido, este ano, até agora, não tenho nada a dizer. Tudo o que precisamos, a escola é enorme, depois vou-lhe mostrar a escola, precisávamos de *walkie talkies* porque aqui, vai ver a distância, falou-se aqui, numa reunião informal, no dia seguinte tínhamos aqui 2 pares de *walkie talkies*, temos os tapetes para quando chove... não tenho o que dizer.

Entrevistadora:

Portanto, a nível de articulação articula com o diretor, se calhar com a adjunta?

E8: Sim.

Entrevistadora:

Recorre mais ao diretor ou à adjunta?

E8:

Depende a quem atende o telefone.

Entrevistadora:

Em que documentos do agrupamento se apoia para exercer as suas funções de Coordenadora?

E8:

Temos o projeto educativo, temos o — como é que se chama? — Regulamento Interno.

Entrevistadora:

Os decretos?

E8:

Exato, ele vai-nos mandando, sempre que sai alguma coisa, vamos recebendo o *e-mail*, imprimimos.

Entrevistadora:

E há uma ou outra estrutura do agrupamento a que se apoie para o exercício da coordenação? Eu penso que esta resposta já foi atendida anteriormente, uma vez que já falámos da Associação de Pais, da Câmara, da direção.

E8:

Sim, da Câmara e, se tiver algum pai nós, por exemplo, o 2.º ano estava a dar as profissões, houve ali uma gestão, e os pais vieram cá falar sobre as profissões, portanto, lá está, por intermédio da Associação de Pais falou-se com o representante de pais, o representante de pais daquela turma sondou os pais que estavam disponíveis, e as profissões, também para ser o mais variado possível, e eles têm vindo cá.

Entrevistadora:

E quais são as suas expectativas sobre o exercício da função de Coordenadora?

E8:

Continuar com o bom nome da escola, e com a boa gestão, e continuar a ser uma escola preferida por parte dos pais, de deixar aqui os filhos e confiar em nós, o bem mais precioso, sabendo o sentido de confiança e segurança.

Entrevistadora:

Uma boa expectativa. E o que é que sugere par melhorar a gestão de Estabelecimento?

E8:

Mais funcionários, não é?

Entrevistadora:

Mais funcionários era a perfeição.

E8:

Era, era sem dúvida.

Entrevistadora:

Aqui, neste caso, já estive a ver, seria a perfeição, pronto.

E8:

Era, olhe, um porteiro, faz muita falta. Uma escola tão grande e não temos. E depois tem que andar, vou-lhe mostrar e vai perceber o que eu lhe estou a dizer, os quilómetros que se fazem nesta escola.

Entrevistadora:

Ai isso é bom, para a linha. E agora, na sua opinião, quais são as qualidades exigidas para exercer bem as funções de Coordenador de Estabelecimento?

E8:

Pois, eu fiquei muito surpresa quando fui convidada para o cargo. Eu acho que fiquei surpresa porque não estava a contar, estava lá na minha turminha, achava que a idade seria um posto, do género, uma pessoa mais velha, acho que a grande qualidade: saber ouvir.

Entrevistadora:

Saber ouvir, e mais?

E8:

Saber ouvir porque eu acho que é muito importante, não querer impor, porque acho que todas as pessoas têm direito à opinião, e às vezes têm/veem do outro lado que nós estamos a falhar e ajudam-nos, não é? digo: “Oh professora, olhe, se fosse assim...”, e uma pessoa pensa: “Realmente”, saber ouvir.

Entrevistadora:

Saber ouvir. Tem mais alguma questão que gostaria de pôr ou de acrescentar?

E8:

Os funcionários.

Entrevistadora:

Os funcionários. Aqui a Católica não fornece funcionários, mas será uma sugestão na tese, que penso que todos se queixam.

E8:

Não, é difícil, e penso que quase todas as escolas se queixam, não é? Porque vivemos muito no limite, e as pessoas têm as suas vidas.

Entrevistadora:

E são as nossas teorias economicistas, então, que nós precisávamos.

E8:

Exatamente, e depois têm filhos que ficam doentes, como os nossos, e também têm que lhes dar apoio, e têm tudo, apesar que acho que os nossos acabam por não ter o apoio porque nós ,não sei, mas a minha acaba por ser um bocadinho mais filha da avó no dia a dia, porque falta alguém, ou isto, ou aquilo na escola.

Entrevistadora:

E tem que estar cá.

E8:

Exatamente.

Entrevistadora:

Pronto, Prof. muito obrigada por esta entrevista, que será transcrita e assinada por si antes de entrar em processo de avaliação.

E8:

Sim. Vou-lhe mostrar a escola?

Entrevistadora:

Sim.

ENTREVISTA 9

Entrevistadora:

Ora boa tarde, Prof.^a , vamos proceder então à entrevista no Mestrado em Ciências de Educação, Administração e Organização Escolar com o tema de coordenação de Estabelecimento. Como se chama?

E9:

E9

Entrevistadora:

Há quantos anos exerce este cargo?

E9:

Ora vai fazer este ano, em setembro, 10 anos. Portanto, foi desde 2007-

Entrevistadora:

10 anos. Exerceu alguma função diretiva antes?

E9:

Não, não, só docente.

Entrevistadora:

Quantos alunos tem mais ou menos esta escola?

E9:

Neste momento temos 92, mas já foi uma escola maior, com 154, porque foi na altura em que havia aquele regime de horário duplo.

Entrevistadora:

Ah, de manhã e à tarde.

E9:

E, portanto, tínhamos 3 turmas de manhã, 3 turmas à tarde, portanto tínhamos muito mais alunos. Entretanto, pronto, também se fez o Centro Escolar de Mandim e outras situações foram expostas e ficámos só, neste momento só temos 3 turmas do primeiro ciclo e uma do pré-escolar

Entrevistadora:

4 turminhas. Acumula funções atuais com a docência.

E9: Sim.

Entrevistadora:

É educadora.

E9:

Sou educadora, tenho o meu grupo com 25 crianças e sou Coordenadora do Estabelecimento.

Entrevistadora:

O que é que a motivou a aceitar ser Coordenadora de Estabelecimento?

E9:

Olhe, primeiro foi uma eleição, foi, pronto, tipo uma imposição, não é? Que na altura eu era a mais velha, digamos, a nível de tempo de serviço na escola, houve uma eleição entre as colegas que estavam, havia uma mais velha do que eu, mas que não quis, não quis aceitar e, portanto, eu fui eleita.

E9:

E pronto, pôs-se assim, dá muito trabalho, muitas dores de cabeça, mas acho que estou a trabalhar para o bem-estar da escola e para formar uma escola o melhor possível e tentar envolver, penso que numa escola como a nossa que é uma escola pequenina é possível envolver mais a família e envolver as crianças e acho que eles neste momento precisam muito disso, de perceber um pouco o que é que é a escola, e não, que não é um depósito, mas tentar, por exemplo, que nós quando vemos algum problema direccionado com uma criança individualmente, por exemplo, nós chamamos os pais, tentamos perceber o que é que se passa, se eles não o fizerem antes connosco, não é? Pronto. E, entretanto, olhe, foi passando. É assim, neste momento estou, sinto-me um bocado cansada já, já estou a ficar mesmo, porque de facto tudo o que acontece apesar... pronto, porque no início diziam: “Estás bem no cargo, porque és educadora, não tens responsabilidades, a qualquer momento podes sair da sala.” Mas neste momento não é assim, porque eu realmente quando vim para esta escola tinha uma auxiliar a tempo inteiro comigo. Neste momento não tenho, tenho uma pessoa duas horas de manhã e uma auxiliar, à tarde, uma hora. Portanto, não é bem assim, e nós não temos programa, é verdade, mas temos responsabilidades, temos as orientações curriculares e temos muito trabalho a desenvolver com os pequeninos para depois eles irem para o primeiro ciclo da melhor forma possível.

Entrevistadora:

E que tarefas desempenha no Estabelecimento, aqui por exemplo nesta escolinha?

E9:

Pronto, eu organizo os horários, organizo as tarefas das auxiliares, sou eu que faço as reuniões com os pais normalmente no início do ano e no fim, orientações em relação a resolução de problemas, qualquer que sejam eles quais forem, seja a origem a nível geral de escola como a nível às vezes disciplinar. A nível de turma, por exemplo, sou muitas vezes chamada para tentar solucionar situações pontuais em turmas, e pronto, sou o elo de ligação entre o agrupamento e as colegas a nível de informação também. Embora agora todas nós temos *e-mail* e tudo, pronto, as informações também chegam a eles. Mas antes era muito mais através de nós, através das reuniões.

Entrevistadora:

Da coordenação.

E9:

Da coordenação do que, pronto, agora já é mais de formas diferentes E também a ligação entre os pais e o agrupamento, pronto, e não me estou a lembrar assim de mais alguma coisa. Tudo o que acontecer tento solucionar.

Entrevistadora:

E como é que são definidas as funções do Coordenador?

E9:

Ora bem, como é que são definidas. Olhe, nem lhe sei dizer. Quer dizer, na altura nós temos uma reunião, costumamos ter sempre reuniões, este ano por acaso temos tido menos porque a nossa orientadora da direção esteve um bocado doente, mas normalmente, mensalmente temos uma reunião de Coordenadoras e todos os assuntos a nível de agrupamento e de ciclo pré-escolar, primeiro ciclo são debatidos nessas reuniões e nós. São-nos dados também diretrizes sobre aquilo que nós devemos. A nossa postura e a nossa competência e como é que havemos de tentar solucionar as coisas na escola, não é?

Entrevistadora:

No exercício da sua função depara-se com alguns problemas. Pode referir alguns?

E9:

Problemas, problemas... Tempo. Tempo é o maior problema.

Entrevistadora:

Tempo para tudo.

E9:

Para tudo. É o principal, e depois por acaso, pronto, já há muito tempo que tenho o grupo de docentes que trabalha nesta escola é o mesmo e, portanto, nós por acaso até nos damos muito bem, mas às vezes acontece haver um ou outro colega com o qual nós não, ou alguma auxiliar também, algum pessoal não docente com o qual nós não nos entendemos tão bem e para mim no início agora, pronto, tem de ser, mas para mim no início foi um bocado difícil eu ter que me impor porque eu sou Coordenadora eu é que mando e tem que ser assim, pronto. As pessoas não perceberem, não conseguem perceber que eu estou aqui para a ajudar, não sou patroa de ninguém, não mando em ninguém, mas tenho diretrizes a seguir e tenho, e as pessoas têm que as seguir e é difícil às vezes para alguns colegas perceberem, mas é mais até às vezes a nível de pessoal não docente. E isso é um dos meus entraves, é uma das minhas dificuldades.

Entrevistadora:

E como é que tem resolvido as situações mais complicadas?

E9:

Sempre através do diálogo. Tento sempre, só mesmo em último recurso é que me dirijo à direção e peço ajuda caso isso realmente seja necessário, o que já aconteceu, por exemplo o ano passado, com o problema disciplinar numa das turmas, em que a menina já vinha conosco desde a pré e sempre foi e é e continua a ser uma menina muito problemática. Tentámos primeiro eu como Coordenadora juntamente com a professora falar com os pais, os pais não aceitaram, a situação continuou e aí eu vi-me de mãos atadas sem saber o que mais havia de fazer e aí recorri ao nosso diretor, à nossa direção, não é, e foi... tirando isso tenho conseguido...

E9:

Dentro da escola solucionar os problemas.

Entrevistadora:

E como é que faz para conciliar as funções de Coordenador com as de professor? Sendo educadora. Ainda é mais complicado com uma funcionária duas horas de manhã e duas horas à tarde.

E9:

Pois, pois, é muito difícil. Eu tento que as pessoas falem, se for o caso de um encarregado de Educação, tento sempre que eles venham falar comigo no meu tempo não letivo- Por exemplo, na hora de almoço se me pedirem eu disponho, não tenho qualquer problema, desde que seja avisada com antecedência. Tento que seja solucionado nessa situação,

senão, se for mesmo extremamente necessário, tenho que arranjar uma auxiliar que fique com os meus meninos para eu poder resolver as situações.

Entrevistadora:

Acha que a função de coordenação altera a relação com os colegas de trabalho, com os professores, o resto do corpo docente?

E9:

Como lhe disse, no início foi um bocado difícil.

Entrevistadora: Sim, porque foi por votação.

E9:

Por votação.

Entrevistadora:

Não foi por nomeação.

E9:

Não, foi, foi. Só depois é que foi por nomeação mas a primeira vez foi por votação, depois foi o diretor que me foi nomeando. Mas no início foi um bocado difícil porque, lá está, como digo, neste momento o corpo docente é o mesmo já há alguns anos e nós damo-nos muito bem, mas no início achavam que como educadora não percebia, não conhecia muito bem o primeiro ciclo e, portanto, não tinha aptidões para. Algumas colegas acharam que eu que não era a pessoa certa. Não tinham nada contra mim, mas como não estava dentro da realidade do primeiro ciclo, que achavam que não saberia dar saída aos problemas.

Entrevistadora:

E acha que a função de coordenação altera a relação com os alunos ou com os encarregados de Educação, que a veem de um modo diferente?

E9:

Sim, sim. Veem, veem. É a diretora. É a diretora ou, para os meninos é a diretora e muitos dizem: “Ó professora, tu és a diretora da escola, tu é que mandas na escola toda.” “Sim.” “E mandas na minha professora?” “Se for preciso.” Pronto, eles, nota-se que a nível de alunos e alguns pais.

Entrevistadora:

A inclusão desta função como Coordenadora alterou a sua Organização diária?

E9:

Sim, claro. Muito. Pronto, porque é assim, como lhe digo, tenho que estar disponível, não é?

Entrevistadora:

Consegue sair a horas?

E9:

Não, não, não, isso não, não consigo, isso não, nem pensar, porque há sempre qualquer coisa para fazer porque não tive tempo, porque tenho que ver *e-mails*, porque não posso estar a ver os *e-mails* enquanto estou com os meninos. Às vezes ligam-me e tenho, é para ontem, as coisas são para ontem. Portanto tenho que trabalhar com isto, com os meninos, tento aproveitar, quando é mesmo muito urgente, quando as situações é para ontem, tento aproveitar aquele tempo que tenho a auxiliar, organizo o trabalho.

Entrevistadora:

E eles vão trabalhando.

E9:

Eles vão trabalhando em grupinhos com a auxiliar eu faço um trabalho que me pedem para fazer. Caso contrário, tenho que o fazer sempre depois de sair, de estar com os miúdos.

Entrevistadora:

E como é que articulam os Coordenadores de Estabelecimento com a direção de agrupamento?

E9:

Através da tal reunião que eu lhe disse, que temos normalmente uma vez por mês, e também, sempre que necessário, através de telefone, sempre que precisamos vamos lá, somos atendidas.

Entrevistadora:

Mas vocês articulam diretamente com o diretor de agrupamento?

E9: Não, não, com a adjunta.

Entrevistadora:

Com a adjunta da direção.

E9:

Sim, exatamente.

Entrevistadora:

Só de vez em quando é que é com o senhor diretor.

E9:

É muito raro, só se for mesmo uma situação grave.

Entrevistadora:

Emergente.

E9: O diretor é uma pessoa que delega completa confiança na assessora.

Entrevistadora:

E aqui os Coordenadores de Estabelecimento articulam com outros os gestores pedagógicos intermédios?

E9: Com outros...

Entrevistadora:

Gestores pedagógicos intermédios. Associação de Pais talvez.

E9:

Sim, sim, sim.

Entrevistadora:

Vocês trabalham muito Câmaras?

E9:

Sim. Nestes projetos, sim.

Entrevistadora:

Com a Câmara, não é? Nos projetos de saúde.

E9:

Nos Projetos de Saúde, também com a Junta de Freguesia, mais antes do agora, desde que houve esta junção de freguesia, a nossa freguesia antes tinha um plano anual de trabalho muito diferente neste momento que a do Castelo tem, e havia muitas atividades que nos propunham e nós trabalhámos em conjunto sempre com eles, sempre que nos era possível. E trabalhávamos também entre as 3 escolas, que na altura havia Santa Cruz, que agora já fechou, a nossa, Gestalinho, e a de Mandim. Portanto, como éramos as 3 escolas de base de Barca havia muitas coisas em comum.

Entrevistadora:

Mas a de Mandim cresceu muito.

E9:

Muito, e agora é impossível, quase impossível, embora através da Associação e Pais continuamos a fazer algumas atividades, nós, a Gestalinho, e Madim, mas já são muito menos do que as que fazíamos antes.

Entrevistadora:

E têm outros apoios na gestão de Estabelecimento?

E9:

É mais ou menos, a Associação de Pais tenta ajudar, umas vezes ajuda...

Entrevistadora:

É uma associação cooperativa com vocês, coopera bem?

E9: Depende dos anos. Há anos em que coopera.

Entrevistadora:

Depende dos presidentes, não é?

E9:

Dos presidentes, exatamente, é.

Entrevistadora:

Em que documentos do agrupamento se apoia para exercer as suas funções de Coordenadora?

E9:

Pronto, temos o regulamento interno, não é? Um dos documentos. E principalmente é esse, não é? E depois qualquer dúvida ou assim é sempre através de perguntas e de dúvidas que se coloca diretamente à colega, à nossa colega representante do primeiro ciclo.

Entrevistadora:

Quais são as suas expectativas sobre o exercício da função de coordenação?

E9:

As minhas expectativas... gostava que nos dessem mais tempo para podermos organizar o nosso trabalho sem estarmos sempre dependentes... pronto, estarmos à espera, não é? Porque é assim, exigem muito de nós e dão-nos pouco tempo para nós podermos ser mais eficientes, digamos. Porque se nós, pelo menos o meu, um dos meus objetivos é cumprir aquilo que nos solicitam. Mas se eu não tiver tempo torna-se um bocado difícil. E ou levo trabalho para casa ou fico na escola a fazer.

Entrevistadora:

Pois.

E9:

E isso...

Entrevistadora:

Então e tenho aqui uma pergunta que vem a seguir que diz assim: o que sugere para melhorar a gestão da coordenação? Portanto, seria então neste caso como a extensão da pergunta anterior, seria mais tempo.

E9:

Sim, mais tempo.

E9:

Ou então, é assim, ou então menos tempo direto com as crianças, no caso da coordenação, sei lá, dar-nos por exemplo- Porque é assim, eu tenho que estar as 5 horas diretas com os meninos. E depois em vez das tais duas horas semanais, que é a componente não letiva, acabo por ter muito mais do que a outra colega. Portanto, se calhar arranjarmos uma forma, ou porem-nos realmente uma auxiliar a tempo inteiro, no caso se tiver estas funções de coordenação, para ter mais tempo disponível, ou então, depois este ano, não sei, retiraram-nos. Olhe, não sei. Precisamos de mais tempo não letivo, pronto.

Entrevistadora:

Exato.

E9:

Mas que também não nos prejudique a nós pessoalmente em relação aos colegas. Porque depois se formos ver quem é que quer ser Coordenador neste momento quase ninguém quer ser, porque de facto as responsabilidades, seja o que for que aconteça é assumido por nós, nós é que temos que assumir, quer seja em relação aos pais, quer seja em relação aos colegas, há uma atividade que não foi bem realizada ou que não cumpriu os objetivos, tudo cai sobre a coordenação.

Entrevistadora:

Sabe que...

E9:

Todos nos vêm pedir...

Entrevistadora:

Satisfações.

Entrevistadora:

Porque é engraçado que focou um ponto, porque já não é a primeira nem a segunda nem a terceira Coordenadora que me diz que, não estando a ser gravada a entrevista, que

quando o mandato acabar que não quer mais porque realmente é extremamente cansativo, e sobretudo que é isto, que é o tempo que falta e que a responsabilidade que acarreta.

E9:

Exato, é.

Entrevistadora:

Porque aconteceu tudo, desde as AEC.

E9:

Sim, sim.

Entrevistadora:

E têm o serviço de apoio à família também pela Câmara, não é?

E9:

Temos, temos, temos.

Entrevistadora:

Funciona também das 7 e meia às 7.

E9:

Sim, e qualquer problema que surja, seja à hora, às vezes ligam-me às 6, 6 e meia. “Ó professora, olhe, aconteceu isto assim, assim, o que é que eu faço?” Quer dizer, eu já não estou dentro do meu horário letivo, mas como Coordenadora tenho obrigação ou vejo-me na obrigação de solucionar ou tentar solucionar o problema da melhor forma. Porque daí depois vem também a imagem da escola.

Entrevistadora:

Pois.

E9:

Quer dizer, tudo isso implica muita coisa. Portanto, é muito cansativo.

Entrevistadora:

Na sua opinião que qualidades são exigidas para exercer bem as funções de Coordenadora de Estabelecimento?

E9:

Olhe, não lhe sei dizer, mas acho que temos que ser muito humanas. Porque há situações, pronto, em que nós temos de ser muito assertivas e tem que ser e é assim e doa a quem doer temos que fazer. Mas acho que acima de tudo devíamos ser muito humanas para ajudar, porque as pessoas que trabalham connosco trabalham connosco todos os dias e, portanto, para nós termos um ambiente, para criar um bom ambiente temos que tentar que

toda as pessoas se deem bem. E pronto, e tentar ajudar no possível. Acho eu que é um pouco isso.

Entrevistadora:

Há alguma questão que gostasse de colocar?

E9:

Não.

Entrevistadora:

Muito obrigada por esta entrevista que depois será gravada, será transcrita e dada para a professora assinar. Muito obrigada.

ENTREVISTA 10

Entrevistadora:

Bom dia, vamos proceder então aqui a uma entrevista inserida no Mestrado em Ciências da Educação, administração e Gestão Escolar, subordinado ao tema de coordenação de Estabelecimento na Universidade Católica, no Porto relativamente ao cargo que exerce.

Entrevistadora:

Há quanto tempo exerce este cargo?

E10:

Há quatro anos.

Entrevistadora:

Que funções exerceu antes?

E10:

Sempre como professora.

Entrevistadora:

Não teve cargo nenhum?

E10:

Não.

Entrevistadora:

Acumula funções com a docência?

E10:

Sim.

Entrevistadora:

Tem turma?

E10:

Sim.

Entrevistadora:

Quantos alunos tem mais ou menos esta escola?

E10:

Cento e sessenta alunos.

Entrevistadora:

Isso dá mais ou menos umas sete, oito turmas?

E10:

Duas turmas da pré e cinco turmas do 1.º ciclo

Entrevistadora:

Diga-me, o que é que a motivou a aceitar este cargo de Coordenadora de Estabelecimento?

E10:

Foi quase como uma obrigação.

Entrevistadora:

Porquê?

E10:

Porque eu acho que isto deveria ser para pessoas que não tivessem turma, que estivessem mais disponíveis porque estar a dar aulas e acumular com a função de Coordenadora é um bocadinho complicado.

Entrevistadora:

E que tarefas desempenha o Coordenador de Estabelecimento?

E10:

Tantas! Organização do Estabelecimento, lidar com funcionários, tarefas de funcionários, de professores.

Entrevistadora:

Um leque variado. E essas funções desempenhadas pelo Coordenador de Estabelecimento como é que são definidas?

E10:

Através de reuniões que fazemos com a Direção.

Entrevistadora:

Vocês definem as vossas tarefas mediante as diretivas da Direção?

E10:

Sim.

Entrevistadora:

No exercício da sua função depara-se com vários problemas, pode referir alguns?

E10:

Esta escola é muito pacífica, o que é mais difícil lidar é com as funcionárias, nomeadamente definir as tarefas é um bocadinho complicada, isto é mais no início do ano porque depois acaba por ficar tudo normal. Depois outros problemas é com os pais.

Entrevistadora:

E como tem resolvido as situações mais complicadas?

E10:

Não há nada que não consiga resolver senão peço ajuda à Direção.

Entrevistadora:

E quando as consegue resolver, de que modo é que as resolve? Qual é o instrumento básico?

E10:

Tem que ser através do diálogo.

Entrevistadora:

E como faz para conciliar as funções de Coordenador com as de professor?

E10:

Isso é mais complicado mas tenho que tirar algum tempo, em vez de sair às horas certas não saio, saio mais tarde mas tem que ser.

Entrevistadora:

Acha que as funções de coordenação alteraram o relacionamento com o corpo docente?

E10:

Penso que não. Poderá alterar é um bocadinho dentro da sala de aula como professora porque rouba sempre um bocadinho de tempo, digamos assim, agora com as colegas não noto diferença. É um corpo docente muito bem-disposto, não cria problemas nenhuns.

Entrevistadora:

E acha que altera a relação com os alunos ou o modo como os encarregados de Educação a veem?

E10:

Já estou com estes alunos há quatro anos, acho que já me conhecem, agora poderá alterar um bocadinho ter que atender um telefonema ou outro, ter que atender um pai ou outro, tento não fazer dentro do período de aulas mas se for preciso em casos urgentes...

Entrevistadora:

E os alunos veem-na da mesma maneira apesar de ser Coordenadora de Estabelecimento?

E10:

Como digo desde o primeiro ano eles eram meus alunos, por isso para eles isto é normal.

Entrevistadora:

E os outros alunos?

E10:

Os outros alunos é “a Coordenadora, a Coordenadora”, veem aquela figura, acham que isto é um bocadinho como uma autoridade, digamos assim.

Entrevistadora:

E a mesma coisa acontece com os pais ou não?

E10:

Acho que não.

Entrevistadora:

A inclusão desta função alterou a sua Organização diária?

E10:

Claro, há mais trabalho. Não é que seja assim...pronto também tenho uma colega que me está a apoiar, senão seria bem mais complicado, até porque dividimos tarefas portanto tenho bastante apoio senão seria muito mais complicado...

Entrevistadora:

Divide tarefas com o corpo docente?

E10:

Sim, sim. Todos os professores têm uma tarefa definida.

Entrevistadora:

Mapas?

E10:

Mapas de leite, coisas assim.

Entrevistadora:

A programação de atividades, por exemplo?

E10:

Isso fazemos em conjunto, com o Plano Anual de Atividades.

Entrevistadora:

E depois quando há uma atividade há uma colega responsável por cada atividade?

E10:

Não há uma colega responsável por cada atividade, se for dentro da escola todas nós colaborámos, se for individual cada colega trata da sua atividade.

Entrevistadora:

Eu digo isto porque por exemplo há o dia do pai e há uma colega que está encarregue de fazer o dia do pai para toda a escola.

E10:

Não, não. Aqui faz-se uma coisa, aceitam-se sugestões, cada colega traz uma ideia e a partir daí trabalhamos em conjunto mas cada colega faz o seu trabalhinho para o dia do pai, da mãe.

Entrevistadora:

Porque por exemplo já me deparei com escolas em que com atividades maiores há um professor que é responsável por cada atividade e já passei por outros nestas entrevistas em que é o Coordenador que faz, por exemplo, a marcação de autocarros, almoços. Há uns colegas que fazem eles e há outros que é o Coordenador.

E10:

Não, neste caso quando é assim essas saídas sou eu que trato dos autocarros, dos almoços, os meninos têm que trazer o seu almocinho mas atividades dentro da escola cada professor colabora o mais possível.

Entrevistadora:

E como articulam os Coordenadores de Estabelecimento com a Direção?

E10:

Temos reuniões.

Entrevistadora:

Com que periodicidade?

E10:

Mensalmente, mais ou menos.

Entrevistadora:

E com quem?

E10:

Com a professora que está responsável pelo 1.º ciclo.

Entrevistadora:

Não, com o Diretor?

E10:

Não, com Diretor.

Entrevistadora:

Entre Coordenador de Estabelecimento como é que vocês se articulam?

E10:

É nessa reunião.

Entrevistadora:

E articulam com outros gestores pedagógicos intermédios?

E10:

Articulamos com todos os Coordenadores e com os membros da Direção.

Entrevistadora:

A quem recorre quando precisa de uma ajuda no exercício das funções de coordenação?

E10:

Já disse e volto a referir é sempre à Direção. Sempre que tenho alguma dúvida que não consiga resolver eu peço sempre ajuda.

Entrevistadora:

Há mais algum apoio para os Coordenadores de Estabelecimento? Uma vez que articula com a adjunta já está feita articulação.

Entrevistadora:

E em que documentos se apoia para exercer as funções?

E10:

Nas reuniões dão-nos sempre umas tarefas que temos que cumprir.

Entrevistadora:

Mas não há documentos explícitos com as vossas funções?

E10:

Sim, nós internamente fazemos isso, há quem fique com o mapa de leite, fica lá escrito quem fica responsável.

Entrevistadora:

Isso é a nível de escola, estou a referir-me ao nível do Agrupamento, as vossas funções estão delineadas em algum documento?

E10:

Devem estar com certeza, mas isso é lá em cima.

Entrevistadora:

Há mais alguma estrutura do Agrupamento que se apoie para a coordenação? Associação de pais, Câmara, nada?

E10:

Temos a Associação de Pais.

Entrevistadora:

A Associação de Pais funciona bem?

E10:

Funciona bem, no início do ano temos a reunião, eles apresentam o plano que eles têm, as atividades que vão fazer ao longo do ano e é essa a articulação que temos com a Associação de Pais.

Entrevistadora:

E dá uma boa estrutura de apoio também, a nível de atividades?

E10:

Sim.

Entrevistadora:

Que expectativas tem no exercício do cargo? Tem expectativas?

E10:

Não, quero acabar os quatros anos e entregar o cargo.

Entrevistadora:

O que é que sugere para melhorar a gestão de Estabelecimento pelos Coordenadores?

E10:

Aquilo que eu acho que deveria ser numa escola desta dimensão era que o Coordenador deveria ser uma pessoa que estivesse disponível a tempo inteiro.

Entrevistadora:

Para a coordenação?

E10:

Para a coordenação.

Entrevistadora:

Esta escola é enorme por isso mesmo também concordo consigo. Quais são as qualidades que o Coordenador de Estabelecimento deve ter para exercer bem as suas funções?

E10:

Tem que ter alguma calma, tem que saber lidar bem com as pessoas, ter essa sensibilidade porque o mais difícil neste cargo é saber lidar com o ser humano, digamos assim por isso é preciso ter alguma paciência.

Entrevistadora:

Calma, paciência, saber ouvir. Já foram referidas.

E10:

Muitas vezes.

Entrevistadora:

Tem mais alguma questão que queira colocar?

E10:

Pronto Professora, o meu muito obrigada, esta entrevista será depois transcrita e dar-lhe-ei para assinar.

ENTREVISTA 11

Entrevistadora:

Olá, Bom Dia Professora.

E11:

Bom dia.

Entrevistadora:

Então vamos proceder então aqui a uma entrevista para o Mestrado em Ciências da Educação, administração e Gestão Escolar, ao qual o tema roda à volta das tarefas e do perfil do Coordenador de Estabelecimento. Umas perguntas sobre o cargo que exerce?

E11:

Sim.

Entrevistadora:

Há quanto anos exerce este cargo?

E11:

Vai fazer cinco anos. Não nesta escola, estive três anos noutra escola do Agrupamento.

Entrevistadora:

Portanto esteve três anos noutra escola.

E11:

Noutra escola como Coordenadora e agora estou há dois anos como Coordenadora nesta escola.

Entrevistadora:

Nesta escola. Exerceu funções anteriores nestes cinco anos sem ser de coordenação?

E11:

Sem ser de coordenação?

Entrevistadora:

Sim.

E11:

Era professora titular.

Entrevistadora:

Professora titular.

E11:

Sim.

Entrevistadora:

Acumula as funções de Coordenadora com a docência?

E11:

Não, com a docência, não tenho turma mas tenho atividade letiva.

Entrevistadora:

Portanto não é titular de turma. E que número de horas letivas tem?

E11:

Número de horas letivas...tenho dezassete horas letivas.

Entrevistadora:

Dezassete horas letivas?

E11:

Sim.

Entrevistadora:

Dá uma disciplina?

E11:

Dou uma disciplina que é oferta de escola neste caso que é Educação para a Saúde que dou em todas as turmas do Agrupamento e dou apoio ao estudo de uma turma do segundo ano mais a EAFE, portanto as expressões porque o colega dessa turma tem redução de cinco horas.

Entrevistadora:

Ah, porque senão não dava essas cinco horas? Tinha menos turmas?

E11:

Daria apoio. Tinha que completar dezassete horas.

Entrevistadora:

Dezassete horas letivas e as outras são para coordenação de Estabelecimento?

E11:

As outras são para coordenação sim.

Entrevistadora:

E o que é que a motivou a aceitar o cargo de Coordenadora de Estabelecimento?

E11:

Ter uma tarefa diferente.

Entrevistadora:

Uma tarefa diferente?

E11:

Sim, experimentar uma coisa diferente que não a sala de aula.

Entrevistadora:

E que tarefas desempenha então o Coordenador de Estabelecimento?

E11:

Desempenha muitas tarefas por exemplo além da atividade letiva que já falamos, desempenha as tarefas olhe fazer mapas de leite, preencher as grelhas à 6.^a F da alimentação da cantina, dos meninos, requisitar material de limpeza, requisitar material pedagógico, receber os pais, receber a Associação de Pais, gerir o pessoal não docente, gerir as tarefas do pessoal não docente e se calhar não me estou a lembrar de mais nada mas é um leque muito grande de tarefas. Zelar pelo bem-estar da escola no sentido de haver alguma coisa que seja preciso consertar ou ligar para a Câmara para virem consertar uma lâmpada ou uma porta, o lavatório... Tudo isso.

Entrevistadora:

Tudo isso. No exercício das suas funções depara-se com alguns problemas, pode enumerar alguns?

E11:

Problemas? Os únicos problemas com que eu me deparo só mesmo, às vezes, falta de compreensão por parte dos encarregados de Educação, não tenho grandes obstáculos. Eu vou contornando os obstáculos, se não conseguir as coisas hoje, consigo amanhã, percebe? Não tenho tido muitos obstáculos nesta função.

Entrevistadora:

Ainda bem. E como é que tem resolvido as situações mais complicadas?

E11:

As situações mais complicadas com muito diálogo, neste nível estou a lembrar-me mesmo dos pais percebe? Há pais mais difíceis em que nós temos que ter muito diálogo, muita paciência, muita compreensão para resolver as situações dos filhos. De resto não tenho tido, pronto não tenho tido grandes complicações.

Entrevistadora:

Grande sorte Professora. Apesar de só ter dezassete horas, de não ter turma, precisava de mais horas para conciliar as duas funções?

E11:

Mais horas como Coordenadora?

Entrevistadora:

Sem ser letivas...

E11:

Não, não precisava.

Entrevistadora:

Chegam?

E11:

Chegam.

Entrevistadora:

Em que é que as funções de coordenação alteraram a relação com os professores de Estabelecimento? Se é que alteraram.

Portanto eu já sei que vocês trabalham no vosso Agrupamento por rotatividade de coordenação, portanto está aqui, já estive noutra, estará provavelmente daqui a dois ou três anos noutra.

E11:

Noutra sim, se o Diretor assim o entender.

Entrevistadora:

Certo, se o Diretor assim entender, mas vocês têm este modelo de coordenação que é diferente, bastante diferente de quase todos os outros?

E11:

Sim.

Entrevistadora:

E esta função altera a relação com os outros professores de Estabelecimento?

E11:

É evidente que altera. Embora eu faça tudo sou Coordenadora mas primeiro sou colega dos meus colegas é evidente que há certa, há alguma diferença, pode haver um certo mau estar, o que é normal mas antes de Coordenadora eu sou colega, percebe?

Entrevistadora:

E achas que as funções de coordenação alteraram a relação com os alunos ou com os encarregados de Educação?

E11:

Com os alunos não. Os alunos acho que respeitam todos os professores, é evidente que a mim me vêem como uma figura um bocadinho diferente porque sou a Coordenadora. Com

os encarregados de Educação sim porque realmente se eles não conseguem resolver algum problema com a professora vêm ter comigo para eu tentar resolver, sim.

Entrevistadora:

Sim. A inclusão da gestão de Estabelecimento mudou a sua Organização diária?

E11:

A minha Organização diária?

Entrevistadora:

Sim, pessoal.

E11:

Não passo tanto tempo a preparar aulas como se tivesse turma, está a perceber? Aí mudou. Não passo tanto tempo em casa a preparar aulas como as minhas colegas passam, isso sim.

Entrevistadora:

Mas não dispensa mais tempo do que aquele que é necessário para a coordenação de Estabelecimento?

E11:

Não dispenso mais tempo além do meu tempo de escola?

Entrevistadora:

Sim.

E11:

No geral não, esporadicamente sim mas no geral não.

Entrevistadora:

Pois, e como são definidas as funções de Coordenador de Estabelecimento aqui no vosso Agrupamento?

E11:

Primeiro está na legislação, a legislação dá portanto as orientações ou as definições das funções da Coordenadora e depois para o nosso Diretor que também nos dá as orientações daquilo que nós temos que fazer em cada escola.

Entrevistadora:

O vosso Diretor visita as vossas escolas frequentemente?

E11:

Sim, não frequentemente mas sim, esporadicamente vem às escolas sim, talvez duas ou três vezes por ano ou mais se se justificar algum problema ao nível de alunos. Está sempre disponível.

Entrevistadora:

Está sempre disponível. E como articulam os Coordenadores de Estabelecimento com a direção do Agrupamento então?

E11:

Articulamos com reuniões que podem ser, dependendo das necessidades podem ser, semanais, quinzenais, mensais.

Entrevistadora:

Dependendo da necessidade não é?

E11:

Dependendo da necessidade.

Entrevistadora:

E vocês fazem articulação com outros gestores intermédios?

E11:

Com outros gestores intermédios, muitas vezes fazemos articulação com os representantes da Câmara para alguma situação ou alguém, por exemplo, da Lipor em que representa a Junta, ou alguém da Associação de Pais.

Entrevistadora:

A Associação de Pais trabalha bem?

E11:

Sim, trabalham muito bem.

Entrevistadora:

E para vocês é uma ajuda, uma mais-valia?

E11:

É uma mais-valia e uma ajuda.

Entrevistadora:

E que outros apoios têm então? Esta pergunta se calhar vai atrás da Associação de Pais, a Associação para vocês é uma mais-valia, é uma ajuda?

E11:

É uma ajuda, um suporte e é um apoio porque nós trabalhamos bastante bem com a Associação de Pais.

Entrevistadora:

Em que documentos do Agrupamento se apoia para exercer as suas funções de Coordenadora?

E11:

Portanto os documentos em que me apoio será no Regulamento Interno e no Projeto Educativo.

Entrevistadora:

E depois fazem as tais reuniões mensais?

E11:

Sim.

Entrevistadora:

Uma pergunta que ainda vem atrás, vocês articulam mais com o Diretor diretamente ou o Diretor delega funções em alguém na direção?

E11:

Sim, o Diretor delega funções na Assessora da Direção que está vocacionada para o primeiro ciclo.

Entrevistadora:

Para o primeiro ciclo, pois. Eu saltei esta pergunta.

Em que estruturas do Agrupamento se apoia?

Portanto, as estruturas do Agrupamento seriam, neste caso, o Diretor quando necessário, não é?

E11:

Sim e a assessora do Agrupamento que está digamos com a função do primeiro ciclo.

Entrevistadora:

Quais são as suas expetativas no exercício da sua função?

E11:

A minha primeira expetativa é que haja bom ambiente entre todos os docentes, todos os não docentes e os alunos. Que haja bom ambiente aqui dentro da escola, que sejamos colegas um dos outros e nos apoiemos uns aos outros, e nos ajudemos. É a minha primeira missão portanto o objetivo é criar bem estar e condições de trabalho para que as pessoas se sintam bem cá dentro. O segundo objetivo claro que é zelar pelo espaço físico da escola, pelo bom funcionamento das estruturas físicas, o equipamento.

Entrevistadora:

E as expectativas pessoais?

E11:

Neste momento gosto bastante do que faço e gostava de continuar com este cargo, é evidente que a última palavra é do meu diretor, se ele para o ano disser que eu tenho que ir para uma turma pois claro que vou, mas gosto da experiência.

Entrevistadora:

Sente-se realizada?

E11:

Sinto.

Entrevistadora:

Ainda bem. O que é que sugere para melhorar a gestão de Estabelecimento no exercício de coordenação de Estabelecimento?

E11:

Olhe, talvez às vezes uma resposta em algumas situações por parte da Câmara quando pedimos alguma coisa digamos mais elaborado, por exemplo, ando há muito tempo a pedir para podar as árvores que são árvores de grande porte que está à volta da escola e realmente está a custar eles virem podá-las e arranjar os canteiros que ando a pedir há meses e eles ainda não vieram. É mesmo a morosidade de alguns pedidos.

Entrevistadora:

A nível de número de funcionários e tudo está satisfeita?

E11:

Neste momento estou mas no início do ano letivo não estava que tinha poucos funcionários mas neste momento olhando até para outras escolas acho que estou bem melhor do que outras colegas Coordenadoras, o rácio de funcionários para a quantidade de meninos está muito boa.

Entrevistadora:

Que quantidade de meninos tem?

E11:

Cento e noventa e oito mais ou menos.

Entrevistadora:

Cento e noventa e oito mais ou menos. E quantos professores têm?

E11:

Temos seis do primeiro ciclo e duas da pré.

Entrevistadora:

Duas da pré. Tem unidade?

E11:

Não, não tenho unidade.

Entrevistadora:

Não tem unidade e está satisfeita com os funcionários.

E11:

Sim, tenho que dizer alguma coisa positiva, tenho que dizer aquilo que sinto.

Entrevistadora:

Na sua opinião quais são as qualidades exigidas para exercer bem a profissão de Coordenadora de Estabelecimentos?

E11:

Sinceramente acho que como primeira qualidade é ter muita diplomacia e saber lidar a nível de relações humanas com as pessoas, seja colegas, seja pais e claros os alunos mas sobretudo ter muita diplomacia e muita capacidade de diálogo.

Entrevistadora:

Muita capacidade de diálogo. Há alguma questão que gostasse de integrar aqui na nossa entrevista?

E11:

Não.

Entrevistadora:

Pronto Professora, o meu muito obrigada, esta entrevista será depois transcrita e assinada por si.

ENTREVISTA 12

Entrevistadora:

Olá. Vamos proceder a uma entrevista para a Universidade Católica, inserida no Mestrado em Ciências da Educação, administração e Gestão Escolar, ao qual o tema é a Coordenação do Estabelecimento. Olá Boa tarde, como se chama?

E12:

E12:.

Entrevistadora:

Há quanto tempo exerce o cargo de gestão que ocupa atualmente?

E12:

Nesta escola?

Entrevistadora:

Em qualquer escola.

E12:

Em qualquer escola para aí há doze anos.

Entrevistadora:

Doze anos?

E12:

Por aí...

Entrevistadora:

E há quanto anos está neste Agrupamento?

E12:

Neste Agrupamento para aí há catorze.

Entrevistadora:

Então foi sempre Coordenadora de Escolas neste Agrupamento?

E12:

Quase sempre.

Entrevistadora:

E nesta escola há quantos anos é Coordenadora?

E12:

É o segundo.

Entrevistadora:

Segundo. Voocês têm aquele sistema de rotatividade de coordenação não é?

E12:

Foi este ano. O ano passado, este ano que passou.

Entrevistadora:

Que funções exerceu antes de ser Coordenadora de Estabelecimento?

E12:

Tinha uma turma a meu cargo.

Entrevistadora:

Titular de turma. Docente do 1.º ciclo. Acumula funções atuais com a docência?

E12:

Com a docência de Educação para a Saúde. Nossa oferta de escola.

Entrevistadora:

Oferta de escola, não é titular de turma. No entanto acumula funções como docente.

E12:

Sim.

Entrevistadora:

Esta escola mais ou menos quantos alunos tem?

E12:

Somos quatrocentos, à volta disso.

Entrevistadora:

E engloba jardim e 1.º ciclo?

E12:

Sim.

Entrevistadora:

E quantos docentes mais ou menos têm?

E12:

São quinze turmas. Onze do 1.º ciclo e quatro do jardim de infância.

Entrevistadora:

E tem na mesma os serviços de acolhimento à família?

E12:

Sim, tudo igual.

Entrevistadora:

O que é que a motivou a aceitar ser Coordenadora de Estabelecimento?

E12:

Na altura eramos convidadas, eleitas ou lá como é que se chamava. Chamavam quem tinha mais perfil .Não foi nenhuma ambição. Proporcionou-se.

Entrevistadora:

Proporcionou-se, por convite?

E12:

Pois.

Entrevistadora:

Que tarefas desempenha o Coordenador de Estabelecimento, sobretudo numa escola gigantesca como esta?

E12:

Tudo que tenha a ver com o funcionamento e com a parte pedagógica também, mas tudo que tenha a ver com auxiliares.

Entrevistadora:

Descreva-me algumas, por favor.

E12:

Algumas das funções?

Entrevistadora:

Sim.

E12:

Fazer horários, atribuir tarefas, fazer terapias.

Entrevistadora:

Terapias?

E12:

Muitos problemas não é verdade? As pessoas às vezes precisam de uma palavrinha, de um afeto. Agora uma escola desta envergadura é muito complicada gerir, é muita gente, muitas personalidades diferentes.

Entrevistadora:

Falou-me há pouco...faz a gestão pedagógica nalgum sentido?

E12:

Das minhas turmas que eu dou aulas a todos.

Entrevistadora:

Mas não interfere com a parte pedagógica dos colegas?

E12:

Dos colegas não.

Entrevistadora:

Mas a nível de tarefas quais são? Já falou nas funcionárias, depois passamos para os mapas.

E12:

Mapas do leite, a frequência dos colegas AEC também, os mapas de assiduidade. Promover o bem-estar de todos que acho que acaba por ser das coisas mais complicadas. Basicamente hoje em dia o que fazemos é gerir pessoas.

Entrevistadora:

Como é que são definidas as funções de Coordenador de Estabelecimento?

E12:

O Diretor é que define, não é?

Entrevistadora:

Então vocês fazem uma reunião na qual são delineadas mais ou menos as funções?

E12:

Eu já sou Coordenadora há tanto tempo que acho que já ninguém me diz o que fazer.

Entrevistadora:

No exercício da sua função depara-se com alguns problemas? Pode nomear alguns?

E12:

Queremos sempre mais, mais funcionários, mais recursos. Agora eu acho que nesta escola não me posso queixar muito porque a nível de recursos físicos e de estruturas estamos bem, ao nível de auxiliares não temos o que nós queríamos mas temos o que a lei manda. Agora a reforma desatualizada em relação a isso ninguém pode fazer nada.

Entrevistadora:

Sim, mas na eventualidade de haver um problema são mais virados para funcionários, para colegas, pais.

E12:

Pais, mais pais. Eu acho que hoje em dia é mais difícil lidar com os pais.

Entrevistadora:

E como é que resolve essas situações mais complicadas? Resolve-as na escola, pede o auxílio da direção?

E12:

Normalmente o que é problema de escola a escola resolve, havendo uma das partes que não fique satisfeita aí é que se recorre à Direção. Até agora tudo que tem a ver com a escola é resolvido aqui.

Entrevistadora:

Tudo com ajuda do diálogo?

E12:

Sim.

Entrevistadora:

Como é que faz apesar de ter poucas horas para conciliar tudo?

E12:

Dou muitas horas minhas.

Entrevistadora:

Acha que a função de coordenação altera a relação com os professores de Estabelecimento?

E12:

Comigo não altera em nada.

Entrevistadora:

Então mantém a posição como igual?

E12:

Como igual.

Entrevistadora:

Acha que a maneira como os alunos e os pais a veem também altera ou permanece igual?

E12:

Isso acho que altera, acho que os pais acabam por ter um bocadinho mais de cuidado, chamemos-lhe assim, abordam de uma forma que se calhar a um titular ou a um funcionário por vezes não abordam. O que não está correto mas é uma questão de mentalidade que era preciso mudar ali, a nível de alunos como vou às turmas todas acabo por ter um conhecimento mais próximo dos alunos. Eles precisando de mim, recorrem.

Entrevistadora:

Então de certa maneira altera?

E12:

Altera, acaba por alterar.

Entrevistadora:

Porque se calhar não vão ter com outra colega da sala ao lado mas vão ter com a Coordenadora.

E12:

Não gosto do vais ter que ir ao gabinete da Coordenadora, é óbvio que temos casos em que é preciso mas essa posição custa um bocadinho, não é? Agora lá está, eles por outro lado como têm o outro lado, o outro conhecimento que é estar na sala da aula com eles uma hora semanal, acabam por ter um conhecimento e acho que não têm aquele medo do Coordenador de escola, penso eu, pelo menos não noto.

Entrevistadora:

Esta tarefa de coordenação de Estabelecimento alterou a sua Organização diária?

E12:

Agora já não. Mas levo, levo trabalho para casa, isso sim.

Entrevistadora:

Porque não consegue ter aquele espaço, tempo delimitado que muita gente sai as horas...

E12:

O meu horário é às cinco e meia mas há sempre um problema, há sempre um telefonema, há sempre qualquer coisa.

Entrevistadora:

Como é que articulam os Coordenadores de Estabelecimento com outros gestores pedagógicos? Os Coordenadores aqui articulam por exemplo com a responsável pelos docentes?

E12:

Sim, sim. Temos reuniões com a adjunta da direção e que está encarregue do 1.º ciclo e do pré escolar.

Entrevistadora:

A quem recorre quando precisa de ajuda com algum problema aqui?

E12:

Normalmente a adjunta da Direção.

Entrevistadora:

Em que documentos do Agrupamento se apoia para exercer as suas funções de Coordenadora?

E12:

Temos o regulamento interno que é fundamental para nós mas também já está mais que sabido, só há uma alteração ou outra que vamos fazendo para ajustar mas à partida é sempre o regulamento interno.

Entrevistadora:

Há mais alguma estrutura que se apoie para o exercício da coordenação de Estabelecimento?

E12:

Não.

Entrevistadora:

Já falou na direção, na adjunta, no regulamento interno. Quais são as suas expectativas no exercício da sua função de Coordenadora?

E12:

As minhas expectativas é que corra tudo muito bem para todos. Estamos aqui, damos o nosso melhor todos os dias, não corre sempre bem como é um facto, não agradamos a todos também é outro facto mas fazemos o nosso melhor.

Entrevistadora:

O que é que sugere para melhorar a gestão de Estabelecimento?

E12:

Para melhorar a gestão de Estabelecimento? Eu acho que faço uma boa gestão das pessoas não é, acho que temos que ser cada vez mais humanos, isso é um facto que precisamos de ser. Ao nível das auxiliares precisávamos muito que a fórmula fosse alterada e precisávamos muito da colaboração dos pais que é cada vez menos.

Entrevistadora:

Em sua opinião quais são as qualidades que são exigidas para exercer bem a função de Coordenador de Estabelecimento?

E12:

Acima de tudo ser justos. As pessoas têm que ser justas, têm que ter alguma visão e ter o respeito pelo outro que é mesmo essencial. Sabermos lidar com as pessoas.

Entrevistadora:

Tem alguma questão que queira colocar nesta entrevista?

E12:

Não.

Entrevistadora:

Muito obrigada.

ENTREVISTA 13

Entrevistadora:

Olá Professora, isto é uma entrevista para o Mestrado em Ciências da Educação, administração e Gestão Escolar, ao qual o tema roda todo à volta do perfil do Coordenador de Estabelecimento. Ora, umas perguntinhas prévias, relativamente ao cargo que exerces atualmente como gestora. Como é que te chamas?

E13:

E13:

E13:

Este é o quinto ano como Coordenadora de Estabelecimento e professor titular de turma que este ano fiquei sem componente letiva por força do artigo 79.º.

Entrevistadora:

Há quanto tempo exerce este cargo nesta escola?

E13:

Cinco anos.

Entrevistadora:

Que funções exercestes antes?

E13:

Já estive no secretariado, já estive no Conselho Geral, vou sempre fazendo parte das equipas de trabalho, já estive na equipa para fazer provas para os meninos. Portanto vou sempre naquilo que me é solicitado, naquilo que eu posso, vou trabalhando e dando essa ajuda.

Entrevistadora:

Então não acumulas este ano função com a docência, mas acumulaste nos anos anteriores? Este ano está ao abrigo do...

E13:

79.º. Nos outros anos acumulei a função de professor titular de turma, levei a turma do 1.º ao 3.º ano e devido a problemas de saúde e familiares e pessoais estou a usufruir do 79.º mas também podendo dou ajuda a meninos com dificuldades.

Entrevistadora:

O que é que te motivou a aceitar o cargo de Coordenadora de Estabelecimento?

E13:

Fui convidada para este cargo, a colega anterior aposentou-se e convidaram-me para isto.

Entrevistadora:

Que tarefas desempenha o Coordenador de Estabelecimento?

E13:

Faz tudo como se costuma dizer. Informar sobre avarias, relativamente ao mobiliário falar com os elementos da Câmara, ligação entre colegas e direção, partilha de experiências também, ajudar a resolver alguns problemas, relativamente aos auxiliares também as funções são distribuídas por mim. Um pouco de tudo.

Entrevistadora:

E como são definidas as funções de Coordenador de Estabelecimento?

E13:

É assim, este ano como estou sem alunos tento tirar o trabalho todo aos meus colegas mas por exemplo em relação ao leite é uma educadora titular de turma que faz esse serviço, de resto, ofícios, ligação com Câmaras, com Juntas, tudo isso sou eu que faço.

Entrevistadora:

E essas funções foram delineadas como? Através da Direção?

E13:

Não, não. Nós somos o elo de ligação escola-direção, havendo um assunto mais minucioso ou um assunto grave que possa surgir aí nós ligamos à direção e a direção aí dá-nos alguma diretriz de como resolver essa situação.

Entrevistadora:

Mas no início do ano, por exemplo, já és Coordenadora há uns anos, já sabes o que fazer mas basicamente vocês têm reuniões onde se delineiam?

E13:

Sim, nós mensalmente costumamos ter reuniões com Coordenadores de Estabelecimento e direção, agora nem tanto, sempre que é necessário, imagina que um Coordenador precisa de resolver um assunto que diz respeito quase a todos, poderá surgir essa dúvida ou então a própria direção se acha que há algumas informações que devem ser resolvidas entre todos. Caso não haja isso não fazemos às vezes essas reuniões mensais.

Entrevistadora:

No exercício deste trabalho deparaste com alguns problemas, consegues referir alguns?

E13:

Neste momento e há onze anos que eu estou nesta escola, acho que é uma escola muito sossegada, relativamente a violência não vemos isso, mesmo tendo crianças de etnia cigana adaptam-se muito bem, temos alguns que vieram de Elvas e são um bocadinho diferentes dos que tínhamos aqui em casas camarárias. Dizer-te assim que tipo de problemas graves ao ponto de vir a Escola Segura não. Surgiu-nos agora um aluno que saiu da escola às cinco e meia e portanto não deixamos sair sem autorização dos pais e foi a casa e foi buscar uma navalha e veio para a rua...como era um aluno da escola e era extra escola teve de ser a Escola Segura, portanto depois chamamos os pais, os encarregados de Educação dos dois meninos que eram dois e ficou resolvido, não foi preciso ir à Direção, nem nada. Portanto foi o caso assim mais grave que aconteceu, de resto, entre nós, entre a equipa de docentes conseguimos gerir.

Entrevistadora:

Portanto quando aparece alguma situação mais complicada vocês fazem gestão interna?

E13:

Interna. Se vemos que exige algo mais ou que temos dúvida ligamos a uma assessora a que está ligada ao 1.º ciclo e aí sim “olha estás a pensar bem”, “se calhar é melhor desta forma”...mas no geral nós entre professores conseguimos resolver esses pequenos problemas porque é mesmo assim às vezes um aluno que bate noutro aluno porque e não quis brincar com ele ou porque deixou de ser amigo. Mas internamente nós fazemos isso e assim não há “os teus alunos e os meus”, são “os nossos”, portanto se eu tiver que chamar a atenção de um menino no pré escolar chamo, se a colega do pré escolar tiver que chamar a atenção de outro...portanto nós funcionamos assim, desta forma ninguém fica aborrecido.

Entrevistadora:

Magoado ou suscetível. Portanto eu ia perguntar-te como é que fazes para articular as funções de Coordenador com a de professor mas este ano não estás a lecionar, pois não?

E13:

Não, é mais fácil mas faço muito trabalho extra, são mais horas na escola e faço em casa claro

Entrevistadora:

O artigo que referiste, não dás aulas de apoio nem nada?

E13:

Nada me é imposto, faço aquilo que quero fazer, imagina: tenho o meu 4.º ano, tenho o Professor Jorge com ele e digo “hoje quero trabalhar com meninos, que meninos me queres mandar, por exemplo do apoio?” Diz ele: “vão mandar-te dois”...porque eu prefiro trabalhar aqui na salinha porque estou mais.

Entrevistadora:

Mas estás encarregue de um certo número de horas, de alunos ou não?

E13:

Não. Estou a gerir, faço o horário como se tivesse turma, igual, estou lá às segundas saio às três, terças, quartas e quintas cinco e meia e à sexta temos a tarde livre por causa das reuniões que temos. Mas eu vou gerindo o meu tempo, geralmente faço este horário, três ou cinco e meia, mas nada me foi imposto.

Entrevistadora:

Achas que as funções de coordenação alteraram a relação com os professores de Estabelecimento?

E13:

Não, porque nós aqui já somos uma família. Trabalhamos há muitos anos juntos e conhecemos as nossas qualidades e defeitos também e é assim se achamos que naquele momento devemos chamar a atenção de algo, mas nunca houve zangas, pelo contrário.

Entrevistadora:

E achas que a função de coordenação altera a relação com os alunos ou com os encarregados de Educação, eles veem-te de uma maneira diferente?

E13:

Não, porque é assim, o facto de eu estar aqui há muito tempo, o facto de estar já sem as funções da aula mas muito conhecem e veem já o tipo de trabalho que nós desenvolvemos aqui a nível mesmo do ambiente, a parceria que nós temos, os trabalhos que nós fazemos com os alunos, o envolvimento na comunidade escolar, portanto eles também já nos conhecem e sabem.

Entrevistadora:

Mas não há nenhuma diferença entre ti e um docente?

E13:

Não. Neste momento mesmo, é assim tu podes não acreditar mas o nosso grupo de docentes é mesmo isto, quer dizer, imagina que tens, que estás indisposta naquele

momento, que precisas de sair da sala portanto há logo ali alguém que está disponível. Neste caso, posso ir eu mas ninguém me diz assim “tens que estar com os meninos”, pelo contrário, até me dizem “não, não vais ali porque não podes ter meninos, tens que descansar, relaxar”

Entrevistadora:

E nem os meninos te tratam de maneira diferente?

E13:

Não, se eu tiver que sair da sala de repente eu digo aos meninos “está ali um técnico da Câmara, tenho que ir resolver...”. É assim no início foi difícil.

Entrevistadora:

Então eles sabem que tens a função de coordenação e respeitam. Este ano tu não tens turma mas quando tinhas turma achas que este cargo influencia a Organização diária de uma pessoa?

E13:

Se fores interrompida sim. Se for a Câmara realmente é na altura do lanche, se for a Associação de Pais por exemplo bem sabe que é no final do dia. Tento não interromper a minha aula com os meninos porque é assim às vezes é muito complicado, acabamos por ficar um bocadinho nervosos, mais inquietos se a pessoa tiver que sair da sala senão não. Mesmo que cheguem com o telemóvel “professora é da Câmara, é do Agrupamento”, só digo assim “já sabem, portanto, continuem o trabalho”.

Entrevistadora:

E as horas que tens de Coordenação chegam?

E13:

É assim, levo muito trabalho para casa, agora nem tanto mas turma e coordenação sim. Muito trabalho para casa mesmo, extra.

Entrevistadora:

Extra. E como é que articulam os Coordenadores de Estabelecimento com os outros gestores pedagógicos? Portanto, vocês articulam com quem? Entre vocês?

E13:

Sim, entre a Direção, a tal reunião entre Coordenadores de Estabelecimento e direção, alguns assessores, geralmente duas assessoras nessa reunião. Temos as reuniões de departamento.

Entrevistadora:

E articulam com a Coordenadora de departamento?

E13:

Exato. Temos a reunião de departamento, as reuniões de avaliação.

Entrevistadora:

A quem recorres quando precisas de ajuda no exercício das funções de coordenação?

E13:

À ajuda dos meus colegas.

Entrevistadora:

Dos colegas, primeiro dos colegas e posteriormente é que recorre à direção, à adjunta e ao Diretor?

E13:

Depende do problema que for, se for. Imagina que não consegui fazer aquele ofício, naquele momento estou ocupada com outras coisas, problemas de avarias que surgem. Depois eles vêm a qualquer hora do dia não é e eu digo assim “não tive tempo de fazer aquele aviso. Eu altero se tiver que alterar” mas recorre sempre, se for esse o caso porque o trabalho é muito partilhado, percebes? Porque é assim, se calhar para o ano terei de delegar tarefas em cada um, ao ser titular de turma vai exigir que eu também tenha o meu tempo com as crianças e isso está em primeiro lugar mas as tarefas são distribuídas, caso do leito que são sempre dois elemento porque um pode faltar e o outro está dentro do assunto, visitas de estudo fora, geralmente só temos duas ou três por ano, visitas à escola, a GNR, a Escola Segura, temos a Câmara portanto tudo o que puder vir à escola é bom.

Entrevistadora:

Esses são a GNR, a Câmara, esses são as tais parcerias, são outras estruturas de apoio.

E13:

Sim.

Entrevistadora:

Em que documentos te apoias para exercer as funções de coordenação?

E13:

Regulamento.

Entrevistadora:

Há mais alguma além do regulamento interno?

E13:

O regulamento interno acaba por ser o documento mais em vigor.

Entrevistadora:

Quais são as tuas expectativas no exercício da função de Coordenadora?

E13:

Haver uma motivação, satisfação no trabalho, que tudo corra pelo melhor, que haja muita partilha porque é muito importante haver partilha entre colegas. A resolução de problemas mesmo de turma, podemos ter um caso ou outro que às vezes uma pessoa diz assim “o que é que Entrevistadora: vou fazer?”, e dizem assim “tem calma, olha e se tentares fazer assim, e se não sei o quê...” portanto fazemos muito isso, a nossa hora do lanche é para partilhar e tentamos entre nós gerir as coisas, não é?

Entrevistadora:

E o que é que sugeres para melhorar a gestão de Estabelecimento relativamente aos Coordenadores de Estabelecimento?

E13:

Olha não ter turma, por exemplo.

Entrevistadora:

É uma mais-valia?

E13:

É uma mais-valia porque estamos muito mais predisposta para e conseguimos fazer as coisas com mais calma, conseguimos andar mais calma também porque depois é tudo uma acumulação.

Entrevistadora:

E essa calma transparece para os colegas e é uma grande ajuda também para os colegas?

E13:

Claro.

Entrevistadora:

Na tua opinião quais são as qualidades exigidas para um bom Coordenador de Estabelecimento?

E13:

Uma boa comunicação, conhecer de leis que eu não gosto muito de papéis, o conversar, a tal comunicação, isto é essencial. Temos que saber de legislação, mesmo a nível pedagógico mas acima de tudo ser um amigo, ser solidário, é preciso. É assim, tudo bem sou Coordenadora mas não estamos lá em cima e as minhas colegas cá em baixo, somos tratados todos da mesma maneira e eles veem-me como isso, não têm medo de vir ter

comigo, tal como nós não temos medo, medo entre aspas, não temos constrangimentos quando queremos falar com o Diretor do nosso Agrupamento. A gente chega lá, a porta está aberta. Dizemos “precisava de te dar uma palavrinha, pode ser?”, portanto não preciso marcar hora, percebes?

Entrevistadora:

Tens alguma sugestão que aches pertinente acrescentar a esta entrevista?

E13:

Não sei, talvez o que é que ti sentes em relação à coordenação.

Entrevistadora:

Mas eu neste momento não sou Coordenadora, sou uma mera entrevistadora, vou fazer as entrevistas e recolher os dados, mais nada. Não posso interferir em nada. Muito obrigada pela tua entrevista.

~

ENTREVISTA 14

Entrevistadora:

Boa tarde, vamos proceder a uma entrevista para o Mestrado em Ciências da Educação, Administração e Gestão Escolar pela Universidade Católica, subordinada ao tema da Coordenação de Estabelecimento.

Entrevistadora:

Há quanto tempo exerces este cargo de Gestão neste Agrupamento?

E14:

Desde 2015.

Entrevistadora:

Desde 2015 neste Agrupamento. Que funções desempenhaste antes?

E14:

Estive desde 2011 como adjunto, depois Sub Diretor e depois em 2015 Diretor.

Entrevistadora:

Então já estás desde 2011 na direção?

E14:

Exatamente.

Entrevistadora:

Acumulas funções com a docência?

E14:

Desde que sou Diretor não.

Entrevistadora:

Desde que és Diretor não. Mais ou menos quantos alunos tem o Agrupamento?

E14:

1740.

Entrevistadora:

Já é um número bastante bom. Ora vamos agora proceder mesmo à entrevista.

Na tua opinião quais são as principais responsabilidades de Coordenador de Estabelecimento?

E14:

O Coordenador de Estabelecimento do 1.º ciclo certo?

Entrevistadora:

Sim.

E14:

É uma gestão intermédia de uma direção de um Agrupamento. Sendo um gestor intermédio, o Diretor delega algumas competências ao Coordenador de Estabelecimento tendo em conta que não tem capacidade para abranger tudo sozinho. De facto, acaba por ser importante porque é ele que assume a responsabilidade desse Estabelecimento e todas as suas funções inerentes à coordenação.

Entrevistadora:

Olha e que imagem tens do trabalho efetivamente desenvolvido pelos Coordenadores de Estabelecimento?

E14:

No meu Agrupamento sendo Coordenadores da minha total confiança tenho excelentes referências, excelentes imagens de que são muito profissionais e leais. Acho que isso é importante.

Entrevistadora:

Quais os problemas que mais frequentemente os Coordenadores te colocam?

E14:

Gestão de recursos humanos, assistentes operacionais.

Entrevistadora:

Como é que perspectivas a articulação dos Coordenadores de Estabelecimento com a Direção do Agrupamento? Eu vou reformular a pergunta, como é que os Coordenadores articulam com a Direção? Articulam propriamente contigo, tens delegado?

E14:

Nós na direção temos uma pessoa responsável com a gestão do 1.º ciclo, uma das adjuntas é responsável pelo 1.º ciclo onde reúne com os próprios Coordenadores e depois nós na direção também delineamos algumas estratégias.

Entrevistadora:

Portanto reúne com a direção?

E14:

Semanalmente.

Entrevistadora:

Semanalmente, delineias os pontos aos quais são necessários refletir?

E14:

Cada um diz os pontos que poderá, pronto alguns constrangimentos que vão surgindo e depois os respectivos membros da direção reúnem, neste caso a adjunta com os Coordenadores.

Entrevistadora:

E há muitos problemas que chegam a ti pela parte dos Coordenadores de Estabelecimento?

E14:

Felizmente não. Eles fazem uma boa gestão.

Entrevistadora:

Estão a trabalhar muito bem. De que maneira o modo de gestão de Coordenação de Estabelecimento influencia o exercício da sua função, isto quer dizer tu achas que a maneira como o Coordenador de Estabelecimento faz a sua gestão é um potencial para o bom e mau funcionamento e propagação da imagem?

E14:

Acho e acho que eles fazem verdadeiros milagres tendo em conta a legislação em vigor porque sendo escolas como a nossa que o Coordenador de Estabelecimento tem obrigatoriamente que ter turma e fazendo a gestão provavelmente em tempo que acaba por ser fora do seu horário de trabalho porque o horário de trabalho não é o suficiente para eles coordenarem acabam por conseguir fazê-lo de forma muito boa. Agora é de repensar que a legislação permitisse que os Coordenadores de Estabelecimento tivessem alguma forma de redução seja com 200, 300 ou 100 alunos porque não deixa de ser uma coordenação intermédia importante como as outras.

Entrevistadora:

Mas isso acontece em alguns Agrupamentos?

E14:

Acontece quando eles têm mais do que 200.

Entrevistadora:

Não, acontece em alguns Agrupamento, não sei como, por exemplo há um aqui próximo onde não há nenhum Coordenador com turma, mesmo com uma escola de cinco lugares.

E14:

Porque essas escolas têm um conjunto de professores a mais que nós não temos. São professores que vêm de mobilidade e que têm muitos professores de mobilidade que nós

não temos e que não têm provavelmente um dos problemas que nós temos que é quando temos alguns professores direcionados para o 1.º ciclo mas que o Diretor infelizmente acha que não deve estar à frente de alunos e esses problemas nós não conseguimos solucioná-los.

Entrevistadora:

Com muita pena, penso. Em que situações interages mais com o Coordenador de Estabelecimento? Mesmo que passe sempre muita coisa pela adjunta da direção.

E14:

Início do ano letivo fazemos sempre questão de nos reunir e aproximarmos aquilo que nós pretendemos e depois vamos fazendo visitas constantes dentro das nossas possibilidades às escolas do 1.º ciclo, principalmente quando vão surgindo alguns problemas, mas em algumas mais do que outras o que quer dizer que quando fazemos poucas visitas é bom sinal para os Coordenadores.

Entrevistadora:

Na tua opinião quais são as características que deve ter um bom Coordenador de Estabelecimento?

E14:

Um bom Coordenador de Estabelecimento para além da competência e profissionalismo, lealdade à direção, disponibilidade, espírito de missão, sensível a todos os problemas.

Entrevistadora:

Sensibilidade, lealdade e bom senso, não?

E14:

Bom senso.

Entrevistadora:

O que é que sugeres para melhorares a gestão dos Estabelecimentos?

E14:

Menos burocracia e mais tempo para os Coordenadores poderem de facto coordenar as suas escolas por isso fazia se calhar com que eles não fossem professores titulares de turma que era no nosso caso que tivéssemos um crédito maior que era cinco vezes vinte e cinco horas.

Entrevistadora:

Diz-me uma coisa, o que é que achas da rotatividade de cargos?

E14:

Eu acho que a rotatividade deve existir quando necessária e quando houver alguns problemas que devem ser resolvidas. Não sou nem a favor nem em desacordo na totalidade mas quando tiver que ser deve fazer-se rotatividade.

Entrevistadora:

Em situações pontuais, portanto. Tens alguma questão que gostasses de acrescentar a este questionário?

E14:

Não.

Entrevistadora:

Muito obrigada.