CATÓLICA PORTO

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

ESTILOS DE LIDERANÇA: PERCEÇÕES E IMPACTOS NA ESCOLA

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

Isabel Alexandra Martins Faria Santos Alexandre

Porto, Março de 2021

CATÓLICA PORTO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

ESTILOS DE LIDERANÇA: PERCEÇÕES E IMPACTOS NA ESCOLA

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

Isabel Alexandra Martins Faria Santos Alexandre

Trabalho realizado sob a orientação
do Professor Doutor José Matias Alves

Porto, Março de 2021

Agradecimentos

A Ti, que tudo criaste, obrigada!

Agradeço aos meus pais, porque a eles devo aquilo que sou.
Ao meu marido, porque a ele devo a minha realização como pessoa.
Aos meus filhos, Inês, Francisco e Diogo que me enchem de energia e de ânimo para ir em frente.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Matias Alves, pela paciência, disponibilidade, ajuda sábia e incentivo, sem os quais não teria conseguido levar este trabalho a bom porto, no momento tão conturbado em que vivemos.

A todos os que participaram neste projeto disponibilizando o seu tempo e contributo pessoal, em especial à Dra. Isabel Almeida e Brito, à Dra. Ana Teiga Vieira e à Dra. Sílvia Aguiar que me abriram as portas do Colégio. Sem esquecer nenhum dos diretores de turma, professores e alunos que tão generosamente contribuíram para este estudo de caso.

> *Além disso, quando estava a redigir esta carta, irrompeu de forma inesperada a pandemia do Covid-19 que deixou a descoberto as nossas falsas seguranças. Por cima das várias respostas que deram os diferentes países, ficou evidente a incapacidade de agir em conjunto. Apesar de estarmos superconectados, verificou-se uma fragmentação que tornou mais difícil resolver os problemas que nos afetam a todos. Se alguém pensa que se tratava apenas de fazer funcionar melhor o que já fazíamos, ou que a única lição a tirar é que devemos melhorar os sistemas e regras já existentes, está a negar a realidade.*
>
> Papa Francisco, Fratelli Tutti, 2020

Resumo

A Liderança escolar vem sendo alvo de aturada investigação. Na sua génese, esta deteve-se sobre as características do bom líder, considerando que a capacidade de liderar seria inata. A investigação evolui, impelida pelo aprofundamento do conhecimento do fenómeno da Liderança Escolar e, do estudo dos Estilos de Liderança, apoiada na convicção de que a liderança deve ser ensinada e apreendida.

Partindo do Movimento das Escolas Eficazes (Mace-Matluck, 1987), seguimos a investigação no robustecimento do constructo de liderança instrucional. Acompanhámos o crescente interesse dos investigadores pela escola e pelas múltiplas lideranças que nela emergem; pelo contexto que nos guiou até ao desenvolvimento organizacional de cada escola e pela perceção de como a mudança terá que se operar na escala micro, assumindo-se, cada escola, como uma unidade de melhora, através da sublimação do seu capital social, capital profissional e humano. Interessa-nos especialmente a tensão que leva à contração da liderança instrucional, compartilhada e transformacional, numa liderança para a aprendizagem (Bolivar, 2012).

Tentámos munir-nos dos conceitos chave, que consubstanciarão as lentes teóricas através das quais pretendemos conhecer as práticas de liderança no colégio que se consubstanciou como o nosso objeto de estudo. O objetivo do nosso trabalho é conhecer as perceções e impactos da liderança na escola, através de um estudo de caso intrínseco. Para tal, importa saber como se caracterizam as práticas de liderança neste colégio de Lisboa. Importa, igualmente, ouvir as vozes dos diretores, diretores de turma, professores e alunos para saber como percecionam estas práticas, quanto ao seu impacto na melhoria da qualidade dos processos e dos resultados educativos. E, por fim, detetar que práticas pedagógicas, estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação são percecionadas por parte dos agentes sociais que convocámos para o nosso estudo, como mais eficazes para a promoção do sucesso educativo.

Palavras-chave: Liderança Instrucional; Liderança Compartilhada; Liderança para Aprendizagem; Comunidades Profissionais de Aprendizagem; Aprendizagem dos Alunos;

Abstract

School leadership has been the subject of extensive research. In its genesis, it focused on the characteristics of a good leader, considering that the ability to lead would be innate. The investigation evolves, driven by the deepening knowledge, of the phenomenon of School Leadership and the study of Leadership Styles, supported by the conviction that leadership must be taught and learned.

Starting from the Effective School Movement (Mace-Matluck, 1987), we followed the investigation in strengthening the instructional leadership construct. We have followed the growing interest of researchers by the school and in the multiple leaders that emerge from it, by the context that guided us to the organizational development of each school and by the perception of how the change will have to operate on a micro scale, assuming each school as a unit of improvement, through the elevation of its social, professional and human capital. We are especially interested in the tension that leads to the contraction of instructional leadership, shared and transformational, in leadership for learning (Bolivar, 2012).

We equipped ourselves with key concepts, which consolidated the theoretical lens through which we intended to learn the leadership practices in the school we identified. The objective of our work is to know the perception and impact of leadership at school, through an intrinsic case study. To do this, it is important to know how leadership practices are characterized in this school. It is also important to listen to the voices of principals, class directors, teachers and students, to learn how they perceive these practices, and their impact on improving the quality of educational processes and results. And, finally, to detect how pedagogical practices, teaching-learning and assessment strategies, are perceived by the social agents that we called for our study and whether they are more effective for the promotion of educational success.

Keywords: Instructional Leadership; Shared Leadership; Leadership for Learning; Professional Learning Communities; Student Learning;

Índice

INTRODUÇÃO *14*

PARTE I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO *17*

Liderança Escolar **17**

Da Liderança Instrucional à Liderança para a Aprendizagem 17

Liderança para a Aprendizagem e Eficácia da Escola 29

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO *37*

Metodologia **37**

Problema e questões de investigação **39**

A natureza do estudo **42**

Os instrumentos de recolha de dados **45**

O objeto de Estudo **47**

O 3º Ciclo do Ensino Básico 50

O Ensino secundário 52

O Organograma **56**

PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS *58*

Apresentação dos resultados da análise de conteúdo do Projeto Curricular e do Projeto Educativo **58**

Apresentação dos resultados das Entrevistas à Reitora e Diretoras do 3º Ciclo e do Ensino secundário. **65**

Apresentação dos resultados dos Grupos de Discussão Focalizada realizados com os diretores de turma do 3º ciclo e do ensino secundário. **86**

Apresentação dos resultados do Inquérito por questionário aos alunos do 3º Ciclo e Ensino secundário **95**

Apresentação dos resultados do Inquérito por questionário aos professores do 3º Ciclo e Ensino secundário **104**

Análise do Aproveitamento escolar 9º ano e 12º ano, 2016-17; 2017-18; 208-19.... 114

PARTE IV - DISCUSSÃO DOS DADOS. CONCLUSÕES:..... 117

Referências Bibliográficas..... 128

ÍNDICE TABELAS

Tabela 1	CPA António Bolivar	34
Tabela 2	Instrumentos de recolha de dados	44
Tabela 3	Áreas Curriculares não Disciplinares	50
Tabela 4	Novas disciplinas 3º ciclo	51
Tabela 5	Gestão tempo letivo	52
Tabela 6	Mariz curricular Liceu	54
Tabela 7	Codificação AC Projeto Curricular e Projeto Educativo	58
Tabela 8	Codificação AC entrevistas semiestruturadas	66
Tabela 9	Caracterização dos entrevistados Reitora e Direção Pedagógica	66
Tabela 10	Codificação AC Grupos de discussão focalizada	86
Tabela 11	Caracterização dos entrevistados DT 3º Ciclo	86
Tabela 12	Caracterização dos entrevistados DT Liceu	87
Tabela 13	Alunos respondentes – Anos de frequência no colégio	95
Tabela 14	Distribuição dos alunos por ano de escolaridade	95
Tabela 15	Frequência Q. Alunos- Questão 8 - Positivo	96
Tabela 16	Frequência Q. Alunos- Questão 8 - Ambivalente	97
Tabela 17	Frequência Q. Alunos- Questão 8 - Negativo	97
Tabela 18	Frequência Q. Alunos- Questão 8 - Agregados	98
Tabela 19	Q. Alunos - Perceção Missão Escola	99
Tabela 20	Q. Alunos - Perceção Programa Instrucional	100

Tabela 21 Q. Alunos – Promoção clima escolar centrado nas aprendizagens 101

Tabela 22 Tabela Frequência Q. Alunos- Questão 13 102

Tabela 23 Q. Prof. – caracterização da escola 107

Tabela 24 Q. Prof. – G. Instrucional – Estrutura os objetivos da escola 108

Tabela 25 Q. Prof. – G. Instrucional – Comunica os objetivos da escola 108

Tabela 26 Q. Prof. – G. Instrucional – Supervisiona e avalia a instrução 109

Tabela 27 Q. Prof. – G. Instrucional – Coordena o currículo 109

Tabela 28 Q. Prof. – G. Instrucional – Monitoriza o progresso dos alunos 110

Tabela 29 Q. Prof. – G. Instrucional – Protege o tempo ensino-aprendizagem em sala de aula 110

Tabela 30 Q. Prof. – G. Instrucional – Mantém alta visibilidade na ação 111

Tabela 31 Q. Prof. – G. Instrucional – Proporciona incentivos aos docentes 111

Tabela 32 Q. Prof. – G. Instrucional – Promove incentivos para a aprendizagem 112

Tabela 33 Q. Prof. – G. Instrucional – Proporciona incentivos para a aprendizagem 112

Tabela 34 Q. Prof. – G. Instrucional – Pontos Fracos e Fortes do atual modelo de direção 113

Tabela 35 Resultados académicos colégio triénio 2016-2019 123

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1	Esquema conceptual Liderança Instrucional (Halinger)	24
Figura 2	Modelos Concetuais para o estudo da Liderança instrucional (Pitner)	28
Figura 3	Organograma Colégio	60

ANEXOS

Anexo 1 Regulamento Interno

Anexo 2 Projeto Curricular

Anexo 3 Projeto Educativo

Anexo 4 Questionário Professores

Anexo 5 Questionário Alunos

Anexo 6 Guião de Entrevista Semiestruturada Reitora e Direção Pedagógica

Anexo 7 Guião Grupo de Discussão Focalizada Diretores de Turma

Anexo 8 Tabela de Frequência Q. Alunos Questão 8

Anexo 9 Tabela de Frequência Q. Alunos Questão 13

Anexo 10 Consentimento Informado Colégio

Anexo 11 Consentimento Informado Participantes Entrevistas e grupos de Discussão Focalizada

APÊNDICES

Apêndice A Transcrição entrevista semiestruturada Reitora

Apêndice B Transcrição entrevista semiestruturada Diretora Pedagógica 3º Ciclo

Apêndice C Transcrição entrevista semiestruturada Diretora Pedagógica Liceu

Apêndice D Transcrição grupo de discussão focalizada Diretores de Turma 3º Ciclo

Apêndice E Transcrição grupo de discussão focalizada Diretores de Turma Liceu

Apêndice F Análise de Conteúdo Projeto Educativo

Apêndice G Análise de Conteúdo Projeto Curricular

Apêndice H Análise de Conteúdo entrevista semiestruturada Reitora

Apêndice I Análise de Conteúdo Diretora Pedagógica 3º Ciclo

Apêndice J Análise de Conteúdo Diretora Pedagógica Liceu

Apêndice K Análise de Conteúdo grupo de discussão focalizada Diretores de Turma 3º Ciclo

Apêndice L Análise de Conteúdo grupo de discussão focalizada Diretores de Turma Liceu

INTRODUÇÃO

> Vivemos em tempos de grandes incertezas, de dúvidas, de hesitações. Temos uma consciência forte da necessidade de mudança, mas frequentemente não sabemos qual o rumo a seguir. Falar de educação nos tempos que correm, obriga-nos a todos a um exercício de grande modéstia e humildade. É difícil definir uma direção, mas, por isso mesmo, é essencial manter as convicções. Contra o frenesim que por aí vai, temos que ganhar para o nosso lado a força da serenidade, o esforço da lucidez, a exigência do diálogo.
>
> António Nóvoa (2003), *Currículo e Docência: A Pessoa, A Partilha, A Prudência*

O presente estudo de caso insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de Administração e Organização Escolar e pretende estudar a Liderança Escolar através do estudo das práticas de liderança de um colégio da cidade de Lisboa.

A Liderança Escolar reveste-se de um especial e pessoal interesse, uma vez que, ao longo da minha carreira profissional, quer no ensino privado, onde integrei equipas diretivas, quer no ensino público, onde desempenhei funções de coordenação, foi ficando claro que a liderança impactava a vida na escola.

Da literatura extrai-se que a Liderança Escolar se configura como um importante fator de sucesso da escola (Silva e Lima, 2011) através de uma multiplicidade de fatores, utilizando modelos que preconizam uma influência direta ou indireta (Pitner, 1988) sobre diferentes variáveis. Entre estas, a variável dos resultados dos alunos reveste-se de interesse especial para o presente estudo, dado que nos propomos captar as perceções que os diferentes atores em presença têm do impacte da liderança no desempenho académico dos alunos.

Concretamente o nosso trabalho pretende estudar as práticas de liderança num Colégio de Lisboa tentando compreender, em primeiro lugar, que tipo de relações se

estabelecem entre a liderança de topo e os líderes intermédios e entre estes e os professores. E, em segundo lugar, chegar à compreensão dos impactes que estas relações de liderança têm no modo como os professores se comprometem com o projeto comum, como organizam o seu trabalho e por fim, como é que gerem o seu espaço de autonomia, ou seja a sua relação com os alunos.

A escolha deste estabelecimento de ensino reveste-se de particular interesse, uma vez que pela sua história, construiu um caminho próprio, criando currículos e modelando a estrutura à sua missão educativa. Ao rasgar este espaço de liberdade importa saber que lideranças emergiram e como é que são implementadas com vista à implementação de um projeto educativo e de um ensino de excelência.

Para além de tentar conhecer as práticas de liderança, interessa-nos sobretudo, compreender como é que estas são percecionadas pelos diretores de turma, professores e alunos enquanto fatores de melhoria da qualidade dos processos e dos resultados educativos. Como, também, tentar perceber que práticas pedagógicas, estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação são percecionadas como sendo mais eficazes ao nível da promoção do sucesso educativo.

Do ponto de vista metodológico, o estudo de caso "em educação é uma pesquisa empírica numa situação circunscrita de espaço e tempo, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema em contextos naturais e respeitando as pessoas (…)" (Bassey, 1999, cit.por Afonso, 2014, p. 74) Identificámos que informação queríamos recolher e quem queríamos ouvir. Como tal, começámos pelos ‘elementos de estrutura’ (Estrela, 1984) procedendo à análise de conteúdo dos projetos educativo e curricular e análise dos resultados escolares do 3º ciclo (9º ano) e do ensino secundário (12º ano). Para ‘dar conta da dinâmica do processo’ (idem) socorremo-nos de diferentes técnicas de coleta de dados, ouvimos a reitora, as diretoras pedagógicas do 3º ciclo e do ensino secundário, através de entrevistas semiestruturadas. Ouvimos os diretores de turma de ambos os ciclos, separadamente, através de um grupo de discussão focalizada. Ouvimos os professores e os alunos através de questionários. Por fim, analisámos os resultados escolares dos alunos do 3º ciclo e do ensino secundário, a partir de informação recolhida no sítio infoescolas.pt.

Cremos que, assim, conseguiremos "estudar o que é particular, específico e único"(Afonso, 2014, p. 74) Recolher dados que nos ajudem a compreender aquilo que tem de particular, específico e único o nosso objeto de estudo, através do registo das vozes dos atores que convocámos levando a cabo um estudo de caso intrínseco. “Pero salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos”. (Stake, 1999, p.15)

PARTE I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO

Liderança Escolar

Neste capítulo percorremos a evolução do constructo de Liderança Instrucional, desde a sua génese até à Liderança para a Aprendizagem. A liderança escolar e os processos de gestão escolar cativaram a atenção da investigação desde meados do século passado ganhando estes, centralidade à medida que a matéria empírica vai fortalecendo a sua relação com os resultados escolares. Compreender os processos através dos quais a liderança impacta a aprendizagem dos alunos torna-se fundamental para a prossecução do presente trabalho.

Da Liderança Instrucional à Liderança para a Aprendizagem

Passadas décadas em que a investigação sobre a liderança escolar se demorou escalpelizando o líder, os seus traços de personalidade, as suas práticas e estilos de liderança e, atentos à literatura, poder-se-á afirmar que o grande avanço no que toca ao estudo da liderança escolar, ocorre na década de 80 do século XX, quando o foco se detém sobre a influência que a mesma exerce na aprendizagem dos alunos.

> Among the global trends in education leadership and management that emerge over the past 30 years, few have been more significant, widespread, or persistent than the focus on understanding linkages between school leadership and learning (Bell, Bolam, & cubillo, 2003; Bossert et al., 1982; Hallinger & Heck,1996a; Leithwood, Anderson, Mascall, & Strauss, 2010; Macbeath & Cheng, 2008; Murphy et al., 2007; Robinson et al., 2008; Southworth, 2002; Witziers, bosker, & Kruger, 2003). (Hallinger, 2011a, p. 247)

Na verdade, nos anos 60 e 70 do século passado, os investigadores dividiram-se quanto aos fatores que determinam o sucesso escolar. Neste período, Coleman et al. (1966) e Jenks et al. (1972) produzem estudos que indiciam uma escassa influência exercida pela escola na

aprendizagem dos alunos, apontando os meios social, económico e familiar como catalisadores do sucesso escolar.

> (...) Schools bring little influence to bear on a child's achievement that is independent of his background and general social context; (...) This very lack of an independent effect means that the inequalities imposed on children by their home, neighborhood, and peer environment are carried along to become the inequalities with which they confront adult life at the end of the school.(Coleman et al, p. 325, cit. por Mace-Matluck, 1987, p. 4)

Desafiando esta tese, importará responder à questão – "do effective schools exist?" ((Mace-Matluck, 1987, p. 4) e para tal será necessário conhecer e compreender os diferentes fatores que, em contexto escolar, influem na aprendizagem dos alunos. Com este propósito, surge, nos Estados Unidos da América em finais da década de 60, o movimento educativo e corpo de pesquisa – *effective school movement*. Esta investigação evidencia a relevância que o diretor assume no sucesso dos alunos e da escola e, consequentemente, aponta o foco para os seus traços de personalidade, apresentando um perfil ideal: mentalidade forte, franqueza, carisma e gestão de topo para a base. É deste esforço investigativo que nasce o constructo de liderança instrucional. (Alves et al., 2020, p. 64).

No início da década de 80 do século passado, numa revisão de literatura de Bossert et al. (1982), aparece o conceito de gestão instrucional. Os autores defendem que a natureza das funções desempenhadas pelo diretor na coordenação e controlo do currículo é eminentemente técnica, por isso de gestão. Todavia, com o avanço da investigação, esta denominação será substituída por liderança instrucional. A aceitação desta nova denominação, fundamenta-se na convicção de que os diretores que operam de acordo com este modelo, preterindo um modelo relacional formal de autoridade, apresentam uma prática de liderança ancorada na perícia e na influência das suas equipas, impactando positivamente o seu *modus operandi* na escola e, indiretamente, na aprendizagem dos alunos (Hallinger, 2011b, pp. 275–276)
O autor corrobora a ideia inscrita no trabalho de Bush and Glover (2003):

> Leadership is a process of influence leading to the achievement of desired purposes. Successful leaders develop a vision for their schools based on their personal and professional values. They articulate this vision at every oportunity and influence their staff and others stakeholders to share the vision. The philosophy, structures and activities of the school are geared towards the achievement of this shared vision.(Bush & Glover, 2003, cit por Bush & Glover, 2014, p. 554)

Da literatura infere-se que, durante as últimas décadas, a liderança escolar se afirmou como condição fulcral para uma escola de sucesso. Leithwood et al. (2006) confirmam 'there is not a single documented case of a school successfully turning around its pupil achievement trajectory in the absence of talented leadership' (Leithwood et al.,2006 Bush & Glover, 2014, p. 554). Seguindo esta linha de pensamento, na sua meta-análise, Robinson (2007) conclui que quanto maior for o envolvimento dos diretores na planificação do currículo e no desenvolvimento profissional docente, maior será o impacto que terá na aprendizagem dos alunos (Robinson, 2006, 21 cit. por Bush & Glover, 2014, p. 554).

Para o robustecimento deste constructo muito contribuiu Hallinger que, no início dos anos 80 do século XX, construiu uma importante ferramenta para o seu estudo - Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS). Para tal, define três dimensões de atuação do líder instrucional na escola que, por sua vez, se desdobram em dez funções.

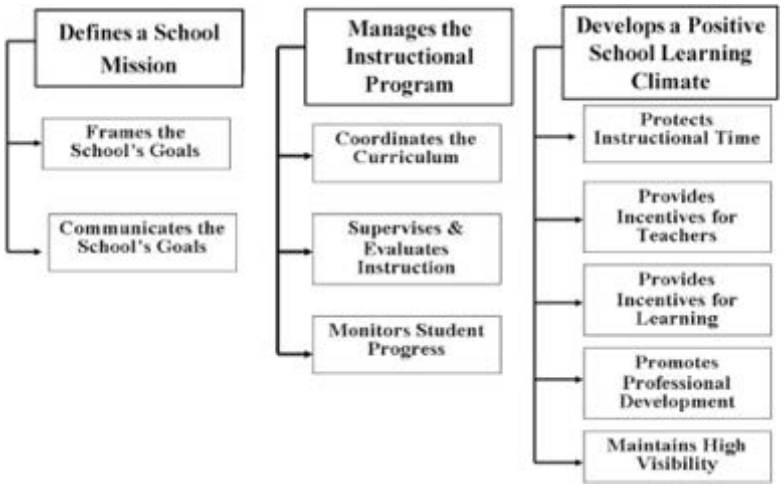


Figura 1 - Esquema conceptual Liderança Instrucional (Hallinger & Murphy, 1985, p. 221, cit. por Al-Mahdy et al., 2018, p. 194)

A primeira dimensão, definição da missão da escola, desdobra-se em duas funções, (a) estrutura os objetivos da escola; (b) comunica os objetivos da escola. No desempenho destas duas funções, o diretor assegura que a escola tem uma missão que lhe é própria, que tem o seu foco no sucesso académico dos alunos e que é assimilada pela comunidade educativa. Missão essa, que não é uma atribuição apenas do diretor. Assim se pode ler,

> Although this dimension does not assume that the principal defines the school's mission alone, it does propose that the principal is responsible for ensuring that such a mission exists and for communicating it widely to staff. This dimension is the starting point for creating a learner-centered school (Hallinger, 2011b, p. 276).

Ou seja, o diretor deve mobilizar as equipas em presença para um trabalho conjunto, que ajude a concretizar esta missão e as mobilize para um esforço partilhado em torno de um propósito comum. Por outro lado, salientamos o facto de ser um ponto de partida para fazer convergir a atenção dos docentes em direção a um conjunto específico de objetivos, consubstanciados num plano de atividades compartilhado e na mobilização dos recursos necessários.

A segunda dimensão – gestão do programa instrucional – incorpora três funções (c) coordena o currículo; (d) supervisiona e avalia a instrução; (e) monitoriza o progresso dos alunos. Esta dimensão ativa o 'core' técnico do líder instrucional, assumindo a coordenação e o controlo da gestão do currículo (Hallinger, 2011b, p. 277). Dada a sua natureza técnica, sobretudo em escolas de maiores dimensões, o diretor é desafiado a abrir espaço para a emergência de lideranças intermédias que, coordenadas por si, consigam supervisionar e monitorizar o ensino e a aprendizagem. Naturalmente que esta dimensão e respetivas funções exigem que o diretor esteja capacitado para dominar e conhecer o ensino aprendizagem, caso contrário não poderá coordenar as equipas de supervisão, nem tão pouco ser responsável pela implementação do programa instrucional.

> In addition, we asserted that while it was critical for principals to assume overall responsibility for instructional leadership, in practice they must delegate or enact many tasks embedded in these dimensions in concert with their middle level leaders. Thus, for example while the principal may be center-stage in articulating the vision and mission for the school, middle level leaders play a critical role in reinforcing these during their interactions (e.g., coaching, planning meetings, professional development activities) with teachers(Al-Mahdy et al., 2018, p. 193).

Por fim, a terceira dimensão, promoção de um clima escolar centrado nas aprendizagens, consubstancia-se em cinco funções (f) protege o tempo de ensino-aprendizagem na sala de aula; (g) proporciona incentivos aos docentes; (h) proporciona incentivos para a aprendizagem; (i) promove o desenvolvimento profissional dos docentes; (j) mantém uma alta visibilidade na ação. No que tange a esta terceira dimensão, afigura-se-nos importante sublinhar o modo como o líder instrucional influi na mobilização dos professores, nomeadamente nas suas expectativas quanto ao impacto positivo que têm no desempenho e resultados dos alunos. O foco do diretor é a capacitação da sua equipa docente como ponto

de partida para a construção de conhecimento profissional, de uma cultura de aprendizagem assente no trabalho colaborativo, de molde a impactar positivamente a forma como a escola pratica o currículo. Atente-se no interesse que os investigadores revelam pelo estudo de outras variáveis emergentes que influenciam positivamente o ensino-aprendizagem. A este propósito, escreve Al-Mahdy *et al.* (2018):

> Early studies of the effects of principal instructional leadership tended to focus narrowly on student achievement as the outcome variable of interest (Hallinger & Heck, 1998). However, during the past 20 years, scholars have expanded the dependent measures of school leadership effects to include school organization (e.g., school culture, school climate) and a variety of teacher attitudes (e.g. commitment, job satisfaction, academic optimism) that are positively associated with student learning, and school improvement (Geijsel et al., 2003; Hoy, 2008; Leithwood & Jantzi, 2006, 2008; Tschannen & Barr, 2004; Tschannen & Hoy, 2001). Consequently, an increasing number of studies have sought to understand if and how school leadership influences teacher commitment (Ebmeier,2003; Geijsel et al., 2003; Hallinger & Lu, 2014; Mirza&Redzuan,2012; Ponnusamy, 2010; Ross & Gray, 2006), efficacy (Dale & Phillips, 2011; Fancera & Bliss, 2011; Hallinger, Hosseingholizadeh, Hashemi,& Kouhsari, 2017), trust (Li, Hallinger & Walker, 2016; Liu, Hallinger & Feng, 2016; Piyaman, Hallinger & Visishsiri, 2017), motivation and engagement (Geijsel et al., 2003; Goddard, Hoy & Hoy, 2000, 2008; Leithwood & Jantzi, 2006), academic optimism (McGuigan & Hoy, 2006), job satisfaction

> (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Pelzang, 2014), capacity (Geijsel et al., 2003; Heck & Hallinger, 2014), instructional practices (Heck & Hallinger, 2014; Leithwood & Jantzi,2006), and professional learning (Li et al., 2016; Liu et al., 2016;Piyaman et al., 2017) (p.193).

Seguindo as conclusões apresentadas por Al-Mahdy *et al.* (2018) no seu artigo, podemos afirmar que a investigação registou uma relação positiva entre práticas de liderança instrucional, a liderança distribuída e a eficácia docente.

O Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS) foi largamente utilizado pelos investigadores em vários países e continentes e em mais de duas centenas de estudos (Hallinger 2010 e 2011; Lee, Hallinger & Walker 2012; Neumerski 2012; Hallinger & Wang 2015) (Wei et al., 2018, p. 337) permitindo que se produzisse matéria empírica capaz de rever a concetualização do constructo de liderança instrucional. Na sua génese, este conceito de liderança é considerado "redutor do papel dos diretores, um papel mais vasto considerando que também são administradores da escola e que a sua maturidade profissional plena para liderar requer uma visão integrada e dinâmica das funções e das atividades administrativas e instrutivas." (Alves et al., 2020, p. 65)

Por conseguinte, poderemos dizer que assistimos a uma mobilização gradual da investigação para os efeitos da liderança instrucional, tentando clarificar o modo como influencia a organização do trabalho na escola, a produção de conhecimento profissional, a relação com as famílias, a comunidade e, portanto, a aprendizagem dos alunos.

Esta mobilização resultará na revisão deste constructo que, sob evidências empíricas passa a denominar-se de liderança instrucional compartilhada, atendendo que, segundo Alves et al. (2020) é extensiva a outros atores, estabelecendo relações de influência mútuas entre lideranças de topo e lideranças intermédias que partilham responsabilidade relativamente aos objetivos da escola, à supervisão pedagógica e instrução e entre estes e os professores, num

propósito comum de melhorar a instrução e consequentemente o desempenho dos alunos. Ajudar-nos-á na compreensão desta evolução o modelo concetual proposto por Pitner (1988) e por Hallinger & Heck (1996a e 1996b) nas respetivas revisões de literatura. Este modelo apresenta quatro tipologias de estudos que, por sua vez, se desdobram em diferentes variáveis: A – *antecedent-effects model*, quando o enfoque é dado ao modo como características pessoais do líder, i.e. idade, sexo, experiência, anos de serviço, entre outros, impactam a sua perceção de liderança instrucional e o modo com a operacionaliza; B – *direct-effects studies*, este modelo isola a liderança instrucional enquanto variável de estudo e explora a sua relação com uma ou mais variáveis, e.g. clima de escola, missão, satisfação docente, quando avalia a escola ou, se avalia os seus resultados as variáveis poderão ser os resultados dos alunos e eficácia da escola; C – *mediated effects studies*, neste modelo o investigador pretende conhecer e compreender os modos através dos quais a liderança instrucional influencia indiretamente variáveis como os resultados dos alunos, a satisfação do corpo docente ou a eficácia da escola ; D – *reciprocal-effects model*, neste modelo pretende-se compreender o modo como se influenciam mutuamente a liderança e as condições da escola(Hallinger, 2011b, pp. 283–287).

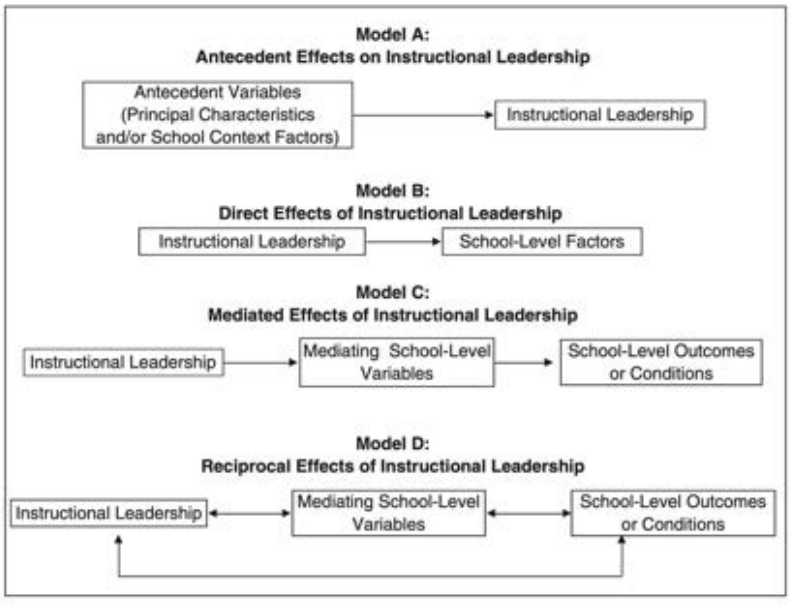


Figura 2 – Modelos Concetuais para o estudo da Liderança instrucional (Pitner, 1988, pp. 105-108, cit. por Hallinger, 2011b, p. 284)

Em 2011, na sua revisão de literatura, Hallinger não encontrou nenhum estudo que se enquadrasse no modelo concetual tipo D, referindo que o interesse dos investigadores ainda incidia preferencialmente sobre as variáveis imputadas ao líder, ao seu desempenho e à escola.

Retomando o ponto de partida e seguindo o pensamento de Bolivar (2012), infere-se que as boas escolas contam com uma boa equipa diretiva que apoia, estimula e promove o ensino aprendizagem. Todavia, não contam apenas com esta equipa, mas também com bons professores que exercem a sua própria liderança, apoiados pela equipa diretiva, pelas famílias e pela comunidade. Daqui decorre a assunção de uma perspetiva distribuída da liderança em contexto escolar, tornando-a mais complexa, pluridimensional e afastando-a gradualmente de uma conceptualização hierárquica que regimenta as relações de autoridade na escola. Como sugere Beatriz Pont (2017), assiste-se a uma transformação das funções diretivas em contexto escolar, na medida em que o diretor deixa de ser *primus inter pares*, a quem acresce funções de gestão e de administração. Passando a caracterizar-se pelo exercício de práticas de liderança orientadas para os resultados das escolas(Pont, 2017, cit. por Antonio Bolivar, 2018, p. 116).

No mesmo sentido, lemos ainda em Alves et al. (2020),

> No início do novo milénio, nomeadamente nos estudos no setor escolar, despontou o enfoque da liderança como processo inclusivo para o qual múltiplos atores organizacionais concorrem ampliando o entendimento sobre as possibilidades de ocorrência de liderança na escola (e.g., liderança de professores, liderança democrática, liderança compartilhada ou liderança colaborativa) (Alves et al., 2020, pp. 60–61).

Destarte, assistimos ao deslocamento de um paradigma de liderança instrucional unipessoal, em que os traços de personalidade, o carisma e os valores do diretor determinam as relações que os diferentes atores estabelecem entre si, para um paradigma que inscreve a

liderança instrucional enquanto modelo influenciador dos diferentes atores em presença na escola, que estimula o desenvolvimento pessoal e profissional, a construção de comunidades de aprendizagem, ancoradas no trabalho colaborativo docente e na emergência de lideranças intermédias, que assumem papéis estratégicos na consecução de uma visão ou projeto partilhado de escola. "Assim, o conceito sofreu extensão para incluir modelos que enfatizam o empoderamento distribuído e compartilhado na organização escolar como: liderança transformadora, liderança distribuída, liderança compartilhada e liderança de professores." (Alves et al., 2020, p. 64).

Deste modo, compreende-se que, no decorrer da primeira década do século XXI, o enfoque dos estudos sobre liderança em contexto escolar, deixa de ser o diretor, o líder, para passar a ser as diversas lideranças que emergem na escola. Bush & Glover sistematizam esta ideia apontando três aspetos chave:

> First, the central concept is influence rather than authorithy. Both are dimensions of power but the latter tends to reside in formal positions, such as principal or head-teacher, while the former could be exercised by anyone in the school or college. Leadership is independent of positional authority while management is linked directly to it. Second, the process is intentional. The person seeking to exercise influence is doing so in order to achieve certain purposes. Third, influence may be exercised by groups as well as individuals. This notion provides support to the concept of distributed leadership (…). (Bush & Glover, 2014, p. 554)

Ou, ainda, como se pode ler em Costa (2000),

> A ideia de certa forma determinística de liderança (em que uns são líderes e outros são seguidores) começou a ser desafiada pelas recentes teorias de

> liderança que afirmam que a mesma se encontra distribuída e dispersa por toda a organização e onde o líder surge como coordenador ou facilitador do trabalho dos outros membros da organização.(Costa, 2000, cit. por Costa et al., 2014, p. 165)

Revisitando em 2020 as "Seven Strong Clames about Successful School Leadership" à luz das mais recentes evidências trazidas pela investigação, os seus autores confirmam o impacto da liderança na aprendizagem, precisando, porém, que "(...) the function of leadership, at all levels, is to build the organizational conditions that foster high quality teaching and generate improvements in learner outcomes" (Leithwood et al., 2020, p. 3). Podemos inferir, a partir desta afirmação, uma pulverização da liderança na escola que afetará positivamente a aprendizagem dos alunos, na medida em que tiver como ponto de mira o desenvolvimento organizacional, estando empenhada na construção de uma comunidade profissional de aprendizagem, promovendo ambientes de aprendizagem seguros eficientes e eficazes, estimulando a emergência de equipas aprendentes, criando condições para a existência de dinâmicas conjuntas de trabalho e arriscando a abertura à comunidade envolvente(Alves et al., 2020, p. 272).

> As compared with 2008, there is now a much larger corpus of high-quality quantitative evidence available which demonstrates the modest but consistently significant indirect contributions of school leadership to pupil learning as well as the catalytic effects of such leadership on the other consequencial features of the school and its community (e.g., Grissom, Loeb and Masters, 2013) (Leithwood et al., 2020, p. 3).

A este propósito, dissecando o efeito 'pulverizador' da liderança escolar, Bolivar (2020) sublinha que,

> (...) cada establecimiento escolar se convierte en el núcleo y unidade base de mejora (Bolivar 2012b). Esto precisa, entre otros, una autonomia de cada escuela, que debe estar articulada por um liderazgo de la gestión escolar, con nuevos modos de gobernanza y de responsabilización, que faciliten configurar una cultura de aprendizaje en las organizaciones educativas.(Alves et al., 2020, p. 17)

Seguindo o percurso investigativo, poderemos verificar que o estudo da liderança escolar tem como ponto de partida o líder, demora-se nos modelos de liderança, dando enfase à sua forma transformadora, instrucional e distribuída (Lourenço-Gil, Machado, Cabral & Alves, 2020, p.34) assistindo-se a uma contração da liderança transformacional e instrucional numa liderança para a aprendizagem(Bolivar, 2012, cit por Alves et al., 2020, p. 76).

Liderança para a Aprendizagem e Eficácia da Escola

Para o presente estudo, afigura-se importante compreender, através dos dados da investigação, o modo ou modos como este novo constructo, liderança para a aprendizagem, impacta a eficácia da escola.

Já há mais de uma década que a literatura reconhece que o desenvolvimento do conhecimento profissional docente é um importante fator de melhora da aprendizagem dos alunos(Vaillant, 2019, p. 88). Por outro lado, a realidade mostra-nos que, apesar do esforço da administração central em implementar reformas, estas em pouco ou nada alteram a gramática escolar. Os toques da campainha sucedem-se com o mesmo ritmo, as carteiras continuam arrumadas no seu lugar e as aulas, regra geral, centram-se na prestação do professor, que usa todas as ferramentas que conhece, na suposta transferência do conhecimento para alunos que habitam já outra galáxia.

Uma questão prévia que nos ajuda na leitura deste novo constructo é o facto de a liderança para aprendizagem não ter um caráter prescritivo.

> There is no ready answer to the "how" question. Singular recipes oversimplify what it will take to bring about change in your own situation. Even when you know what research and published advice tell you, no one can prescribe exactly how to apply to your particular school and all the unique problems, oportunities and peculiarities it contains (Hargreaves and Fullan, 1998, p.106, cit. por Hallinger, 2011b, p. 138).

Pelo contrário, a sua força motriz estará no olhar persistente e atento para cada escola, tentando descortinar as relações que se estabelecem, os tipos de cultura que emergem, o impacto que estes têm sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem e, por fim, nos resultados dos alunos. Importa descortinar como é que cada escola pode transformar-se numa *unidade de melhora*. Pelas palavras de Hallinger,

> Leadership for Learning is not the dramatic flourish or grand announcement of a new innovation. Rather, it is the persistent focus on improving the conditions for learning and creating coherence in values and actions across classrooms day in and in day out in the school(Hallinger, 2011b, p. 137).

Prosseguindo na linha de pensamento do autor, neste olhar atento sobre a escola, a Liderança para a Aprendizagem reclama um contexto organizacional e sociológico, no qual se movem os líderes educacionais, effective leadership is both shaped by and responds to the constrains and oportunities extands in the school and its enviroment(Bossert et al., 1982, Bridges, 1970, 1977, cit. por Hallinger, 2011b, p. 127). Bolivar (2012) acompanha Hallinger propondo um modelo causal que tenta clarificar em que medida as práticas de liderança são influenciadas pelo contexto. Para tal, descreve duas variáveis,

a) variáveis moderadoras que potenciam ou atenuam os efeitos da liderança (contexto socioeconómico, contexto familiar e sexo) e,
b) variáveis mediadoras (condições da escola, condições da sala de aula, professores (indivíduos) e comunidade profissional) que fazem a ponte entre a liderança e os resultados escolares(Alves et al., 2020, p. 84).

Por sua vez, Clarke & O'Donoghue (2016) ampliando o olhar sobre o contexto, sistematizam no seu artigo inscrito no British Journal of Educational Studies, os alicerces da relação entre este e a liderança – Educational Leadership and Context – A Rendering of an Inseperable Relashioship -.

a) Apelam à importância de os líderes escolares conhecerem profundamente a complexidade do contexto em que se inscreve a sua escola, uma vez que este deverá enformar e condicionar as práticas de liderança. Seguindo esta linha de pensamento, numa tentativa de compreender esta complexidade; os autores
b) Afirmam, primeiramente, que o contexto se nos apresenta como uma entidade pluridimensional, multifacetada, amálgama de fatores interdependentes, de naturezas diversas - materiais, sociais, culturais, ideológicas, políticas, institucionais, históricas e geográficas.

c) Acrescentam ainda que, estes mesmos contextos aglutinam realidades locais, determinações políticas nacionais, bem como práticas e acordos internacionais.
d) Por último, referem que o contexto é volátil, latente, ambíguo e, por isso, esquivo (Clarke & O'Donoghue, 2017, p. 176).

Daqui poderemos inferir, em primeiro lugar, que um dos prismas através dos quais se pretende conhecer a escola é o da compreensão da influência que o contexto, nos seus mais diferentes graus distais face à escola, exerce sobre as práticas de liderança; em segundo lugar, que, tal como o contexto influencia as práticas de liderança, também influencia a aprendizagem. Retomando as palavras de Hallinger: "The impact of the principal's leadership is mediated by the culture, work processes and people. More specifically, the "mutual influence" model emphasizes the profound impact that the school's context has on both leadership and on learning(Hallinger, 2011b, p. 137)

Fica claro que, se durante décadas, a investigação vinculou a liderança escolar aos papéis e funções das equipas diretivas, mais recentemente, quer os relatórios internacionais, quer a produção académica, põem em evidencia o processo de aglutinação pelo qual a liderança escolar traz a si a cultura de escola e abre espaço à emergência e mobilização de outros líderes em torno de uma visão e projeto comuns, para os quais o contributo de todos é fundamental.

> Both instructional leadership and distributed leadership are types of school leadership that recent research has identified as part of "leadership for learning". This type of leadership is highly desirable for improving school quality. While instructional leadership refers to the efforts of the principal in supporting instruction and learning in schools, distributed leadership acknowledges the collective effort of improving school quality by taking into account the involvement of

> other relevant stakeholders, such as staff, parents and students(TALIS, 2013, OECD, 2016, p. 46)

A escola ganha personalidade através desta estereópsia que ativa uma dinâmica de partilha de valores e objetivos e a leva a assumir-se como uma unidade de melhora – uma comunidade que aprende.

Na sequência desta análise, afigura-se importante saber o que refere a literatura no que toca às ferramentas de que a escola dispõe para levar a cabo este processo de melhora.
A liderança escolar é apresentada por diversos autores como um fator crítico para a melhoria das escolas. Nomeadamente quando funciona como catalisador da motivação dos professores, da facilitação de condições de trabalho na escola que estimulem a aprendizagem docente, de molde a que, para além de um trabalho individual, possa surgir uma outra dimensão - a da partilha de problemas e de respostas, abrindo um espaço intersubjetivo e social.

> El liderazgo puede tener efectos muy significativos en la organización de la escuela y en la aprendizaje de los alumnos. Em particular, en la forma de liderazgo distribuído es más probable que contribuya a la mejora de la escuela y construir la capacidade interna para el desarrollo. Una posición de autoridade o poder, que prescribe lo que hay que hacer, impede el crescimiento de la organización. (Bolívar, 2014, pp. 5–6)

Posto isto, compreendemos que a liderança pode ter um papel promotor ou inibidor da aprendizagem docente, mormente quando se encontra distribuída esta poderá facilitar a construção da capacidade de melhora da escola: "Tener escuelas capacitadas o "empoderadas" requiere un liderazgo múltiple y compartido del profesorado, configurando el centro escolar en una Comunidad Profesional de Aprendizaje (Idem, p.6)". Apela-se aqui ao património da liderança transformadora, impelindo o(os) líder(es) a partilhar a liderança

dentro da organização escolar, selecionando as pessoas e o momento adequados. Querendo isto significar que a sua principal missão será criar um clima de confiança que permita capacitar e empoderar outros agentes dentro da escola, que concorram para uma mudança de paradigma em contexto.

> La literatura sobre mejora escolar sugiere (Thoonen, Sleegers et al., 2011) que la capacidad de la escuela para la mejora puede ser apoyada por estructuras coherentes, prácticas de liderazgo y percepciones positivas por parte del profesorado sobre su eficacia en los aprendizajes de los alunos (Idem, p.4).

Afigura-se-nos oportuno atentar ao que a investigação nos diz sobre a aprendizagem docente e sobre o seu desenvolvimento profissional. Como se lê em Vaillant (2018), o desenvolvimento profissional docente não deverá comportar apenas a dimensão autónoma e individual, mas também a cooperativa e comunitária. Acontece em contextos espaciais e de tempo. O contexto espacial é descrito pela autora como o ambiente social, organizacional e cultural em que os docentes desenvolvem a sua atividade profissional em interação com outros docentes, pais e direção. O contexto espacial assume uma natureza biográfica que determina a atitude de cada docente face ao desenvolvimento profissional, bem como a seleção dos temas de seu interesse de acordo com o *momentum* da carreira em que se encontram. Prosseguindo, defende que a aprendizagem docente acontece em situação, num contexto institucional concreto, através da partilha de experiências, análise e investigação de questões pedagógicas. Neste contexto, a aprendizagem profissional colaborativa consubstancia-se através

(a) do trabalho *a pares,* tendo por base as boas experiências e resultados de um colega que apoia e orienta no trabalho;
(b) da organização de seminários, projetos de reflexão sobre a prática pedagógica na escola;
(c) de comunidades virtuais de aprendizagem, utilizando as tecnologias e a web;
(d) através das Comunidades Profissionais de Aprendizagem.

Face à abundância de matéria empírica apontando para a importância do incremento do capital profissional docente(Hargreaves e Fullan, 2014, cit. por António Bolivar, 2015, p. 25) para a melhoria das aprendizagens e eficácia das escolas, poder-se-á afirmar que entender a escola como uma comunidade profissional de aprendizagem docente (CPA) se constitui a nível mundial como uma das estratégias mais prometedoras para a melhora substancial e sustentada da escola ao longo do tempo, bem como da aprendizagem dos alunos (Bolivar, 2015). Como tal, importa conhecer os pressupostos para a construção de uma CPA. A literatura converge, afirmando que as CPA exigem uma mudança nos modos de gestão institucional da escola e, por isso, na forma como se organiza, como organiza o trabalho e gere recursos. Exige uma vontade por parte dos líderes educativos a quem cabe o papel de despoletar, criar condições, apoiar e motivar os docentes na partilha de problemas, práticas e objetivos, e chamar à escola especialistas que orientem e acompanhem a CPA, nas diferentes etapas de implementação. Implicará também que o trabalho individual seja gradualmente substituído pelo trabalho colaborativo, criando redes de aprendizagem profissional. Bolivar (2015) define um conjunto de 7 atributos de uma CPA que apresentamos abaixo:

1	Visão e valores partilhados, centrados na aprendizagem	Os membros de uma comunidade escolar partilham pressupostos comuns na teoria e na prática. O discurso e a ação profissional dos professores giram em torno das oportunidades de aprendizagem dos alunos.
2	Desenvolvimento e intercâmbio de bons conhecimentos e boas práticas	Contribuir para a melhoria da aprendizagem dos professores de modo a provocar a mudança com o objetivo de chegar a comunidade profissional de aprendizagem. O intercâmbio entre colegas contribui decisivamente para o aperfeiçoamento profissional, entendido como uma tarefa conjunta ao serviço da escola.
3	Responsabilidade coletiva pela aprendizagem dos alunos	Os professores e equipas diretivas, são coletivamente responsáveis pela aprendizagem de todos os alunos, e existe alguma pressão dos pares para que todos os professores trabalhem na mesma direção.

4	Interdependência profissional	Abordando problemas educacionais em conjunto, a aprendizagem profissional é interdependente, partilhando as melhores práticas.
5	Cultura de reflexão-ação	Os dados recolhidos ou observados são analisados de forma reflexiva e crítica com vista à melhoria do ensino e aprendizagem.
6	Confiança mútua, conflito e consenso	As relações na escola baseiam-se na confiança mútua, respeito e apoio. Como em qualquer comunidade humana, o conflito é conatural, a questão é como ele é resolvido.
7	Alargar a comunidade: Abertura, redes e parcerias	A comunidade não se limita à escola ou apenas aos professores; procuramos estendê-la às famílias, bairros, e à comunidade em geral.

Tabela 1 – 7 Atributos CPA. Adaptado Bolivar, 2015, p.25

Cremos estar em presença de um programa que, a ser acolhido pelas escolas, poderá fazer acontecer a mudança. Aquela mudança que gradualmente permitirá que cada vez menos alunos fiquem de fora, que todos aprendam.

> Teachers who actively engage in professional communities will increase their professional knowledge, which will lead to the enhancement of student learning. Professional learning communities should support teachers in making decisions based upon their goals, their contexts, the needs of students

> and their professional knowledge to become effective (Vescio, Ross and Adams, 2008, TALIS 2013, cit. por OECD, 2016, p. 48)

Partindo do Movimento das Escolas Eficazes (Mace-Matluck, 1987), seguimos a investigação no robustecimento do constructo de liderança instrucional. Atentámos aos contributos de Hallinger, nomeadamente a sua proposta de esquema conceptual e o Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS), que está na base dos instrumentos de recolha de dados que mobilizámos para o nosso estudo.

Acompanhámos o crescente interesse dos investigadores pela escola, para as lideranças que emergem despoletadas pela necessidade que o diretor instrucional sente de chamar a si equipas que assumirão papéis chave na escola; pelo contexto que nos guiou até ao desenvolvimento organizacional de cada escola e pela perceção de como a mudança terá que se operar na escala micro, assumindo-se cada escola como uma unidade de melhora, através da sublimação do seu capital social, capital profissional e humano.

Tentámos munir-nos dos conceitos chave, que consubstanciarão as lentes teóricas através das quais pretendemos conhecer as práticas de liderança no CST e compreender o modo como são percecionadas pelos diferentes atores em presença na escola – alunos, professores, diretores de turma e responsáveis de departamento.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

Metodologia

Neste capítulo propomo-nos narrar o percurso seguido e as decisões tomadas ao nível das metodologias seguidas no presente estudo.

À luz da literatura, a investigação em educação desenvolveu-se numa tensão entre duas questões fundamentais,

a) ” Pode realmente falar-se em conhecimento científico a propósito de educação?” (Afonso, 2014, p. 21)
b) ” De que cientificidade se trata, ou dito de outro modo, de que conceção de ciência necessitamos ao abordar os fenómenos educativos?”(Amado, 2017, p. 28)

As ciências da educação emergem no campo das ciências sociais e humanas, construindo a sua especialidade no esforço de compreensão dos fenómenos através de uma leitura atenta e exaustiva dos contextos.

> De facto, historicamente, a maior parte da investigação educacional tem sido fortemente influenciada pelos processos metodológicos dominantes nas Ciências Sociais mais influentes neste campo específico, nomeadamente a psicologia, a antropologia e a sociologia. Por exemplo, a maior parte da investigação sobre o ensino e a aprendizagem tem sido fortemente influenciada pela psicologia, nomeadamente pela tradição quantitativa da psicologia experimental e da psicologia diferencial. Enquanto isso, outras áreas da investigação sobre a organização escolar, a gestão, as culturas e as identidades têm sido mais influenciadas pela ciência política, a antropologia e

> a sociologia e pelas suas metodologias predominantemente qualitativas (Afonso, 2014, p.17).

Daqui pode inferir-se que, do ponto de vista epistemológico, coexistem, em complementaridade, o paradigma hipotético-dedutivo e o paradigma fenomenológico-interpretativo,

> (...) que apesar de radicalmente diferentes nas conceções de ser humano, de sociedade e de ciência, mantêm em comum uma ideia de verdade como representação do 'mundo' (ainda que por tal entendam coisas diferentes); mantêm, ainda, em comum a preocupação e o exercício esforçado de verificar a 'validade' do conhecimento que na sua base se produz. (Amado, 2017, p.35)

Na verdade, assume-se que a complexidade da realidade, objeto de estudo da investigação educacional, não é passível de ser estudada apenas através do seu desdobramento em 'variáveis manipuláveis', como propõe o paradigma hipotético-dedutivo. Pelo contrário, exige uma abordagem holística, procurando compreendê-la, no seu contexto natural, através de construções inferenciais e indutivas (Amado, 2017).

Descrever, explicar e compreender constituem os intentos do investigador em ciências da educação, cuja produção científica servirá para uma tomada de decisão informada e sustentada. Pelas palavras de Bassey (2002), "(...) defino investigação educacional como uma pesquisa crítica orientada para a fundamentação de juízos e decisões em educação, com o objetivo de melhorar a ação educativa (...) A investigação educacional está mais preocupada com o melhoramento da ação através da compreensão teórica."(Bassey, 2012, cit. por Amado, 2017, p. 24).

No século XXI, observa-se uma tendência para que a investigação educacional se faça munir, cada vez mais, dos recursos libertados pela investigação qualitativa. Apelando à sua

dimensão ética e moral, o esforço investigativo para atingir a plena compreensão da realidade e das diferentes vozes que a consubstanciam, serve de motor a esta multiplicidade metodológica que se propõe 'dar destaque à pessoa', para que a sua voz "não se dilua no silêncio monótono, dormente e seco das estatísticas." (idem, p.73).

Destarte, no intuito de ver respondidas as nossas questões de investigação, optámos por um design metodológico que integra instrumentos de recolha de dados de natureza qualitativa, como também quantitativa, utilizando (1) focus group; (2) entrevistas semi-estruturadas; (3) questionários; (4) análise estatística dos resultados dos alunos nos últimos três anos. Assim sendo, cremos conseguir ouvir as 'vozes' dos alunos, professores, lideranças intermédias e lideranças de topo.

Problema e questões de investigação

Chegados a este ponto, depois de convocadas as lentes teóricas que entendemos por imprescindíveis para iluminar o nosso problema e tentar responder às questões que este nos coloca, importa conhecer a génese da presente investigação. A minha experiência pessoal e profissional permitiu confrontar-me com diferentes práticas de liderança escolar, no contexto da Escola Pública e também no dos Colégios Privados. As limitações que senti e as dificuldades com que vi confrontados os líderes com quem trabalhei, suscitaram o meu interesse e o gosto pelo estudo da Liderança Escolar. Este interesse foi tanto maior, quanto mais a literatura estudada punha em evidência a importância da liderança na qualidade da aprendizagem dos alunos. Por outras palavras,

> (...) a aprendizagem dos alunos é fortemente condicionada por variáveis extrínsecas e intrínsecas às organizações educativas e que afetam o rendimento escolar. De entre estas variáveis são, por ordem de importância, a qualidade do ensino e a liderança do estabelecimento de ensino. (Silva & Lima, 2011, p. 111).

Pode ainda ler-se sobre esta tese "entendemos que a questão da liderança nas escolas constitui uma variável de crucial importância para o seu desenvolvimento organizacional e para a melhoria dos resultados escolares" (Costa et al., 2014, p. 174).

Neste estudo propomo-nos dar especial atenção às perceções que a liderança de topo, os líderes intermédios, professores e alunos têm do impacte das práticas de liderança no modo como se mobilizam em torno de objetivos comuns, no modo como organizam o seu trabalho e gerem o seu espaço de autonomia e no modo como aprendem.

O problema constituiu o ponto de partida para o nosso trabalho de investigação. "A natureza de um problema de investigação consiste na produção do conhecimento da realidade social, de um determinado conceito ou processo e que é expresso na questão. O que é que não sabemos e queremos saber?" (Afonso, 2014, p. 53)

O presente trabalho pretende estudar as práticas de liderança num colégio da cidade de Lisboa, tentando compreender, em primeiro lugar, que tipo de relações se estabelecem entre a liderança de topo e os líderes intermédios e entre estes e os professores. Em segundo lugar, chegar à compreensão dos impactes que estas relações de liderança têm no modo como os professores se comprometem com o projeto comum, como organizam o seu trabalho e por fim, em que medida se reflete nos resultados dos alunos.

A escolha deste estabelecimento de ensino reveste-se de particular interesse, uma vez que, pela sua história, construiu um caminho próprio, criando currículos e modelando a sua estrutura à missão educativa a que se propõe. Ao rasgar este espaço de autonomia importa saber que lideranças emergiram e como é que estas são implementadas com vista à concretização de um projeto educativo e de um ensino de excelência.

O objetivo central deste estudo é aferir como percecionam os elementos, dos diferentes órgãos e estruturas pedagógicas do colégio, as práticas de liderança, ao nível dos seus impactes na melhoria da qualidade dos processos e dos resultados educativos. Para tal, pretendemos chegar à compreensão de em que medida as práticas de liderança têm como

ponto de mira as aprendizagens dos alunos e estão empenhadas em melhorá-las. Compreender, também, de que modo a liderança influi na aprendizagem dos professores. Porquanto pretendemos ver respondidas as seguintes questões de investigação,

1. Como se caracterizam as práticas de liderança no colégio?
2. Como percecionam os elementos dos diferentes órgãos e estruturas pedagógicas as práticas de liderança na escola ao nível dos seus impactes na melhoria da qualidade dos processos e dos resultados educativos.
3. Que práticas pedagógicas, estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação são percecionadas por diretores, docentes e alunos como sendo mais eficazes ao nível da promoção do sucesso educativo?

Consideramos que, definindo estes eixos de análise, conseguiremos organizar a nossa pesquisa e tentar responder à questão de partida.

A natureza do estudo

Considerando o problema e as questões de investigação em presença, elegemos uma abordagem através do estudo de caso. Pela sua plasticidade, este pareceu-nos o método mais adequado para chegar à compreensão das idiossincrasias do nosso objeto de estudo. Adotando uma perspetiva fenomenológico-naturalista, a literatura apresenta-nos o estudo de caso como incorporando uma multiplicidade de abordagens instrumentais, privilegiando abordagens mistas, interpretativas e críticas.

> Atualmente, na investigação social e na educação, em particular, estamos face a um quadro de expansão das abordagens mistas (Gall et al., 2007) e de credibilização das abordagens interpretativas e críticas, a par de uma cada vez maior integração das teorias ecológica e sistémica para a compreensão de fenómenos sociais, o que vem também reforçar a credibilidade dos estudos de caso que, pela sua natureza holística, tendem a refletir a complexidade dos fenómenos que estudam. (Amado, 2017, p. 125)

Compete-nos conseguir uma imersão no contexto específico que configura este estabelecimento de ensino particular, para recolher todos os dados necessários à resposta às questões de investigação. É nossa convicção que o estudo de caso permitir-nos-á concretizar este intento, uma vez que este, "em educação é uma pesquisa empírica numa situação circunscrita de espaço e tempo, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema em contextos naturais e respeitando as pessoas (…)" (Bassey 1999, cit por Afonso, 2014, p. 74).

Trata-se de um estudo de caso intrínseco na medida em que pretendemos compreender o modo como a liderança escolar influi nos resultados académicos, através da

compreensão de um caso singular, ou seja conhecer profundamente as práticas de liderança de um colégio da cidade de Lisboa, as perceções que deles têm os líderes e liderados e o(s) impacte(s) que têm na motivação, mobilização e organização do trabalho dos professores.

> La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso. En un estudio intrínseco. el caso está preseleccionado. (Stake, 1999, p. 17)

Importa por isso, "estudar o que é particular, específico e único" (Afonso, 2014, p. 74). Nas palavras de Bogdan e Biklen (1992) "o estudo de caso consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento" (cit. por Aires, 2011).

A literatura apresenta como uma das vantagens dos estudos de caso, o facto de se situarem entre o conhecimento e a ação, sendo que um caso é sempre uma unidade que se insere num sistema mais amplo (Amado, 2017), daí decorre a necessidade de sermos criteriosos na identificação da informação que queremos recolher e de quem queremos ouvir.

Seguindo as orientações de Estrela(1984, cit. por Amado, 2017, pp. 137–138) começámos, numa primeira fase, por identificar os ‘elementos de estrutura’ - Projeto Educativo, Plano Curricular, Regulamento Interno e resultados escolares dos 3 últimos anos. Para a recolha de material empírico socorremo-nos da técnica da análise de conteúdo dos documentos e da análise estatística dos resultados dos 3º períodos dos últimos 3 anos letivos, do 7º ao 12º ano.

Numa segunda fase, ‘dar conta da dinâmica do processo’, selecionando os atores cujas perspetivas queremos ouvir, observação de comportamentos, situações e suas relações. Sendo assim, definimos que o nosso estudo iria incidir sobre o 3º ciclo e o ensino secundário, portanto do 7º ao 12º ano. Sendo oportuno ouvir as perceções da Reitoria, Direção Pedagógica, Diretores de Turma, professores e alunos dos anos em estudo. Dada a natureza

holística deste trabalho, no que tange a esta fase, socorremo-nos de diferentes técnicas de coleta de dados. Para uma melhor sistematização apresentamos a seguinte tabela.

Atores em presença	**Recolha de Dados**
Reitora	Entrevista semiestruturada
Diretora Pedagógica 3º Ciclo	Entrevista semiestruturada
Diretora Pedagógica E. Sec.	Entrevista semiestruturada
Diretores de Turma 3º Ciclo	Grupo de discussão focalizada
Diretores de Turma E. Sec.	Grupo de discussão focalizada
Professores	Questionário
Alunos	Questionário

Tabela 2 – Instrumentos de recolha de dados

As entrevistas e os grupos de discussão focalizada foram gravados em áudio, realizadas as respetivas transcrições e a análise de conteúdo, que constam como apêndices a esta dissertação.

Considerámos igualmente oportuno enriquecer o nosso trabalho de campo através da observação de assembleias de alunos do 3º ciclo e do ensino secundário, bem como de eventos e exposições realizadas no âmbito do Plano Anual de Atividades, cuja informação recolhida ficou registada no Diário de Campo.

Por fim, face ao material empírico produzido, a partir de diferentes fontes, e face às análises que elaborámos, pensamos assegurar a triangulação dos resultados obtidos, essencial para conferir validade científica a este trabalho.

Os instrumentos de recolha de dados

Para a coleta da matéria empírica, através das técnicas de recolha de dados que enunciámos na tabela 1, procedemos à elaboração de guiões para as entrevistas semiestruturadas, para os grupos de discussão focalizada dos diretores de turma e os questionários a aplicar aos professores e alunos do 3º ciclo e do ensino secundário.

Na base do nosso trabalho, uma vez que entendemos que servia os objetivos da presente investigação, está o 'Principal Instrucional Manegement Rating Scale', (Hallinger, 1985), na sua versão adaptada, da autoria do EDUGest- Gestão Escolar e Melhoria das Escolas. Esta versão do questionário foi aplicada aos professores, tendo sofrido apenas com alguns ajustes nos itens da parte II, referentes à caracterização da escola (ANEXO 4).

Para recolher as perceções dos alunos sobre o impacto da gestão instrucional da diretora, construímos um questionário, constituído por cinco grupos de questões (ANEXO 5), sendo eles:

I. Caracterização dos Participantes;
II. Perceção da Missão da Escola;
III. Perceção do Programa Instrucional;
IV. Promoção do Clima Escolar centrado nas Aprendizagens;
V. Resposta aberta, o que mais contribui para o meu sucesso na escola.

As entrevistas semiestruturadas realizadas à reitora e às diretoras pedagógicas do 3º ciclo e do ensino secundário, seguiram um guião que construímos tendo por base a matriz do PIMRS (Hallinger,1985), a partir do qual definimos objetivos gerais, blocos de questionamento, objetivos específicos e guião de questões de molde a permitir uma gestão dos discursos dos entrevistados que possibilitasse a recolha de informação relevante para o nosso estudo (ANEXO 6). No caso dos Grupos de Discussão Focalizada dos diretores de turma do 3º ciclo e do ensino secundário, seguimos um guião em tudo semelhante ao da direção, com apenas algumas alterações determinadas pela natureza das funções específicas de diretor de turma (ANEXO 7).

Na aplicação dos diferentes instrumentos de recolha de dados, reconhecemos que foi importante a relação que estabelecemos com os interlocutores, principalmente no caso das entrevistas e dos grupos de discussão focalizada, onde o esforço, por estabelecer uma relação de confiança e de empatia, através de prévias conversas exploratórias, terá ajudado à captação da atenção e interesse dos entrevistados.

O objeto de Estudo

A nossa investigação incide sobre um colégio privado da cidade de Lisboa, que iniciou a sua atividade no ano letivo de 2004/2005, fruto de um encontro de vontades que tornou possível a concretização de uma nova escola. Atualmente, integra alunos desde os 3 anos até ao 12º ano de escolaridade. O nosso estudo incidirá apenas sobre o 3º ciclo e sobre o Ensino secundário.

Vigorava o sexto Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo – Decreto Lei nº 553/80 de 22 de novembro, que norteou durante 33 anos a organização dos estabelecimentos de ensino privado em Portugal e que, à época, se manifestava insuficiente e incompleto face às aspirações destas escolas. Talvez por isso tenha sido alvo de sucessivas alterações - (1) Decreto-Lei nº169/85, de 20 de maio; (2) Decreto-Lei nº 75/86, 23 abril; (3) Decreto-Lei nº 484/88, de 29 de dezembro; (4) Decreto-Lei nº 30/2006, de 11 de julho; (5) Decreto-Lei nº 138-C/2010, de 28 de dezembro e (6) Lei nº 33/2012, de 23 de agosto. Na verdade, apesar de, desde sempre, se ver reconhecido em Portugal o direito da sociedade civil se organizar para propor 'uma educação' em estabelecimentos de ensino próprios, via-se, contudo, condenada a exercer uma "liberdade em espelho, isto é, a liberdade de oferecer uma escola como a do Estado". (Queiroz e Melo, 2018, p. 18)

Retomando a caraterização do nosso objeto de estudo, na sua génese encontramos uma associação sem fins lucrativos, fundada em 2001, que teve a seu cargo a conceção e implementação deste projeto ao nível, pedagógico, financeiro e jurídico. Ao presente estudo interessa, fundamentalmente, a compreensão dos processos de concetualização do Plano Curricular, do Regulamento Interno e do Projeto Educativo, no sentido de nos apropriarmos da sua morfologia organizacional e identificar os diversos atores sociais.

O seu ponto de partida foi o pensamento de Luigi Guissani, sacerdote, educador e fundador do movimento católico de Comunhão e Libertação. Todo o trabalho de concetualização foi alicerçado em duas premissas, (1) A educação é a introdução à realidade total (Jungmann, 1939, cit. por Giussani, 2018, p. 61); (2) Realismo Pedagógico. A

compreensão destas duas premissas, afigura-se importante como fase preliminar da análise do *corpus* documental que levámos a cabo. No que tange à primeira premissa, Giussani explica "A palavra "realidade" está para a palavra "educação" como a meta está para o caminho. (...) a realidade determina integralmente o momento educativo, passo a passo, e é o seu cumprimento" (Giussani, 2018, p. 61). O autor clarifica o duplo sentido do termo 'total', apelando ao pleno desenvolvimento de cada pessoa, com vista à sua realização integral (realidade pessoa humana) e também a conceção de uma realidade construída pela ligação ativa, a relação de cada pessoa com o mundo que a rodeia (realidade mundo, universo). Na segunda premissa, o Realismo Pedagógico, aponta-se para uma afirmação da razão, enquanto capacidade de se conhecer a si próprio e de conhecer o mundo em que vive. O homem como aprendiz ao longo da vida.

> No processo educativo subjaz então um significado para a realidade total: nele se embebe a consciência do indivíduo no primeiro estádio da sua introdução à realidade; dele se dá conta, experimentando a sua consistência, a consciência do adolescente; e a consciência madura do homem adulto persegue-o incansavelmente, ou abandona-o por um significado mais radical. (Giussani, 2018, p. 62)

Importa, contudo, compreender que implicações têm estas duas premissas ao nível da ação, concretamente no que toca ao desenho do projeto educativo e do projeto curricular. De acordo com a informação recolhida, sabemos que os fundadores optaram por seguir as determinações curriculares do sistema de Ensino Português, parecendo-nos, todavia, que apostam na flexibilização da gestão do currículo, por forma a que sirva a missão do colégio. Da literatura poder-se-á inferir que,

> (...) não há autonomia de escola propriamente dita sem haver um largo espaço de conformação curricular pois, a construção do currículo é a derradeira fase

> da concretização da ideia educacional subjacente ao projeto educativo. O poder de determinar e gerir o currículo é uma questão escolar essencial (e fundamento da liberdade). (Queiroz e Melo, 2018, p. 26)

Esta convicção é confirmada pelo discurso da reitora no decorrer da entrevista semiestruturada,

> ” Para dizer que, não se tratou, no nosso caso, pode ser que mudemos de opinião, mas, para já, não se tratou nunca de dizer, “vamos fazer uma coisa completamente ao lado disto, diferente disto”, se quiséssemos fazer isso não tínhamos entrado no sistema português. Portanto, trata-se de dialogar com esse sistema, com essa proposta, com estes programas, e dizer, “muito bem, então agora vamos concretizar isto”.
>
> “Nós fazemos um trabalho contínuo de verificação da proposta legal, se quiser, e dizemos, “muito bem, fazendo isto, se temos que dar Gil Vicente, se precisamos de chegar a um exame de 4º ano que seja não sei o quê, se os conteúdos de Matemática são não sei que mais, como é que nós damos isto de maneira a que os nossos alunos não acedam a um programa, a um conjunto de disposições, essas sim, gerais e abstratas, consubstanciadas num certo documento de referência, mas acedam à realidade através deste programa” e, portanto, trata-se duma vivacidade de confronto entre adultos que são professores e que, confrontando-se com determinados conteúdos e determinados instrumentos, dizem, “como é que isto faz sentido se eu quiser introduzir estes meus alunos às coisas que existem na realidade e que são eles próprios na realidade e não a um sistema”.

Para uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo, atentemos ao modo como é feita a gestão do currículo no 3º ciclo e no ensino secundário.

O 3º Ciclo do Ensino Básico

Nesta linha de ação, confirmámos que foram introduzidas alterações à matriz curricular do 3º Ciclo emanada do Ministério da Educação. Para facilitar a leitura agrupámo-las em três pontos:

1. Introdução de áreas curriculares não disciplinares;
2. Introdução de novas disciplinas na matriz curricular;
3. Alteração do tempo letivo das disciplinas.

Para uma leitura mais clara atente-se às tabelas:

Frase do Ano	" Todos os anos é escolhida uma frase para marcar o percurso de toda a comunidade educativa ao longo de cada ano escolar" 3UR_PC "(...) uma frase provocadora que nos desafie a todos a ajuizarmos acontecimentos e a nossa própria vida (...)" 4UR_PC
Assembleia (cidadania e desenvolvimento)	" Incluímos a Assembleia no horário de todas as turmas do Colégio, a partir do 1º Ciclo." 5UR_PC " Procura reforçar a unidade das aprendizagens e verificar a verdade de toda a proposta educativa, pedagógica e curricular, convidando alunos professores e directores a fazer um juízo pessoal sobre tudo." 6UR_PC "O tempo de Assembleia é usado em cada ciclo também para desenvolver , com metodologias de argumentação multidisciplinar e multimédia, alguns conteúdos específicos de várias disciplinas." 7UR_PC
Dupla Modalidade Curricular	"(...) uma modalidade estritamente lectiva, em grupos turma, guiado pelo professor atribuído a cada turma (...)" 8UR_PC "(...) trabalho projecto, que visa mobilizar os alunos para uma aprendizagem da sua iniciativa, em que cada aluno pode desenvolver o seu trabalho individualmente ou em grupos que não correspondem necessariamente à sua turma, em horários para além da mancha clássica e em espaços mais adequados à aprendizagem em curso (laboratórios, salas de artes, auditório, salas de estudo, gabinetes de trabalho, etc)." 9UR_PC

Tabela 3 – Áreas curriculares não disciplinares

Em referência a estas três áreas, considerando os objetivos do nosso estudo, interessa-nos verificar em que medida é que se concretiza a mobilização da comunidade educativa em torno de objetivos comuns, tal como de aprendizagens multidisciplinares e, também, se poderemos apontar para uma gestão flexível dos grupos de alunos, dos tempos e dos espaços.

Latim	"O Ensino do Latim é proposto a partir do 5º ano e até ao 9ºano. No 10º ano esta disciplina é optativa em alternativa à disciplina de História." 13UR_PC "(…) favorecer nos alunos o domínio das estruturas semânticas e gramaticais na origem da língua portuguesa (...). 14UR_PC
Inglês	"O Domínio do Inglês é garantido através da sua aprendizagem intensiva desde o Pré-escolar e da prossecução do currículo da Universidade Cambridge,(...)" 15UR_PC "Para proporcionar uma imersão o mais alargada possível na língua inglesa, algumas aulas de outras disciplinas serão lecionadas em inglês,(...)" 16UR_PC
Alemão	"O Alemão é apresentado como uma das segundas línguas estrangeiras, introduzidas a partir do 5º ano com dois tempos lectivos semanais." 17UR_PC "(...) desenvolve a capacidade cognitiva e a noção de que um coisa desconhecida e aparentemente impenetrável se pode tornar conhecida." 18UR_PC
Mandarim	"Propomos também em alternativa ao alemão, o Mandarim, como segunda língua estrangeira." 19UR_PC "(...) como familiarização com um sistema linguístico e cultural totalmente diferente (...)" 20UR_PC
Filosofia (Lógica)	" A Filosofia é proposta dentro do currículo base a partir do 9º ano com aprendizagem da Lógica e da Retórica com dois tempos lectivos semanais de 45 min." 27UR_PC
Ciências	" O estudo das Ciências é favorecido desde o Pré-escolar, encorajando-se a curiosidade e a observação atenta da realidade por parte das crianças, e habituando-as à formulação de perguntas e à investigação do que as rodeia, arriscando hipóteses explicativas." 29UR_PC
Música, Artes Plásticas e Expressão Dramática	" Desde o pré-escolar que é proposta aos alunos a experiência da Música, das Artes Plásticas e da Expressão Dramática como ocasiões de descoberta de si, dos outros e do sentido de tudo, através da sensibilidade à beleza." 31UR_PC " Encorajam-se, para além dos programas estritos das disciplinas, as participações nos coros, nas festas, nos espectáculos e nas várias exposições que proporcionam oportunidades de gozo, de superação de si e de doação aos outros, essenciais à educação integral de cada aluno." 32UR_PC

Tabela 4 – Novas disciplinas na matriz curricular 3º ciclo

Importa referir que, para além das alterações da matriz curricular dos diferentes ciclos, procedeu-se também à reorganização dos conteúdos programáticos de algumas disciplinas, e.g. reorganização do programa de História dos 2º e 3º ciclos, como também do de matemática e ainda, no 3º ciclo, das disciplinas de Geografia, Ciências Naturais e Ciências Fisico-Químicas, que resultaram na produção de manuais próprios.

Português	"No 3º Ciclo o currículo proposto, bem como a carga horária, visam reforçar o rigor incutido no 2º Ciclo e dar um passo na direção ao uso da língua como elemento de participação na cultura." 56UR_PC "O acréscimo de horas letivas concedidas à disciplina de Português permite também ao professor abranger na sua ação um trabalho de apoio ao estudo, encarando o português como a plataforma que permite a expressão do pensamento, cada vez mais complexo e exigente, do aluno, essencial à boa concretização e comunicação da experiência de trabalho em qualquer uma das disciplinas." 59UR_PC

Lingua Estrangeira I e II	"No 7º Ano, à proposta do Inglês atribuímos o mesmo tempo lectivo das disciplinas de Português e Matemática." 60UR_PC "Enquanto o Estudo do Inglês tem como objetivo a fluência do aluno nesta língua, propiciando, como aliás indicia através da carga horária do 7º ano, uma experiência tanto quanto possível, próxima do bilinguismo, o estudo da segunda língua estrangeira rege-se pela introdução ao uso correto do vocabulário e das suas estruturas fundamentais de sintaxe e de morfologia." 62UR_PC
Matemática	"O acréscimo da carga horária relativamente ao proposto na matriz curricular de referência ajuda o professor a ir ainda mais ao encontro das verdadeiras necessidades, potencialidades e dificuldades do aluno." 66UR_PC "Integramos assim também na disciplina de Matemática uma proposta direcionada de apoio ao estudo." 67UR_PC

Tabela 5 – Alteração do tempo letivo das disciplinas

Da leitura dos enunciados acima (tabela 5), interessa-nos verificar se o acréscimo de carga horária consubstancia um trabalho que extravasa o programa de cada uma das disciplinas o que, portanto, poderá indiciar uma predisposição para a gestão integrada do currículo,

> (...) permite também ao professor abranger na sua ação um trabalho de apoio ao estudo, encarando o português como a plataforma que permite a expressão do pensamento, cada vez mais complexo e exigente, do aluno, essencial à boa concretização e comunicação da experiência de trabalho em qualquer uma das disciplinas. 59UR_PC

O Ensino secundário

No que concerne ao ensino secundário, verificámos um maior descolamento da matriz curricular apresentada pelo Ministério de Educação (Dec. Lei nº 139/2012, de 5 de Julho e posteriores alterações), que passamos a descrever. Como se lê no introito ao Projeto Curricular,

> O próprio emprego de uma designação diferente da residual "ensino secundário" expressa a nossa intenção de continuar a propor um trabalho académico cada vez mais sério aos alunos deste Ciclo. Indo ao encontro da máxima capacidade neuronal que se verifica nesta idade, queremos oferecer um desafio adequado a pessoas que terminam estes três anos a preparação académica geral para ingressarem num compromisso mais específico com o mundo e consigo próprios. 103UR_PC

Uma designação diferente da seguida pelo sistema de ensino nacional (Liceu) quer, provavelmente, significar uma abordagem curricular diferente, o que poderá ser reflexo de uma maior predisposição para correr riscos, encetar um modo diferente de organizar o trabalho e provavelmente de estabelecer relações na escola. "(...) a aprendizagem acontece exponenciada pela dedicação e seriedade de todos os protagonistas: professores e alunos, mas também diretores e pais."105UR_PC

Prosseguindo a descrição do currículo dos 10º, 11º e 12º anos, verificamos que, em vez da oferta de quatro cursos de natureza científico-humanística que vemos plasmada na matriz do Ensino secundário, é apresentada uma única matriz curricular na qual, não obstante verificar-se uma grande afinidade com os cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias proposto pelo Ministério da Educação, é notória a vontade de ampliação das áreas do saber, atendendo ao valor intrínseco de cada uma e à sua complementaridade, consubstanciada na introdução de novas disciplinas ao longo dos três anos e uma gestão diferenciada dos tempos letivos e dos grupos de alunos.

> O trabalho desenvolvido por professores e alunos nas diversas disciplinas deve constituir uma etapa de um caminho maior que é o uso da razão para o conhecimento da realidade. A experiência da beleza é tanto mais intensa

quanto maior for o conhecimento da Literatura, da Filosofia e das Artes. A compreensão da Natureza será tanto mais profunda quanto maior for o conhecimento das leis da Física, da Química, das relações da Biologia e Geologia e do domínio da Matemática.118UR_PC

Para facilitar a leitura desta proposta curricular transcrevemos a seguinte tabela,

	10º Ano	11º Ano (A)	11º Ano (B)	11º Ano (C)	12º Ano
Português	240	180	180	180	300
Inglês	180	180	180	180	180
Filosofia	180	180	180/240	240	
Matemática	240	300	300	300	360
Biologie Geologia/ Geometria Descritiva	300	300	240/300	300	
Física e Química	300	300	300	240	
Física/Química/Biologia					180
História/Latim	120				
Comunicação Visual / Teatro		120	120	120	
História do século XX					120
Ética/ Desenho (12º)					120
Educação Física	120	120	120	120	120
Religião	60	60	60	60	60
Assembleia	60	60	60	60	60
Artes Visuais (facultativa)	240				
A Level de Matemática (facultativa)					180
Total Minutos	1800/2040	1800	1800	1800	1500/1680

Tabela 6 – Matriz Curricular Liceu

A partir da análise do Projeto Curricular damos nota de alguns aspetos que se nos afiguram importantes para o conhecimento do nosso objeto de estudo:

a) Existe uma mancha horária única para todos os alunos do Liceu, “O horário semanal é a concretização do modo como a proposta curricular solicita o aluno a um trabalho, com aulas diárias das 8h30m às 17h00m.”127UR_PC

b) Quanto à gestão dos tempos letivos, verificamos que a duração das aulas é de 60 minutos, assim como um aumento da carga horária na maioria das disciplinas. Assiste-se, no 11º ano, à possibilidade de optar por uma carga horária maior com a finalidade permitir um maior aprofundamento dos conhecimentos, nomeadamente para os alunos que pretendam realizar o exame nacional.

c) No que diz respeito ao agrupamento dos alunos, detetámos alguns critérios que registamos. "No Liceu as turmas são organizadas procurando encontrar grupos equiparados do ponto de vista do seu desempenho académico, de modo que na diversidade se encontre um ritmo de trabalho e de entreajuda adequado." 125UR_PC

> "No caso do 11º ano, acrescenta-se ainda a possibilidade de organização das turmas tendo em consideração os desejos de aprofundamento por parte dos alunos de alguma das disciplinas do currículo e no caso do 12º ano, as escolhas das disciplinas científicas anuais de opção."126UR_PC

Para conclusão da caracterização do nosso objeto de estudo, importa olhar o organograma prescrito com o fito de compreender as relações que se estabelecem entre os diversos atores sociais.

O Organograma

O organograma do colégio aparece prescrito nos artigos 4º e 5º do Regulamento Interno (Anexo 1). Encontramo-nos perante um modelo organizacional que transcreve a visão estratégica assumida pelos fundadores. Verificamos uma fórmula organizacional que distingue a área de gestão da área pedagógica, atribuindo funções com base nas competências profissionais. No topo surge a Comissão Executiva, "um órgão colegial em que cada membro confronta as suas competências específicas com todos os outros para procurar a forma mais acertada de decidir todos os assuntos." (RI, ponto 2, artº.3º) Esta comissão é constituída pelo Reitor e Vice-Reitor, Diretor Financeiro e Administrativo, Diretor Logístico e um Diretor Pedagógico por cada ciclo de ensino.

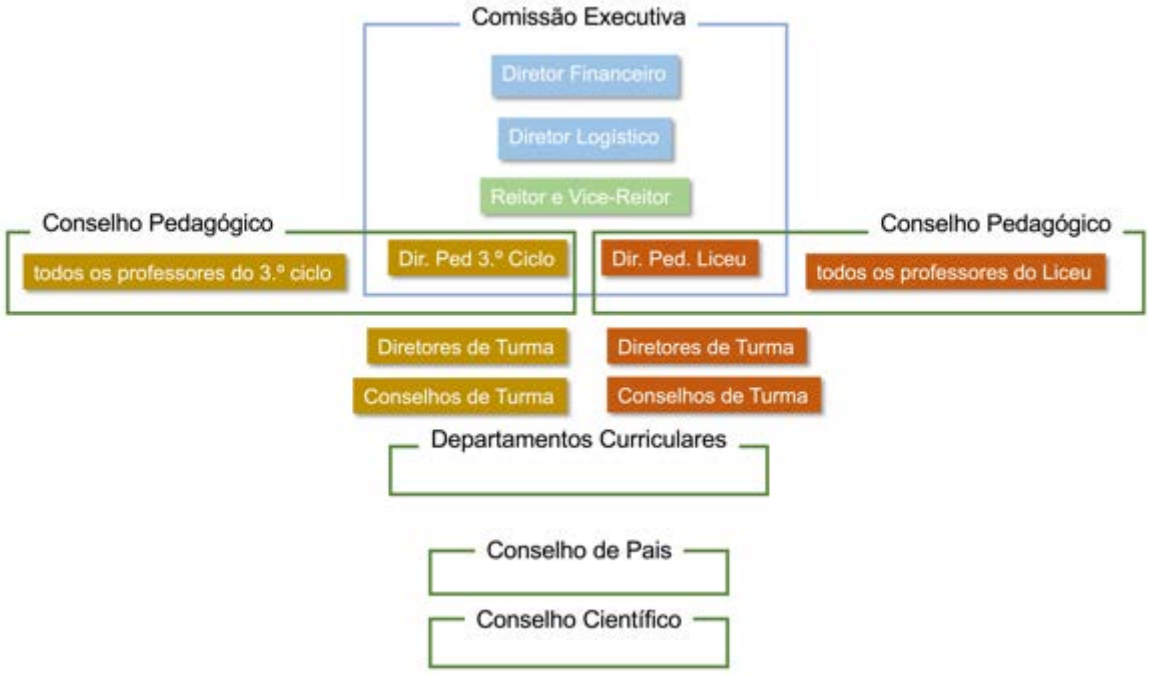


Figura 6 – Organograma 3º ciclo e Liceu

Transcrevendo o organograma, a Comissão Executiva é coadjuvada pelos Conselhos Pedagógicos, pelos Departamentos Curriculares, Diretores de Turma, Conselhos de Turma, Conselho de Pais e pelo Conselho Científico.

Note-se que os Conselhos Pedagógicos são constituídos por todos os professores que lecionam cada um dos ciclos. O Conselho de Pais por todos os pais que a ele adiram e que

pretendam envolver-se mais diretamente no projeto educativo. O Conselho Científico por pessoas do meio universitário convocadas pela direção a participar na elaboração e avaliação do projeto curricular.

PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo propomo-nos apresentar os principais resultados obtidos através do trabalho, com o propósito de caracterizar as práticas de liderança, as perceções que delas têm os diferentes agentes sociais quanto ao seu impacto na qualidade e resultados educativos.

Apresentação dos resultados da análise de conteúdo do Projeto Curricular e do Projeto Educativo

Tal como sugere Amado (2017) procedemos a um processo de 'recorte e diferenciação vertical', através do qual tentámos esquartejar o texto na busca de outros sentidos (interpretativos) dentro do encadeamento destes dois documentos estruturantes. A partir das unidades de sentido, isolámos as nossas unidades de recorte. Seguiu-se a sua enumeração e identificação do documento em causa, que deu origem a um código, através do qual identificamos a proveniência de cada UR. Atente-se à tabela abaixo:

Documento	Código
Projeto Educativo	00UR_PE
Plano Curricular	00UR_PC

Tabela 7 – Codificação AC P. Educativo e P. Curricular

Através da análise destes dois documentos estruturantes, procuramos conhecer as linhas orientadoras da cultura e clima escolares. Optámos por apresentar a informação de acordo com os domínios definidos por Lourenço-Gil et al. (2020) no modelo integrado para construção de um referencial de liderança e gestão escolar, ancoradas no qual, emergiu o nosso sistema de categorias de análise.

Ambos os documentos integram orientações tendentes à implementação de práticas de uma **liderança instrucional compartilhada**. Nomeadamente, quando se aspira a promover uma **instrução de qualidade**, apoiada no **conhecimento profissional docente**, lemos no projeto educativo, "Cada professor é chamado a trabalhar com afinco na tentativa

de transmitir a cada um dos seus alunos conhecimentos efetivos que passem a ser real património dos alunos, de maneira a serem por eles usados e desenvolvidos." (15UR_PE) No projeto curricular aponta-se para a vertente compartilhada da liderança, concretizando modos de organização do trabalho, "Os professores trabalham quotidianamente em departamento, fazendo, em conjunto, diariamente, balanços informais das aulas." (26UR_PC). No que concerne ao conhecimento profissional, lemos no projeto educativo, "Para tal, os professores devem testemunhar o seu próprio conhecimento aprofundado das matérias e exigir de si próprios e de cada aluno o exercício da razão, segundo a variedade de métodos adequados aos vários objetos de conhecimento." (17UR_PE) Fica claro que é exigida aos professores uma formação contínua, devendo procurar atualizar os seus conhecimentos,

> O Colégio pretende ser uma comunidade educativa em que os adultos testemunham um constante trabalho da sua razão, no sentido de conhecerem melhor toda a realidade e o seu sentido, dedicando-se, ao mesmo tempo, seriamente, ao desenvolvimento dos seus conhecimentos na área específica que são chamados a ensinar. 13UR_PE

Importa registar a categoria **liderança transformadora** que, no projeto curricular, apresenta a **avaliação como aprendizagem**, quando a concebe como um 'instrumento de rota fundamental', para 'uma tomada de consciência realista da eficácia do seu próprio trabalho' (34UR_PC), ou de um modo mais explícito,

> A avaliação dos alunos feita pelos seus professores deve ser ela própria matéria de avaliação do próprio professor, por si e confrontando-a com os seus pares, com o diretor de turma, em departamento e com a Direção, de forma a que cada professor amadureça também na justiça,

> pertinência e utilidade dos seus critérios, instrumentos de avaliação e qualidade das suas aulas, programas e materiais didáticos.12UR_PC

Relativamente à meta-categoria **gestão escolar e ação estratégica**, ambos os documentos estruturantes apontam para uma **missão partilhada** do colégio, convocando todos os agentes sociais em presença na comunidade escolar: pais, funcionários, professores, alunos. Nesse sentido, são propostas atividades que façam convergir os diferentes contributos para a concretização desta missão.

> Uma vez que a identidade desta escola decorre da sua proposta educativa, todos os adultos são corresponsáveis pela sua vivacidade e efetividade, salvaguardando a variedade de níveis de empenhamento pessoal que o alargamento da comunidade educativa necessariamente acarreta. Todos os adultos empenhados no Colégio são considerados educadores. 01UR_PE

Partindo do projeto curricular, verificamos que esperam conseguir esta mobilização através de uma frase que é escolhida, todos os anos, a **Frase do Ano** que vai marcar o percurso de toda a comunidade educativa (01UR_PC), assim podemos ler: "Cada diretor no seu ciclo, cada coordenador no seu departamento, cada professor na sua disciplina e cada aluno aproveitarão as provocações que a frase levanta, no âmbito concreto da sua experiência educativa e seguirão essas provocações de maneira variada". (02UR_PC)

Identificámos, também, na sequência deste intento de partilha da missão do colégio, uma vontade de **articulação com as famílias e restante comunidade**. Concretamente, no projeto educativo, afirma-se "A comunidade educativa de ST quer ser uma comunidade aberta e participativa nos âmbitos local, nacional e internacional, cumprindo as suas responsabilidades cívicas e trabalhando para o bem comum, no diálogo aberto com todos."

(10UR_PE) Ou, no que concerne à relação com as famílias, estabelece-se um modelo relacional, a aliança educativa, que assim aparece descrita no projeto educativo,

> Entre a direção e professores do Colégio S. Tomás e os pais dos alunos matriculados desenvolve-se uma relação de aliança educativa traduzida numa comunicação frequente - através de encontros gerais ou particulares - e uma procura perseverante de sintonia quanto às propostas educativas escolar e familiar, necessariamente diversas, mas complementares." 9UR_PE

Retomamos o projeto curricular que, no que se refere à meta-categoria, **gestão escolar e ação estratégica**, recolhe dados sobre o foco no sucesso académico do aluno, nomeadamente no esforço de ouvir a sua voz e de integrá-lo no processo de avaliação e de definição de objetivos.

> (...) não prescindimos de realizar avaliações intercalares, que permitem confrontar o aluno com a situação formal de entrega de classificações e exigem um diálogo de cada aluno com o diretor de turma. São (re)avaliadas as estratégias de atuação, e o aluno é chamado a pronunciar-se, assumindo-se como responsável na construção do seu próprio percurso de aprendizagem. 13UR_PC

> Nesta ótica a avaliação tem de ser um processo transparente e objetivo para todos aqueles nele envolvidos, sobretudo para o aluno. A avaliação é um método de comparação do aluno consigo mesmo, pede um olhar e uma reflexão para que, com a

> ajuda de recomendações de trabalho, consiga perceber melhor como deve evoluir e melhorar. 17UR_PC

Avançamos agora para a meta-categoria **gestão da sala de aula**, que recolhe em ambos os documentos estruturantes, dados sobre as **práticas pedagógicas** que se pretendem implementar no colégio. Em primeiro lugar, assinalamos a convergência respeitante à adoção de metodologias ativas, aprendizagem baseada na resolução de problemas e em projetos, instrução entre pares, para além da instrução direta.

Vejamos o que se refere a propósito da valorização das metodologias ativas,

> No primeiro ciclo a confiança de cada aluno em si próprio e nos outros deve ser incorporada, - e não ser posta em causa pelos erros próprios e alheios - de modo a surgir descontraída e firme a participação ativa nas aprendizagens, gradualmente mais autónoma e responsável, sempre a partir da abertura às propostas dos educadores. 03UR_PE

> Queremos desenvolver na escola um ambiente de aquisição de conhecimentos que permita a cada aluno penetrar e apoderar-se cada vez mais da realidade, dando-se conta da incrível correspondência entre as capacidades cognitivas humanas e o real. Entendemos por capacidades cognitivas o conjunto de competências variadas de que a razão dispõe para, diante de qualquer dado real, material ou não, o compreender em todas as suas dimensões, mesmo que com esforço gradualmente. 14UR_PE

> As aulas são mais interativas e menos expositivas. Este modelo possibilita ao aluno ser mais protagonista do seu processo de aprendizagem. Permite-lhe ainda ganhar maior resiliência relativamente ao trabalho, devido ao tempo dedicado à prática sempre existente em cada aula. 20UR_PC

No que concerne à **aprendizagem baseada em projeto**, vemos explicitada no projeto curricular a exigência de uma flexibilização da gestão do currículo, dos grupos e dos espaços,

> (...) trabalho projeto, que visa mobilizar os alunos para uma aprendizagem da sua iniciativa, em que cada aluno pode desenvolver o seu trabalho individualmente ou em grupos que não correspondem necessariamente à sua turma, em horários para além da mancha clássica e em espaços mais adequados à aprendizagem em curso (laboratórios, salas de artes, auditório, salas de estudo, gabinetes de trabalho, etc). 5UR_PC

Especialmente no 3º ciclo, implementou-se a metodologia de projeto, com o intuito de favorecer o "verdadeiro espírito científico nos alunos, ao lançá-los na protagonização do método científico, tendo em vista momentos de apresentação pública dos resultados obtidos." (06UR_PC)

> O aluno é chamado a apropriar-se pessoalmente da matéria das disciplinas, a ponderar pessoalmente um assunto, a seguir as instruções do professor, mas também ir para além delas, mostrando que consegue,

> também ele, desenhar um caminho de problematização válido de um assunto, preparando o ingresso no Liceu. 16UR_PC

No que respeita à categoria em análise, **práticas educativas**, interessa-nos referir a menção à **aprendizagem entre pares**, que influi nos critérios de organização dos grupos de alunos, "(...) na elaboração destes grupos de trabalho pretendemos que o aluno sinta, por um lado, um conforto que favorece a aprendizagem, e, por outro, um ambiente que o convide a ter gosto pela superação." (18UR_PC)

Verificámos, igualmente, uma **gestão flexível dos tempos letivos**, para os quais definiram três possíveis durações, de 100, de 60 e de 45 minutos (19UR_PC). As aulas com maior carga horária surgem nas primeiras horas da manhã, "(...) que se desenvolvem num trabalho de continuidade e de esforço de articulação e integração das várias matérias." (22UR_PC); o último tempo da manhã tem a duração de 60 minutos, "(...) tendo em conta que o rendimento dos alunos é previsivelmente menor. Estas aulas são eminentemente práticas, garantindo assim a dedicação do aluno à tarefa proposta, não obstante ser a última da manhã. "(21UR_PC); no período da tarde, as aulas têm a duração de 45 minutos, "Estas disciplinas têm também características diferentes. Favorecem mais o diálogo, a interatividade entre o professor e alunos e alunos entre si e têm também uma componente mais prática." (24UR_PC)

Abrindo a categoria **supervisão/monitorização do currículo**, recolhemos dados que apontam para estimulação de **uma cultura de reflexão/ação**, cujo objetivo será a **otimização do processo educativo**, apontando para a implementação um sistema de **supervisão clínica do trabalho docente**, **práticas supervisíveis entre pares** e compatíveis com uma **comunidade de aprendizagem profissional**.

A avaliação é concebida como aprendizagem. Assim o lemos no projeto curricular, "A avaliação no Colégio de ST destina-se fundamentalmente a ajudar professores e alunos a orientarem-se no processo de aprendizagem a que se dedicam." (10UR_PC) Quando se refere à avaliação docente, afirma que esta é contínua e aspira à melhoria das práticas

educativas, “A avaliação do trabalho dos professores é iniciada no primeiro trimestre do ano escolar, possibilitando, após a comunicação dos resultados, a correção dos aspetos que têm de ser melhorados.” (28UR_PC)

Recolhemos também a existência de rotinas que permitem a monitorização e recolha de informação tendentes a ajustar as práticas e a formação dos professores: “Este processo de avaliação tem como momento principal uma reunião individual entre o Diretor de Ciclo e o professor em avaliação, no qual são definidos os principais objetivos do trabalho do professor no ano escolar em curso.” (29UR_PC) “A prática da observação das aulas e respetiva análise crítica é também incentivada e realizada com frequência, seja por parte da Direção Pedagógica, pelos Coordenadores de Departamento ou por professores das várias disciplinas reciprocamente.” (36UR_PC)

> A formação e acompanhamento dos professores é basilar no Liceu, em ordem a uma qualidade de ensino constante, a uma unidade proposta, a uma atenção individualizada aos alunos e a um enriquecimento humano, pedagógico e didático. Para tal, há um encontro mensal de formação, o Colégio Docente[1], bem como um encontro semanal de Diretores de turma e entrevistas frequentes com os professores. 35UR_PC

Apresentação dos resultados das Entrevistas à Reitora e Diretoras do 3º Ciclo e do Ensino secundário.

Tal como procedemos relativamente ao Projeto Educativo e Plano Curricular, apresentamos a tabela com os códigos atribuídos às unidades de recorte decorrentes da

[1] Colégio Docente – conjunto de todos os professores do ensino secundário.

análise de conteúdo que realizamos às transcrições das entrevistas das reitora e diretoras pedagógicas do 3º ciclo e do ensino secundário (liceu).

Entrevista	Código
Reitora	00UR_ER
Diretora Pedagógica 3º Ciclo	00UR_ED3C
Diretora Pedagógica Liceu	00UR_EDL

Tabela 7 – Codificação AC entrevistas semiestruturadas

A reitora e as diretoras pedagógicas do 3º Ciclo e do ensino secundário consubstanciam a liderança de topo dos níveis de ensino sobre os quais recai o nosso estudo. Para recolha dos dados procedemos à transcrição e análise de conteúdo das entrevistas. Relativamente à apresentação dos dados, mais uma vez organizámos a informação de acordo com os domínios definidos por Lourenço-Gil et al. (2020).

O primeiro bloco de questionamento tem como objetivos a caracterização das entrevistadas. Para uma leitura mais rápida da informação recolhida, apresentamos a seguinte tabela:

	Habilitações Académicas	Profissionalização	Anos Direção	Anos Colégio
Reitora	Lic. Direito Mestre em Educational Administration Teachers' College, Columbia University, NYC	-------	Fundadora	
DP 3C	Lic. L. L. Mod. Mestre em Linguística	Estágio	2	10
DP Liceu	Lic Biologia	Prof. Serviço ESE Benfica	3	14

Tabela 8 – Caracterização dos entrevistados

No que respeita à primeira meta-categoria de análise, **características de liderança,** começámos por isolar a categoria **liderança instrucional**. Verificámos que emerge dos discursos das líderes de topo a preocupação de proteger o ensino-aprendizagem, desenvolvendo um trabalho orientado para aprendizagem dos alunos, com o **foco na instrução**. A reitora afirma que a escola não é, nem um grupo de jovens, nem uma instituição

desportiva, nem um campo de férias, nem sequer uma família. Uma escola é um sítio onde se aprende (22UR_ER). Nesta linha, as diretoras do 3º ciclo e do ensino secundário acompanham esta perspetiva de escola concretizando nos seus discursos. “Eu tenho dois grandes focos de preocupação que são os professores e os alunos. Os professores obviamente porque represento uma equipa e tenho de estar à altura dos professores que represento. E dos alunos porque sou professora”. (10UR_ED3C)

> Embora, no início do ano...eu neste momento já tenho na minha mão, na minha posse, as planificações todas, de todas as disciplinas, que, entretanto, já olhei, agora vou ver, e, de acordo com aquilo que eu entender, vou chamar este departamento, e depois chamo outro, e depois converso, ver o que se vai fazer. 13UR_EDL

Destacamos, ainda, o modo como as lideranças (R, D3ºC e DL) valorizam o papel de mediadoras das práticas docentes, assumindo uma **alta visibilidade na ação**, estabelecendo relações de proximidade quer com alunos, quer com professores. Outro aspeto que registamos é que qualquer uma das diretoras dá aulas. Para a reitora lecionar é fundamental. Afirma que na sala de aula caiem as “as capas institucionais”.

> Quer dizer, o contacto que existe é entre um adulto que acha que tem a missão de ensinar algumas coisas, e miúdos que vão pôr à prova esse adulto. E isso eu acho que é o âmago da aventura educativa e, portanto, dar aulas parece-me fundamental. 26UR_ER

Relativamente à diretora do 3º ciclo, deixa transparecer uma perspetiva mais vocacional e pessoal da profissão docente,

> É este balanço entre os professores e os alunos. Se bem que me parece que eu tenho… isto pode parecer mau, mas eu ainda sou muito professora. Sinto-me muito bem em contexto de sala de aula, e tendo muito a estar com os alunos no sentido de querer muito estar na primeira pessoa a viver o dia a dia. 25UR_ED3C

No caso concreto do discurso da diretora do ensino secundário, verificámos uma preocupação por desenvolver uma **gestão curricular eficaz**, apontando para a uma visão integradora do currículo, apoiada numa visão partilhada das aprendizagens.

> Para além da questão do conhecimento e da compreensão das várias áreas, portanto das disciplinas que fazem parte objetivamente do currículo, ter muito cuidado com a formação da pessoa como um todo. A pessoa não é feita destes compartimentos, destas diferentes áreas, há uma preocupação precisamente de introduzir este sentido unitivo e a interligação entre todas elas. Para isso, não só dentro de cada disciplina, há imensas propostas que obrigam ou visam ir mais além, como, para além disso, em muitas atividades que propomos para além das aulas, como, a título de exemplo, o concurso debates ou o que seja ou mesmo alguns intercâmbios que temos com outras escolas. 01UR_EDL

Prosseguindo, assinalamos a preocupação por conhecer o ensino-aprendizagem, acompanhando de perto o trabalho docente, promovendo o **trabalho colaborativo**. A diretora do liceu refuta a existência de critérios pessoais que possam criar situações de aprendizagem desiguais para os alunos e, como tal, afirma, "(...) tem de haver aqui um

garante. Ora, e desde a primeira hora, não só houve partilha de tudo, como houve discussão de tudo (...)" (24UR_EDL)

O foco é colocado na instrução e, o momento da aula, é o centro da ação docente, o que nos parece indiciar práticas alinhadas com a missão do colégio. A diretora do liceu explica que, para um professor ser admitido no colégio, para além da análise do curriculum e de uma entrevista, este é convidado a dar uma aula, à qual assistem diferentes professores de diferentes disciplinas. (27UR_EDL)

Assinalamos agora o indicador **monitorização das práticas pedagógicas**. Nesse sentido, avalia os professores do ensino secundário de acordo com os objetivos que estabelece, sendo que o ponto de mira será a melhoria das práticas pedagógicas,

> (...) Isto é o ponto de partida, que é: não fiquem em *stress*. O ponto fundamental, que implicações é que tem? Tem, porque no ano a seguir, se há um ponto que está um bocadinho mal ou menos bem, é o ponto que eu vou, à partida, estar atenta. Onde eu vou assistir à aula. E, se for preciso, marcar e dizer: "Vamos lá sentar, não estás a conseguir, vamos lá sentar e ver como é que isso se pode fazer melhor... então e na aula... e se fizeres assim, se fizeres assado". Tem implicações, sobretudo, nas reuniões que eu depois tenho com as pessoas e naquilo depois que são as práticas das aulas. 35UR_EDL

Passando à segunda categoria de análise, **liderança distribuída**, detetámos nos discursos afirmações compatíveis com uma **cultura colaborativa** capaz de funcionar como elemento facilitador de outras lideranças na escola. Assim o podemos ler na resposta da reitora,

> (...) como estrutura, nós temos, desde o princípio, a noção de que esta rede, constituída por, por um lado, diretores de ciclo, que têm a

> responsabilidade do conjunto de professores daquele ciclo, e, por outro lado, coordenadores de departamento, que têm a responsabilidade dos professores daquela disciplina, e que, portanto — percebe que é uma rede, não é?, porque um coordenador coordena professores de vários ciclos, e um diretor de ciclo coordena vários departamentos —, é muito rica porque gera muita tensão, porque o diretor de ciclo identifica muitas possibilidades e muitas falhas, que não coincidem necessariamente com as possibilidades e as falhas que o coordenador de departamento identifica e, portanto, no trabalho do diretor com os seus professores, e do coordenador com os seus professores, e no trabalho conjunto dos professores entre si dedicados a um ciclo ou dedicados a uma disciplina, e depois, coordenado com direção, reitoria, com o que quiser chamar — depois nós somos muito maníacos da comunhão e portanto, aliás como Comunhão e Libertação pode indicar — e, portanto, nós tentamos mesmo trabalhar em conjunto e partilharmos e não nos furtarmos a um confronto (...) 08UR_ER

Sublinhando esta apetência para a construção de uma cultura colaborativa a diretora do 3º ciclo, responde que trabalham muito em conjunto. Todo o acompanhamento dos alunos, quer do ponto de vista académico, quer pessoal nunca é levado a cabo apenas por uma pessoa, resulta de um trabalho conjunto. (04UR_ED3C)

Neste contexto, no caso da diretora do ensino secundário, verificamos uma valorização das **lideranças intermédias,** que é igualmente secundada pelos discursos da reitora e da diretora do 3º ciclo.

> Eu não vou vetar nada. Há um diálogo — ou se pretende que haja, quando a coisa é bem feita, é o que se pretende, é que haja mesmo um diálogo — entre aquilo que é o ciclo e os diretores de turma da proposta, e aquilo que o departamento, dentro das necessidades específicas da disciplina... o diretor de ciclo não abarca tudo, com humildade ouve e vê e integra-se tudo e, portanto, tenta-se tirar o melhor programa, o melhor partido de tudo e tentar chegar à coisa que é mais adequada aos alunos, aquilo que mais favorece a formação dos alunos.14UR_EDL

No discurso da diretora do 3º ciclo percebe-se que esta se apoia e conta com os contributos dos docentes da sua equipa, "eu não consigo chegar a todo o lado, portanto, dar esta liberdade aos professores é uma mais valia para este grupo de trabalho. (29UR_ED3C) Por seu lado, o olhar da reitora incide sobre o perfil que considera mais adequado para as lideranças intermédias, "(...) cargos de direção e de coordenação precisam de muito empenho, certo? muita dedicação, muita competência e muita sintonia e perfis de liderança, quer dizer, pessoas que simplifiquem e resolvam e solucionem, em vez de complicar e atabalhoar, etc.."(13UR_ER)

A visão da Liderança de Topo é unânime quanto ao papel central assumido pelos **diretores de turma** na implementação de um modelo eficaz de gestão escolar. Assim o podemos ler na voz da diretora do liceu: "Acredito mesmo que a cara do Colégio são todos, diretores de turma e depois professores, mas se tiver de definir alguém, os diretores de turma são mesmo a cara do Colégio para aquelas famílias." (47UR_EDL)

Por seu lado a diretora do 3º ciclo, refere que desenvolve um trabalho individual com cada diretor de turma, de molde a conhecer cada uma das turmas. (15UR_ED3C) Relativamente à voz da reitora, esta centralidade aparece assim enunciada,

> Se, numa turma não está a resultar não sei o quê, tipicamente o diretor de turma tem muito acesso a pais, a alunos e aos outros professores também, e, portanto, o diretor de turma despoleta muita reflexão sobre isto ou aquilo, e pronto. 24UR_ER

Da nossa análise emerge um outro indicador dentro desta categoria – **foco na organização** que, pela visão da reitora, passa pela definição de papéis e atribuição de responsabilidades. Sobre este assunto, explica que "à medida que a liderança, se quiser, está mais delegada, também procuramos não furar esquemas só por furar, para não prejudicar a autoestima das pessoas, se quiser, e às vezes não viciar as coisas." (19UR_ER) No que respeita à voz da diretora do ensino secundário, percebemos que esta tem conhecimento de todas as sínteses e avaliações atribuídas aos alunos, que monitoriza, através de ferramentas que criou para o efeito e que reúne os contributos de todos os professores. (41UR_EDL)

A reitora considera que a distribuição da liderança decorre da necessidade de assegurar uma presença e relação constantes com os alunos e famílias. Não sendo possível fazê-lo sozinha, criou o cargo de vice-reitor na sua equipa, para que possa estar presente,

> (...) é o vice-reitor, que está sempre, e depois os vários diretores e os vários diretores de ciclo, e os diretores de turma.... Qualquer adulto, no Colégio, — mesmo as pessoas da secretaria, o porteiro, o que seja, têm esta noção de que acompanha o crescimento e o desenvolvimento de pessoas, e que quer acompanhar isso de forma a ver acontecer coisas verdadeiras e boas, e que tem a responsabilidade de corrigir, de incentivar, de encorajar as pessoas dos alunos." 25UR_ER

Prosseguindo com a terceira categoria de análise, **Liderança para a Aprendizagem**, relativamente ao indicador **capital social**, captamos nos discursos da reitora e diretoras uma clara predisposição para o trabalho em equipa que flui com naturalidade. Existe o hábito de confrontar ideias que permite o questionamento de práticas em confronto com os seus pares, nas palavras da diretora do 3ºCiclo,

> Quando algum professor arrisca a atualizar alguma coisa do seu currículo nas suas aulas porque acha que é mais pertinente, confronta com outros professores para verificar se naquela altura está bem integrado para não pôr em causa todo este processo. Há aqui uma tradição de trabalho em que, qualquer um dos professores que trabalhe connosco está obrigatoriamente imbuído, porque não há outra forma de trabalhar. Não existe um professor que vai para uma sala de aula isolado do que está a acontecer. Até pela nossa mobilidade de trabalho isso é completamente impossível. 07UR_ED3C

A este propósito, a diretora do liceu refere o *capital institucional* deixado por este trabalho *interpares*, quando se refere ao que encontrou ao chegar à direção "(...) esta boa equipa, a relação com os professores, o ouvir, o fomentar o desenvolvimento de cada um, acho que é mais isso, porque estava muita coisa muito bem-feita do ponto de vista curricular." 50UR_EDL

Ainda a este respeito, a reitora, assumindo um discurso mais holístico, apresenta como resultado desta dinâmica de trabalho coletivo a criação de manuais próprios com o intuito de fazer melhor pelos alunos.

> (...) tempos destinados à conversa entre adultos sobre o que é que estamos a fazer e porquê, a que chamamos formação, pomposamente, mas, quer dizer, são, sobretudo, momentos de encontro e também

> muito de descoberta... daí resultou, por exemplo, um confronto com os manuais existentes no mercado na altura, e esta vontade de fazer outra coisa melhor, mais adequada àquilo que era, que nos parecia melhor para os nossos alunos, mais específico e, portanto, também uma semente de criatividade e construtividade própria. 06UR_ER

Um segundo indicador que sobressaiu dos discursos da reitora e da diretora do liceu: **desenvolvimento profissional**. Este é apresentado como uma necessidade de aperfeiçoamento que surge dos constantes desafios que as mudanças no contexto escolar nos colocam, o professor é um agente social em construção,

> (...) uma coisa que resulta muito bem com uma turma, ou com dois ou três alunos, pode não resultar de todo com outra turma ou com outros alunos, uma coisa que parece ter sido evidente num determinado âmbito, noutro âmbito não é nada evidente, portanto, quer dizer, o professor, sobretudo quando está acompanhado numa escola assim, é, ele próprio, uma entidade em construção, se quiser, para usar uma linguagem da moda..., mas, portanto, qualquer um de nós está sempre a pôr em causa aquilo que está a fazer e a propor e a tentar aperfeiçoar porque os miúdos são sempre diferentes e novos (...). 07UR_ER

Por seu lado a diretora do ensino secundário, concretiza este desenvolvimento profissional, referindo que na reunião geral de professores de início do ano, cada um teve que apresentar a primeira aula que iria dar, no início do ano para os colegas. (28UR_EDL)

A par deste indicador, emerge outro, **cultura colaborativa** que nos parece transcrita pelas palavras da diretora do ensino secundário, quando descreve que, para facilitar o trabalho

entre os professores do 3º ciclo ou do ensino secundário, distribuem-se as mesas de trabalho da sala de professores por ilhas. Todos os professores daquele ciclo de uma mesma disciplina, são agrupados, pois entende que esta gestão do espaço funciona como facilitador da partilha e do trabalho em equipa.

> (...) cada professor tem uma secretária e estão por ilhas de disciplina e, portanto, resolve-se logo ali muita coisa: "Então, mas olha o teste...", "Vamos lá marcar", quer dizer, há uma facilidade de resolver... ou "Tenho uma dúvida aqui" ou "a Resposta ali não sei o quê", "Tens aí a ficha não sei que mais?", "Então, mas eu desenvolvo esta, tu vês essa, portanto temos duas semanas, fica tu a alinhavar o teste e eu..." ou "Faz tu aquele grupo que eu faço aquele". 34UR_EDL

Considerando ainda o indicador acima, podemos ler nas respostas da diretora do ensino secundário que 'as pessoas gostam de partilhar', 'gostam de fazer em conjunto', ou reforçando esta ideia "(...) mas acho que é sempre bom fazer tudo em equipa, em grupo e a partilhar e eu acho que isso, pelo menos os professores daqui, sabem." (40UR_EDL) Passando ao discurso da reitora, encontramos a seguinte referência,

> (...) mas tendencialmente temos uma comunidade educativa em que aprendemos uns com os outros, e podemos dizer, não é? Quando assisto a aulas, levo uma folha de papel e, no fim, converso com o professor sobre aquilo que vi, faço perguntas, tento dar *feedback*, "olha, pareceu-me genial aquilo que fizeste assim, parece-me que aquela coisa não teve tão bom efeito, porque é que fizeste assado..." 17UR_ER

A par desta **aprendizagem profissional**, assinalamos agora o discurso da diretora do ensino secundário, referindo o facto de, desde a primeira hora, ser natural assistir às aulas de colegas. Colegas que pretendem assistir a todas as aulas de uma outra disciplina, com o objetivo de ampliar a sua formação pessoal, tornou-se 'uma coisa normal'. (26UR_EDL) Quando refere a sua relação com os professores, expressa este **clima de confiança** da seguinte forma, "(...) há uma frontalidade, explico, aliás, a minha agenda é pública lá no Colégio, até sabem quando vou ao médico, a sério, várias pessoas têm acesso à minha agenda". (54UR_EDL)

De volta ao discurso da reitora encontramos uma alusão clara a uma propensão para a construção de uma **comunidade profissional de aprendizagem**, quando esta se refere à evolução deste clima relacional, "(...) portanto, isto, no tempo, resulta numa comunidade de professores que, de facto, têm uma missão muito interessante e que não está acabada, e que está muito ligada àquilo que eu disse antes, como princípios, como ideal da escola, se quiser (...) "(09UR_ER)

Passando à meta-categoria, **Gestão Escolar e Ação Estratégica,** procuramos categorias e indicadores que nos ajudem a verificar da existência de uma dinâmica de partilha da missão do colégio. A partir da leitura das respostas da reitora e das diretoras do 3º ciclo e do ensino secundário, surgiu uma primeira categoria – **Estabelecimento e comunicação de uma missão, visão e valores comuns.** A diretora do 3º ciclo afirma uma profunda ligação entre a missão do colégio e a formação integral dos alunos,

> A missão do Colégio propõe-se acompanhar cada um dos alunos como pessoa na sua integridade. Obviamente que somos um Colégio, a nossa forma de intervenção é através de cada uma das aulas que damos, através da companhia[2] que fazemos aos alunos. 01UR_ED3C

[2] Companhia – o termo companhia, de acordo com o que apurámos junto dos professores com quem conversámos, é utilizado para descrever a relação estabelecida entre o professor e o aluno, ao longo do seu

No caso da diretora do liceu, esta convoca o conceito de Aliança Educativa, como ilustrativo do modelo de **partilha da missão da escola**, destacando o importante papel dos pais como primeiros educadores pela necessidade de sintonia entre a escola e a família," quer dizer, evidente que pensamos sobre a educação e sobre como fazer coisas, mas se os pais forem muito, muito dissonantes, às tantas, não sei também se ficam no Colégio ou não". 52UR_EDL Prosseguindo a leitura do discurso da diretora do ensino secundário, percebe-se o investimento que faz no seu dia-a-dia para tornar constante a comunicação com os pais, tendente à **mobilização das famílias**. Prefere uma comunicação de proximidade e, portanto, privilegia o telefone ou o email, seja qual for a natureza do assunto. "Mesmo coisas graves e sérias ou boas, eu obrigo-me a telefonar e a dizer coisas boas e simpáticas, e digo "Estou mesmo contente com ele", uma coisa rapidíssima "Passou-se isto assim, assim" (32UR_EDL)

No que respeita à **mobilização dos alunos,** evidencia a importância da Assembleia. Um momento de formação semanal, em que todos os alunos dos 10º, 11º e 12º anos se reúnem para debater assuntos das mais variadas naturezas – antropológica, política, histórica. São convidados oradores de diferentes áreas científicas, de diferentes profissões e que ajudarão os alunos à compreensão do mundo e da sua missão pessoal. (02UR_EDL)

Na segunda categoria que registámos neste domínio – **impacto do compromisso na organização do trabalho,** os dois primeiros indicadores que destacamos são o **foco no aluno** e o **foco no sucesso académico**. Partindo do discurso da reitora que afirma que "(...) nós não somos uma escola para professores, nós somos uma escola para alunos" (12UR_ER), encontramos algumas concretizações deste foco no aluno. No caso da diretora do 3º ciclo, podemos confirmar a centralidade do aluno, nas suas palavras,

> Ou é o planeamento da aula que, inevitavelmente, vai mudar e vai ser esticado e nós temos de o moldar porque a aula é nossa porque a orientamos, mas é

percurso escolar no colégio. Não se confina à sala de aula, englobando todas as interações estabelecidas entre aluno e professor, durante os intervalos, tutorias, apoio individual pontual, entre outras.

> deles porque a estamos a oferecer, e porque há toda esta dimensão total, que muitos dos alunos nos pedem (...). 02UR_ED3C

Podemos também perceber a importância que dá à comunicação com os alunos e à sua voz, tendo como pano de fundo o seu sucesso académico. Em concreto, refere que pede aos professores que, ao atribuir uma classificação ao aluno, façam uma observação que dê indicações claras ao aluno de como pode melhorar, "Ou seja, certificar-se de que a nota está a estabelecer comunicação com os alunos." 22UR_ED3C Refere também que os diretores de turma fazem uma reunião individual com o aluno no intuito de lhe dar conhecimento da avaliação e de ouvi-lo. (23UR_ED3C) Manifesta uma preocupação relativamente ao bem estar do aluno, estabelecendo relações de confiança,

> Portanto, nós fazemos tudo aquilo que seja necessário para ajudar o aluno. Passa muito sempre pela figura do diretor de turma, a maior parte das vezes. Em alguns alunos em especial, há alguns professores, que não sendo o diretor de turma assumem esse papel de acompanhamento e tentamos sempre envolver as pessoas nas quais o aluno tem confiança para que tenhamos a certeza que não está sozinho. 24UR_ED3C

Seguindo para a categoria **articulação com as famílias e comunidade educativa**, verificamos que, em qualquer dos discursos em análise, existe uma consonância no que toca à proximidade com os pais. As reuniões são frequentes, preterindo as reuniões gerais, aos encontros pessoais para tratar de cada aluno. Pelas palavras da reitora,

> (...) depois muito contacto pessoal, além das reuniões gerais, portanto, o diretor de turma, o professor titular, a educadora, têm muito contacto pessoal com todos os pais, e depois, se é preciso mais alguma coisa, por circunstâncias

específicas, mais uma vez, há muita reunião, muito encontro, muita conversa. 10UR_ER

A diretora do 3º ciclo descreve esta relação com os pais como um diálogo muito pessoal, consigo, com os diretores de turma ou mesmo com os professores (32UR_ED3C). Abrimos um outro indicador, **relação produtiva com os pais**, cujo objetivo é autonomizar o contributo dos pais para a evolução dos alunos, "Os pais são os principais responsáveis pela educação dos alunos, e são primordiais. Escolhem aliados e, no caso de nos escolherem a nós, contam com aliados bastante proactivos e assertivos (...)" (27UR_ER), afirma a reitora ao referir-se a esta aliança educativa que enforma o modelo relacional com as famílias. Podemos ainda ler, "Uma vez que os pais tenham cá filhos, são nossos pares, aliados." (28UR_ER)

No que concerne ao indicador **abertura da escola ao exterior**, recolhemos dos discursos em análise que esta se processa, desde uma escala local, com a abertura da escola à comunidade envolvente para os vários eventos que promove (55UR_EDL), torneios desportivos, debates (30UR_ER), ações de voluntariado em zonas desfavorecidas a prestar ajuda em trabalhos necessários à comunidade, durante o período de férias (35UR_ED3C); uma escala nacional, programas de voluntariado fora da cidade de lisboa (33ED_UC3C); e uma escala internacional, através de protocolos de intercâmbios com escolas estrangeiras e visitas de estudo, peregrinações e viagens para fora de Portugal. Pelas palavras da diretora do 3º ciclo,

> Mas é igual fazer essa corrida aqui no bairro ou irmos com os nossos alunos para Roma. Ou por exemplo irmos com os nossos alunos nas férias da Páscoa para Peniche ou para outros locais pondo os nossos alunos a ajudar essa comunidade. Ou é igual por exemplo, os alunos de liceu irem para Itália num programa de intercâmbio, portanto,

> independentemente do sítio é perceber que o Colégio tem de extravasar os muros, caso contrário não cumpre aquilo a que se propõe. 33_ED3C

No referente à meta-categoria, **Gestão da Sala de Aula,** terceiro domínio que orientou a nossa análise, abrimos uma primeira categoria – **gestão curricular**. Importa compreender como é que é implementada a gestão curricular e por quem. Começando por focar o discurso da reitora, podemos ler que existe uma vontade e um esforço por trazer o currículo nacional à realidade dos alunos como estratégia de ensino,

> (...) se os conteúdos de Matemática são não sei que mais, como é que nós damos isto de maneira a que os nossos alunos não acedam a um programa, a um conjunto de disposições, essas sim, gerais e abstratas, consubstanciadas num certo documento de referência, mas acedam à realidade através deste programa" e, portanto, trata-se duma vivacidade de confronto entre adultos que são professores e que, confrontando-se com determinados conteúdos e determinados instrumentos, dizem, "como é que isto faz sentido se eu quiser introduzir estes meus alunos às coisas que existem na realidade e que são eles próprios na realidade e não a um sistema". 05UR_ER

Por seu lado a diretora do ensino secundário, refere-se à gestão curricular como algo dinâmico. O currículo como 'uma casa aberta', que tem sofrido alterações e introdução de novas disciplinas.

> Mas, depois, muito por conversas com os pais e com os alunos e até como o nosso conselho científico pareceu fazer sentido, no último ano, alguém que fala sobre isto, porque acaba por não ser muito abordado

> em profundidade em Filosofia e depois na universidade, ou vão para Direito ou vão para algumas áreas da saúde (mas mesmo nas áreas da saúde têm uma cadeira no curso inteiro ou então nem têm) ou então nunca mais ninguém lhes fala destas coisas. Portanto, tem havido revisões mais no sentido desta cadeira, aquela cadeira, esta cadeira com este ou aquele programa, isto sim, acho que todos os anos acabamos por ir revendo, pronto, sublinhando, confirmando aquilo que é bom e para continuar, ou, pelo contrário acabando. 06UR_EDL

No que respeita à voz da diretora do 3º ciclo, recolhemos que existe um entendimento vertical do currículo,

> (...) obriga-nos a este olhar global. No entanto, nós sermos professores de um ano e não de outro ajuda-nos a olhar para a especificidade de cada um dos anos, que não pode ser esquecida. Não conseguiríamos nunca fazer um trabalho e ver-nos enquanto professores do Colégio sem ter essa articulação. 06UR_ED3C

Interessa-nos também convocar aquilo que a reitora e as diretoras disseram sobre as **estratégias de ensino**. Numa perspetiva mais holística poderemos ler no discurso da reitora,

> (...) aquilo que interessa que os nossos alunos ganhem os apetrechos, as ferramentas, o gosto, o espanto, a posição ideal diante daquilo que existe. Isso tem imensas implicações em termos de didática, também

> tem muitas implicações em termos pedagógicos, curriculares, etc.. 01UR_ER

Das palavras da diretora do 3º ciclo, podemos concluir outros modos de monitorização das aprendizagens dos alunos, que não os tradicionalmente utilizados em contexto de sala de aula,

> Existe também algo, que mais uma vez é mais dificilmente mensurável, que tem que ver com pôr os alunos em ação. Muitas vezes há um determinado conteúdo que nós não vemos refletido em número ainda. Mas vemos um aluno a falar diretamente sobre um tema numa assembleia e nós percebemos que ele está a aprender. Qual é aqui o desafio? Traduzir essa aprendizagem numa nota e estarmos atentos. Portanto, a única medida que nós temos fria é um número. Depois este nosso acompanhamento permite-nos perceber que o aluno está a aprender embora muitas vezes não tenha chegado à fase, que para mim é mais complicada, de produção e sistematização. E esse é o caminho que nós temos de fazer. 19UR_ED3C

No que respeita à diretora do ensino secundário, esta exemplifica como, perante um problema detetado na disciplina de português, se procede à sua discussão em grupo e se decidiu pela atribuição de mais uma hora semanal de molde a que os alunos, no próximo ano letivo, tivessem uma tutoria da escrita. 38UR_EDL

Abrindo uma nova categoria, **supervisão e monitorização do currículo**, torna-se evidente nos discursos da reitora e das diretoras, que estas promovem uma cultura de reflexão/ ação. Pelas palavras da reitora, percebemos uma reflexão sobre o desempenho dos alunos e sobre o seu aproveitamento em contexto colaborativo - a análise estatística é feita *interpares*, cautelosamente, considerando "as deficiências que uma análise meramente

estatística também pode trazer". "(...) por isso, procurando olhar estatisticamente em conjunto, mais uma vez, para que o máximo de fatores sejam trazidos à mesa, e que se possa perceber exatamente o que é que os miúdos estão realmente a aprender." (14UR_ER)

Por outro lado, numa focagem mais orientada para o currículo em si, a diretora do 3º ciclo fala-nos de reuniões em que para além dos coordenadores de departamento, está também o conselho científico,

> Para além dos coordenadores de departamento em algumas dessas reuniões também, dependendo do objetivo das mesmas, está presente o conselho científico. São pessoas das mais variadas áreas que não são necessariamente professores no Colégio, que se juntam a nós e nos tentam ajudar a ajuizar algumas questões mais de conteúdo, mais científicas, mais do domínio da sabedoria. 18C_ED3C

Prosseguindo para o indicador, **supervisão clínica da prática docente**, que permite identificar rotinas de supervisão da prática docente. A diretora do ensino secundário, incorpora a supervisão no seu horário semanal,

> (...) tinha duas horas bloqueadas para ir assistir a aulas de professores por semana. Portanto, eu vou assistir às aulas dos professores, que vou gerindo, sei lá, se vejo que há alguma coisa ou se há professores novos ou pronto, isso vou gerindo um bocadinho, consoante está a acontecer. 18UR_EDL

Refere, também, que criou uma grelha de avaliação que utiliza quando assiste às aulas dos professores. No entanto, também assiste às aulas fazendo uma observação mais informal.

> Portanto, há grelhas de avaliação — agora estas, por exemplo, são feitas por mim, mas eu vou mostrar ao reitor e até vou mostrar aos diretores de turma e aos coordenadores de departamento para ver o que é que eles acham —, vou implementar, portanto, ver aulas com grelhas de verificação ou informais, também já aconteceu e reunião prévia, após a aula e depois, às vezes, vou a outras, depende do que está a acontecer. 30UR_EDL

A diretora do 3º ciclo afirma que centra a supervisão no diagnóstico. Sendo que, detetado um problema este é trabalhado em equipa e identifica-se quem é que poderá estar mais habilitado para ajudar.

> Pode ser uma questão mais técnica, em que eu não poderei ser de grande ajuda, a não ser no diagnóstico do problema, e peço a intervenção dos coordenadores de departamento ou de algum professor que esteja em condições de ajudar. Para mim o centro do processo, não sei se seria o centro, mas o desencadeado do processo é este diagnóstico. 08UR_ED3C

Passando ao indicador, **monitorização do currículo**, que começa por ser definido, pela voz da reitora como uma atenção constante, por vezes circunstancial, que procura estar

atenta aos alunos e detetar qualquer desvio e perceber o que está a acontecer com os alunos dentro da sala de aula. (18UR_ER) No caso das diretoras do 3º ciclo e do ensino secundário, percebe-se que existe um sistema de monitorização que cada uma implementou de acordo com as suas prioridades. No caso da diretora do ensino secundário, podemos ler, "Portanto, assistência a conselhos de turma, reuniões com os diretores de turma, depois ver aulas também e análise sistemática dos resultados, portanto, a estatística". (42UR_EDL) Quanto à diretora do 3º ciclo, socorre-se da análise das classificações dos testes e das avaliações do final de cada período. (12UR_ED3C)

Prosseguindo para o indicador **equipa de supervisão**, retiramos dos discursos das diretoras pedagógicas que esta é constituída pela reitoria, diretores de ciclo e coordenadores de departamento e outros elementos, p.e. membros do conselho científico, que não são professores no colégio. (14UR_ED3C; 33UR_EDL)

Apresentação dos resultados dos Grupos de Discussão Focalizada realizados com os diretores de turma do 3º ciclo e do ensino secundário.

Para recolha de outras vozes sobre a liderança, realizámos dois grupos de discussão focalizada. Um com de representantes dos diretores de turma do 3º ciclo, outro com os representantes do ensino secundário. Tal como procedemos relativamente à apresentação dos dados das entrevistas da reitora e das diretoras pedagógicas, organizámos a informação de acordo com os domínios definidos por Lourenço-Gil, Machado, Cabral & Alves, 2020. Procedemos de igual modo relativamente ao recorte, no entanto optámos por fazer uma análise mais larga, pelo que apenas distinguimos as intervenções como sendo do 3º ciclo ou do ensino secundário, sem indicar o diretor de turma. Assim sendo, estabelecemos os códigos distinguindo as unidades de recorte decorrentes da análise de conteúdo dos discursos dos DT do 3º ciclo e outro referente aos do ensino secundário (liceu). Atente-se à seguinte tabela:

Grupos de Discussão Focalizada	Código
3º Ciclo	00UR_FGDT3C
Ensino Secundário (Liceu)	00UR_FGDTL

Tabela 10 – Codificação AC Grupos de Discussão Focalizada DT

O primeiro bloco de questionamento tem por objetivo a caracterização dos participantes, apresentamos as tabelas abaixo que sintetizam a informação.

Sigla	**Disciplina (s)**	**Ano(s)**	**Antiguidade**	**Outros cargos**	**Horas/sem.**
PA3C	Matemática	9º e 7º	13	Assessora de Direção	42,5
PB3C	História	5º, 7º e 9º	6	-----	------
PC3C	Educação Física	7º,8º e 9º	6	-----	-------
PD3C	Português	9º	11	-----	-------

Tabela 11 – DT 3º Ciclo - Caracterização dos Participantes

Sigla	Disciplina (s)	Ano(s)	Antiguidade	Outros cargos	Horas/sem.
PA	Port. e Ing.	10º e 12º	2	----	50/60
PB	C. F. Química	10º e 11º	12	Coord.CFQ	45
PC	Biologia e Geologia	10º e 11º	12	-----	50
P1	Ed. Física	10º,11º,12º	10	Coord. Ed. Física	50
P2	Matemática	11º e 12º	5	Coord. Sec. de Exames	-----
P3	Filosofia, Ética, Lógica e Programação	6º, 9º, 10º e 12º	3	-----	50
P4	C. F. Química	10º e 11º	11	----	50

Tabela 12 – DT Ensino Secundário (Liceu) - Caracterização dos Participantes

No que concerne à meta-categoria, **Características da Lliderança,** a categoria que recolheu um maior número de ocorrências foi **liderança distribuída**. Registámos que os **diretores de turma** assumem um papel central na ligação entre o colégio, os alunos e as suas famílias. Assim, pela voz de um diretor de turma do 3º ciclo, registámos "Os diretores de turma são a cara do Colégio. São eles que estão com as famílias, são os que estão com os alunos (...)". (05UR_FGDT3C) A par desta ideia, transparece uma comunicação fácil entre os diretores de turma e as lideranças de topo que, no caso dos diretores de turma do ensino secundário, referindo-se à diretora, afirmam, "É muito próxima, muito próxima. Quer dizer, nós temos estas reuniões semanais, mas todos nós sabemos que se tivermos alguma coisa é só encontrá-la..." (19UR_FGDTL) Esta relação de proximidade é igualmente referida pelo 3º ciclo. A diretora pedagógica é uma pessoa muito presente no dia-a-dia do colégio, "assim como nós estamos presentes na vida dos miúdos ela está muito presente naquilo que nós

estamos a fazer no colégio e, portanto, à medida que as necessidades vão aparecendo, vamos tratando delas com ela." 13UR_FGDT3C

Prosseguindo a nossa análise conseguimos recolher, dos discursos de ambos os níveis de ensino, que se estabeleceu um **clima de confiança** que leva à partilha de conhecimento *interpares*, dando espaço à emergência de uma **cultura colaborativa**. No caso do 3º ciclo, "Exatamente, não há nenhum controlo. Há confiança na pessoa que entrou agora para a equipa e é uma questão de integrar. Ajudar com a experiência que temos, o conhecimento que temos da turma, mais nada. (15UR_FGDT3C) Ou ainda, no que toca às dinâmicas de trabalho,

> Exatamente por isso o S. dizia que nas salas do 3ºciclo cada um tem a sua mesa de trabalho e estamos juntos por departamentos. No 3ºciclo não está a coordenadora de matemática, temos três professoras, e tentamos trabalhar muito em conjunto uns com os outros. 16UR_FGDT3C

Os diretores de turma do ensino secundário, quando se referem à relação de trabalho que estabelecem em equipa afirmam,

> (...) e, como nós nos ajudamos tanto, às vezes parece que o papel de diretor de turma é mesmo secundário, porque efetivamente, o bem do aluno é o que nos move a todos, seja um diretor de turma, seja um professor de disciplina. 30UR_FGDTL

Nesta linha, recolhemos um novo indicador, **professores líderes**, que transparece da dinâmica de trabalho colaborativo e de partilha de responsabilidade entre os diretores de turma e os professores,

> (...) nós como diretores de turma não chegamos a tudo, por exemplo, há muitas vezes – e isto já aconteceu-, como B. que é professor de educação física tem uma relação mais próxima com o aluno e nós sabemos orientar para isso, e então fica o tutor desse aluno. Temos também essa noção de que não chegamos a todos e temos é que saber direcionar para alguém que consiga chegar aos alunos e isso acontece muitas vezes. 15UR_FGDTL

Por último, importa deixar registo de um último indicador, dentro desta categoria de análise, **capital social**, que dá nota do modo como percecionam o ser professor no colégio,

> Eu acho que passa como escola e como professor. Nós na realidade não somos um diretor de turma somos uma escola. Somos um grupo de pessoas. Acho que respondemos muito mais como um todo e o sucesso de todos, é o processo de cada um e muito mais, quer dizer… não há nada assim. 24UR_FGDT3C

Desta feita, pelas palavras de um diretor de turma do ensino secundário, percebemos que foi estabelecida uma agenda de reuniões de trabalho semanais, que coloca em presença a direção pedagógica e os diretores de turma, num trabalho de partilha das problemáticas e discussão de soluções.

> Eu diria que a reunião semanal dos diretores de turma, os diretores de turma de 10º e 11º reúnem-se com um elemento da direção do Liceu. Noutro dia os diretores de turma do 11º ano reúnem-se com um membro da direção e consequentemente os diretores de turma do 12º

> ano. Eu acho que isso tem sido das coisas que mais ajuda porque há uma coisa que está a correr mal, já falámos com o professor, muitas vezes não sabemos bem como pegar no assunto, falamos com os diretores de turma que já tiveram um assunto parecido ou também estão a tentar resolver "olha eu estou a fazer assim", "já fiz assim e dá resultado"… E depois confrontamos com a nota que vier da diretora do Liceu e eu acho que isso é o ponto que me ajuda e, consequentemente ajuda os alunos. 18UR_FGDTL

Passamos à categoria, **liderança para a aprendizagem**, que apenas emergiu na análise dos discursos dos diretores de turma do ensino secundário, quando se referem a atenção dada aos docentes no que toca à sua formação pedagógica e também de enriquecimento pessoal. "Nós tínhamos todas as quartas-feiras à tarde ou um livro que estudávamos, ou texto... já tivemos várias vertentes, ou textos que estudávamos, também tivemos de pensamento crítico." (05UR_FGDTL)

> (...) temos extrema abertura da parte da direção e muita formação também, não é uma formação pedagógica (...) é eu ser de ciências e saber de filosofia; eu ser de ciências e saber mais de história. Termos uma formação muito ampla nisso. E depois uma grande abertura com a direção. 04UR_FGDTL

Referem, ainda, um momento de formação, que acontece anualmente, no final de cada ano letivo, que reúne todos os professores do colégio, a Universidade de Verão. (06UR_FGDTL)

Prosseguimos para a segunda meta-categoria, **gestão escolar e ação estratégica**, procuramos compreender se a liderança despoleta dinâmicas que tendam a construir uma visão partilhada da aprendizagem e do sucesso dos alunos. No que concerne à categoria,

estabelecimento e comunicação de uma missão, visão e valores comuns, a visão dos diretores de turma de ambos os ciclos coincide face ao modo como está concebido o plano curricular do colégio. Apontam para uma formação integral, generalista, atrasando a especialização e afunilamento curriculares. Um diretor de turma do 3º ciclo afirma, "Que sejam pessoas inteiras, não é só uma questão académica, mas é crescerem como pessoas. Crescer em tudo." (26UR_FGDT3C) No caso da voz dos do ensino secundário,

> (...) dar uma formação muito global aos alunos que tenham as bases…, muito boas bases a matemática, a português e a inglês. Penso que são os pilares do Colégio ST e que um miúdo de 14 e 15 anos não deixe de ter nem história, nem matemática, porque isso desenvolve todo o raciocínio e é importante como um todo. Depois explicar a realidade em si e a realidade em todos os fatores, ou seja, tanto científico ou humanístico, para o aluno ficar completo. Penso que esta é a missão.01UR_FGDTL

Avançamos para a categoria, **impacto do compromisso na organização do trabalho**, na qual o indicador **ambiente de aprendizagens seguros e eficazes** recolhe maior pertinência. Quer no 3º ciclo, quer no ensino secundário, se refere como sendo uma mais-valia a relação de abertura e proximidade entre os diretores de turma e as diretoras de ciclo e entre os alunos e os professores. "Eu diria que aquilo que faz a diferença é a forma como os professores estão com os alunos. E como os diretores da escola estão com os professores e os alunos." (02UR_FGDT3C) Afirmam ainda que existe uma relação assente na confiança e entreajuda, "Exato eles têm abertura suficiente e confiança suficiente para virem ter connosco e pedir ajuda dos mais diversos aspetos, não só tanto a nível académico, de resultados mas..." (11UR_FGDTL)

Advinha-se um **foco no bem-estar do aluno**, investindo num contacto direto, personalizado, "Depois os recreios, nós estamos muito presentes nos recreios deles. Não como uma vigilância, não como algo que é imposto. Muitas vezes estamos nós próprios a

falar e eles é que vem ter connosco." (09UR_FGDTL) "(...) têm dificuldades de "como é que giro isto professora? Não consigo…" e nós muitas vezes também ajudamos e fazemos o plano. Ajudamos mesmo como numa organização." (12UR_FGDTL)

Afirmam igualmente haver este contacto individual com cada família,

> E há um contacto também muito personalizado. Nós temos o contacto com cada família. Temos encontros com todos os pais, mas a maior parte do trabalho é feito com aquela família, com aquele jovem e acho que isso também é um traço que nos distingue de outras formas de o fazer. 08UR_FGDT3C

Relativamente à categoria, **articulação com as famílias e comunidade educativa**, no que respeita à relação com os pais, confirmam um modelo relacional de proximidade, de abertura e de partilha de responsabilidade na progressão dos alunos. Surge o conceito de Aliança Educativa, que importa compreender. "Mas eu vejo que a aliança é uma forma de estar entre os alunos e entre as famílias." (03UR_FGDTL) Esta forma de estar está transcrita na voz de um diretor de turma do 3º ciclo, que afirma,

> Há uma ligação muito grande do Colégio com as famílias. Nós aqui entendemos que o projeto educativo é feito a três: os professores, o Colégio/Direção e as famílias. E os alunos. Há, portanto, uma ligação entre os alunos e o Colégio e as famílias. E discutimos e chegamos a acordo, ou não, neste trio. É sempre um projeto de todos. O diretor de turma é quem dá a cara a essa relação. 07UR_FGDT3C

Esta partilha da responsabilidade e este diálogo constante também contribui para a formação do aluno enquanto pessoa. Assim o refere um diretor de turma do ensino secundário,

> E mesmo, contamos muitas vezes com a presença do aluno. Portanto, para perceber que ali há "fé" total. Não é "agora vamos aqui fazer queixinhas aos pais e os alunos não ouvem". Não! O objetivo nunca é esse. É mesmo ajudar o aluno enquanto pessoa na escola, o aluno é o mesmo. Está na escola e em casa, portanto está connosco e está com a família. 14UR_FGDTL

No que se refere à articulação com a comunidade educativa, verifica-se a existência de atividades que mobilizam os alunos para assistir a necessidades da comunidade envolvente, como é o caso do referido no 3º ciclo,

> Seria fácil num colégio como este, termos um grupo de meninos dentro de uma redoma e não é isso que se pretende. Lembro-me há uns anos que a M. F. levou os alunos à *Carmoteca*[3] e que iam lá fazer imensa coisa e que a certa altura a M. disse "já não consigo ir mais" e os miúdos continuaram a ir e gostaram muito e eu acho que é essa a nossa experiência. 27UR_FGDT3C

Passamos a uma nova meta-categoria de análise, **gestão da sala de aula**, onde evidenciamos o que foi dito quanto às **práticas pedagógicas**. Nomeadamente na seleção de estratégias de ensino que são implementadas fora da sala de aula e que expõem os alunos à realidade, flexibilizando os recursos educativos. "E as próprias assembleias. São um encontro semanal que nós temos com os alunos onde tentam precisamente mostrar que eles não estão sempre num mundo protegido que é o Colégio". (36UR_FGDTL) Muitas vezes temos

[3] Carmoteca - Centro social e comunitário que apoio crianças, jovens, famílias e idosos residentes na freguesia local

convidados de fora, de ciências, humanidades, professores catedráticos, desportistas, músicos... Para dar no fundo também uma abertura em que, o final são perguntas abertas de todos os alunos do liceu. (37UR_FGDTL)

Em relação à categoria, **supervisão/monitorização do currículo**, os diretores de turma do 3º ciclo dão nota da existência de uma **cultura de reflexão/ação**, que por exemplo estabelece práticas de revisão do projeto educativo através de um grupo de trabalho que é constituído para o efeito. (28UR_FGDT3C)

Ambos os grupos de discussão focalizada se evidenciaram a existência de **práticas supervisíveis interpares**, em que os diretores de turma, ou outros professores, assistem às aulas de outros colegas com diferentes objetivos, aperfeiçoamento de práticas ou monitorização. “E muitas vezes vamos assistir a aulas uns dos outros que e também para termos noção… Já me aconteceu numa direção de turma…25UR_FGDTL; “E algum professor mais experiente desse departamento tenta acompanhar de alguma forma, surgindo estratégias, passando um tipo de material.” (17UR_FGDT3C) “E há sugestões que passam por ver aulas de professores mais experientes.” (18UR_FGDT3C)

Apresentação dos resultados do Inquérito por questionário aos alunos do 3º Ciclo e Ensino secundário

Este questionário pretende conhecer que perceções que têm os alunos do 3º ciclo e do Ensino Secundário, sobre o impacto da gestão instrucional do Diretor no progresso das suas aprendizagens e resultados escolares. É composto por cinco grupos de resposta, quatro dos quais de resposta fechada e um de resposta aberta. Nos grupos de resposta fechada tipo *Likert,* em três deles utilizámos a escala: *sim*; *quase nunca*; *nem sempre*; *não*. E, noutro, uma escala de 1 a 5, tentando valorar a importância que o sujeito dá ao que lhe é perguntado. O questionário foi impresso e distribuído durante as aulas para resposta. Num universo de 468 alunos, recolhemos 303 respostas, o que corresponde um retorno de 64,74%. A resposta encontra-se distribuída de forma equilibrada entre o sexo feminino e o masculino (50,8% de respostas de raparigas e 49,2% de rapazes). Quando perguntados se já tiveram alguma retenção, apenas 5,3% responderam que sim.

Como podemos observar na tabela 13, 51,5% dos alunos frequenta o colégio há 10 ou mais anos.

	Tabela 13 - Anos de frequência no colégio									
Anos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	**10**
%	3,3%	3,3%	7,3%	9,6%	6,3%	5,3%	2,6%	5,3%	5,6%	**51,5%**

Através da tabela 14 verificamos a distribuição dos respondentes pelos anos de escolaridade, concluindo que 59,1% dos alunos que responderam são do 3º ciclo, bem como a falta de representatividade dos alunos do 12º ano, dos quais apenas recolhemos 1% de respostas.

	Tabela 14 – Alunos/ Anos de Escolaridade					
Anos	**7º**	**8º**	**9º**	**10º**	**11º**	**12º**
%	**21,8%**	17,2%	20,1%	20,8%	19,5%	1%

No que concerne ao bloco 1, referente à caracterização dos alunos, incluímos uma questão aberta (Q 8), pedindo que expressassem o que significa para si frequentar o colégio, utilizando apenas seis palavras. Para a interpretação das respostas, procedemos à sua divisão por ciclos, 3º ciclo e ensino secundário, à criação de uma tabela de frequência que integra e compara as palavras retiradas das respostas dos alunos, veja-se Anexo 8. A lista de palavras extraída das respostas dos alunos foi subdivida em três categorias de significação: Positivo (p), Ambivalente (a) e Negativo (n). Sempre que, dentro de cada categoria, verificámos que existiam palavras com significação afim, optámos por agrupá-las para efeitos de quantificação de frequência, p.e. aprender e aprendizagem, ou amigo e amizade.

A categoria 'positivo' é a que reúne maior número de palavras. Em segundo lugar, surge a categoria 'ambivalente' e em terceiro a 'negativo'. Daqui poder-se-á extrair que, os alunos têm uma perceção positiva do colégio.

A título ilustrativo extraímos das tabelas as quatro palavras com maior frequência em cada uma das categorias.

Positivo			
Palavras	**3C**	**ES**	**Soma**
Amigos, Amizade	34	28	62
Aprender, Aprendizagem	34	9	43
Professores	10	11	21
Ajuda	13	3	16

Tabela 15 – Tabela Frequência QA – Q 6

Como podemos verificar as palavras com maior frequência, nesta categoria – Amizade, Aprendizagem, Professores e Ajuda -, poderão apontar para um **clima de escola seguro e eficaz** em que os alunos se sentem apoiados. No caso da palavra amizade tanto se refere à relação entre pares, como à relação professor-aluno. "Inovador, exigente, boas amizades, diferente, aprender". "trabalho, esforço, amizade com os professores". Por outro

lado, poderemos também explicar esta distribuição de frequência pelo facto de haver **um foco na instrução e na gestão do currículo**, que é percecionado pelos alunos.

Ambivalente			
Palavras	**3C**	**ES**	**Soma**
Exigente/ Exigência	20	16	36
Trabalhoso	3	7	10
Preocupação	2	6	8
Diferente	4	2	6

Tabela 16 – Tabela Frequência QA – Q 6

Como podemos observar na tabela 14, na categoria ambivalente surgem as palavras Exigente/ Exigência, Trabalhoso, Preocupação, Diferente. Vejamos o exemplo da palavra exigente que nos aparece quer com uma significação positiva, "Inovador, exigente, boas amizades, diferente, aprender" ou, pelo contrário, como um "colégio muito exigente e cansativo que puxa muito pelos alunos". Se por um lado somos confrontados com um significado que poderá convocar um trabalho orientado para a excelência, por outro, também o somos com uma exigência que parece excessiva na perspetiva de alguns alunos.

Negativo			
Palavras	**3C**	**ES**	**Soma**
Difícil	12	3	15
Cansativo	3	9	12
Dificuldade	6	0	6
Depressivo	1	2	3

Tabela 17 – Tabela Frequência QA – Q 8

Na categoria de significado negativo, registamos as palavras Difícil, Cansativo, Dificuldade, Depressivo, o que poderá corroborar o que atrás afirmámos sobre a possibilidade de alguns alunos percecionarem a exigência como excessiva, o que justificará a frequência da palavra cansativo e dificuldade, p.e. "Exigente, cansativo, depressivo, amizade, difícil, desgastante".

Por último, parece-nos importante deixar aqui os dados referentes aos totais agregados por palavras em cada categoria, uma vez que, estes poderão ajudar a clarificar o conceito que os alunos têm do colégio.

Agregados		
Positivo	Ambivalente	Negativo
432	63	46

Tabela 16 – Tabela Agregados QA – Q6

Verificamos pela leitura dos dados acima que os alunos utilizaram com maior frequência palavras com significação positiva, facto que poderá suportar uma imagem positiva do colégio, da aprendizagem e das relações que estabelecem no seu dia-a-dia.

Prosseguindo para o segundo bloco, **perceção da missão da escola**, para maior facilidade na leitura dos dados, optámos por agregar os resultados referentes a *sim* e *quase sempre*, como concordância, e *nem sempre* e *não*, como discordância (Cabral e Alves, 2016). Atente-se à Tabela 19 no que se refere à perceção dos alunos relativamente à relação estabelecida com a diretora de ciclo.

Itens	C	PV	D
As relações entre a Diretora de Ciclo e os alunos são boas.	248	41	14
A Diretora de Ciclo ouve os alunos frequentemente	209	61	32
A Diretora de Ciclo é uma pessoa com quem é fácil falar	229	45	29
A Diretora de Ciclo está preocupada com os resultados escolares dos alunos	267	28	8
A Diretora de Ciclo define medidas para melhorar esses resultados	180	70	53
A Diretora de Ciclo ouve os alunos antes de adotar essas medidas	157	64	82

Tabela 19 – Perceção da Missão da escola (n = 468)

C – Concordância; PV – Por vezes; D – Discordância

Como poderemos verificar pela leitura dos dados, regista-se uma expressa maioria de concordância. Tal facto indicia uma relação de proximidade entre a diretora e os alunos.

Passamos, de seguida, ao *item* 12, que pretende recolher dados tendentes a conhecer a perceção que os alunos têm do programa instrucional. Para tal, mais uma vez, optámos por agregar os resultados referentes a *sim* e *quase sempre*, como concordância, e *nem sempre* e *não*, como discordância. Como se verifica pela análise da Tabela 20, não existe uma tendência comum nos três *itens* perguntados. No primeiro recolhemos dados que indicam que a diretora de ciclo visita, por vezes a sala de aula, com 43,2% das respostas. No segundo,

observamos uma dispressão significativa entre as respostas de concordância (37,6%) e de discordância (36,3%). No terceiro *item* verificamos que 44, 2% das respostas incidem sobre a concordância, o também nos aconselha prudência nas conclusões que daí possamos vir a retirar.

Itens	C	PV	D
A Diretora de Ciclo visita frequentemente a sala de aula	51	131	121
A Diretora de Ciclo acompanha a evolução dos resultados escolares dos alunos em cada disciplina	114	79	110
A Diretora de Ciclo conversa com os alunos sobre os resultados escolares do Colégio	134	89	80

Tabela 20 – Perceção do Programa Instrucional (n = 468)

C – Concordância; PV – Por vezes; D - Discordância

Avançamos para a apresentação dos resultados da questão 12, que tenta aferir qual a perceção dos alunos relativamente à promoção de um clima escolar centrado nas aprendizagens.

Itens	**Sim**	**Nem sempre**	**Não**
As aulas são interrompidas para fazer avisos ou dar informações importantes	110	190	3
A Diretora de Ciclo reconhece o esforço e o trabalho de excelência dos alunos	194	108	1
A Diretora de Ciclo elogia esse trabalho colocando os alunos no quadro de honra ou informação no jornal do colégio	227	59	17
Usa assembleias para recompensar/reconhecer os alunos pelos resultados obtidos, comportamento e cidadania	46	175	82
Reconhece o trabalho de excelência ou o progresso dos alunos, recebendo-os no seu gabinete	30	135	138
Fala com os pais sobre a melhoria dos resultados dos filhos, sobre seu comportamento exemplar ou dos contributos que deram para a turma e/ou para o colégio	71	164	68

Tabela 21 – Promoção clima escolar centrado nas aprendizagens (n = 468)

Por fim, no bloco 3, pedimos aos alunos que redigissem um texto breve (máx. 25 palavras) em que expressassem o que mais contribui para o seu sucesso no colégio. Neste caso, para a interpretação das respostas, procedemos à criação de uma tabela de frequência que integra e compara as palavras retiradas das respostas dos alunos, veja-se ANEXO 8. Fez-se uma validação de dados, excluindo as palavras ou expressões descontextualizadas (p.e. aqui, do, e, como, para, etc.) e agregando as de igual sentido (p.e. ajudam, ajudar, ajuda). Encontrada a lista de palavras (1408) que consideramos conter o significado das respostas dos alunos, construímos uma tabela, apresentando a Frequência de cada palavra (F), a Frequência Acumulada (FA) e a Frequência Relativa Acumulada (FRA), veja-se ANEXO 9. Através desta apresentação de dados, consideramos poder restringir a lista de palavras em análise sem correr o risco de perder o significado dos discursos dos alunos.

Palavras	F	FA	FAR
Professor	252	252	18%
Ajuda	141	393	28%
Aluno	76	469	33%
Ambiente	66	535	38%
Colegas	65	600	43%
Boas	38	638	45%
Relação	38	676	48%
Amizade	37	713	51%
Direção	37	750	53%
Disponibilidade	35	785	56%
Sucesso	31	816	58%
Apoio	26	842	60%
Dúvida	22	864	61%
Preocupação	21	885	63%
Aulas	20	905	64%
Exigência	16	921	65%
Disciplinas	15	936	66%
Importante	14	950	67%
Melhorar	14	964	68%
Opinião	14	978	69%
Dificuldades	13	991	70%
Estudo	13	1004	71%
Excelência	13	1017	72%
Perceber	13	1030	73%
Aprendizagem	11	1041	74%
Atenção	11	1052	75%
Escolar	11	1063	75%
Ensino	10	1073	76%
Resultados	9	1082	77%
Acompanhamento	8	1090	77%
Ótimo	8	1098	78%
Gosto	7	1105	78%
Simpatia	7	1112	79%
Atividades	6	1118	79%
Interesse	6	1124	80%
Ouvir	6	1130	80%

Tabela 22 – Frequência Palavras QA Q13

Acima apresentamos tabela com as palavras cuja frequência acumulada perfaz 80%. Como podemos observar, as palavras professor, ajuda e aluno, são as que recolhem uma

frequência mais elevada, acumulando 33%, tal poderá significar que os alunos percecionam como um aspeto determinante para o sucesso a relação que estabelecem com os professores e o apoio que estes lhes dão. P.e. “O mais importante para mim foi a atenção dos professores”; ou “(...) é a preocupação dos professores e a relação que os alunos têm com os professores”; “os professores e o seu apoio”. Percorrendo a lista destas palavras, poderemos destacar uma tendência para a valorização da instrução, atente-se a palavras como disciplinas, dúvidas, ensino, escolar, resultados, perceber. Muito embora, também nos pareça evidente um outro grupo que se refere mais à relação, p.e. ‘amizade’, ‘preocupação’, ‘atenção’, acompanhamento’, ‘apoio’, ‘simpatia’. Podemos ler “(...) foi a preocupação e a relação que um professor tem com os alunos, os colegas também e o trabalho individual que tenho estado a fazer.”

Ou, “Eu acho que a relação entre alunos e professores ajuda bastante, e também a disponibilidade dos professores para com os alunos.” ; “(...) é a relação com os outros colegas e os professores”.

Apresentação dos resultados do Inquérito por questionário aos professores do 3º Ciclo e Ensino secundário

Para recolha de dados junto dos docentes, utilizámos o questionário - EDUGest - gestão escolar e melhoria das escolas - Escala de avaliação da gestão instrucional da Direção (Phillip Hallinger). Este questionário está estruturado para fornecer o perfil de liderança instrucional (com um foco pedagógico) do Diretor da escola. É composto por quatro grupos de resposta. Os dois primeiros para caracterização dos respondentes, um terceiro por 50 afirmações que descrevem as principais práticas e comportamentos profissionais do(a) Diretor(a) e o quarto composto por uma questão de resposta aberta.

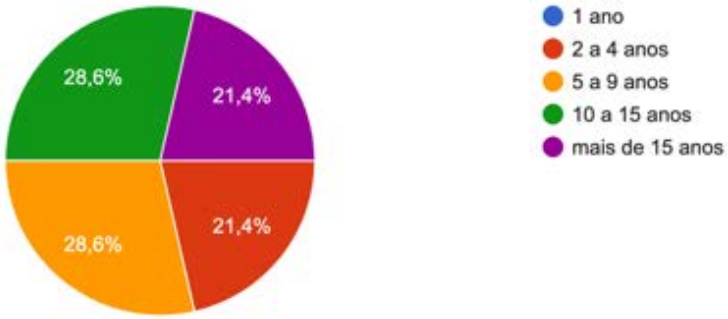
Nos grupos de resposta fechada tipo *Likert,* em três deles utilizámos a escala: *quase nunca; raramente; às vezes; frequentemente; quase sempre*. Tal como procedemos na leitura dos dados do inquérito dos alunos, optámos por agregar os resultados referentes a *frequentemente e quase sempre*, como concordância e, *quase nunca e raramente*, como discordância.

Pedimos aos professores que considerassem cada afirmação a partir da observação das práticas de liderança, tendo por referência a Diretora de Ciclo. O questionário foi apresentado aos professores através do *google forms*, tendo as respostas sendo recolhidas por este mesmo meio. De um universo de 39 professores do 3º ciclo e do ensino secundário, recolhemos 14 respostas, o que corresponde 35,9%. Muito embora o número de respostas nos imponha a devida prudência no tratamento dos dados, não deixamos de apresentá-los e de considerá-los devidamente, na discussão que faremos adiante.

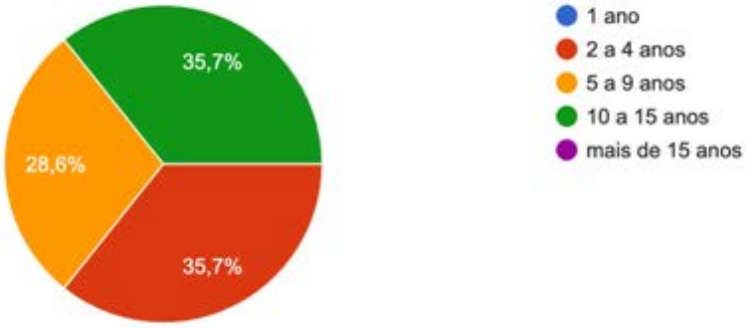
O primeiro bloco, através suas primeiras quatro questões, pretende caracterizar os professores. Verifica-se que 42,9% dos respondentes são do sexo feminino e 57,1% do masculino. Têm idades compreendidas entre os 28 e os 60 anos. Quanto às suas habilitações literárias, 42,9% são licenciados, 42,9% mestres e 14,3% doutorados.

Atente-se aos gráficos[4] abaixo que apresentam as respostas às restantes questões deste primeiro bloco.

5. Indique há quantos anos é docente, contabilizando o tempo antes e após a profissionalização.
14 respostas



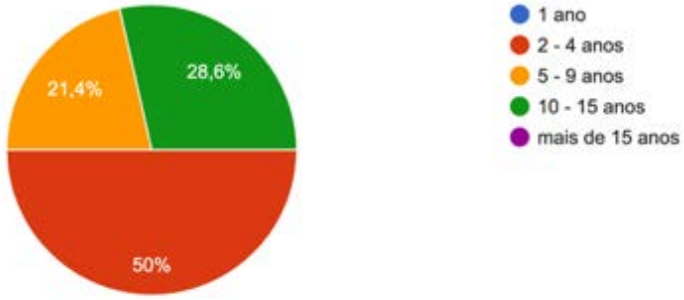
6. Indique há quantos anos trabalha como docente na escola em que se encontra atualmente.
14 respostas



[4]Google forms https://docs.google.com/forms/d/1QOzDnqs-lxTg65cumyPoZHdxQxiFJP_daSXI-b_O7x0/edit#responses

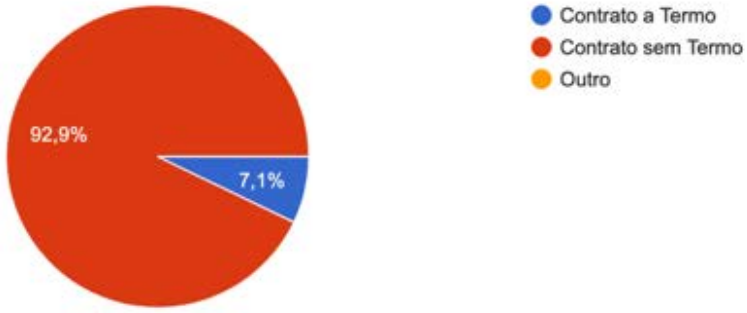
7. Indique há quanto tempo trabalha com a Diretora que assume o cargo neste momento.

14 respostas



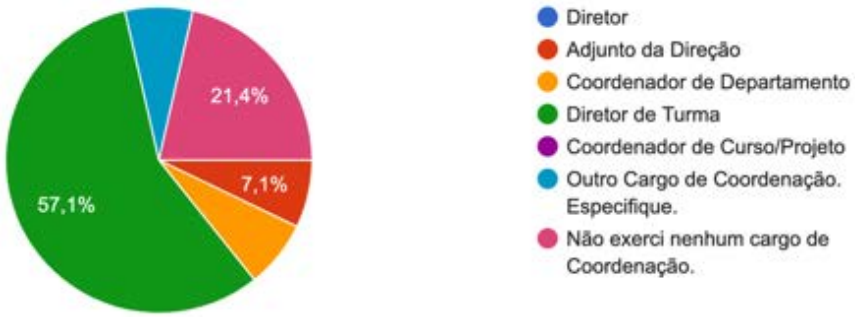
8. Indique a sua situação profissional atual

14 respostas



9. No ano letivo 2018 - 2019 assumiu algum cargo de coordenação? (se assumiu mais do que um, por favor, assinale apenas aquele que considere ter consumido mais do seu tempo)

14 respostas



Através das questões da parte II do presente questionário, pretendemos recolher a perceção dos professores em relação ao colégio. Neste bloco, procedemos à adaptação de questões com o intuito de recolher dados relativamente a especificidades do projeto educativo e do projeto curricular do colégio.

Itens	C	PV	D
a) Considera que os funcionários, educadores e professores valorizam o seu papel educativo e formativo?	85,7%	14,3%	--
b) Considera importante o exemplo pessoal na sua missão educativa?	100%	--	--
c) Verifica que a Aliança Educativa é um modelo de relação que estimula a proximidade entre a família e a escola?	100%	--	--
d) Considera que o Projeto Curricular de Escola com as suas particularidades - Trabalho de Projeto, flexibilidade na organização dos grupos e de horários, etc. - é uma mais valia para a aprendizagem dos alunos?	92,9%	7,1%	--

C – Concordância; PV – Por vezes; D – Discordância

Tabela 23 – Caracterização do Colégio (n = 39)

Destacamos os *itens* b) e c) que recolhem uma concordância de 100%, sendo, no entanto, notória uma maioria clara de respostas concordantes, que poderia ser indiciadora de uma convicção da mobilização de todos os adultos em presença no colégio para o seu papel de educadores.

A parte III apresenta a escala de avaliação da gestão instrucional (pedagógica) do diretor.

Itens	C	PV	D
Propõe um conjunto de objetivos gerais anuais para a escola.	71,5%	14,3%	14,2%
Organiza/ estrutura os objetivos da escola de modo a que os docentes sintam a responsabilidade de ir ao seu encontro.	71,4%	14,3%	14,3%
Avalia as necessidades dos docentes, formal ou informalmente, para os implicar no cumprimento dos objetivos.	64,3%	21,4%	14,2%
Usa os resultados escolares dos alunos na definição de objetivos académicos.	64,3%	21,4%	14,2%
Propõe objetivos que sejam facilmente compreensíveis e utilizados pelos docentes do colégio.	71,5%	14,3%	14,2%

C – Concordância; PV – Por vezes; D – Discordância

Tabela 24 – Estrutura os objetivos do colégio (n = 39)

Itens	C	PV	D
Comunica eficazmente os objetivos do colégio aos membros da comunidade escolar.	78,5%	14,3%	7,1%
Discute os objetivos académicos em reuniões com os docentes.	57,2%	21,4%	21,4%
Tem em mente os objetivos académicos do colégio quando toma decisões curriculares com os docentes.	71,5%	7,1%	21,4%
Assegura que os objetivos académicos são divulgados em locais de grande visibilidade no colégio.	64,3%	14,3%	21,4%
Apresenta os objetivos do colégio ou a sua missão em reuniões com alunos/ delegados de turma (ex: assembleias ou debates)	71,4%	21,4%	7,1%

C – Concordância; PV – Por vezes; D – Discordância

Tabela 25 – Comunica os objetivos do colégio (n = 39)

Itens	C	PV	D
Assegura que as prioridades dos docentes na sala de aula são consistentes com os objetivos e direção da escola.	71,5%	7,1%	21,4%
Tem em conta os produtos do trabalho dos alunos quando avalia o ensino na sala de aula.	64,3%	21,4%	14,3%
Realiza regularmente observações informais nas salas de aula (não agendadas com a duração mínima de 5 minutos)	24,1%	14,3%	64,3%
Valoriza os pontos fortes das práticas de ensino dos docentes nas avaliações pós-observação (ex: em debates ou avaliações formais)	35,7%	21,4%	42,9%
Destaca os pontos fracos nas práticas de ensino dos docentes nas avaliações pós-observação (ex: em debates ou avaliações formais)	24,1%	42,9%	35,7%

C – Concordância; PV – Por vezes; D – Discordância

Tabela 26 – Supervisiona e avalia a instrução (n = 39)

Itens	C	PV	D
Identifica claramente o responsável pela coordenação da gestão do currículo nos diferentes níveis de ensino (ex. diretor de turma, coordenador)	71,4%	14,3%	14,3%
Considera os resultados da avaliação dos alunos quando toma decisões ao nível da gestão curricular	64,3%	14,3%	21,4%
Monitoriza o currículo na sala de aula para verificar se respeita os objetivos curriculares do colégio	50,0%	7,1%	42,9%
Avalia o alinhamento dos objetivos curriculares do colégio com os resultados das provas de aferição e exames nacionais	50,0%	7,1%	42,9%
Participa ativamente na revisão dos materiais curriculares	57,1%	21,4%	21,4%

C – Concordância; PV – Por vezes; D – Discordância

Tabela 27 – Coordena o currículo (n = 39)

Itens	C	PV	D
Reúne individualmente com os docentes para discutir o progresso dos alunos.	57,2%	14,3%	28,6%
Discute os resultados escolares, tendo em vista a identificação de pontos fortes e fracos ao nível da gestão curricular.	64,3%	7,1%	28,5%
Usa testes e outras medidas de desempenho para avaliar a progressão em relação aos objetivos escolares	35,7%	28,6%	35,7%
Informa os docentes dos resultados do desempenho escolar de forma escrita (ex. memorando ou boletim informativo)	35,7%	21,4%	42,8%
Informa os alunos acerca do progresso académico do colégio.	57,2%	14,3%	28,6%

C – Concordância; PV – Por vezes; D – Discordância

Tabela 28 – Monitoriza o progresso dos alunos (n = 39)

Itens	C	PV	D
Impede as interrupções das aulas para divulgação pública de informações.	50,0%	28,6%	21,4%
Assegura que os alunos não são chamados à direção no decorrer das aulas.	64,3%	21,4%	14,2%
Assegura que os alunos que se atrasam e que faltam sofrem consequências específicas.	57,2%	14,3%	28,5%
Encoraja os docentes a utilizarem as aulas para o ensino e prática de novos métodos e conceitos.	57,1%	21,4%	21,4%
Limita o desenvolvimento de atividades extracurriculares no tempo de aulas.	35,7%	35,7%	28,5%

C – Concordância; PV – Por vezes; D – Discordância

Tabela 29 – Protege o tempo de ensino-aprendizagem em sala de aula (n = 39)

Itens	C	PV	D
Fala informalmente com os alunos e docentes durante as interrupções letivas e os intervalos	78,6%	14,3%	7,1%
Visita as salas de aula para discutir assuntos com os docentes e os alunos	28,5%	21,4%	50%
Assiste a atividades curriculares e/ou extracurriculares	78,6%	7,1%	14,3%
Promove mecanismos de substituição dos docentes quando estes faltam ou estão atrasados	85,7%	7,1%	7,1%
Realiza tutorias de alunos ou leciona a turma que nos termos da lei lhe pode ser atribuída	78,6%	14,3%	7,1%

C – Concordância; PV – Por vezes; D – Discordância

Tabela 30 – Mantém Alta visibilidade na ação (n = 39)

Itens	C	PV	D
Reconhece as boas práticas dos docentes em reuniões, boletins informativos ou circulares internas	71,4%	----	28,5%
Elogia em privado os docentes pelo seu esforço e desempenho	71,4%	21,4%	7,1%
Reconhece o desempenho excecional dos docentes redigindo louvores para colocação no seu processo individual	35,7%	21,4%	42,8%
Recompensa esforços especiais dos docentes com oportunidades de reconhecimento profissional	21,4%	35,7%	42,8%
Cria oportunidades de desenvolvimento profissional para os docentes como recompensa por contribuições especiais para o colégio	14,2%	42,9%	42,9%

C – Concordância; PV – Por vezes; D – Discordância

Tabela 31 – Proporciona incentivos aos docentes (n = 39)

Itens	C	PV	D
Assegura que atividades de formação frequentadas pelos docentes são consistentes com os objetivos do colégio	50%	35,7%	14,2%
Encoraja o uso, na sala de aula, de novas metodologias / técnicas aprendidas pelos docentes em contexto de formação	57,1%	14,3%	28,6%
Assegura a participação de todo o corpo docente em atividades de formação importantes	57,2%	21,4%	21,4%
Lidera ou participa frequentemente em atividades de formação para docentes relacionadas com a prática letiva	35,7%	28,6%	35,7%
Reserva tempo nas reuniões, para os docentes partilharem ideias ou informações sobre as atividades de formação que realizaram	35,7%	28,6%	35,7%

C – Concordância; PV – Por vezes; D – Discordância

Tabela 32 – Promove incentivos para a aprendizagem (n = 39)

Itens	C	PV	D
Reconhece os alunos pelo trabalho de excelência com recompensas formais, tais como quadro de honra ou informação no boletim informativo da direção	92,8%	---	7,1%
Usa as assembleias/reuniões para recompensar os alunos pelos resultados obtidos, comportamento e cidadania	64,3%	28,6%	7,1%
Reconhece o trabalho de excelência ou o progresso dos alunos, recebendo-os no seu gabinete	50%	21,4%	28,5%
Contacta com os pais para lhes comunicar a melhoria, o desempenho exemplar ou os contributos dos seus filhos para a turma ou para o colégio	35,7%	28,6%	35,7%
Apoia os docentes para que reconheçam ou recompensem os contributos positivos dos seus alunos para as atividades da turma	64,3%	28,6%	7,1%

C – Concordância; PV – Por vezes; D – Discordância

Tabela 33 – Proporciona incentivos para a aprendizagem (n = 39)

Face aos dados apresentados, concluímos que se verifica uma clara tendência para a concordância na maioria das afirmações apresentadas, com algumas exceções. São elas as 3ª, 4ª e 5ª afirmações referentes à supervisão e avaliação da instrução (tabela 26); a 3ª e a 4ª

afirmação no bloco ‘monitoriza o progresso dos alunos’ (tabela 28); a 5ª afirmação do bloco ‘protege o tempo de ensino-aprendizagem em sala de aula’ (tabela 29); a 2ª afirmação do bloco ‘mantém alta visibilidade na ação’ (tabela 30); as 3ª, 4ª e 5ª afirmações referentes ao bloco ‘proporciona incentivos aos docentes’ (tabela 31); as 4ª e 5ª afirmações do bloco ‘promove incentivos para a aprendizagem’ (tabela 32); por fim, a 4ª afirmação do bloco ’proporciona incentivos para a aprendizagem’(tabela 33).

Na parte IV do questionário introduzimos uma questão aberta, convidando os professores a referir um ponto fraco e um ponto forte do atual modelo de direção do colégio. Para facilitar a leitura dos dados construímos a seguinte tabela.

Pontos Fracos	**Pontos Fortes**
dar excesso de importância às notas, falar muito das médias de excelência e pouco no método de aprendizagem pela curiosidade e pelo gosto natural em querer conhecer o mundo.	preocupação pelo bem dos alunos
formação de docentes no âmbito académico	presença constante e forte entre alunos, professores e pais.
pouco severo com os alunos nos castigos	disponível e aberto.
pouco acompanhamento do trabalho quotidiano	comunicação para o exterior; bom ambiente geral
----------	amizade
----------	acompanhamento permanente dos alunos e professores

Tabela 34 – Pontos fracos e pontos fortes do atual modelo de direção (n = 39)

Dos 14 professores que responderam ao questionário, apenas 6 responderam a esta questão, pelo que não entendemos prudente integrar estes dados.

Análise do Aproveitamento escolar 9º ano e 12º ano, 2016-17; 2017-18; 208-19

No que se refere a estatísticas publicadas do 3º ciclo, concretamente em https://infoescolas.mec.pt/, e num horizonte que se reporta aos três anos letivos que interessam ao estudo em presença (2016/2019), encontramos alguns indicadores relevantes do sucesso escolar.

A **taxa de retenção ou desistência** dos alunos do Colégio apresenta-se baixa, ou residual, com uma incidência que não ultrapassa os 2%, e apenas num dos anos em análise, oscilando este indicador, a nível nacional, entre os 7 e os 11%. Esta taxa mostra a percentagem de alunos impedidos de transitar para o ano de escolaridade seguinte face ao número total de alunos matriculados.

No mesmo triénio, a percentagem de alunos que obtém **classificação positiva nas provas de exame nacionais do 9.º ano**, após um percurso sem retenções nos 7.º e 8.º anos, é em regra superior à média nacional, com nível de 84 a 89% para o Colégio, contra 71 a 87% de média nacional. Este indicador mede a diferença entre a percentagem de alunos com percurso direto, o que corresponde a aprovação nas duas provas finais do 9.º ano (Português e Matemática), respeitando a condição de inexistência de retenções anteriores, nos 7.º e 8.º anos de escolaridade.

Tendo em conta que este indicador compara com uma amostra nacional cujo nível, antes do 3.º ciclo, é também de ausência de retenções, podemos inferir que as percentagens acima referidas para o colégio, quando comparadas com o todo nacional, são reveladoras da diferenciação do sucesso educativo entre colégio e o país.

O **percentil nacional da escola nas provas finais de exame de Português e Matemática**, medido pela classificação média dos seus alunos é outro indicador relevante. Este mostra a evolução da posição do colégio, em termos dos resultados médios dos alunos nestas provas finais de exame, comparando esses resultados face às restantes escolas do país.

A posição do colégio, dada em percentil para o triénio em análise, significa que a classificação neste exame é superior à classificação média de 94% das escolas do país para o caso do Português e de 95% para Matemática. Este percentil revela a elevada posição relativa do colégio face ao restante universo dos alunos.

Os indicadores de idade dos alunos que realizaram as **provas finais de exame de Português e de Matemática**, no mesmo período de análise, mostram que apenas 11% supera os 14 anos, a idade normal para conclusão destas disciplinas, enquanto que a média nacional é superior a 23%. Tal reforça o indicador de percurso direto acima referido.

Relativamente às estatísticas publicadas sobre o **ensino secundário**, para o mesmo período dos três últimos anos letivos (2016/2019), registamos o seguinte:

A **taxa de retenção ou desistência** dos alunos do Colégio apresenta-se baixa, não ultrapassando os 7% em média, enquanto que a nível nacional essa taxa é superior a 25%.
A percentagem de alunos que obtém classificação positiva nos **exames nacionais do 12.º ano**, após ausência de retenções nos dois anos anteriores, é superior à média nacional. O colégio apresenta taxas de aprovação de 77%, contra 64% da média nacional. Considerando que esta taxa compara com uma amostra nacional, cujo percurso anterior ao secundário é equivalente, podemos concluir que as percentagens acima referidas para o colégio evidenciam o sucesso educativo do colégio face ao todo nacional, destacando-se.

Quando analisamos o **alinhamento das classificações** internas do colégio em relação às outras escolas do país, através do indicador que compara a coincidência entre a classificação interna e a obtida em exame, verificamos que existe um desalinhamento. As classificações internas no período em análise surgem mais baixas do que as que são alcançadas por outras escolas do país a alunos com resultados semelhantes nos exames. Na prática, tal significa que as classificações internas são sistematicamente inferiores às classificações internas de outras escolas cujos alunos obtêm os mesmos resultados nos exames nacionais.

No que se refere ao **percentil nacional do colégio**, indicador da posição relativa dos alunos da disciplina de Matemática A, a posição do colégio para o triénio em análise, é superior a 98% da classificação média das restantes escolas do país. A Português este percentil é de 93%.

Outro indicador interessante é o da **progressão dos resultados** dos alunos entre os exames do 9.º ano e do 12.º ano. Os alunos do colégio, quando comparados outros alunos do país, apresenta uma progressão superior à média nacional, colocando-o entre os 25% mais altos do país, tanto a Matemática A como a Português. Este indicador compara as classificações dos exames nacionais de 12.º ano com os resultados obtidos pelos mesmos alunos nos exames do 9.º ano.

PARTE IV - DISCUSSÃO DOS DADOS. CONCLUSÕES:

Face aos dados recolhidos chega a altura de procurar ensaiar a escrita das nossas conclusões que assumem uma natureza exploratória, sem pretensão de esgotar toda a realidade, cuja riqueza transcende o nosso estudo.

Em relação às práticas de liderança, pudemos verificar que estas se situam, na sua maioria, no domínio da **liderança instrucional, transformadora e compartilhada**.

Liderança Instrucional na medida em que configura uma abordagem através de 'princípios e estratégias escolares do topo para a base', dando-se de manifesto em seu 'modo estreito' através de práticas diretamente afetas à instrução – gestão curricular e observação de aulas. Ou, em 'modo amplo' quando cuida e protege o contexto em que acontece a instrução, garantindo as condições e recursos necessários, bem como estimulando e facilitando "um clima social de escola facilitador das aprendizagens".(Alves et al., 2020, p. 63) Desta realidade, recebemos as primeiras indicações nos documentos estruturantes do colégio, principalmente através do projeto curricular, que redesenhou o currículo nacional, introduzindo áreas curriculares não disciplinares, novas disciplinas na matriz curricular do 3º ciclo e do ensino secundário e procedeu à alteração do tempo letivo atribuído a algumas disciplinas. Apela-se, portanto, à capacidade de melhora da escola, da sua organização interna e da aprendizagem dos alunos (Bolivar, 2014). O que, de facto, expressa o foco na instrução e a preocupação com a qualidade das aprendizagens dos alunos, bem como uma visão compartilhada da liderança, abrindo espaço à emergência da liderança docente. Verificamos claramente a práticas de **liderança instrucional compartilhada**, na medida em que o desenvolvimento da instrução não é apenas responsabilidade de um líder único, de um diretor. Desde a sua génese, o colégio institui práticas de liderança instrucional extensiva (Alves et al., 2020), convocando, diretores, coordenadores de departamento e professores para assumir responsabilidades no desenvolvimento da instrução, na gestão do currículo e na supervisão pedagógica. Seguindo esta linha de raciocínio, não deixa de ser pertinente notar o modo como nos é apresentado o organograma do colégio. Este propõe órgãos colegiais do topo para a base, indiciando uma vontade de construir uma cultura de trabalho em equipa. Todavia, consideramos que não é apenas no universo do que está prescrito que detetamos

este enquadramento das práticas de liderança. Também nos discursos da reitora e das diretoras de ciclo se verifica este foco na instrução e uma preocupação no sentido de proteger o ensino-aprendizagem, por forma a influenciar positivamente o desempenho dos alunos. Tal como já afirmámos oportunamente, arriscam o papel de mediadoras das práticas docentes, assumindo uma alta visibilidade na ação, estabelecendo relações de proximidade com os professores, alunos e pais (Leithwood et al, 2020). Este facto é percecionado de forma positiva quer pelos diretores de turma quer do 3º ciclo, quer pelos do ensino secundário. Ambos referem que existe uma proximidade e solidariedade com a direção do colégio, sempre disponível para acompanhar e participar na resolução dos problemas, funcionando como coordenadora e facilitadora do trabalho (Costa, Soares e Castanheira, 2012). Parece-nos oportuno invocar a ideia inscrita em Vaillant, quando refere:

> La literatura de referencia (LEITHWOOD; LOUIS, 2011), sostiene que existe una conexión estrecha entre liderazgo, mejora de aprendizajes y calidad educativa. El liderazgo de las directoras y directores puede impactar de manera directa en la mejora de la actividad docente o, de manera indirecta, al crear las condiciones adecuadas para propiciar buenos aprendizajes. (Vaillant, 2019, p. 90)

Para fortalecer esta nossa convicção de que as práticas de liderança se situam no domínio instrucional, contribuiu também a centralidade que o 'momento aula' assume nos discursos que recolhemos. É em torno da 'aula' que grande parte do trabalho docente acontece, sendo percetível que o trabalho individual é partilhado entre docentes de um mesmo grupo. Tal transparece quer dos dados recolhidos das entrevistas das diretoras pedagógicas, quer dos grupos de discussão focalizada com os diretores de turma, o que poderá indiciar predisposição para a emergência de uma rede de aprendizagem profissional (Bolivar 2015). A este propósito, lembramos a forma como é gerido o espaço das salas de professores, com secretárias organizadas em ilhas por disciplinas, funcionando como um

elemento facilitador do **trabalho que se quer colaborativo**. Vaillant a este propósito, cita Calvo (2004) numa tentativa de definição deste trabalho colaborativo:

> (...) prácticas colaborativas en la institución educativa son efectivas pues "tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan porque no solo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice bien" (p.128).(Vaillant, 2019, p. 93)

Muito embora seja notório o foco na instrução, não é menos evidente o facto de recolhermos evidências de uma **conceção distribuída das práticas da liderança**. É visível uma democratização da vida do colégio que suscita a emergência de **lideranças intermédias**, das quais destacamos os diretores de turma e os professores. Parece-nos existir um entendimento da distribuição da liderança enquanto ação holística, na medida em que é um atributo do ADN do próprio colégio. Como pudemos verificar, não se trata apenas de partilhar com estas lideranças intermédias apenas responsabilidades referentes à distribuição de encargos e tarefas administrativas, ao invés observámos tal como afirma Bolivar (2020): "Para estos liderazgos intermédios, paralelamente, se requiere que los professores asuman un papel mas profesional, com funciones de liderazgo em sus respectivas áreas y ámbitos em uma organización que aprende". (Alves et al., 2020, p. 25). Vemo-lo confirmado nos discursos das lideranças de topo e dos diretores de turma. Os diretores de turma assumem-se como líderes de uma equipa de professores, à qual incutem dinâmicas de trabalho colaborativo e com a qual partilham responsabilidades. Porquanto, é nesse sentido que entendemos que, no modo como exercem a liderança, abrem espaço à emergência de **professores líderes,** o que contribui para a melhoria das relações entre os diferentes agentes sociais em presença na escola, resultando no fortalecimento de dinâmicas conjuntas de trabalho e na construção de uma relação produtiva com os alunos e com as suas famílias. Reforçando a tese de que o desenvolvimento profissional e a aprendizagem docente

acontecem em situação, face às circunstâncias concretas, através de partilha de experiências entre pares e da análise e investigação de questões pedagógicas (Vaillant, 2018).

Esta conceção mais horizontal da liderança, não valoriza apenas as competências de quem exerce formalmente a liderança, mas toda uma comunidade, assumida por diferentes pessoas de forma consentida, de acordo com o papel de cada uma delas na organização escolar. A este propósito, recordemos o conceito de aliança educativa que, como pudemos apurar, convoca todos os adultos em presença para a sua missão de educadores, no colégio. A liderança escolar desempenha um papel decisivo na melhora dos resultados escolares, ao influenciar a motivação e capacidades dos professores, bem como quando influi no clima e ambiente escolar (Bolivar)(Alves et al., 2020, p. 19).

Nesse sentido, importa evidenciar a valorização que a reitora, as diretoras e os diretores de turma fazem do acompanhamento que é dado a cada docente, desde que integra a equipa, **formação inicial**, como também da **formação contínua dos professores**. Essa valoração não nos aparece tão claramente transcrita nos dados recolhidos no inquérito aos professores (tabela 27). Contudo, tendemos a ser prudentes nesta conclusão, dado o reduzido número de respostas. Pese embora, no decurso das visitas que realizámos ao colégio e nas conversas exploratórias que tivemos com alguns docentes, vimos confirmada esta preocupação com o acompanhamento e formação dos professores. Nomeadamente, no momento de formação semanal, quarta-feira à tarde, bem como nos períodos de interrupção letiva do Natal e da Páscoa e, no final do ano letivo, através da realização da Universidade de Verão.

Atendendo ao conjunto dos dados recolhidos, podemos afirmar que o **desenvolvimento profissional** é considerado como uma necessidade de aperfeiçoamento, de modo a fazer face aos constantes desafios que interpelam os professores no contexto escolar. Todavia, verificámos que os temas trabalhados nestes momentos de formação são essencialmente culturais, literários, humanísticos, antropológicos e filosóficos. Face aos dados recolhidos, acreditamos que este desenvolvimento profissional reside fundamentalmente no intercâmbio de boas práticas entre colegas de um mesmo grupo

disciplinar. Não conseguimos recolher dados que confirmem a existência de uma dinâmica de aprendizagem profissional docente que, para além da troca de experiências se alargue à organização de seminários, projetos de reflexão partilhada sobre a prática docente em si mesma. Sobre este tópico, afigura-se-nos importante uma reflexão compartilhada em torno das conclusões apresentadas por Korthagen, Lougran e Russel (2006) aquando do estudo elaborado sobre três programas de desenvolvimento profissional docente de sucesso (Vaillant, 2019, p. 92):

a. Colocar o foco na aprendizagem a partir da experiência profissional e em como construir conhecimento profissional;
b. Encarar o conhecimento como uma matéria a construir;
c. Transferir a ênfase do *curriculum* para os alunos;
d. Estimular a prática de investigação no docente em formação;
e. Trabalhar com 'outros' para neutralizar o efeito do isolamento característico do ensino;
f. Criar relações significativas com outras escolas;
g. Hierarquizar a figura do formador, tornando-o modelo e referência dos docentes em início de carreira.

Ao refletir sobre estas conclusões, poderemos começar a fazer caminho, no sentido de construir um paradigma em que a escola deixe de ser tão-somente um consumidor de conhecimento científico, mas que se assuma, também ela, como construtora de conhecimento assente numa cultura de investigação e construção de conhecimento profissional docente, alicerçado num conhecimento profundo de cada contexto escolar.

Nesta linha de raciocínio, afigura-se-nos oportuno destacar que esta partilha de boas práticas, também se consubstancia numa cultura de supervisão e monitorização do currículo. Torna-se evidente nos discursos da reitora e das diretoras a promoção de uma cultura de reflexão-ação que assume diferentes dinâmicas, análise dos resultados dos alunos/ desempenho docente; práticas supervisívas interpares; monitorização do currículo (Alves et al., 2020). Refira-se, no entanto, que inferimos dos discursos que, muito embora ambas valorizem estas dinâmicas, cada uma definiu critérios de acordo com o seu perfil, experiência

profissional e prioridades. Ou seja, não conseguimos verificar um pensar em conjunto/ pensar coletivo (liderança de topo) sobre este domínio da **supervisão e monitorização do currículo**. Do mesmo modo que não encontrámos unidade nos discursos das diretoras e dos diretores de turma quanto à existência de uma equipa de supervisão. Apenas as diretoras pedagógicas convergem na sua existência e na sua constituição. Referem que é constituída pela reitoria, diretores de ciclo e coordenadores de departamento e outros elementos, p.e. membros do conselho científico, que não são professores no colégio. (14UR_ED3C; 33UR_EDL) Posto isto, deixamos, alguns tópicos para reflexão, a partir do modelo integrado proposto por Cabral, Alves, Bolivar e Cunha (2020).

I. No sentido de potenciar os efeitos da gestão curricular, faria sentido criar mecanismos formais de monitorização e avaliação do currículo que levassem a formas mais personalistas de apoiar as aprendizagens de cada um dos alunos?
II. Com especial enfoque na aprendizagem docente, será pertinente a implementação de rotinas de supervisão clínica da ação docente, que se consubstanciem uma fonte de aprendizagem constante, instituindo uma mais robusta comunidade da aprendizagem profissional, como preconiza Bolivar (2020)?
III. Num contexto colaborativo, que papel poderiam assumir as práticas supervisivas interpares e inter equipas?

Face aos dados recolhidos tentaremos dar resposta à última questão colocada no nosso estudo – que práticas pedagógicas, estratégias de ensino aprendizagem e de avaliação são percecionadas por diretores, docentes e alunos como sendo mais eficazes ao nível da promoção do sucesso educativo.

Para ensaiar a resposta a esta questão de investigação foi fundamental a análise que fizemos dos resultados escolares dos alunos do 3º ciclo e do ensino secundário, relativos aos três anos letivos que interessam ao estudo em presença (2016/2019) e onde detetámos alguns indicadores compatíveis com o sucesso escolar. A este propósito atente-se à seguinte tabela:

Indicadores de análise	3º ciclo CST		Dados Nacionais		E. Secundário CST		Dados Nacionais	
Taxa de retenção / desistência	2%		11%		7%		25%	
Classificação positiva Exames Nacionais + Percurso direto	84% - 89%		71% - 87%		77%		64%	
Disciplinas	Port	Mat.	Port	Mat.	Port. A	Mat A	Port. A	Mat A
Percentil nacional CST Exame Português e Matemática	+ 94%	+ 95%	----	----	+ 93%	+ 98%	----	----
Progressão resultados exames do 9º ano para o 12º ano/ Dados Nacionais	--------		--------		+25%		----------	

Tabela 34 – Dados aproveitamento escolar CST 2016 -2019

A escola existe para o fim maior de criar todas as condições que facilitem a educação e a instrução dos seus alunos, o estudo das possíveis lideranças e do modo como estas se relacionam e interagem na escola reveste-se do maior interesse exatamente por este motivo, na medida em que contribuem para este fim maior (Bolivar 2019).

Estamos convictos que, face à matéria empírica recolhida, o **clima de escola** e a **rede de relações** entre professores, entre professores e alunos e entre professores e famílias são considerados como o melhor contributo que as práticas de liderança dão para o sucesso académico. A construção de um **ambiente de aprendizagem seguro, eficiente e eficaz**, (Leithwood et al., 2020) encontra-se materializado através dos conceitos de 'aliança educativa' (relação escola-família) e de 'companhia' (relação professor-aluno), nas vozes das lideranças de topo, lideranças intermédias, professores e alunos. Estas relações são relações

positivas e produtivas que contribuem para a melhoria da qualidade dos resultados dos alunos. Somos levados a concluir que é no **plano relacional** que se faz o maior investimento, no que interessa à captação e à mobilização do aluno.

> (...) arguing that principals, if they are to increase their effectiveness in promoting student development and student learning, should focus on building relationships that underpin dynamic school environments in which both adults and children thrive. It will further argue that the accumulated evidence from educational research, with significant empirical support from studies in different kinds of work settings, adds weight to the need for principals to focus most directly on creating strong relationships with teachers. Relationships among adults are the basis for building school and classroom climates that promote enhanced teaching, more authentic and meaningful learning, and stronger student outcomes. (Louis & Murphy, 2019, p. 2)

Conseguimos, igualmente, recolher do discurso da reitora, das diretoras e dos diretores de turma a evidência de uma aposta no currículo como catalisador do sucesso dos alunos. Todo o esforço e investimento que foi feito no sentido de criar uma leitura própria do currículo nacional, teve como mote aproximá-lo da realidade dos alunos, por forma a torná-lo num objeto de estudo (Vescio, Ross and Adams, 2008, cit. por TALIS, 2013). Trata-se de 'introduzir os alunos a coisas que existem na realidade'(05_UR_ER), o que levou à produção de conteúdos e de manuais próprios que são percecionados como mais eficazes, mesmo pelos alunos. Por outro lado, quer alunos, quer os professores referem que a relação de proximidade e a disponibilidade dos professores e diretores de turma para atenderem os alunos, mesmo fora do horário letivo, é uma prática que também ela promove o sucesso educativo. Convoquemos os dados que reunimos da análise de frequência das respostas dos alunos à questão – quais os fatores que contribuem para o sucesso escolar no colégio? (tabela 18), as

palavras ‘professor, ‘ajuda’ e ‘aluno’, surgem com uma frequência mais elevada, seguidas pelas palavras ‘ambiente’, ‘colegas’, ‘boas’, ‘relação’ e ‘amizade’.

Não obstante o nosso esforço no sentido de isolar práticas pedagógicas, estratégias de ensino aprendizagem e de avaliação que sejam percecionadas por diretores, docentes e alunos como sendo mais eficazes ao nível da promoção do sucesso educativo, cremos não ter conseguido retirar com objetividade dados que nos permitam uma resposta clara a esta questão de investigação. Todavia, importa sublinhar o destaque que é dado às relações estabelecidas em contexto de aprendizagem que, se afiguram como catalisadoras do sucesso dos alunos. Hallinger (2011) refere a propósito (efeito das práticas de liderança) e desta tentativa de isolamento das estratégias e práticas que mais contribuem para a boa aprendizagem dos alunos que,

> In contrast, our model frames leadership as a process of mutual influence (Hallingerand Heck, 2010). It proposes that effective leadership for learning is adaptive and responsive to the changing conditions of the school over time. The dynamic nature of this model implies that the means through which leadership is linked to learning cannot be reduced to a list of dispositions, strategies or behaviors. No such list could fully account for the contextually contingent nature of successful leadership practice. (Hallinger, 2011a, p. 129)

Naquilo que à avaliação diz respeito, retiramos dos discursos das diretoras e diretores de turma, a prática de integrar o aluno no processo de avaliação, provocando nele uma autorreflexão e não prescindindo de ouvir a sua voz (Alves et al., 2020). Os diretores de turma reúnem individualmente com os alunos para se certificarem que ‘a nota está a estabelecer comunicação com o aluno’(22UR_ED_3C), para ouvi-los e para estabelecer objetivos pessoais. Parece-nos fundamental que estejam definidas rotinas que permitam ouvir e auscultar os alunos sobre as suas aprendizagens, numa perspetiva inclusiva tentando chegar a todos. Neste sentido, as tutorias são apresentadas pelos diretores de turma, como um fator

importante na mobilização dos alunos que apresentam maiores dificuldades. Recorde-se o exemplo da Tutoria da Escrita, implementada no ensino secundário, com o intuito de suprir algumas lacunas que os professores do 10º ano detetaram nos seus alunos.

Chegados ao cabo do nosso trabalho, consideramos ter recolhidos dados que nos permitem fazer uma aproximação à realidade que é este colégio e que não cabe integralmente nesta dissertação. Conscientes dos limites e das limitações do estudo, pensamos poder enunciar alguns cenários que se poderão constituir como possíveis zonas de desenvolvimento organizacional e profissional. Acompanhando o pensamento de Bolivar (António Bolivar, 2015) o desenvolvimento profissional efetivo acontece em comunidades de práticas, em contexto de trabalho e no coletivo, como tal:

i. Com o intuito de implementar uma Comunidade Profissional de Aprendizagem (CPA), faria sentido, criar estruturas organizativas que pudessem potenciar o colégio enquanto uma comunidade que aprende?
ii. No sentido de incrementar o capital profissional dos professores, seria oportuno redesenhar os tempos e os modelos de formação docente, por forma a potenciar o desenvolvimento docente enquanto indivíduos, equipas e profissionais?
iii. Em presença do currículo, daquilo que se pretende que os alunos aprendam, seria importante encetar um percurso investigativo que permitisse identificar as práticas pedagógicas, estratégias de ensino aprendizagem e de avaliação que a experiência em contexto e a investigação mais atual demonstra como sendo mais eficazes?

Manter o espelho face à realidade, situá-lo de forma a receber uma imagem fiel, limpá-lo de impurezas que dificultem a visão, acolher as sugestões dos que nele se espelham, eis a tarefa dos avaliadores.

A finalidade última é melhorar essa realidade, essa imagem que se projeta no espelho e que constitui um serviço social presidido por valores. Não existe apenas uma imagem, mas muitas imagens, Devemos preocupar-nos que a imagem projetada pelos mais desfavorecidos não seja menosprezada, mas antes ajudada a melhorar, após se refletir no espelho.

Santos Guerra, Como num Espelho, 2002

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico* (D. Ribeiro, Ed.; Fundação Manuel Leão). Alves, José Matias.

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de investigação educacional* (Universidade Aberta, Ed.; 1ª).

Al-Mahdy, Y. F. H., Emam, M. M., & Hallinger, P. (2018). Assessing the contribution of principal instructional leadership and collective teacher efficacy to teacher commitment in Oman. *Teaching and Teacher Education*, *69*, 191–201. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.007

Alves, J. M., Bolivar, A., Cabral, I., Lourenço-Gil, R., Machado, J., Nóvoa, A., Serrão da Cunha, R., & Tintoré, M. (2020). *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas* (J. M. Alves & I. Cabral, Eds.; Fundação Manuel Leão). Ribeiro, Duarte.

Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (Imprensa da Universidade de Coimbra, Ed.; 3rd ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1

Bolívar, A. (2014). *CONSTRUCCIÓN DE CAPACI DADES DE LA ESCUELA: Liderazgo compartido y Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una propuesta de investigación 1*.

Bolivar, António. (2015, March). Liderazgo Pedagógica numa Comunidad que aprende. *Padres Y Maestros*, 23–27. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004

Bolivar, Antonio. (2018). *Los estudios sobre la dirección escolar: Un panorama bibliográfico*. https://www.researchgate.net/publication/326395830

Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? In *School Leadership and Management* (Vol. 34, Issue 5, pp. 553–571). Routledge. https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680

Clarke, S., & O'Donoghue, T. (2017). Educational Leadership and Context: A Rendering of an Inseparable Relationship. *British Journal of Educational Studies*, *65*(2), 167–182. https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1199772

Costa, J., Soares, S., & Castanheira, P. (2014). *Liderança Escolar, Projeto e Trabalho em Equipa: Explorando Cruzamentos Concetuais*. https://www.researchgate.net/publication/235890387

Giussani, L. (2018). *Educar é um risco* (1st ed.). Paulus Editora.

Hallinger, P. (2011a). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. In *Journal of Educational Administration* (Vol. 49, Issue 2, pp. 125–142). https://doi.org/10.1108/09578231111116699

Hallinger, P. (2011b). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. In *Educational Administration Quarterly* (Vol. 47, Issue 2, pp. 271–306). https://doi.org/10.1177/0013161X10383412

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). *Revisiting the Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/327941/seven-

Louis, K. S., & Murphy, J. F. (2019). *Leadership for Learning Starts with Relationships: The Contribution of Positive Organizational Studies: 1*.

Mace-Matluck, B. (1987). *The Effective Schools Movement: Its History and Context An SEDL Monograph*.

OECD. (2016). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264258341-en

Queiroz e Melo, R. (2018). *O (novo) Estatuto do Ensino particular e Cooperativo: uma mudança de paradigma*. Fundação Manuel Leão.

Silva, S. M., & Lima, J. Á. de. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 111–142. https://doi.org/10.14195/1647-8614_45-1_7

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (Editiones MORATA, Ed.; 1999th ed.). MORATA.

Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción (Directors and teacher learning communities: a field under construction). *Revista Eletrônica de Educação*, *13*(1), 87. https://doi.org/10.14244/198271993073

Wei, G., Lu, J., & Qian, H. (2018). Principal Instructional Leadership: Chinese PIMRS Development and Validation. *Chinese Education and Society*, *51*(5), 337–358. https://doi.org/10.1080/10611932.2018.1510688

Anexos 1, 2 e 3 – FICHEIRO AUTÓNOMO

Anexo 4 – Questionário Professores

Questionário - "EDUGest - gestão escolar e melhoria das escolas" - Escala de avaliação da gestão instrucional da Direção (Phillip Hallinger)

Escala de Avaliação da Gestão Instrucional do Diretor (Principal Instructional Management Rating Scale)
Este questionário está estruturado para fornecer o perfil de liderança instrucional (com um foco pedagógico) do(a) Diretor(a) da escola. As exigências da função docente incluem atividades, problemas e processos associados às atividades de ensino e aprendizagem. É composto por 50 afirmações que descrevem as principais práticas e comportamentos profissionais do(a) Diretor. Pedimos-lhe que considere cada afirmação a partir da sua observação das práticas de liderança da Direção NO ANO ESCOLAR DE 2018/2019 TENDO POR REFERÊNCIA A DIRETORA DE CICLO.

Leia cuidadosamente cada afirmação que se segue e selecione o número que melhor representa a frequência de observação de cada prática:
1 – quase nunca
2 – raramente
3 – às vezes
4 – frequentemente
5 – quase sempre
Use a sua capacidade crítica para selecionar a resposta mais apropriada em cada questão.
Por favor selecione apenas uma opção e procure responder a todas as questões.
Muito obrigado pela sua participação!
* Resposta obrigatória.

*Obrigatório

1. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino

2. Idade *

_____

3. Habilitações Académicas (indique por favor o grau académico mais avançado de que é detentor). *

Marcar apenas uma oval.

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

4. Nível de ensino em que desempenhou funções em 2018/2019 *

Marcar apenas uma oval.

- Pré-escolar
- 1º Ciclo do Ensino Básico
- 2º Ciclo do Ensino Básico
- 3º Ciclo do Ensino Básico
- Ensino Secundário

Nas próximas questões, considere, por favor, o ano letivo atual com mais um ano

5. Indique há quantos anos é docente, contabilizando o tempo antes e após a profissionalização. *

Marcar apenas uma oval.

- 1 ano
- 2 a 4 anos
- 5 a 9 anos
- 10 a 15 anos
- mais de 15 anos

6. Indique há quantos anos trabalha como docente na escola em que se encontra atualmente. *

Marcar apenas uma oval.

- 1 ano
- 2 a 4 anos
- 5 a 9 anos
- 10 a 15 anos
- mais de 15 anos

7. Indique há quanto tempo trabalha com a Diretora que assume o cargo neste momento. *

Marcar apenas uma oval.

- 1 ano
- 2 - 4 anos
- 5 - 9 anos
- 10 - 15 anos
- mais de 15 anos

8. Indique a sua situação profissional atual *

Marcar apenas uma oval.

- Contrato a Termo
- Contrato sem Termo
- Outro

9. No ano letivo 2018 - 2019 assumiu algum cargo de coordenação? (se assumiu mais do que um, por favor, assinale apenas aquele que considere ter consumido mais do seu tempo) *

Marcar apenas uma oval.

- Diretor
- Adjunto da Direção
- Coordenador de Departamento
- Diretor de Turma
- Coordenador de Curso/Projeto
- Outro Cargo de Coordenação. Especifique.
- Não exerci nenhum cargo de Coordenação.

Caracterização da Escola 2018 -2019

1. Considera que os funcionários, educadores e professores valorizam o seu papel educativo e formativo? *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 ás vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

2. Considera importante o exemplo pessoal na sua missão educativa? *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 ás vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

3. Verifica que a Aliança Educativa é um modelo de relação que estimula a proximidade entre a família e a escola? *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

4. Considera que o Projeto Curricular de Escola com as suas particularidades - Trabalho de Projeto, flexibilidade na organização dos grupos e de horários, etc. - é uma mais valia para a aprendizagem dos alunos. *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

Escala de avaliação da gestão instrucional (pedagógica) do diretor

A: Estrutura os objectivos da escola

1. Propõe um conjunto de objetivos gerais anuais para a escola. *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

2. Organiza/ estrutura os objetivos da escola de modo a que os docentes sintam a responsabilidade de ir ao seu encontro. *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

3. Avalia as necessidades dos docentes, formal ou informalmente, para os implicar no cumprimento dos objetivos. *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

4. Usa os resultados escolares dos alunos na definição de objetivos académicos. *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

5. Propõe objetivos que sejam facilmente compreensíveis e utilizados pelos docentes do colégio. *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

B: Comunica os objetivos do colégio.

6. Comunica eficazmente os objetivos do colégio aos membros da comunidade escolar. *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

7. Discute os objetivos académicos em reuniões com os docentes. *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

8. Tem em mente os objetivos académicos do colégio quando toma decisões curriculares com os docentes. *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

9. Assegura que os objetivos académicos são divulgados em locais de grande visibilidade no colégio. *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

10. Apresenta os objetivos do colégio ou a sua missão em reuniões com alunos/ delegados de turma (ex: assembleias ou debates) *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

C: Supervisiona e avalia a instrução

11. Assegura que as prioridades dos docentes na sala de aula são consistentes com os objetivos e direção da escola. *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

12. Tem em conta os produtos do trabalho dos alunos quando avalia o ensino na sala de aula. *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

13. Realiza regularmente observações informais nas salas de aula (não agendadas com a duração mínima de 5 minutos) *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

14. Valoriza os pontos fortes das práticas de ensino dos docentes nas avaliações pós-observação (ex: em debates ou avaliações formais) *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

15. Destaca os pontos fracos nas práticas de ensino dos docentes nas avaliações pós-observação (ex: em debates ou avaliações formais) *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

D: Coordena o currículo

16. Identifica claramente o responsável pela coordenação da gestão do currículo nos diferentes níveis de ensino (ex. diretor de turma, coordenador) *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

17. Considera os resultados da avaliação dos alunos quando toma decisões ao nível da gestão curricular *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

18. Monitoriza o currículo na sala de aula para verificar se respeita os objetivos curriculares do colégio *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

19. Avalia o alinhamento dos objetivos curriculares do colégio com os resultados das provas de aferição e exames nacionais *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

20. Participa ativamente na revisão dos materiais curriculares *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

E: Monitoriza o progresso dos alunos

21. Reune individualmente com os docentes para discutir o progresso dos alunos *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

22. Discute os resultados escolares, tendo em vista a identificação de pontos fortes e fracos ao nível da gestão curricular *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

23. Usa testes e outras medidas de desempenho para avaliar a progressão em relação aos objetivos escolares *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

24. Informa os docentes dos resultados do desempenho escolar de forma escrita (ex. memorando ou boletim informativo) *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

25. Informa os alunos acerca do progresso académico do colégio. *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

F: Protege o tempo de ensino/aprendizagem em sala de aula

26. Impede as interrupções das aulas para divulgação pública de informações *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

27. Assegura que os alunos não são chamados à direção no decorrer das aulas *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

28. Assegura que os alunos que se atrasam e que faltam sofrem consequências específicas *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

29. Encoraja os docentes a utilizarem as aulas para o ensino e prática de novos métodos e conceitos *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

30. limita o desenvolvimento de atividades extra curriculares no tempo de aulas *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

G: Mantém alta visibilidade na ação

31. Fala informalmente com os alunos e docentes durante as interrupções letivas e os intervalos *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

32. Visita as salas de aula para discutir assuntos com os docentes e os alunos *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

33. Assiste a atividades curriculares e/ou extra curriculares *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

34. Promove mecanismos de substituição dos docentes quando estes faltam ou estão atrasados *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

35. Realiza tutorias de alunos ou leciona a turma que nos termos da lei lhe pode ser atribuída *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

H: Proporciona incentivos aos docentes

36. Reconhece as boas práticas dos docentes em reuniões, boletins informativos ou circulares internas *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

37. Elogia em privado os docentes pelo seu esforço e desempenho *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

38. Reconhece o desempenho excecional dos docentes redigindo louvores para colocação no seu processo individual *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

39. Recompensa esforços especiais dos docentes com oportunidades de reconhecimento profissional *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

40. Cria oportunidades de desenvolvimento profissional para os docentes como recompensa por contribuições especiais para o colégio *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

I: Promove incentivos para a aprendizagem

41. Assegura que atividades de formação frequentadas pelos docentes são consistentes com os objetivos do colégio *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

42. Encoraja o uso, na sala de aula, de novas metodologias / técnicas aprendidas pelos docentes em contexto de formação *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

43. Assegura a participação de todo o corpo docente em atividades de formação importantes *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

44. Lidera ou participa frequentemente em atividades de formação para docentes relacionadas com a prática letiva *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

45. Reserva tempo nas reuniões para os docentes partilharem ideias ou informações sobre as atividades de formação que realizaram *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

J: Proporciona incentivos para a aprendizagem

46. Reconhece os alunos pelo trabalho de excelência com recompensas formais, tais como quadro de honra ou informação no boletim informativo da direção *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

47. Usa as assembleias/reuniões para recompensar os alunos pelos resultados obtidos, comportamento e cidadania *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 ás vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

48. Reconhece o trabalho de excelência ou o progresso dos alunos, recebendo-os no seu gabinete *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 ás vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

49. Contacta com os pais para lhes comunicar a melhoria, o desempenho exemplar ou os contributos dos seus filhos para a turma ou para o colégio *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 ás vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

50. Apoia os docentes para que reconheçam ou recompensem os contributos positivos dos seus alunos para as atividades da turma *

Marcar apenas uma oval.

- 1 quase nunca
- 2 raramente
- 3 às vezes
- 4 frequentemente
- 5 quase sempre

Marcar apenas uma oval.

- Opção 1

Parte IV - Pergunta de resposta aberta

Refira um ponto fraco e um ponto forte do atual modelo de direção do colégio

Muito obrigada pela sua colaboração e disponibilidade.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo 5 – Questionário Alunos

Este questionário pretende conhecer que percepções têm os alunos do 3º ciclo e do Ensino Secundário, sobre o impacto da gestão instrucional do Diretor no progresso das suas aprendizagens e resultados escolares. É composto por cinco grupos de resposta.
Pedimos-lhe que responda de acordo com o que observou no ano letivo 2018-2019. Por favor, leia com atenção cada pergunta e as respetivas instruções de resposta.
Muito obrigada pela sua participação!

*Obrigatório

Caracterização dos Participantes

1. Há quantos anos frequenta o CST?* _____

2. Teve alguma retenção no seu percurso escolar?* _____

3. Em que ano? _____

4. Em que escola? _____

5. Ano que frequentou em 2018-19? _____

6. Idade (a 31 de dezembro de 2018)* _____

7. Sexo: M_____ **F**_____

8. **Em seis palavras diga o que é para si andar no CST.** *

9. **Ter bons resultados escolares significa. Classifique cada afirmação de 1 a 5. (1 menos importante; 5 mais importante)** *
Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Ter boas notas	◯	◯	◯	◯	◯
Aprender coisas novas	◯	◯	◯	◯	◯
Conseguir ter as notas a que me proponho	◯	◯	◯	◯	◯
Corresponder ao que os professores esperam de nós	◯	◯	◯	◯	◯
Não ter negativas	◯	◯	◯	◯	◯
Ser dos melhores da turma	◯	◯	◯	◯	◯
Conseguir notas para entrar na faculdade	◯	◯	◯	◯	◯
Corresponder às expectativas dos pais	◯	◯	◯	◯	◯
Passar de ano	◯	◯	◯	◯	◯

Perceção da Missão da Escola 2018-2019

10. **Assinale a sua posição nos pontos da escala que melhor traduzam a sua opinião.** *
Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - Sim	2 - Quase sempre	3 - Por vezes	4 - Nem sempre	5 - Não
As relações entre a Diretora de Ciclo e os alunos são boas	◯	◯	◯	◯	◯
A Diretora de Ciclo ouve os alunos frequentemente	◯	◯	◯	◯	◯
A Diretora de Ciclo é uma pessoa com quem é fácil falar	◯	◯	◯	◯	◯
A Diretora de Ciclo está preocupada com os resultados escolares dos alunos	◯	◯	◯	◯	◯
A Diretora de Ciclo define medidas para melhorar esses resultados	◯	◯	◯	◯	◯
A Diretora de Ciclo ouve os alunos antes de adotar essas medidas	◯	◯	◯	◯	◯

Perceção do Programa Instrucional

11. **Assinale a sua posição nos pontos da escala que melhor traduzam a sua opinião.** *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - Sim	2 - Quase sempre	3 - Às vezes	4 - Nem sempre	5 - Não
A Diretora de Ciclo visita frequente a sala de aula.					
A Diretora de Ciclo acompanha a evolução dos resultados escolares dos alunos em cada disciplina.					
A Diretora de Ciclo conversa com os alunos sobre os resultados escolares do Colégio.					

Promoção de Clima Escolar centrado nas aprendizagens

12. **Assinale a sua posição nos pontos da escala que melhor traduzam a sua opinião.** *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - Sim	2 - Quase nunca	3 - Às vezes	4 - Nem sempre	5 - Não
As aulas são interrompidas para fazer avisos ou dar informações importantes					
A Diretora de Ciclo reconhece o esforço e o trabalho de excelência dos alunos					
A Diretora de Ciclo elogia esse trabalho colocando os alunos no quadro de honra ou informação no jornal do colégio					
Usa assembleias para recompensar/reconhecer os alunos pelos resultados obtidos, comportamento e cidadania					
Reconhece o trabalho de excelência ou o progresso dos alunos, recebendo-os no seu gabinete					
Fala com os pais sobre a melhoria dos resultados dos filhos, sobre seu comportamento exemplar ou dos contributos que deram para a turma e/ou para o colégio					

Resposta aberta

Em poucas palavras (máx. 25), escreva um pequeno texto em que diga o que é que mais contribui para o seu sucesso escolar no CST, o ambiente, a direção, os professores, os colegas, outros aspetos que considere importantes.

Lisboa, outubro de 2019

Muito obrigada pela sua resposta.

Isabel Alexandre

Anexo 6 – Guião Entrevistas Semiestruturadas

Guião de Entrevista aos Diretores do 3° Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário
Colégio de São Tomás

Objetivos Gerais:

A. Analisar a Missão e Objetivos do Colégio;
B. Conhecer o foco dos objetivos que define para o ciclo de escolaridade que dirige.
C. Compreender o modo como gere o Programa Instrucional.
D. Analisar a forma como promove um clima de escola centrado nas aprendizagens.
E. Refletir sobre as relações que estabelece com a comunidade educativa: pais, famílias e instituições locais.

Blocos de Questionamento	Objetivos Específicos	Guião de Questões
Bloco 1 Legitimação da entrevista/ motivação/negociação.	- Legitimar a entrevista; - Informar o entrevistado sobre a investigação; - Motivar o entrevistado; - Reforçar o protocolo de investigação. - Recolher dados sobre o percurso profissional do entrevistado.	1. Informar o entrevistado, em traços gerais, sobre o estudo (objetivos e procedimentos). 2. Solicitar a colaboração do entrevistado (entrevista como elemento fundamental à recolha de dados). 3. Garantir a confidencialidade das informações recolhidas (nomes e locais fictícios). 4. Solicitar a autorização para gravar a entrevista em suporte áudio, para citar na íntegra ou excertos, os dados da investigação. 5. Esclarecer que a entrevista, depois de transcrita, será enviada ao entrevistado para que este a verifique ou/e retifique/acrescente informações que considere relevantes.

Blocos de Questionamento	Objetivos Específicos	Guião de Questões
Bloco 2 Caracterização profissional do entrevistado	- Recolher dados sobre o percurso profissional do entrevistado.	1. Qual a sua formação académica? 2. Qual a modalidade de profissionalização de que beneficiou? 3. Há quanto tempo desempenha funções nesta escola? 4. Qual foi o seu percurso enquanto elemento da equipa diretiva desta escola?

Blocos de Questionamento	Objetivos Específicos	Guião de Questões

Bloco 3
 	
Análise da missão e dos objetivos do CST.
	- Identificar a Missão e os objetivos do CST.
	- Conhecer o contributo que a Direção dá para a prossecução dos mesmos.
		1. De forma sucinta, apresente a missão do CST.
		2. Para a concretização desta missão, que objetivos estão definidos para o ciclo que dirige.
		3. Com que periodicidade são definidos estes objetivos - anualmente, para triénios, outra?
		4. Explique como se procede à definição de objetivos.
		5. Indique quem ntervém neste trabalho.
		6. Estes objetivos são apresentados à comunidade escolar?
		7. Que meios utiliza para fazer esta comunicação?
		8. Em que momentos é que se faz esta comunicação?
		9. Quanto ao PE e PAA,
		  1. Quais os princípios orientadores do PE e PAA do Colégio?
		  2. Considera que o PE e o PAA obedecem a uma lógica de articulação vertical dos diferentes níveis de escolaridade?
		  1. Pode dar exemplos concretos deste trabalho de articulação?
		  3. Que ações desenvolve para fazer chegar estes princípios orientadores à comunidade educativa?

Blocos de Questionamento	Objetivos Específicos	Guião de Questões
Bloco 4 Compreender o modo como gere o Programa Instrucional.	- Conhecer modelo relacional que estabelece com os professores; - Compreender o modo como acompanha, supervisiona e avalia o trabalho docente; - Conhecer o modelo de acompanhamento, supervisão e avaliação da instrução.	1. Quanto ao modelo relacional que estabelece com os professores, 1. Explique como é que se processa a distribuição do serviço docente? 2. Quais os critérios que utiliza para a distribuição do serviço docente? 3. No que diz respeito à designação para cargos de coordenação, que critérios utiliza? 2. Considerando o acompanhamento, supervisão e avaliação da instrução, 1. Que medidas toma para monitorizar o ensino-aprendizagem em contexto? 2. Como é que organiza esse trabalho de monitorização (escalonamento professores, turmas, frequência, duração)? 3. De que forma avalia o alinhamento do trabalho em sala de aula com os objetivos curriculares do Colégio? 4. Existe uma equipa de supervisão pedagógica colaborativa no CST? 1. Qual a sua constituição? 2. Que ações desenvolve junto dos docentes e departamentos? 5. Que implicações têm os resultados deste trabalho de monitorização e de supervisão para: 1. Avaliação do desempenho docente? 2. Programa de formação contínua dos docentes? 3. Definição dos objetivos académicos do Colégio? 6. Neste trabalho de monitorização e supervisão considera o produto do trabalho dos alunos? Se sim, explique em que medida. 7. A Direção promove a reflexão participada dos resultados deste trabalho? 1. Em que contextos? 2. Em que momentos?

Blocos de Questionamento	Objetivos Específicos	Guião de Questões
Bloco 4 (cont.) Compreender o modo como gere o Programa Instrucional.	- Conhecer o modo como monitoriza o currículo.	3. Quanto à coordenação do Currículo, 1. Como organiza o trabalho (modelo; frequência; assuntos OT) entre a direção e 1. Coordenadores de Departamento; 2. Diretores de Turma; 2. Que medidas toma no sentido de aferir do alinhamento do ensino-aprendizagem em sala de aula, com os objetivos curriculares do Colégio?

Blocos de Questionamento	Objetivos Específicos	Guião de Questões
Bloco 5 Analisar a forma como promove um clima de escola centrado nas aprendizagens.	- Compreender a forma como valoriza, no desempenho das suas funções, o ensino - aprendizagem em sala de aula; - Conhecer o modelo de relação que estabelece com os alunos. - Analisar de que modo valoriza uma alta visibilidade na ação.	1. Quais os procedimentos que utiliza para acompanhar/observar o progresso académico dos alunos? 2. É feita uma reflexão sobre os resultados deste acompanhamento/observação? De que forma? 1. Currículo; 2. Professores; 3. Alunos. 3. Que meios utiliza para fazer chegar o seu feedback aos docentes e alunos 4. Que prioridades define na gestão do seu tempo enquanto Diretora? 5. Sei que leciona turmas dos anos de escolaridade que coordena. Em que medida considera este trabalho importante para o desempenho das suas funções enquanto Diretora?

Blocos de Questionamento	Objetivos Específicos	Guião de Questões
Bloco 6 Refletir sobre as relações que estabelece com a comunidade educativa: pais, famílias e instituições locais.	- Compreender o modo como funciona o modelo relacional de Aliança Educativa. - Conhecer o contributo do CST para a comunidade e instituições locais.	1. No que respeita à Aliança Educativa, 1. Caracterize a relação de estabelecida entre a Direção, Professores e Pais. 2. Explique de que forma se materializa este modelo relacional. 3. Indique quais os principais dilemas que se colocam na implementação deste modelo relacional. 2. No PE o CST compromete-se a ser uma comunidade aberta e participativa no âmbito local, nacional e internacional, 1. Caracterize o modo como se concretiza esta participação no âmbito local. 2. Apresente alguns exemplos de atividades desta natureza desenvolvidas no ano letivo 2018-2019.

Blocos de Questionamento	Objetivos Específicos	Guião de Questões
Bloco 6 Síntese e meta-reflexão sobre a própria entrevista. Agradecimentos	- Captar o sentido que o entrevistado dá à própria entrevista.	1. O que pensa dos objetivos desta mesma investigação e como vê o contributo que pôde dar à mesma? 2. Gostaria de apresentar mais alguma coisa ao que foi dito?

Anexo 7 – Guião Grupo de discussão focalizada

Guião Focus Group aos Diretores de Turma do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário
Colégio de São Tomás

Objetivos Gerais:

A. Conhecer o nível de entrosamento com a Missão e Objetivos do Colégio no âmbito do desempenho das suas funções de DT;
B. Compreender o contributo dos DT para gestão do Programa Instrucional.
C. Conhecer o contributo dos DT para a promoção de um clima de escola centrado nas aprendizagens.
D. Refletir sobre as relações que se estabelecem com a comunidade educativa: pais, famílias e instituições locais.

Blocos de Questionamento	Objetivos Específicos	Guião de Questões
Bloco 1 Caracterização profissional dos entrevistados	- Recolher dados sobre o percurso profissional do entrevistado.	1. Qual a vossa formação académica? 2. Há quantos anos desempenham funções de DT no CST? 3. Exercem outros cargos de coordenação? Quais? 4. Que anos de escolaridade e disciplinas lecionam?

Blocos de Questionamento	Objetivos Específicos	Guião de Questões
Bloco 2 Conhecer o nível de entrosamento com a Missão e Objetivos do Colégio no âmbito do desempenho das suas funções de DT.	- Identificar a Missão e os Objetivos do CST. - Conhecer o contributo que os Diretores de Turma dão para a prossecução dos mesmos.	1. De forma sucinta, apresentem a missão do CST. 2. Que meios utiliza a Direção para comunicar a Missão e os Objetivos do CST aos professores? Consideram adequados? Porquê? 3. Em que medida poderemos dizer que os professores incorporam a missão do CST, no trabalho que desenvolvem diariamente? 4. Quanto ao PE e PAA, 1. Consideram que obedecem a uma lógica de articulação vertical dos diferentes níveis de escolaridade? 1. Podem dar exemplos concretos deste trabalho de articulação? 2. Qual o contributo dos DT para a implementação dos PE e PAA? 3. Consideram essa intervenção adequada às funções de DT? 4. Em concreto, como coordenam e organizam as atividades do PAA, nomeadamente as inter-disciplinares?

Blocos de Questionamento	Objetivos Específicos	Guião de Questões
Bloco 3 Compreender o contributo dos DT para gestão do Programa Instrucional.	- Conhecer modelo relacional que estabelece com os professores das suas turmas; - Compreender o modo como acompanha, supervisiona e avalia o trabalho docente; - Conhecer o modelo de acompanhamento, supervisão e avaliação da instrução.	1. Quantas horas trabalha por semana? 2. Dessas horas, quantas dedicam à direção de turma? 3. Quantas aproximadamente despendem com trabalho administrativo, reuniões de pais, com os alunos, outros? 4. Que funções centrais estão atribuídas ao DT no CST? 5. Qual destas funções consideram mais significativa para o acompanhamento dos alunos? Porquê? 6. Quanto ao modelo relacional estabelecido com a Direção do CST, 1. Caracterizem o modo como se organiza a relação com a direção (Diretora de Ciclo e Direção). 2. Consideram que este modelo responde às necessidades que sentem no desempenho das vossas funções? 3. Que tipo de trabalho é desenvolvido entre os DT do mesmo ano de escolaridade ou ciclo? 7. Quanto ao modelo relacional que estabelecem com os professores, 1. Qual a vossa intervenção na distribuição do serviço docente? 2. De que forma acompanham o trabalho dos professores nas vossas turmas (reuniões formais, encontros/conversas informais, outros)? 3. Consideram importante o acompanhamento dos professores? Porquê? 4. Acompanham de forma diferente os professores com menos experiência? Se sim, exemplifiquem. 5. No que respeita ao acompanhamento dos docentes, como é feita a articulação com os Coordenadores dos Departamentos Curriculares? 6. Para além das reuniões de CT, são marcadas outras reuniões de trabalho? Se sim, 1. Com que periodicidade? 2. Que assuntos integram habitualmente as OT dessas reuniões? 3. Quem é que participa nessas reuniões?

Blocos de Questionamento	Objetivos Específicos	Guião de Questões
Bloco 3 (cont.)		8. Qual o maior problema que enfrentam na coordenação do currículo da turma? 1. Como o procuram resolver? 9. Consideram que na prática que lideram uma equipa educativa? 10. Consideram que existe uma articulação horizontal da ação educativa entre todos os professores da turma?

Blocos de Questionamento	Objetivos Específicos	Guião de Questões
Bloco 4 Conhecer o contributo dos DT para a promoção de um clima de escola centrado nas aprendizagens.	- Compreender a forma como valorizam, no desempenho das suas funções, o ensino - aprendizagem em sala de aula; - Conhecer o modelo de relação que estabelecem com os alunos.	1. Quais os procedimentos que utilizam para acompanhar/observar o progresso académico dos alunos? 2. Que indicadores de alerta possui o CST que sinalizem alunos em risco de aprendizagem? O que fazem com essa informação? 3. Que meios utilizam para fazer chegar o seu feedback aos alunos e às suas famílias? 4. O trabalho destes alunos é monitorizado/acompanhado de modo diferente? Como? 5. Que meios utilizam habitualmente para informar os professores dos dados recolhidos nas reuniões com os pais? 6. Que prioridades definem na gestão do seu tempo enquanto DT? 7. Qual o vosso maior sucesso enquanto DT? E o maior problema/desafio?

Blocos de Questionamento	Objetivos Específicos	Guião de Questões
Bloco 5 Refletir sobre as relações que se estabelecem com a comunidade educativa: pais, famílias e instituições locais.	- Compreender o modo como funciona o modelo relacional de Aliança Educativa. - Conhecer o contributo do CST para a comunidade e instituições locais.	1. No que respeita à Aliança Educativa, 1. Caracterizem a relação de estabelecida entre a Direção, Professores e Pais. 2. Expliquem, na ótica do DT, de que forma se materializa este modelo relacional. 3. Qual é o contributo do DT para a construção de pontes entre as famílias, a Direção e os professores que facilitem a Aliança Educativa? 4. Indiquem quais os principais dilemas que se colocam na implementação deste modelo relacional. 2. No PE o CST compromete-se a ser uma comunidade aberta e participativa no âmbito local, nacional e internacional, 1. Caracterizem o contributos dos DT para a mobilização dos alunos e dos pais para esta participação no âmbito local. 2. Apresentem alguns exemplos de atividades desta natureza desenvolvidas no ano letivo 2018-2019. 3. Que soluções encontraram para a mobilização dos pais e alunos? 4. Consideram que esta abertura à comunidade constitui um contributo importante para a formação dos alunos? Em que medida?

Blocos de Questionamento	Objetivos Específicos	Guião de Questões
Bloco 6 Síntese e meta-reflexão sobre a própria entrevista. Agradecimentos	- Captar o sentido que os entrevistados dão à própria entrevista.	1. O que pensam dos objetivos desta mesma investigação e como vê o contributo que puderam dar à mesma? 2. Gostariam de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

Anexo 8 – Tabela de Frequência Q. Alunos Questão 8

Palavras	3C	ES	Soma	p	n	a
Amizade	29	25	54	x		
Aprender	28	3	31	x		
Exigente	20	9	29	x		
Professores	10	11	21	x		
Ajuda	13	3	16	x		
Aprendizagem	6	6	12	x		
Difícil	12	3	15		x	
Cansativo	3	9	12		x	
Casa	6	7	13	x		
Crescer	4	11	15	x		
Interessante	9	-	9	x		
Esforço	5	8	13	x		
divertido	8	2	10	x		
educação	8	-	8	x		
Exigência	-	7	7			x
Oportunidade	3	7	10	x		
Trabalhoso	3	7	10			x
Dedicação	3	6	9	x		
Estudo	6	8	14	x		
preocupação	2	6	8			x
preparação	2	6	8	x		
ambiente	1	5	6	x		
experiência	6	2	8	x		
vida	6	2	8	x		
Futuro	5	3	8	x		
Amigos	5	3	8	x		
Desafiante	5	3	8	x		
Dificuldade	6	-	6		x	
Felicidade	5	-	5	x		
Formação	-	4	4	x		
Pessoa	2	5	7	x		
Apoio	4	-	4	x		

Palavras	3C	ES	Soma	p	n	a
Conhecimento/Conhecer	8	2	10	x		
Diferente	4	2	6			x
Família	4	3	7	x		
Liberdade	4	1	5	x		
Sorte	4	1	5	x		
Atenção	3	-	3	x		
Boa/Bom/ Bons	7	2	9	x		
Cooperação	-	3	3	x		
Desgastante	-	3	3	-	x	
Exemplo	-	3	3	x		
Gratificante	1	3	4	x		
Agradável	1	3	4	x		
Brio	-	3	3	x		
Académica	-	2	2	x		
Alunos/Alunas	3	2	5	x		
Compromisso	-	2	2	x		
Confiança	2	2	4	x		
Depressivo	1	2	3	-	x	
Desafio/desafiador	2	2	4	x		
Descoberta	-	2	2	x		
Educativo	-	2	2	x		
Exaustão	-	2	2		x	
Acolhedor	2	-	2	x		
Adoro	2	-	2	x		
Alegria/ Alegre	1	2	3	x		
Chato	2	-	2		x	
Competência	2	-	2	x		
Cultura	2	1	3	x		
Lugar	-	2	2	x		
Percurso	-	2	2	x		
Stress	1	2	3		x	
Árduo	1	2	3			x

Palavras	3C	ES	Soma	p	n	a
Engraçado	2	-	2	x		
Espetacular	2	-	2	x		
Excelente	2	-	2	x		
Fantástico	2	-	2	x		
Incrível	2	-	2	x		
Melhor/ Melhorar	4	1	5	x		
Objetivos	2	-	2	x		
Orgulho	2	-	2	x		
Puxa	1	2	3	x		
Religião/Religioso(a)	3	1	4	x		
Simpático	2	-	2	x		
Ótimo	2	-	2	x		

Anexo 9 – Tabela de Frequência Q. Alunos Questão 13

Palavras	F	FA	FAR
Professor	252	252	18%
Ajuda	141	393	28%
Aluno	76	469	33%
Ambiente	66	535	38%
Colegas	65	600	43%
Boas	38	638	45%
Relação	38	676	48%
Amizade	37	713	51%
Direção	37	750	53%
Disponibilidade	35	785	56%
Sucesso	31	816	58%
Apoio	26	842	60%
Dúvida	22	864	61%
Preocupação	21	885	63%
Aulas	20	905	64%
Exigência	16	921	65%
Disciplinas	15	936	66%
Importante	14	950	67%
Melhorar	14	964	68%
Opinião	14	978	69%
Dificuldades	13	991	70%
Estudo	13	1004	71%
Excelência	13	1017	72%
Perceber	13	1030	73%
Aprendizagem	11	1041	74%
Atenção	11	1052	75%
Escolar	11	1063	75%
Ensino	10	1073	76%
Resultados	9	1082	77%
Acompanhamento	8	1090	77%
Ótimo	8	1098	78%
Gosto	7	1105	78%
Simpatia	7	1112	79%
Atividades	6	1118	79%
Interesse	6	1124	80%

Palavras	F	FA	FAR
Ouvir	6	1130	80%
Pessoa	6	1136	81%
Proximidade	6	1142	81%
Vontade	6	1148	82%
Casa	5	1153	82%
Catolicismo	5	1158	82%
Esforço	5	1163	83%
Livre	5	1168	83%
Motivar	5	1173	83%
Trabalho	5	1178	84%
Vida	5	1183	84%
Conseguir	4	1187	84%
Facilidade	4	1191	85%
Objetivos	4	1195	85%
Percurso	4	1199	85%
Preparação	4	1203	85%
Agradável	3	1206	86%
Competitividade	3	1209	86%
Encontro	3	1212	86%
Família	3	1215	86%
Métodos	3	1218	87%
Pais	3	1221	87%
Pensamento	3	1224	87%
Puxar	3	1227	87%
Qualidades	3	1230	87%
Salas	3	1233	88%
Abertos	2	1235	88%
Academia	2	1237	88%
Acolhimento	2	1239	88%
Acreditar	2	1241	88%
Alcançar	2	1243	88%
Assembleias	2	1245	88%
Comportamento	2	1247	89%
Compreensão	2	1249	89%
Concentração	2	1251	89%

Palavras	F	FA	FAR
Conforto	2	1253	89%
Conhecimento	2	1255	89%
Contacto	2	1257	89%
Contrariado	2	1259	89%
Cooperação	2	1261	90%
Crescer	2	1263	90%
Dedicação	2	1265	90%
Desejo	2	1267	90%
Desenvolvimento	2	1269	90%
Desistem	2	1271	90%
Diferença	2	1273	90%
Diferente	2	1275	91%
Discutir	2	1277	91%
Entreajuda	2	1279	91%
Envolvimento	2	1281	91%
Especial	2	1283	91%
Exercícios	2	1285	91%
Fácil	2	1287	91%
Futuros	2	1289	92%
Ideais	2	1291	92%
Individual	2	1293	92%
Liberdade	2	1295	92%
Ligação	2	1297	92%
Mau	2	1299	92%
Máximo	2	1301	92%
Mostrar	2	1303	93%
Precisamos	2	1305	93%
Problemas	2	1307	93%
Programa	2	1309	93%
Superar	2	1311	93%
Testes	2	1313	93%
Tutoria	2	1315	93%
União	2	1317	94%
Universidade	2	1319	94%
Acanhar	1	1320	94%

Palavras	F	FA	FAR
Acessibilidade	1	1321	94%
adultos	1	1322	94%
Alargar	1	1323	94%
Ansiedades	1	1324	94%
Atitudes	1	1325	94%
Autoridades	1	1326	94%
Auxiliou	1	1327	94%
Bagagem	1	1328	94%
Bondade	1	1329	94%
Cansativo	1	1330	94%
Cativantes	1	1331	95%
Companhia	1	1332	95%
Complicada	1	1333	95%
Comunicação	1	1334	95%
Condições	1	1335	95%
Confianças	1	1336	95%
Considero	1	1337	95%
Constante	1	1338	95%
Constantemente	1	1339	95%
Contagia	1	1340	95%
Continuamente	1	1341	95%
Continuar	1	1342	95%
Desafios	1	1343	95%
Desapontar	1	1344	95%
Desatento	1	1345	96%
Desconcentra	1	1346	96%
Desentendimentos	1	1347	96%
Desnecessárias	1	1348	96%
Desrespeitar	1	1349	96%
Distantes	1	1350	96%
Divergem	1	1351	96%
Diversidades	1	1352	96%
Divertidas	1	1353	96%
Educação	1	1354	96%
Elevado	1	1355	96%

Palavras	F	FA	FAR
Empenhado	1	1356	96%
Energia	1	1357	96%
Entender	1	1358	96%
Escolher	1	1359	97%
Essencial	1	1360	97%
Estabelece	1	1361	97%
Exagerei	1	1362	97%
Exame	1	1363	97%
Experimentamos	1	1364	97%
Explicam-me	1	1365	97%
Felicidade	1	1366	97%
Má	1	1367	97%
Manuais	1	1368	97%
Matemática	1	1369	97%
Média	1	1370	97%
Medida	1	1371	97%
Mentores	1	1372	97%
Momentos	1	1373	98%
Moral	1	1374	98%
Mover	1	1375	98%
Mútua	1	1376	98%
Necessidades	1	1377	98%
Organização	1	1378	98%
Orientar	1	1379	98%
Paciente	1	1380	98%
Palavras	1	1381	98%
Par	1	1382	98%
Pareces	1	1383	98%
Participar	1	1384	98%
Particulares	1	1385	98%
Parvas	1	1386	98%
Perdem	1	1387	99%
Persistência	1	1388	99%
Pertença	1	1389	99%
Pior	1	1390	99%

Palavras	F	FA	FAR
Possibilidades	1	1391	99%
Prestar	1	1392	99%
Prioridade	1	1393	99%
Profissionais	1	1394	99%
Progressos	1	1395	99%
Projetos	1	1396	99%
Razão	1	1397	99%
Realização	1	1398	99%
Reprimidas	1	1399	99%
Rezar	1	1400	99%
Rivalidades	1	1401	100%
Seguros	1	1402	100%
Sincero	1	1403	100%
Surpreende-nos	1	1404	100%
Ultrapassar	1	1405	100%
Úteis	1	1406	100%
Valorizam	1	1407	100%
Variedade	1	1408	100%

Anexo 10 - Consentimento Informado Colégio

Anexo 11

Consentimento Informado participantes em entrevistas e grupos de discussão focalizada

Anexos 1, 2 e 3 – FICHEIRO AUTÓNOMO

COLÉGIO DE S.TOMÁS

PROJECTO EDUCATIVO

I. Fundamentos:

1. O Colégio de S.Tomás nasce de uma experiência de amizade entre adultos, convictos de que a hipótese de significado da vida que encontraram no cristianismo é verdadeira, valendo, por isso, a pena passa-la às gerações dos seus filhos, para que possa ser verificada por eles e por eles desenvolvida.

2. Esta hipótese de significado, assente na certeza da dignidade infinita de cada pessoa e no reconhecimento de toda a realidade como dada ao Homem para a sua realização pessoal e comunitária, contém em si um ímpeto de positividade construtiva que no âmbito pedagógico e didático é especialmente rico e deve ser trabalhado.

3. No Colégio de S.Tomás os alunos tentam viver esta hipótese, de maneira a verifica-la continuamente e a poder propô-la criativamente à liberdade dos alunos. Os alunos são chamados a verificar essa hipótese com lealdade.

II. A comunidade educativa:

1. O Colégio de S.Tomás é constituído por todos os adultos – fundadores, directores, professores, trabalhadores não docentes e pais – e por todos os alunos que a ele estão vinculados.

2. Uma vez que a identidade desta escola decorre da sua proposta educativa, todos os adultos são co-responsáveis pela sua vivacidade e efectividade, salvaguardada a variedade de níveis de empenhamento pessoal que o alargamento da comunidade educativa necessariamente acarreta.

Todos os adultos empenhados no Colégio de S.Tomás são considerados educadores.

A cada adulto cabe a responsabilidade de viver em tensão com o ideal cristão, de maneira a que a liberdade de todos os alunos possa ser desafiada e fortalecida. Aquilo que os alunos vêem nos adultos deve permitir a cada um deles crescer de acordo com a sua verdadeira estatura humana.

3. A cada aluno cabe a responsabilidade de corresponder à proposta dos adultos com abertura e lealdade, segundo o estado do desenvolvimento de cada um.

   A docilidade é o ênfase das aquisições relacionais do pré-escolar, já que se quer favorecer a confiança da criança nos adultos, de maneira a que cada um obedeça ao seu educador com alegria, e assim se lance nas inúmeras descobertas ao seu dispor com a confiança de quem se sabe acompanhado. É nesta fase que deve tornar-se um hábito aceitar os próprios limites como ocasião de aprendizagem, aprendendo a corrigi-los com simplicidade.

   No primeiro ciclo a confiança de cada aluno em si próprio e nos outros deve estar incorporada, - e não ser posta em causa pelos erros próprios e alheios – de modo a surgir descontraída e firme a participação activa nas aprendizagens, gradualmente mais autónoma e responsável, sempre a partir da abertura às propostas dos educadores.

   No segundo ciclo cada aluno é chamado a desenvolver o seu estudo pessoal, cumprindo as suas responsabilidades académicas com autonomia e prontidão. A capacidade de resposta aos vários desafios postos pelos adultos deve ser desenvolta, manifestando a maturação da originalidade de cada um, conservando-se a abertura ao adulto como a chave relacional que permite crescer numa atitude dialogante com todos.

   No terceiro ciclo as aquisições dois ciclos anteriores deve permanecer como a estrutura segura que permite a cada personalidade desenvolver-se. Os ímpetos vivazes desta fase devem pôr à prova e fortalecer aquelas aquisições, tornando-as cada vez mais ricas e pessoais.

As convulsões próprias da idade não devem pôr em causa o diálogo real e aberto com os educadores, que permanecem como recurso e desafio ao aprofundamento dos primeiros passos de uma posição verdadeiramente critica, isto é, de investigação sobre a verdade de cada proposta.

No secundário a atitude de abertura confiante deve corresponder à maturação da capacidade de absorção inteligente de conhecimentos, e da capacidade de, tornando-os seus, cada aluno ensaiar já os primeiros contributos pessoais nos âmbitos disciplinares e culturais em que é desafiado. A critica que cada aluno é chamado a fazer nesta fase deve traduzir uma efectiva sensibilidade às propostas feitas pelos educadores – ao contrário de um fechamento mais ou menos instintivo – sensibilidade essa que leve a uma séria investigação sobre cada assunto tendente a possibilitar uma adesão pessoal sólida.

4. Entre todos os membros da comunidade educativa deve cultivar-se uma estima e um respeito exemplares, de maneira a que cada pessoa se sinta ajudada na resposta às suas dificuldades e encorajada no seu trabalho e no seu desenvolvimento pessoal. A paciência, o sentido de humor, o apreço mútuo, a confiança recíproca e exigência devem ser um tentativa renovada cada dia por todos.

5. Entre a direcção e professores do Colégio de S.Tomás e os pais dos alunos matriculados desenvolve-se uma relação de aliança educativa, traduzida numa comunicação frequente – através de encontros gerais ou particulares – e numa procura perseverante de sintonia quanto às propostas educativas escolar e familiar, necessariamente diversas mas complementares.

   Esta aliança não traduz necessariamente um concordância exaustiva sobre todos os pontos da relação, mas compromete os interlocutores num diálogo verdadeiro que possibilite o respeito e a adesão às tentativas da família e da escola de exercerem as suas respectivas responsabilidades educativas. Procura-se evitar posições de antagonismo e desconfiança de parte a parte que prejudicam o testemunho da maturidade junto dos alunos e filhos e impedem um serviço atento à sua pessoa por parte dos adultos.

6. A comunidade educativa de S.Tomás quer ser uma comunidade aberta e participativa nos âmbitos local, nacional e internacional, cumprindo as suas responsabilidades cívicas e trabalhando para o bem comum, no diálogo aberto com todos.

O Colégio de S.Tomás reconhece as suas responsabilidades na comunidade alargada a que pertence, como tentativa que é de participar no esforço regenerativo da sociedade. A escola deve não só manter-se atenta e aberta a todas as pessoas e instituições com que se relaciona, como procurar contribuir activamente para o bem da cidade, do país e do mundo.

7. Na comunidade educativa de S.Tomás é bem vinda a diversidade das contribuições de cada membro, enriquecidas pela variedade de temperamentos, tradições, conhecimentos, competências, circunstancias de vida que cada um traz consigo e desenvolve.

   A admissão dos alunos privilegia candidatos com uma experiência de vida rica, quer pelas suas dificuldades económicas, sociais, pessoais ou físicas, quer por terem vivido experiências particulares, por exemplo em outros países. A escola responsabiliza-se pelo esforço de integração necessário, nos âmbitos relacionais, financeiro, curricular e didático. Os alunos portadores de deficiência encentram na estrutura curricular resposta às suas necessidades, nomeadamente através de um núcleo de apoio educativo com esta responsabilidade especifica.

   É diante desta variedade que cada aluno encontra estímulos suficientes para o seu crescimento. Esta variedade e a sintomia de todos os seus membros em relação aos fundamentos do Colégio fortalecem a sua estrutura comunitária em todos os seus âmbitos orgânicos. Os alunos são chamados a participar activamente na condução do Colégio em vários âmbitos de encontro, nomeadamente nas Assembleias semanais.

III. A Razão: o primeiro âmbito da Proposta Educativa

1. Entende-se a razão como a capacidade que cada pessoa tem de conhecer a realidade em todos os seus factores, desde as suas manifestações mais capilares até ao seu significado último.

2. O Colégio de S.Tomas pretende ser uma comunidade educativa em que os adultos testemunham um constante trabalho da sua razão no sentido de conhecerem melhor toda a realidade e o seu sentido, dedicando-se, ao mesmo tempo, seriamente, ao desenvolvimento dos seus conhecimentos na área especifica que são chamados a ensinar.

   Queremos desenvolver na escola um ambiente de aquisição de conhecimentos que permita a cada aluno penetrar e apoderar-se cada vez mais da realidade, dando-se conta da incrível correspondência entre as capacidade cognitivas humanas e o real. Entendemos por capacidades cognitivas o conjunto de competências variadas de que a razão dispõe para, diante de qualquer dado do real, material ou não, o compreender em todas as suas dimensões, mesmo que com esforço e gradualmente.

3. Cada professor é chamado a trabalhar com afinco na tentativa de transmitir a cada um dos seus alunos conhecimentos efectivos que passem a ser real património dos alunos, de maneira a serem por eles usados e desenvolvidos.

   A este trabalho – que implica arriscar uma variedade de métodos e metodologias, materiais, instrumentos e circunstancias – chamamos didática. A didática tem por fim último contribuir para o alargamento da razão dos alunos, não só através da aquisição de conhecimentos mas também através do desenvolvimento de competências metodológicas que permitam ao aluno adquirir outros conhecimentos, inter-relacionar vários conteúdos e fazer novas descobertas.

   Para tal, os professores devem testemunhar o seu próprio conhecimento aprofundado das matérias e exigir de si próprios e de cada aluno o exercício da razão, segundo a variedade de métodos adequados aos vários objectos de conhecimento. Esta atitude surge naturalmente de uma humildade essencial, que leva a espantar-se diante do real e a desejar sempre conhecer, amando a verdade mais do que a ideia que se tem dela.

4. Cada aluno deve ser, assim, desafiado constantemente a usar a razão para enfrentar todas as circunstancias da sua vida, sendo o âmbito estrito de cada disciplina ocasião de aquisição de conhecimentos e métodos específicos, e de treino para cada uma das outras circunstancias em que deve compreender a realidade.

   Os nossos alunos devem sair do Colégio preparados para enfrentar a vida académica e profissional porque capazes de perguntar sobre tudo e de se dedicarem humildemente e com afinco a investigar tudo, servindo-se do universo máximo de conhecimentos sobre todas as áreas.

IV. A Experiencia: Método Educativo, Pedagógico e Didático

1. Pensamos que o trabalho da razão resulta do encontro entre a pessoa e a realidade. Quando cada pessoa embate em si própria, ou em outros seres, coisas ou circunstancias, vem-lhe o desejo de compreender o que encontra. A sua razão é posta a trabalhar, espantando-se diante daquilo que descobre, agarrando as suas características, relacionando-o com o que já conhece e comparando-o com as exigências mais essenciais do coração: o desejo de felicidade, de justiça, de verdade, de beleza. Chamamos juízo à evidência que resulta da identificação na realidade daquilo que ela tem de correspondente àqueles desejos. O juízo é verdadeiro conhecimento porque permite compreender a realidade e estabelecer com ela uma relação adequada ao que somos.

   No Colégio de S.Tomás quer lançar-se os alunos na experiência, favorecendo o encontro de cada pessoa com a realidade na sua máxima diversidade, sempre que possível directamente, e, quando tal seja impossível, através dos meios indirectos mais fieis à realidade que dão a conhecer. Só esta imersão no real pode favorecer o fervilhar activo da razão de cada aluno.

   Ao conjunto desta imersão no real, seguida de um juízo pessoal sobre o que se encontra, chamamos experiência. É este o método que queremos seguir para educar os nossos alunos, quer se trate do ambiente geral da escola, quer do âmbito da relação na comunidade educativa, quer das estratégias didáticas.

2. Fazer experiencia é um trabalho fundamentalmente pessoal. Não há ninguém nem nenhuma regra que garanta que um aluno faz verdadeiramente experiência de uma coisa. O mero embate no real não garante que se adquire experiência porque a capacidade de juízo, embora própria da natureza humana, está normalmente entorpecida ou distorcida. Por vezes a pessoa é incapaz de um verdadeiro juízo porque está presa da pressão da opinião dominante, ou dos seus instintos e emoções.

   Por outro lado, ninguém pode substituir a própria pessoa no ajuizar das suas experiências. A partir da adolescência, a imitação ou a rejeição instintiva dos juízos feitos por outros são posições insuficientes, que não respondem à necessidade que cada um tem de ser ele ou ela própria.

   Cabe ao educador, antes de mais, testemunhar a sua própria experiência de aprendizagem, com a máxima limpidez: tentando romper a couraça de indiferença e rejeição que se amontoa na consciência e no coração e favorecer um confronto simples entre aquilo que acontece e o âmago das suas exigências humanas originais.

Na companhia aos mais novos, o educador deve encorajar e desafiar o aluno enquanto este faz, por sua vez, a sua tentativa.

O educador não pode ter qualquer pretensão quanto ao juízo que o aluno faz. Este é o risco de educar.

V. A Relação, terreno da proposta educativa

1. Cada pessoa deseja antes de mais ser amada, deseja que o seu destino seja querido e estimado gratuitamente. Os educadores do Colégio de S.Tomás são, pois, responsáveis por uma estima que abrace a pessoa de cada um dos seus alunos sem limites.

   Cada professor deve tentar ir ao encontro de cada aluno, obedecendo à sua pessoa como ela se apresenta, ainda antes de se empenhar em favorecer uma mudança que permita a cada aluno crescer verdadeiramente, superando as dificuldades no seu desenvolvimento pleno.

   Os adultos devem estar disponíveis para acompanhar os alunos de todas as formas ao seu alcance, manifestando-lhes o amor pelo humano que está na raíz de qualquer vocação educativa.

2. Os educadores devem ter consciência, no entanto, que à medida que o aluno se desenvolve, a relação resulta cada vez mais de um encontro de duas liberdades e que a relação verdadeira existe quando duas pessoas se estimam reciprocamente.

   A responsabilidade e a estima do educador pelo aluno deve respeitar a iniciativa deste último.

VI. A liberdade: fim último do Esforço Educativo

1. Através do uso da razão, da experiencia e do exercício da amizade o que se quer ultimamente no Colégio de S.Tomás é contribuir para a liberdade de todos os seus membros.

   A liberdade é capacidade de adesão ao ser, ao bem, à justiça, à beleza. É esta capacidade pessoal que fundamentalmente se quer ajudar a crescer em S.Tomás, segundo o caminho sagrado que a personalidade e as circunstancias de cada pessoa implicarem.

   O primeiro passo para que a liberdade dos alunos aumente é que os adultos sejam de facto pessoas livre, conscientes da sua dignidade infinita e da sua pertença. A liberdade consiste na realização da

própria vida. Os aluno devem poder identificar nos educadores a força, a consistência e a alegria que nasce da liberdade madura. A evidencia desta posição desperta na consciência de quem está a crescer um desejo de verificar na própria vida uma posição semelhante. Assim os alunos começam o seu próprio caminho pessoal acompanhados pelos passos seguros dos mais velhos, que os encorajam e estimulam.

2. A proposta educativa tem que ser, por sua vez, adequada ao coração do homem. Cada pessoa deve perceber em S.Tomás não uma imposição coerciva de um sistema de regras ou de pretensões de formatação, mas uma proposta razoável e adequada ao seu desenvolvimento e realização. Os alunos não podem ser exasperados por exigências fúteis e desproporcionadas, ao mesmo tempo que não devem ser abandonados à sua instintividade. As regras disciplinares são mínimas, indispensáveis e claras. O enfase está na aventura da maturação e do conhecimento.

   A proposta educativa deve comportar o ponto de fuga da procura de significado da vida, de maneira a ser autenticamente humana e não submeter os alunos e os professores à tirania dos resultados académicos estritos ou do sucesso ordeiro e disciplinador. Aquele ponto de fuga éo que proporciona a cada pessoa a experiência da liberdade, como busca e descoberta incessante do eu. Deve, por isso, permear todos os âmbitos do ambiente escolar, desde os aspectos informais, às estratégias didácticas e aos conteúdos curriculares. Desta forma, pode-se propor convictamente aquilo que em cada momento se julga mais adequado, sem pretensão de que seja a única e perfeita possibilidade.

3. O próprio ritmo comunitário favorece a liberdade pessoal. Os sacrifícios pedidos a cada um para que possa pertencer a uma comunidade – tais como a pontualidade, a assiduidade e uma certa organização curricular – são ocasião de crescimento. Os educadores devem vigiar cada aluno para que o ritmo de todos seja verdadeiramente respeitador das necessidades pessoais.

   Fazendo experiencia da pertença a uma realidade maior cada aluno cresce também na consciência que tem de si, das matérias e da vida.

VII. Divulgação e trabalho sobre o Projecto Educativo

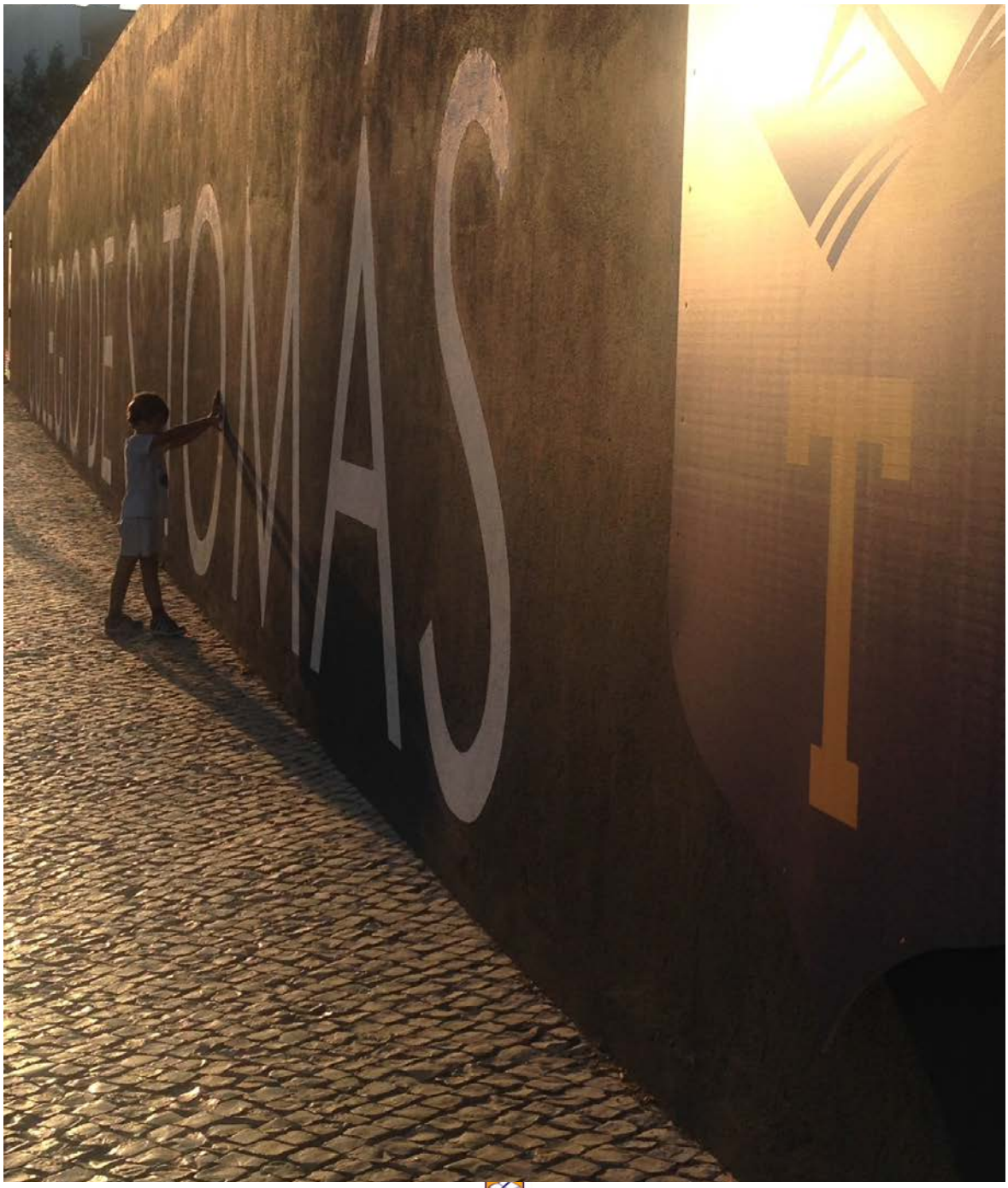
1. O Projeto Educativo é divulgado e trabalhado no âmbito da formação anual dos educadores , e apresentado aos Pais nos encontros de inicio

de ano, de maneira a ser cada vez mais um instrumento de renovação continua da vida escolar, por todos assumido e ao serviço de todos.

2. Todos os membros da comunidade educativa devem confrontar-se com o seu conteúdo e dialogar entre si sobre as respectivas implicações pedagógicas e didácticas.

Projecto Curricular

Colégio de São Tomás - Ano Letivo 2018/19



INDÍCE

1. Introdução

2. Proposta Curricular

2.1. Aspectos gerais
2.2. Disciplinas
2.3. Avaliação
2.4. Pré-Escolar
2.5. Primeiro Ciclo
2.6. Segundo Ciclo
2.7. Terceiro Ciclo
2.8. Liceu

3. Oferta de Enriquecimento Curricular

3.1. Feira da Ciência
3.2. Cultura São Tomás
3.4. Convidados
3.5. Viagens de finalistas

4. Oferta extracurricular

4.1. Academias
4.2. Actividades de férias

5. Avaliação do Projeto Curricular

6. Disposições finais

Anexo I - Organograma da Direção Pedagógica

Anexo II - Quadro-resumo da distribuição de alunos

Anexo III - Calendário Escolar

Anexo IV – Equipamento

1. Introdução

O Colégio de São Tomás foi fundado em Setembro de 2014.

Move-nos o desejo de renovar o ímpeto do ideal original; a vontade de conservar o património de experiência já acumulado; e a oportunidade de introduzir novidades que reforcem e desenvolvam a qualidade da nossa experiência educativa.

Nos termos do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, DL 152/2013, de 4 de Novembro, e da Portaria 59/2014, de 7 de Março, este Projeto Curricular vem accionar quanto decorre do Projeto Educativo e da articulação com o Regulamento Interno. Apresenta em primeiro lugar a proposta curricular do Colégio, discriminando em cada ciclo modalidades de organização de turmas e de horários, prioridades curriculares, metas de aprendizagem, critérios de avaliação e proposta de acompanhamento dos respectivos professores; descreve depois as actividades de enriquecimento curricular e as actividades extracurriculares propostas; apresenta, finalmente, a metodologia de avaliação do próprio projecto.

2. Proposta curricular

O Colégio de S. Tomás segue as orientações curriculares legalmente previstas, no que diz respeito à organização e objectivos dos vários ciclos, salientando-se neste documento apenas as especificidades inerentes à proposta curricular do Colégio. Quaisquer aspectos omissos e eventuais lacunas devem ser integrados no enquadramento legal respectivo.

Mantendo sempre em vista que todas as disciplinas acrescentam um bem que favorece uma educação verdadeiramente humana, somos desafiados a encontrar soluções curriculares equilibradas e que respeitem o tempo livre e de estudo pessoal dos alunos dos diversos ciclos.

Descrevem-se em primeiro lugar alguns aspectos gerais da proposta para a comunidade educativa como um todo, apresentando-se em seguida as propostas curriculares específicas de cada etapa do percurso curricular.

2.1. Aspectos gerais

A. Frase do Ano

Todos os anos é escolhida uma frase para marcar o percurso de toda a comunidade educativa ao longo de cada ano escolar.

Neste ano letivo, a frase que nos guia:

"Ser Livre é ter o coração preso"

Escolhemos, tendencialmente, uma frase provocadora que nos desafie a todos a ajuizar os acontecimentos e a nossa própria vida, já que "a razão é a capacidade de conhecer a realidade e todos os seus factores e o trabalho educativo no Colégio de S. Tomás se destina a convocar essa exigência de conhecimento de toda a realidade" (PE).

A frase do ano é afixada em vários locais muito visíveis para que se facilite o confronto diário com ela. Cada director no seu ciclo, cada coordenador no seu departamento, cada professor na sua disciplina e cada aluno aproveitarão as provocações que a frase levanta no âmbito concreto da sua experiência educativa e seguirão essas provocações de maneira variada.

B. Assembleia (Cidadania e Desenvolvimento)

Incluímos a Assembleia no horário de todas as turmas do Colégio, a partir do 1.º Ciclo.

A Assembleia é uma oportunidade para aprofundar a frase do ano e a sua utilidade na compreensão de si mesmo e de todas as coisas. Procura reforçar a unidade das aprendizagens e verificar a verdade de toda a proposta educativa, pedagógica e curricular, convidando alunos, professores e directores a fazer um juízo pessoal sobre tudo. Sendo específica de um determinado ano ou ciclo, permite uma reflexão de assuntos específicos da vida de cada ciclo e das circunstâncias que atravessa: as matérias estudadas, os acontecimentos que vivem, etc.

O tempo da Assembleia é usado em cada ciclo também para desenvolver, com metodologias de argumentação multidisciplinar e multimédia, alguns conteúdos específicos de várias disciplinas.

É ainda uma oportunidade de testemunho de alunos, professores e convidados, que alarga o horizonte de aprendizagem para além da estrita experiência escolar.

A Assembleia concorre para que os alunos do Colégio de S. Tomás tenham uma experiência

e possam fazer um juízo pessoal em cada acontecimento e em todos os domínios do conhecimento.

C. Dupla Modalidade Curricular

A distribuição de trabalho disciplinar pressupõe a dupla modalidade que temos vindo a comprovar nos últimos anos:

a) uma modalidade estritamente lectiva, em grupos de turma, guiado pelo professor atribuído a cada turma para cada disciplina; este formato continua, quanto a nós a ter a vantagem de proporcionar aprendizagens num contexto comunitário estável, que muito favorece o aprofundamento dos temas e o amadurecimento das competências de cada aluno;

b) e o trabalho de projecto, que visa mobilizar os alunos para uma aprendizagem da sua iniciativa, em que cada aluno pode desenvolver o seu trabalho individualmente ou em grupos que não correspondem necessariamente à sua turma, em horários para além da mancha clássica e em espaços mais adequados à aprendizagem em curso (laboratórios, salas de artes, auditório, salas de estudo, gabinetes de trabalho, etc.). Temos vindo a constatar nos últimos anos que as aprendizagens mais significativas para cada aluno carecem de um ambiente motivador e flexível, correspondente às características, talentos e capacidades de cada pessoa, e aos inúmeros recursos tecnológicos, artísticos e culturais de que dispomos.

2.2. Disciplinas

A disciplina de **Português** é proposta como a ocasião basilar de compreensão da realidade, de comunicação de si próprio e de diálogo com os outros. Desde o pré-escolar, faz-se uma insistência na leitura de obras integrais, de molde a convocar mais claramente o confronto não só com o estilo de cada autor, mas com o próprio autor. A insistência na literatura vai ao encontro do grande interesse dos alunos por todos os aspectos da vida e pelo mundo inteiro a que a literatura dá acesso. Procura-se ainda um enriquecimento de vocabulário, explorando áreas científicas variadas e um domínio progressivo da técnica de escrita através de competências bem definidas de construção e organização de texto.

O ensino do **Latim** é proposto a partir do 5.º ano e até 9.º ano. No 10.º ano esta disciplina é optativa em alternativa a disciplina de História. Com esta disciplina temos o objectivo de favorecer nos alunos o domínio das estruturas semânticas e gramaticais na origem da língua portuguesa e para possibilitar a compreensão de um dos eixos fundamentais do contexto cultural, social e político da civilização ocidental.

O domínio do **Inglês** é garantido através da sua aprendizagem intensiva desde o Pré-escolar e da prossecução do currículo da Universidade de Cambridge, encorajando-se os alunos a fazerem os respectivos exames. Para proporcionar uma imersão o mais alargada possível na língua inglesa, algumas aulas de outras disciplinas serão leccionadas em inglês, alguns materiais didácticos serão distribuídos no original inglês, serão propostas leituras de obras inglesas e eventos variados em que a comunidade educativa mergulhe no inglês, como a "English Week". Propomos a todos os alunos a participação nos exames dos vários níveis do currículo internacional.

O **Alemão** é apresentado como uma das segundas línguas estrangeiras, introduzidas a partir do 5.º ano com dois tempos lectivos semanais. O Alemão proporciona uma experiência de aprendizagem de uma língua estranha à maioria dos alunos, com uma gramática difícil (semelhante à do Latim), o que desenvolve a capacidade cognitiva e a noção de que uma coisa desconhecida e aparentemente impenetrável se pode tornar conhecida; o acesso à riqueza cultural alemã; a facilitação do acesso à cultura leste-europeia. Propomos também,

em alternativa ao Alemão, o **Mandarim**, como segunda língua estrangeira. O interesse da aprendizagem do Mandarim, como familiarização com um sistema linguístico e cultural totalmente diferente, parece-nos muito significativo para alunos que farão parte de uma comunidade internacional globalizada, em que o papel da China pode ser muito relevante.

O outro eixo curricular prioritário é a aprendizagem da **Matemática,** como linguagem adequada a descrever e a intervir no mundo físico. A abordagem da Matemática ao longo dos vários ciclos é uma aliança entre aquilo que é a Matemática e o ponto em que estão os alunos. O objectivo é fazer um percurso em que os conteúdos matemáticos e o aluno estão em harmonia. Assim, os conteúdos desenvolvem-se com uma ordem muito bem definida, em que todas as etapas estão interligadas e se sucedem de um modo coerente. E o aluno, que os vai aprendendo, vai-se tornando cada vez mais capaz de utilizar a linguagem matemática para conhecer a realidade física e desenvolver a sua capacidade de abstracção. Aplicamos o **Método Great Math**, cujos resultados temos considerado excelentes, permitindo aos nossos alunos uma aprendizagem muito consistente, gradual, exigente e interessante, a par das melhores práticas internacionais. A carga lectiva da Matemática é reforçada a partir do 5.º ano, a par da de Português e Inglês. Os alunos são chamados a participar em concursos de Matemática como o Canguru da Matemática e as Olimpíadas da Matemática.

O ensino da **História (História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo)** é centrado nos protagonistas dos acontecimentos que foram criadores de civilização, favorecendo nos nossos alunos a relação com pessoas concretas que mudaram o mundo. Neste sentido fizemos a reorganização dos programas do 5.º ao 9.º ano e continuamos a oferecer a disciplina de História como oferta curricular no Liceu. A História é uma das disciplinas que mais regularmente beneficia do tempo em Assembleia, para que os seus conteúdos sejam leccionados em contexto global de ano, promovendo, assim, uma aprendizagem através de debates, apresentações feitas por convidados, filmes e apresentação de trabalhos por alunos. Também no contexto do concurso Cultura S. Tomás se desenvolvem e aprofundam várias temáticas correspondentes às metas curriculares da disciplina, favorecendo a interpretação e

compreensão por parte dos alunos dos acontecimentos e decisões do passado que favorecem um juízo crítico do presente e uma motivação de compromisso e empenho com o futuro.

A **Filosofia** é proposta dentro do currículo-base a partir do 9.º ano com a aprendizagem da **Lógica** e da Retórica com dois tempos lectivos semanais de 45 minutos. No Liceu, é proposta como conhecimento daquilo que pessoas concretas pensaram e descobriram sobre o sentido da realidade.

O estudo das **Ciências** é favorecido desde o Pré-escolar, encorajando-se a curiosidade e a observação atenta da realidade por parte das crianças, e habituando-as à formulação de perguntas e à investigação do que as rodeia, arriscando hipóteses explicativas. A proposta curricular é complementada com várias actividades dentro e fora do Colégio, destinadas a incrementar a aprendizagem científica de toda a comunidade, de entre as quais se destaca a Feira da Ciência, como ponto sintético do trabalho anual, que depois serve também de lançamento para a participação dos alunos em várias actividades científicas regionais e nacionais.

Em especial no 3.º ciclo, optou-se por uma modalidade de trabalho em que se complementa o trabalho estritamente lectivo com uma carga disciplinar seguindo a metodologia de projecto, favorecendo o desenvolvimento de um verdadeiro espírito científico nos alunos, ao lançá-los na protagonização do método científico, tendo em vista momentos de apresentação pública dos resultados obtidos.

A dimensão artística, como tentativa de entrar em relação com a beleza, é outro dos eixos prioritários da proposta curricular. Desde o pré-escolar que é proposta aos alunos a experiência da **Música**, das **Artes Plásticas** e da **Expressão Dramática** como ocasiões de descoberta de si, dos outros e do sentido de tudo, através da sensibilidade à beleza. A partir dos 3 anos do Pré-escolar, as crianças têm um contacto diário com professores especialistas das diferentes vertentes artísticas. Os programas destinam-se a garantir uma formação técnica de qualidade para que a todos, mais e menos talentosos, seja proporcionada uma

aprendizagem séria. Encorajam-se, para além dos programas estritos das disciplinas, as participações nos coros, nas festas, nos espectáculos e nas várias exposições que proporcionam oportunidades de gozo, de superação de si e de doação aos outros, essenciais à educação integral de cada aluno. A **Educação Tecnológica**, para alem da própria disciplina, é trabalhada transversalmente, servindo de apoio a actividades que concretizam as aprendizagens das várias disciplinas. Os alunos adquirem desta forma o hábito de submeterem às exigências concretas dos materiais e da tecnologia a sua criatividade e visão. Através do conjunto das disciplinas que integram esta área, pratica-se um ensino-aprendizagem global, recorrendo a conteúdos teóricos de todos os âmbitos culturais e artísticos e os alunos experimentam técnicas do domínio das matérias-primas, e dos recursos tecnológicos, informáticos e multimédia que lhes permitem apropriarem-se da experiência criativa nas modalidades variadas disponíveis neste princípio do século XXI.

Assim, desde o diário gráfico até à construção de maquetes, objectos variados, cartazes, montagens fotográficas, animações fílmicas, cenários e adereços, desde a encenação de simples sketches até à realização de teatros, os alunos mobilizam conhecimentos e interrogações sobre a vida, a realidade e as matérias leccionadas, que potenciam o seu desenvolvimento e amadurecimento pessoal e comunitário.

O domínio das tecnologias informáticas e de comunicação, seguindo as metas curriculares atribuídas à disciplina de TIC, é assegurado através da compreensão e utilização por parte dos alunos dos recursos informáticos e de multimédia disponíveis no CST e postos ao serviço de todas as matérias e ocasiões de aprendizagem da vida escolar, no âmbito de diferentes disciplinas. De facto, quer as ferramentas de pesquisa, quer os meios de realização e apresentação de trabalhos das várias áreas, requerem por parte dos professores e dos alunos a familiarização com todos os recursos que a tecnologia disponibiliza num meio urbano como é a capital. Para além disso, continuamos este ano a disciplina de Programação no Pré-escolar, no primeiro e no segundo ciclos, bem como os módulos de TIC no terceiro ciclo.

A aprendizagem do domínio e desenvolvimento do corpo, das suas capacidades físicas às capacidades psicomotoras, psicológicas e morais que a **Educação Física** implica é outro dos eixos curriculares de destaque. A disciplina de Educação Física vai ganhando peso no currículo, através de tempos extra-lectivos em que se praticam diversas modalidades e de actividades extracurriculares. Ao longo do ano letivo, decorrem sempre torneios inter-turmas em cada final de período, bem como diversas participações em torneios e encontros inter-escolas.

Através da **Catequese** do 1.º Ciclo e da **Religião** a partir do 2.º Ciclo até ao 12º ano, é proporcionada a todos os alunos uma possibilidade de conhecer a hipótese explicativa católica e de encontrar as suas explicitações doutrinais: uma formação na Religião como busca de um sentido último para a existência, propondo a tradição católica como hipótese de significado da realidade. Este percurso tem como objectivo que todos os alunos conheçam a vivacidade do sentido religioso na companhia cristã e a riqueza que a tradição cristã desenvolveu ao longo de dois milénios.

2.3. **Avaliação**

A avaliação no Colégio de S. Tomás destina-se fundamentalmente a ajudar professores e alunos a orientarem-se no processo de aprendizagem a que se dedicam. A avaliação dos conhecimentos dos alunos feita pelos professores deve ser o mais rigorosa possível e ter em conta aquilo que o aluno de facto mostra saber. Os professores devem multiplicar e variar os instrumentos de avaliação de maneira a cobrir várias expressões de conhecimentos, desde testes mais tradicionais, a testes de respostas múltiplas, avaliação de portfólios, cadernos de exercícios e de laboratório, de campo ou diários gráficos, composições, apresentações orais e tecnológicas, desempenho em provas físicas, musicais e dramáticas, etc. Consideramos importante para os alunos habituarem-se a prestar provas de todo o tipo, devendo o professor

cuidar a correcção de todos os aspectos avaliados, dando possibilidade ao aluno de compreender o erro e de perceber a(s) alternativa(s) valorizada(s). Os critérios de avaliação são descritos em cada ciclo, e em cada departamento, de maneira a estabelecer-se a modalidade mais adequada à aprendizagem em causa.

Os alunos devem também crescer na capacidade de auto-avaliação e de avaliação justa dos seus pares sendo a modalidade como estas são feitas decidida em cada ciclo tendo em conta a relação de cada professor com os seus alunos.

A avaliação dos alunos feita pelos seus professores deve ser ela própria matéria de avaliação do próprio professor, por si e confrontando-a com os seus pares, com o director de turma, em departamento e com a Direção, de forma a que cada professor amadureça também na justiça, pertinência e utilidade dos seus critérios, instrumentos de avaliação e qualidade das suas aulas, programas e materiais didácticos. Todos os adultos do Colégio de S. Tomás, desafiados pela velha máxima de Luigi Giussani, "só educa quem se deixa educar", se consideram em avaliação contínua, desejosos de aperfeiçoarem continuamente o seu trabalho e abertos às observações daqueles que os acompanham e a quem se dedicam.

A. Escala de Avaliação

De modo a tornar a avaliação ainda mais transparente e mais concreta e, portanto, verdadeiramente útil para o aluno, avaliamos todos os alunos do 2.º e 3.º Ciclos de 0 a 20 valores, classificação que é convertida para a escala oficial de níveis (1 a 5). Com isto, cada aluno sabe exatamente como está e, com o comentário escrito do professor em cada momento de avaliação, percebe o que precisa de fazer para melhorar. Ao professor cabe dar as ferramentas necessárias para que cada aluno possa melhorar, apresentando uma ajuda concreta.

Queremos que os números posicionem claramente o aluno numa determinada etapa da sua aprendizagem, sendo úteis, sobretudo, para a redefinição de uma rota de trabalho, que tem como objectivo final a nota mais próxima dos 20 valores.

Destacamos os alunos que têm uma média igual ou superior a 17,5 valores, porque são uma ajuda para todos nós, mostrando-nos como respondem de forma óptima - no desafio mais lato do quotidiano - àquilo que é próprio de uma escola: aprender tudo o que podemos sobre o mundo que Deus fez para nós.

Definimos épocas de testes, período no qual todas ou a maior parte das disciplinas aplicam os seus testes de maior fôlego. Esta especificação no nosso calendário permite disciplinar-nos no trabalho, focando-nos na tarefa que naquela altura assume maior importância. Os alunos conseguem estudar e dar provas do seu estudo, sem serem consumidos por outras solicitações. Esta modalidade permite uma maior clareza e organização para o aluno. As tardes livres, bem como as disciplinas com maior volume de matéria, são tidas em conta na elaboração deste calendário, com o intuito de permitir ao aluno o melhor desempenho possível, ou seja, que consiga aplicar em situação de teste tudo o que realmente sabe e que, com tempo, conseguiu aprofundar e consolidar.

Esforçamo-nos por, com cada avaliação, preparar a seguinte. Por este motivo, incentivamos a existência de mini-testes e de questões de aula, que preparam o teste maior, garantindo que o aluno, os professores e os pais, conseguem acompanhar todo o percurso de aprendizagem.

Nesta linha de ideias, não prescindimos de realizar avaliações intercalares, que permitem confrontar o aluno com uma situação formal de entrega de classificações e exigem um diálogo de cada aluno com o director de turma. São (re)avaliadas estratégias de actuação, e o aluno é chamado a pronunciar-se, assumindo como responsável na construção do seu próprio percurso de aprendizagem.

Nesta óptica, a avaliação tem de ser um processo transparente e objectivo para todos aqueles nele envolvidos, sobretudo para o aluno. A avaliação é um método de comparação do aluno consigo mesmo, pede um olhar e uma reflexão para que, com a ajuda de recomendações de trabalho, consiga perceber melhor como deve evoluir e melhorar.

Os critérios específicos de avaliação de cada disciplina constam das actas das primeiras reuniões de cada departamento e das planificações anuais de cada disciplina.

2.4. Pré-escolar

No Pré-escolar, queremos conservar viva a consciência da responsabilidade de considerar a criança na sua unidade de pessoa irrepetível, acompanhando-a no conhecimento de si própria e da realidade, na maturação gradual da sua identidade, no desenvolvimento de uma autonomia justa que lhe permite adquirir competências próprias da idade de pré-escolar. O Pré-escolar é a primeira experiência de relação escolar das crianças, pelo que se privilegia o momento de acolhimento diário, que assegura a extensão da segurança da relação familiar à relação com a educadora.

No Pré-escolar do Colégio de São Tomás existem 3 turmas, uma por cada ano de escolaridade.

As entrevistas com a Direção e com a educadora e as assembleias de apresentação da proposta educativa foram feitas com os pais ainda antes do final do ano lectivo, de maneira a concretizar a aliança necessária a uma boa integração da criança e da sua família.
Durante as férias, cada criança recebeu uma carta da educadora dando as boas vindas à criança, apresentando os amigos da sala e pedindo um "tesouro", que será a base de todo o trabalho didáctico ao longo do ano.
Poucos dias antes do início das aulas, as crianças foram convidadas a passar uma manhã com os Pais no Colégio, onde constroem alguma coisa que ficará na sala durante todo o ano.
Estas actividades de acolhimento de cada criança e de cada família são essenciais, não só para o bom desenvolvimento da relação entre a escola e a família, como para a relação da criança com a educadora, essencial para que a aprendizagem se desenrole com sucesso.
Gradualmente, através da rotina diária que favorece a relação com a educadora e com os outros adultos e crianças no colégio, a criança vai percebendo que o tempo na escola é um tempo bom, organizado para a fazer crescer, conduzido por pessoas que a amam e que foram escolhidas pelos seus pais.

Daí que ganhe a "docilidade necessária às propostas da educadora" (PE), que lhe permite aderir a elas com empenho e alegria, habituando-se a uma abertura e entrega às actividades e tarefas do dia-a-dia, úteis ao longo de toda a sua vida.

Todo o tempo que as educadoras e demais professores passam com as crianças é, por excelência, de valor educativo: "no Pré-escolar, a aquisição pelo aluno de uma confiança diante das propostas do adulto, reconhecidas como ajuda a descobrir o mundo e a ser feliz" (PE). Desde a manhã, em que cada aluno é recebido na sala para começar a aventura do dia, até ao trabalho didático e às propostas pedagógicas, em que o aluno descobre a capacidade de se relacionar com o mundo; nos recreios, em que o tempo livre é fundamental para favorecer as amizades com as outras crianças, sob o olhar atento do adulto; no almoço, em que a sociabilidade e as regras que lhe são inerentes começam a fazer parte da vida das crianças; até ao aprumo antes do lanche, para regressar às próprias casas cuidados pela educadora. Todos os momentos estão marcados pela presença da educadora, que tem um papel fundamental, na medida em que a unidade da vida do adulto se consubstancia em proposta de vida para a criança.

A educadora titular tem como missão a condução das aprendizagens, seguindo os eixos principais do desenvolvimento:

a) no domínio **da linguagem oral e abordagem à escrita**, através do aperfeiçoamento da oralidade, nos seus aspectos de dicção, vocabulário, pertinência e correcção frásicas usando histórias, diálogos, jogos de palavras; de consciencialização fonética; e da introdução à escrita, através de exercícios de motricidade fina e de grafismos e cópias palavras e frases simples;

b) no domínio da **iniciação à Matemática**, seguindo o percurso do Método Great Math, recorrendo a muitas actividades de contagem, classificação e serialização;

c) no domínio do **Conhecimento do mundo** aproveitando sobretudo as provocações dos fenómenos com os quais as crianças entram em contacto direto com a realidade e com as provocações dos Tesouros, desejando que cada criança compreenda e saiba explicitar as características básicas de cada coisa, a sua função e a sua relação com as outras coisas e pessoas.

As actividades complementares - Inglês, Educação Musical, Artes, Educação Física e Programação - fazem parte da experiência de aprendizagem das crianças, quer pelo seu conteúdo, quer pela relação com professores destas áreas que as vivem com paixão.
No Natal, a festa das crianças apresenta já alguma capacidade de realização adquirida no primeiro período, em todos os domínios; o Open-day é um momento alto de realização criativa e apresentação de trabalhos, e no fim do ano as apresentações das várias salas expressam o percurso anual.As actividades complementares - Inglês, Música, Artes Plásticas e Educação Física - são introduzidas gradualmente e enriquecem a experiência de aprendizagem das crianças, quer pelo seu conteúdo, quer pela relação com professores destas áreas que as vivem com paixão. No Natal, a festa das crianças apresenta já alguma capacidade de realização adquirida no primeiro período, em todos os domínios; o Open-day é um momento alto de realização criativa e apresentação de trabalhos, e no fim do ano as apresentações das várias salas expressam o percurso anual.

Estrutura curricular e metas de aprendizagem

Remetendo para a Lei-quadro da Educação Pré-escolar a explicitação pormenorizada do percurso de aprendizagem no seu todo, apresentam-se aqui as principais linhas específicas do nosso curso de Pré-Escolar. O currículo é rico e variado, de forma a proporcionar à criança um leque abrangente de conhecimentos nas diferentes áreas e assim crescer num " à-vontade no lançar-se em trabalhos e descobertas com a confiança de quem se sabe acompanhado e dotado das capacidades necessárias" (PE).
Pretendemos que os alunos terminem o Pré-escolar com a dicção perfeita, um bom domínio vocabular e sintático e uma boa preparação gráfica para a letra manuscrita.

A **Linguagem oral** e a **Abordagem à escrita** serve já, também, como meio expressivo da experiência de cada criança e de comunicação do pensamento, criativo e lógico, pelo que se trabalha para um nível máximo de clareza e pertinência, adequado a cada etapa.

Os **horários** são feitos tendo em conta os tempos em que a criança está mais desperta para aprender. Estabelece-se as 9h00 como hora de início e as 16h00 como hora de término da atividade letiva, sendo que o Colégio está aberto entre as 8h00 e as 19h00.
Em cada uma das salas, os alunos estão divididos em dois grupos (grupo 1 e grupo 2). Os horários estão feitos privilegiando momentos em grande grupo e momentos em pequenos grupos para atividades mais específicas como Great Math, consciência fonológica onde requer uma maior concentração por parte das crianças. As atividades da sala acontecem em meio grupo quando o outro grupo está numa atividade complementar aumentado, assim a qualidade desse momento de aprendizagem.

Na **iniciação à Matemática**, temos como meta geral que os alunos terminem o Pré-escolar com as noções básicas de quantidades, organização espacial e relações lógicas dominadas.

No conhecimento do mundo, o trabalho faz-se aproveitando sobretudo as provocações dos fenómenos com os quais as crianças entram em contacto direto, desejando-se que cada criança compreenda e saiba explicitar as características básicas de cada coisa (forma, tamanho, cor, textura, odor, sabor), a sua função e a sua relação com as outras coisas e pessoas.

A aprendizagem do **Inglês** destaca-se por ser uma aprendizagem diária e integrada em tudo o que é proposto aos alunos. A língua inglesa está presente nas rotinas diárias e nas atividades propostas ao longo da semana atravessando todas as áreas de aprendizagem.
Para que esta integração da língua seja constante a professora de inglês participa na elaboração do planeamento semanal de cada sala. Alguns momentos das atividades complementares são dados em inglês à exceção da programação que é dada, integralmente, em Inglês. Todas as legendas de trabalhos expostos, trabalhos individuais dos alunos, são escritos em inglês bem como as áreas e materiais da sala estão legendados em inglês.

A educação musical permite à criança entrar em contacto com a beleza, sendo outro eixo prioritário da proposta curricular.

Toda o trabalho proposto no pré-escolar leva ao desenvolvimento auditivo e vocal das crianças que se expressam musicalmente através de produções musicais, de movimento e através da sua voz.

A aprendizagem no domínio físico-motor, na **Educação Física**, é fundamental e preponderante para o desenvolvimento de cada criança, é durante a fase de pré-escolar que se forma a base das suas aprendizagens futuras, nomeadamente no que toca ao equilíbrio, à motricidade e ao controlo muscular. São propostas aprendizagens pré-desportivas que acompanham e promovem o desenvolvimento das crianças, motivando-as à superação, valentia, persistência, trabalho em equipa, conhecimento de si e aceitação do outro.

As **Artes** no Pré-escolar desejam despertar a criança para a beleza da realidade, seguindo os grandes mestres que se fascinaram com o que os rodeava. O objetivo próximo é a educação do olhar, favorecendo em cada criança o hábito de contemplar o que a rodeia, descobrindo a beleza presente na natureza, nos objetos e na figura humana.

O ensino da **Programação** assume nos 5 anos, um papel de relevo na oferta complementar da proposta curricular. Interessa-nos o que esta aprendizagem proporciona de desenvolvimento lógico, matemático e de inventividade, já que as crianças se situam na lógica de quem programa e não de quem consome. Esta atividade complementar concorre, também, para uma aprendizagem una, que mobiliza conhecimentos e competências trabalhados em todas as áreas de aprendizagem.

Critérios de avaliação

A avaliação sistemática das crianças não diminui a importância do olhar sobre cada uma, que nasce de uma relação diária, nem o diálogo constante com as famílias.

A avaliação pretende ser uma síntese do percurso de cada criança. É feita trimestralmente com as famílias, numa entrevista pessoal em que se entregam e comentam com os Pais as fichas de avaliação previamente preenchidas pela educadora.

Na ficha trimestral desenhada para o efeito, avaliamos o desenvolvimento de cada criança nas áreas de Formação Pessoal e Social, Desenvolvimento Cognitivo, Desenvolvimento Motor, Expressão Plástica, Linguagem oral e abordagem à escrita e a iniciação à Matemática.

Acompanhamento, formação e avaliação das educadoras

As educadoras reúnem no mínimo mensalmente com a Direção Pedagógica, para confrontar conteúdos e o caminho traçado para si, para a turma e para cada criança. No fim de cada período escolar, participam, juntamente com todos os professores, em momentos de formação propostos e delineados pela Direção do Colégio. A avaliação do trabalho desenvolvido é feita conjuntamente, visando sempre a correção de aspetos por melhorar e a edificação da própria pessoa, nos termos gerais do Estatuto da Carreira Docente.

2.5. Primeiro Ciclo

No Primeiro Ciclo, queremos conservar viva a consciência da responsabilidade que é lançar as bases académicas que vão permitir a cada aluno fazer aprendizagens basilares e indispensáveis a todo o progresso futuro; usar bem toda a experiência didática e pedagógica adquirida nestes dez anos, nomeadamente no ensino da Língua Portuguesa, da Matemática e do Inglês, das Artes Plásticas e da Música e na relação entre o desenvolvimento integral das crianças e a unidade entre todas as aprendizagens, com os contributos específicos do Estudo do Meio, da Educação Física e da Catequese; pretendemos estar abertos a eventuais mudanças que a vida escolar nos faça perceber como boas, por essa razão incluímos a disciplina de Programação na nossa proposta. Queremos, sobretudo, através da nossa dedicação profissional, continuar a contribuir para que os nossos alunos cresçam sábios e santos, e, por isso, felizes.

O Primeiro Ciclo tem como grande horizonte "o conhecimento na generalidade de todas as dimensões do mundo natural e cultural e o reconhecimento de tudo como um bem que lhe [ao aluno] é dado para que a sua vida se cumpra", como enunciado no Projeto Educativo, além do prosseguimento das orientações curriculares nacionais.

Usam-se materiais didáticos que organizam o trabalho elaborado por toda a equipa educativa ao longo dos últimos anos, visando uma real efetivação das Unidades de Aprendizagem pretendidas, integrando os diversos domínios numa experiência mais unitária e favorecendo uma melhoria de todas as aprendizagens.

No Primeiro Ciclo do Colégio de São Tomás existem oito turmas, duas por cada ano de escolaridade.

A. Oferta Curricular

O Primeiro Ciclo do Colégio de S. Tomás inscreve-se nas orientações curriculares legalmente previstas, salientando-se neste documento apenas as especificidades inerentes ao Colégio de S. Tomás.

Mantendo sempre em vista que "todas as disciplinas são igualmente importantes e é o seu conjunto que favorece uma educação verdadeiramente humana" (Projeto Educativo), somos desafiados a encontrar soluções

curriculares equilibradas, que respeitem o desenvolvimento pessoal dos alunos e vão ao encontro das suas potencialidades.

O Colégio de S. Tomás quer tentar responder de facto a todas as famílias que escolham a sua Proposta Educativa, indo ao encontro das necessidades concretas de alunos com carências financeiras ou com necessidades educativas especiais. Assim existe um sistema de bolsas de estudo e uma equipa de apoio educativo que trabalha os conteúdos curriculares, adequando-os às características concretas dos alunos que apresentam especificidades de desenvolvimento.

B. **Estrutura curricular**

O Primeiro Ciclo tem como grande horizonte "o conhecimento na generalidade de todas as dimensões do mundo natural e cultural e o reconhecimento de tudo como um bem que lhe [ao aluno] é dado para que a sua vida se cumpra", como enunciado no Projeto Educativo.

Propõe-se um currículo equilibrado e rico e usam-se materiais didáticos que organizam o trabalho elaborado por toda a equipa educativa ao longo dos últimos anos.

Procura-se uma real efetivação das Unidades de Aprendizagem, integrando os diversos domínios numa experiência mais unitária e favorecendo uma melhoria de todas as aprendizagens, que, no Primeiro Ciclo, constituem a condição de um percurso escolar posterior com sucesso e são essenciais a um desenvolvimento integral da pessoa.

C. Matriz Curricular

Organiza-se o tempo escolar de maneira a permitir uma aprendizagem equilibrada e significativa, num ambiente de amizade. A prioridade é dada ao tempo de trabalho em Português e Matemática, logo seguido por Inglês e depois pela componente artística e de educação física.

1.º e 2.º anos

Componente do currículo	Carga horária semanal
Português	8h
Matemática	8h
Estudo do Meio	3h
Expressões Artísticas e Físico-Motoras Música e Educação Física	3h
Apoio ao Estudo	1h30min
Oferta Complementar: Artes	1h
Atividades de Enriquecimento Curricular Inglês e Assembleia	4h30min
Educação Moral e Religiosa (Catequese)	1h

3.º e 4.º Anos

Componente do currículo	Carga horária semanal
Português	8h
Matemática	7h
Inglês	4h
Estudo do Meio	3h
Expressões Artísticas e Físico-Motoras Música e Educação Física	3h
Apoio ao Estudo	1h30min
Oferta Complementar (Artes)	1h
Atividades de Enriquecimento Curricular Assembleia e Programação	30min 1h
Educação Moral e Religiosa (Catequese)	1h

C.1. Estudo do Meio

O percurso proposto tem quatro grandes etapas, nascidas das orientações estabelecidas no Projeto Educativo, correspondentes aos quatro anos do Primeiro Ciclo. Em cada um dos anos, o percurso é proposto segundo uma sequência de unidades de aprendizagem, que procuram em cada momento um desafio específico de crescimento da autoconsciência do aluno, traduzido, ajudado e experimentado depois através de todas as disciplinas.

Estas unidades contêm um trabalho equivalente à área curricular do "Estudo do Meio" e percorrem uma série de dimensões da vida comunitária, das Ciências e da História, constituindo o eixo comum das aprendizagens das outras áreas de modo a facilitar o desenvolvimento global da criança.

Partindo do interesse natural das crianças pela realidade, descobrem-se e exploram-se a Natureza, o património histórico e cultural, as invenções tecnológicas, as personalidades e os acontecimentos históricos, mobilizando competências e conhecimentos trabalhados ao aprender Português, Matemática, Inglês, Artes, etc.; ao mesmo tempo que é a realidade natural e cultural que constitui o conteúdo das aprendizagens nas diferentes perspectivas**.**

C.2. Português

No trabalho da língua portuguesa, a prioridade é o desenvolvimento da leitura e da escrita até ao seu domínio básico perfeito. O método de aprendizagem utilizado no primeiro ano é uma adaptação do método de João de Deus, que nos parece favorecer a aprendizagem da ortografia e da leitura da língua portuguesa.

Começando com a palavra, a criança ganha gradualmente o domínio das frases e do conto, adquirindo a leitura e a escrita num contexto rico, que vai para além do signo de cada letra, sílaba ou palavra.

Constatamos que no ato de educar em geral e, em particular, na iniciação à leitura e à escrita, a realidade é o que verdadeiramente interessa aos alunos e esta só é conhecida se se perceber o seu significado. Por isso, interligamos o conhecimento morfológico e sintático da língua com o seu significado semântico e cultural, usando para isso os contos, já que estes falam da realidade.

No método de iniciação à leitura de S. Tomás, o conto tem, assim, um papel primordial. As crianças familiarizam-se com as personagens, os objetos, os contextos, os sentimentos, os valores e os significados. Os contos apresentar-se-ão na sua versão completa e não em trechos para que as crianças acedam ao sentido da obra integral.

C.3. Matemática

Os conteúdos na disciplina de Matemática incidem fundamentalmente nos números e na aritmética, geometria, recolha e organização de dados. Estes conteúdos devem ter uma

expressão prática que se revela em saber os números, fazer contas, fazer medições, identificar padrões, recolher e organizar dados e aplica-los a situações concretas do dia-a-dia. Começa-se a favorecer e a desenvolver a capacidade do pensamento abstrato. Para isso, a passagem do concreto ao abstrato faz-se com o recurso a esquemas e barras que, não sendo a realidade concreta, são já uma representação da mesma.

A matemática ao longo do ciclo desenvolve-se seguindo o método **Great Math**. Este método caracteriza-se por uma linguagem concreta, pictórica, que numa aprendizagem degrau a degrau parte para a linguagem abstrata. Este método tem como vetor fundamental o desenvolvimento do cálculo mental e do raciocínio.

Este trabalho desenvolve-se ao longo de todo o primeiro ciclo, tendo início no Pré-escolar. Alem do trabalho de sala de aula, existe uma proposta de momentos de trabalho de consolidação em casa, seguindo a metodologia **Great Math**.

Esta organização permite consolidar os conhecimentos básicos, aplicá-los a novas situações e ainda aborda situações mais desafiantes.

Em cada capítulo, sempre que os exercícios de aplicação de conhecimentos estejam trabalhados, os alunos começam a resolver situações problemáticas.

As aulas são apoiadas também com recurso a vários materiais, que permitem aos alunos uma visualização e manipulação muito experimental e concreta dos números e operações, favorecendo uma aprendizagem efetiva e profunda de conceitos matemáticos abstratos.

C.4. Inglês

O domínio do Inglês é garantido através da sua aprendizagem intensiva e da prossecução do currículo da Universidade de Cambridge, encorajando os alunos a fazerem os respetivos exames. Para proporcionar uma imersão o mais alargada possível na língua inglesa, algumas aulas de outras disciplinas serão lecionadas em inglês, alguns materiais didáticos serão distribuídos no original inglês. Serão propostas leituras de obras inglesas e realizar-se-ão eventos onde a comunidade educativa vivência e experimenta a cultura inglesa, tal como a English Week. Propomos a todos os alunos a participação nos exames dos vários níveis do currículo internacional.

C.5. Expressões Artísticas - Música

A dimensão artística consubstanciada no ensino da Música permite ao aluno entrar em contacto com a beleza, sendo outro eixo prioritário da proposta curricular. Os alunos do Primeiro Ciclo têm contacto semanal com professores especialistas e os programas destinam-se a garantir uma formação técnica de qualidade para que a todos seja proporcionada uma aprendizagem séria, com ênfase na aprendizagem do canto coral. Para além dos programas estritos que se seguem ao longo dos quatro anos e que visam introduzir as crianças à linguagem musical e aos seus principais conceitos, encorajam-se os alunos a participar nos coros, nas festas, nos espetáculos e nas várias exposições, proporcionando oportunidades de gozo, de superação de si e de doação aos outros através do canto em particular, essenciais à educação integral de cada aluno.

C.6. Educação Física

A aprendizagem no domínio físico-motor tem como objetivo um bom desenvolvimento das capacidades motoras e físicas de cada aluno bem como
do seu carácter. São propostas aprendizagens pré-desportivas que acompanham e promovem o desenvolvimento das crianças, motivando-as à superação, valentia, persistência, trabalho em equipa, conhecimento de si e aceitação do outro.

C.7. Catequese

Através da Catequese dá-se a conhecer a hipótese de sentido da vida contida na Fé católica. Este percurso tem como objetivo que todos os alunos conheçam a vivacidade do seu sentido religioso, o valor da companhia da Igreja e a riqueza que a tradição cristã desenvolveu ao longo de dois milénios.

C.8. Artes Plásticas (Oferta Complementar)

Consideramos a experiência artística em geral e a das artes plásticas, em particular, essencial ao desenvolvimento da pessoa. Por isso oferecemos complementarmente um tempo de sessenta minutos semanais em que os alunos aprendem a desenhar, a pintar, a esculpir. O objetivo próximo é a educação do olhar, favorecendo em cada criança o hábito de contemplar

o que a rodeia, descobrindo a beleza presente na natureza, nos objetos, na figura humana. O trajeto de aprendizagem segue os grandes mestres e ajuda as crianças a dominarem também os aspetos técnicos de cada atividade.

O facto de todos os anos as artes plásticas e a música contribuírem expressivamente para o teatro de fim de ano educa as crianças na consciência da importância da beleza na vida quotidiana e nos momentos mais grandiosos e excepcionais.

C.9. Apoio ao estudo

O Apoio ao Estudo é uma componente curricular que ajuda os alunos a adquirirem organização e métodos de estudo, potenciando a autonomia na consolidação das suas aprendizagens. No primeiro e segundo ano, tendo em conta a maturidade das crianças, privilegia-se esta área trabalhando um tempo semanal de sessenta minutos apenas com metade da turma, sendo que a outra metade da turma frequenta a Oferta Complementar (Artes Plásticas); acrescenta-se, ainda, outro tempo de trinta minutos de trabalho em conjunto com toda a turma, perfazendo assim, um total de noventa minutos semanais desta componente.

C.10. Programação (Atividade de enriquecimento curricular)

O ensino da Programação assume, no 3.º e 4.º anos, um papel de relevo na oferta complementar do currículo. Interessa-nos o que esta disciplina proporciona de desenvolvimento lógico, matemático e de inventividade. A disciplina concorre também para uma aprendizagem una, que mobiliza conhecimentos e competências trabalhados em todo o currículo e estabelece contacto direto com os progressos da tecnologia contemporânea. Com esta disciplina pretendemos também introduzir e dar a conhecer, aos nossos alunos, uma nova linguagem que lhes possa permitir, de futuro, poder compreender melhor o mundo que os rodeia.

D. Critérios e momentos de avaliação

O processo de avaliação é fundamental, de modo a fazer o ponto da situação das aprendizagens dos alunos, no sentido de compreender se os objetivos propostos estão a ser compreendidos e corretamente aplicados. Do ponto de vista do aluno, a avaliação é um momento por excelência para cada um demonstrar os seus conhecimentos e, principalmente, tomar consciência das suas potencialidades, conhecimentos e fragilidades. As modalidades de avaliação que privilegiamos são: a avaliação formativa, a avaliação formadora e a avaliação sumativa.

D.1. Avaliação Formativa

Utilizada na tentativa de melhor compreender as dificuldades dos alunos. Esta compreensão permitirá reorientar a intervenção, com o intuito de dar resposta a essas mesmas dificuldades assistindo, apoiando e corrigindo.

D.2. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa realiza-se no final de cada período letivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as diferentes áreas curriculares. De acordo com as normas no Colégio, expressas no Projeto Curricular de Escola, periodicamente, os alunos realizam provas de verificação, no sentido de os ajudar mais consistentemente na avaliação das suas aprendizagens.

A informação de caráter quantitativo (%) serve sobretudo para avaliação interna. As informações enviadas para casa fazem uma apreciação geral do desempenho em cada área, tendo em conta estas provas e a avaliação contínua.

E. Critérios de elaboração dos horários

A hora de entrada dos alunos do primeiro ciclo é às oito horas e trinta minutos e a hora de saída é as dezasseis horas e trinta minutos. A elaboração dos horários teve como primeira prioridade reservar o tempo da manhã para o trabalho com o professor titular em Matemática, Lingua Portuguesa e Estudo do Meio. Considerou-se esta opção como fundamental para promover um ambiente de aprendizagem calmo, para que as crianças cresçam seguras numa relação de estabilidade diária com o seu professor. As exceções a esta regra devem-se apenas

a questões particulares de algumas turmas e à indisponibilidade de meios para a sua implementação total.

Os horários de recreio da manhã são desfasados de forma a tirar o melhor partido dos espaços disponíveis. Considerando-se que as crianças mais velhas têm uma maior capacidade de enfrentar tempos de estudo mais prolongados, optou-se por manhãs mais curtas para o primeiro e segundo ano e manhãs mais longas para o terceiro e quarto ano. O recreio de manhã é de meia hora e o intervalo para almoço e recreio é de uma hora e trinta minutos. Os alunos lancham em conjunto após o final do dia de aulas.

F. Acompanhamento, formação e avaliação de professores

A educação constante dos próprios professores consubstancia-se, antes de mais, na participação nos momentos comuns de formação a todos os educadores do Colégio e, semanalmente, num encontro com a Direção Pedagógica, em que são discutidos os aspetos pertinentes da proposta pedagógica e didática em curso. A mais-valia destes encontros está também na promoção de formações organizadas por professores dos departamentos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, para que o aspeto académico da vida educativa seja valorizado e se torne propulsor de conhecimento pessoal de cada adulto. A avaliação dos professores de 1.º CEB é feita pela Direção, sobretudo em conversas várias ao longo do ano, de encorajamento, correcção e valorização, e nos termos gerais do Estatuto da Carreira Docente.

2.6. Segundo Ciclo

Introdução

A proposta do Segundo Ciclo do Colégio de São Tomás tem como principal objectivo ir ao encontro das verdadeiras necessidades do aluno, tendo em conta a mudança para um novo ciclo, a faixa etária dos alunos e toda a imensa novidade que caracteriza este ciclo "educação verdadeiramente Humana" (PE).

No segundo Ciclo do Colégio de São Tomás existem quatro turmas no quinto ano de escolaridade e quatro turmas no sexto ano de escolaridade sendo que todas as decisões apresentadas partem deste pressuposto.

A organização curricular proposta reflete as opções que se consideram ser as melhores como base e sustentação do melhor processo de ensino e aprendizagem no segundo ciclo do Colégio de São Tomás, partindo do princípio que um bom currículo é sempre moldável, e o seu desenvolvimento flexível e necessariamente diferenciado.

Este muda em função do contexto de aprendizagem e dos atores em presença, dando seguimento ao objectivo de qualificar e potenciar a aprendizagem dos alunos, respeitando as indicações do Ministério da Educação e concretizando e superando os objetivos curriculares prescritos de base, "A cada aluno cabe a responsabilidade de corresponder à proposta dos adultos com abertura e lealdade"(PE).

Como pressuposto para a aprendizagem entende-se a intensidade na abordagem ao currículo, a multiplicação e diversificação das oportunidades de aprendizagem, acrescentando qualidade e intencionalidade nessas aprendizagens em cada aula e nas várias propostas que extravasam as mesmas, como sendo a Feira da Ciência, Semanas temáticas, Clube de Escritores, Clubes de Historiadores entre outros.

“Cada professor é chamado a trabalhar com afinco na tentativa de transmitir a cada um dos seus alunos conhecimentos efectivos que passem a ser real património dos alunos, de maneira a serem por eles usados e desenvolvidos.” (PE)

No segundo ciclo, a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e a educação moral e cívica, visam habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho, assim como de conhecimento que possibilita o prosseguimento da sua formação, numa perspetiva do desenvolvimento de atitudes ativas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes.

“No segundo ciclo cada aluno é chamado a desenvolver o seu estudo pessoal, cumprindo as suas responsabilidades académicas com autonomia e prontidão. A capacidade de resposta aos vários desafios postos pelos adultos deve ser desenvolta, manifestando a maturação da originalidade de cada um, conservando-se a abertura ao adulto como a chave relacional que permite crescer numa atitude dialogante com todos.”(PE)

O Colégio de S. Tomás, seguindo as orientações do Ministério da Educação para este ciclo, propõe aos alunos um enriquecimento na área das línguas, procurando, por um lado, uma educação mais global, mais adequada às verdadeiras capacidades dos alunos nestas idades, e, por outro lado, proporcionar novos conhecimentos que sirvam também de base a outras disciplinas, como é o caso do Latim ou da aprendizagem do Alemão ou do Mandarim.

“No Colégio de S.Tomás quer lançar-se os alunos na experiência, favorecendo o encontro de cada pessoa com a realidade na sua máxima diversidade, sempre que possível directamente, e, quando tal seja impossível, através dos meios indirectos mais fieis à realidade que dão a conhecer. Só esta imersão no real pode favorecer o fervilhar activo da razão de cada aluno.”(PE)

Organização Curricular

O objetivo desta organização curricular é potenciar as aulas como o momento por excelência da aprendizagem.

As diferenças na distribuição dos tempos de aula verificadas no turno da manhã e no turno da tarde têm como objetivo um melhor aproveitamento do rendimento escolar, já justificado ao longo deste documento, variando de disciplina para disciplina conforme as suas especificidades e diferenças no processo ensino aprendizagem.

A grande transversalidade das nossas disciplinas, com possibilidade de aprendizagem em áreas tão diferentes como as línguas ou as ciências, possibilita uma aquisição mais vasta de conhecimentos e uma maior plasticidade mental para os alunos, que se reflecte nas aprendizagens finais.

Para isto concorrem também todos os momentos de auto avaliação sugeridos quer pelos Diretores de turma quer pelos professores das várias disciplinas, norteando e informando, de forma regular, os próprios alunos das suas aprendizagens.

Os trabalhos de casa dirigidos à necessidade de cada um, tornam-se uma verdadeira ajuda ao aluno, permitindo-lhe repetir e solidificar a matéria leccionada nesse dia e também verificar as suas dúvidas, para as retirar no dia seguinte, com a matéria ainda bem presente.

Em nosso entender esta forma de organização, com as cargas horárias apresentadas é a ideal para o trabalho e uma ajuda para o Professor ir ainda mais ao encontro das verdadeiras necessidades/dificuldades e potencialidades de cada aluno.
A carga horária semanal do segundo ciclo está organizada em tempos de cinquenta e cinco minutos no turno da manhã.

Assim, entre o primeiro e o segundo tempo de cinquenta e cinco minutos, há um intervalo de dez minutos, das 9h25m às 9h35m. Neste mesmo turno há um intervalo de quinze minutos,

das 10h20m às 10.35m e mais um intervalo de 10 minutos, entre as 11h30m e as 11h40m. O almoço é servido a partir das 12h35m.

No turno da tarde a carga horária está organizada em blocos de setenta minutos (só uma disciplina), correspondente a dois tempos, e em blocos de noventa minutos (duas disciplinas diferentes).

O turno da tarde inicia-se às 13h40m finalizando às 17h00m com um intervalo de dez minutos entre blocos de setenta minutos e um intervalo de dez minutos entre os blocos de noventa minutos.

Quando há dois meios blocos com duas áreas curriculares distintas (tempos de quarenta e cinco minutos), não existe intervalo entre eles e é o professor quem se desloca para a sala respetiva, a menos que se trate de uma área curricular com sala própria.

MATRIZ CURRICULAR 2.º CICLO

Componentes do currículo	ME	CST	Carga horária por ano	
	Total Ciclo		5.º ano	6.º ano
LÍNGUAS E ESTUDOS SOCIAIS				
Português	1000	1330	275	275
Inglês			265	265
História e Geografia Portugal			125	125
MATEMÁTICA E CIÊNCIAS				
Matemática	700	800	275	275
Ciências Naturais			125	125
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA				
Educação Visual	540	540	110	110
Educação Tecnológica			90	90
Educação Musical			70	70
Educação Física	270	250 (93%)	125	125
Educação Moral e Religiosa	90	90	45	45

A cumprir	2700 (90)	3010	1505	1505
OFERTA COMPLEMENTAR				
Apoio ao Estudo - Português	400	360	60	60
Apoio ao Estudo - Mat.			60	60
Apoio ao Estudo - Inglês			60	60
Latim		155	55	100
Mandarim Alemão		200	100	100
Assembleia		90	45	45
Total	400	805	380	425

A. Caracterização Disciplinas

Daqui para diante, para uma rápida constatação e em conformidade com a legislação aplicável, apresentaremos as cargas horárias expressas em minutos semanais.

Para o currículo do segundo ciclo do Colégio de São Tomás, consideram-se como disciplinas fundamentais e estruturantes o Português, a Matemática e o Inglês sendo assim as que apresentam uma maior carga horária.

A organização das disciplinas consideradas fundamentais (Português, Matemática e Inglês) é semelhante, sendo que a carga horária está distribuída por quatro dias.

Em três destes dias os alunos têm um tempo lectivo da disciplina, tendo os dois blocos remanescentes seguidos num só dia. Devido ao caráter destas disciplinas entende-se como pertinente a distribuição destes tempos lectivos maioritariamente no turno da manhã.

Com este modelo curricular, os alunos conseguem assim consolidar melhor e mais rapidamente as aprendizagens necessárias e essenciais nas várias disciplinas.

“Na companhia aos mais novos, o educador deve encorajar e desafiar o aluno enquanto este faz, por sua vez, a sua tentativa.”(PE)

Como parte de “uma educação verdadeiramente humana" (PE) assumem-se as Ciências Naturais, a História e Geografia de Portugal, a Educação Visual, a Educação Musical, a Educação Tecnológica e a Educação Física também como disciplinas integrantes e importantes do currículo.
Como “hipótese de significado para a realidade” (PE) e de um crescimento uno e integral apresentamos a Educação Moral e Religiosa passada a partir daqui a ser chamada Religião.

Entendendo a necessidade de resposta aos desafios a todo um mundo novo que emerge nos nossos dias, mas com base na compreensão de quem somos e de onde vimos, apresentamos nas disciplinas de Oferta Curricular o Latim, o Alemão ou o Mandarim.

B.1. Português

No ensino do Português, incutimos desde logo, nos nossos alunos, o gosto pela palavra e por aquilo que a mesma representa e significa.

Promovemos o gosto pela leitura, não só de contos literários juvenis, mas também das grandes obras literárias, quer Portuguesas, quer Internacionais, dando sempre a conhecer a vida do autor, de modo a que os livros propostos, além de uma capa, tenham também um rosto, privilegiando a leitura das obras integrais.

O Português no segundo ciclo do Colégio de São Tomás está distribuído em cinco tempos (num total de 275 minutos) distribuídos por quatro dias da semana da parte da manhã, sendo que num dia esta disciplina apresenta dois blocos seguidos, favorecendo a explanação e consolidação da matéria como já justificado anteriormente.

B.2. Matemática

A Matemática, é uma disciplina essencial ao bom desenvolvimento dos alunos; os seus conteúdos programáticos, promovem o treino da velocidade e agilidade de raciocínio assim como permite o acesso uma linguagem adequada a descrever e a intervir no mundo físico.
A aula de Matemática de 110 minutos é leccionada por dois professores. Esta aula é essencialmente teórico-prática o que permite aos alunos um maior acompanhamento por parte dos professores.

O objetivo é fazer um percurso em que os conteúdos matemáticos e o aluno estão em harmonia. Assim, os conteúdos desenvolvem-se com uma ordem muito bem definida, em que todas as etapas estão interligadas e se sucedem de um modo coerente.
O aluno vai-se tornando cada vez mais capaz de utilizar a linguagem matemática para conhecer a realidade física e desenvolver a sua capacidade de abstração.

Continuamos a aplicar o Método Great Math, cujos resultados temos considerado muito bons, permitindo aos nossos alunos uma aprendizagem muito consistente, gradual, exigente e interessante, a par das melhores práticas internacionais.

"Cabe ao educador, antes de mais, testemunhar a sua própria experiência de aprendizagem, com a máxima limpidez: tentando romper a couraça de indiferença e rejeição que se amontoa na consciência e no coração e favorecer um confronto simples entre aquilo que acontece e o âmago das suas exigências humanas originais."(PE)

A aula é o local de aprendizagem e de trabalho por excelência; é onde o aluno consegue apreender melhor as matérias, apoderar-se delas através dos exercícios realizados e compreende-las a fundo com a explicação por parte do professor, o treino e o momento da aula dedicado ao esclarecimento de dúvidas.

B.3. Língua Estrangeira I - Inglês

Considera-se no Colégio de São Tomás a Língua Inglesa como uma disciplina fundamental e tal como nas disciplinas de Português e Matemática, apresenta-se esta disciplina com cinco tempos lectivos (265 minutos) .

B.4. Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal

As disciplinas de Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal no quinto ano apresentam uma carga lectiva idêntica, três tempos perfazendo um total de 125 minutos estando um tempo no turno da manhã e dois tempos no turno da tarde.

Parece-nos fundamental esta atribuição de tempo a estas disciplinas devido à necessidade de aprofundar a capacidade de "olhar" e inquirir.

Assim, habituamos os nossos alunos à formulação de perguntas e à investigação do que os rodeia, arriscando hipóteses explicativas, só possíveis com tempo para desenvolver a percepção e realização do Método Científico na disciplina de Ciências Naturais, e do desenvolvimento da análise, interpretação e desenvolvimento dos factos, percebendo que a História é feita de Homens e por Homens na disciplina de História e Geografia de Portugal.
Olhando para a realidade dos anos lectivos anteriores, constatámos que as aulas de noventa minutos no turno da tarde eram demasiado extensas, pois ao fim de uma hora e meia de aula o rendimento dos alunos era muito inferior ao desejado; e as aulas de meio bloco tornavam-se demasiado "curtas" para o professor.

Assim, foram implementadas aulas de setenta minutos com um maior ritmo e uma maior objetividade, garantindo desta maneira que todo o programa proposto é calma e rigorosamente cumprido. Desta forma conseguimos trazer uma maior eficácia, produtividade e rentabilidade às aulas aumentando as aprendizagens.

Para melhor funcionamento da disciplina de Ciências Naturais e do processo ensino aprendizagem nesta disciplina, os nossos alunos têm uma aula, quinzenal, no laboratório com o intuito de aumentar a compreensão e percepção das matérias abordadas.

B.5. Educação Visual

No 2.º ciclo pretende-se a compreensão e desenvolver, ainda mais, o processo de conhecimento dos objectos que nos rodeiam intensificando o treino do desenho à vista e transmitindo aquilo que consideramos os *princípios* do desenho.

Na disciplina de Educação Visual apresentam-se 110 minutos divididos em dois tempos letivos seguidos.

Os alunos começam por trabalhar objectos de formas geométricas simples, de pequenas dimensões, que podem manusear e explorar de forma individual devendo conseguir

representá-los em toda a sua volumetria até chegarem, no fim do ano, ao estudo de objectos geométricos de grande dimensão, colocados no centro da sala de aula. A complexidade varia na dimensão do modelo mas também no aumento do número de formas a representar.

O diário gráfico é introduzido no sexto ano como ferramenta fundamental para a aprendizagem e para a percepção de conceitos fundamentais nomeadamente de desenho à vista.

Para melhor funcionamento da disciplina e do processo ensino aprendizagem esta funciona em espaço próprio (Sala Artes).

B.6. Educação Tecnológica

A carga temporal da disciplina de Educação Tecnológica no segundo ciclo é de 90 minutos.

Esta área pretende proporcionar aos alunos um conjunto de instrumentos que o ajudam na descoberta e aplicação do seu próprio método de trabalho e da utilização de vários instrumentos para o conseguir (princípio da Educação Tecnológica) através da experimentação de vários desafios, momentos onde cada um percebe a dinâmica do seu próprio funcionamento.

Deste modo, convidamos os alunos a irem ao encontro da sua melhor modalidade de realização de trabalho e torná-los protagonistas de um método de realização que consiga expôr, nos diversos momentos, as suas reais e verdadeiras capacidades, mostrando que o desempenho do aluno é o mais "verdadeiro" possível.

B.7. Educação Musical

A música constitui uma parte essencial de um currículo equilibrado em que as artes aparecem na educação com os seus objetivos próprios e inconfundíveis.

O auxílio do piano e de instrumentos de altura definida como agentes de ensino são fundamentais para uma boa evolução nesta área.

Assim, com o compromisso de uma evolução equilibrada nos vários parâmetros existentes na disciplina de música, a carga horária distribui-se em em dois tempos num total de 70 minutos no turno da tarde.

B.8. Educação Física

É na faixa etária dos dez aos doze anos que se desenvolvem de forma exponencial as várias capacidades físicas e o conhecimento em termos de regras e tácticas dos vários desportos.

Assim, na disciplina de Educação Física e com o compromisso da evolução equilibrada destas capacidades e da evolução técnica nas várias modalidades abordadas, esta disciplina não é lecionada em dias consecutivos, tendo pelo menos um dia de intervalo entre aulas.

Desta forma atinge-se a desejável recuperação total das várias capacidades que permitem o desenvolvimento saudável e equilibrado das várias componentes em jogo.

A carga horária distribui-se em três tempos num total de 125 minutos, estando um tempo no turno da manhã e dois tempos no turno da tarde.

Para melhor funcionamento da disciplina e do processo ensino aprendizagem esta deverá sempre que possível deverá funcionar em espaço próprio (Ginásios, Campos de Jogos, Pavilhão Desportivo).

B.9. Religião

A partir do 2.º Ciclo chamamos Religião à normalmente designada Educação Moral e Religiosa.

É proporcionada a todos os alunos uma possibilidade de conhecer a hipótese explicativa católica e de encontrar as suas explicitações doutrinais: "uma formação na Religião como busca de um sentido último para a existência, propondo a tradição católica como hipótese de significado da realidade" (PE).

Este percurso tem como objetivo que todos os alunos conheçam a vivacidade do sentido religioso na companhia cristã e a riqueza que a tradição cristã desenvolveu ao longo de dois milénios.

C. Oferta Complementar

C.1. Latim

O ensino do Latim é proposto no 5.º e no 6.º ano para favorecer nos alunos o domínio das estruturas semânticas e gramaticais na origem da língua portuguesa e para possibilitar a compreensão de um dos eixos fundamentais do contexto cultural, social e político da civilização ocidental.

Tem como carga horária um tempo de 55 minutos no 5.º ano.
Apresenta um tempo de 55 minutos, no qual existe um grande investimento na base da língua, que permitirá que no 6.º ano se avance mais rapidamente na sua aprendizagem.

Pelo referido anteriormente, no 6.º ano existe um aumento da carga lectiva passando para 100 minutos distribuídos em dois dias. Um tempo de 55 minutos no turno da manhã e outro tempo de 45 minutos no dia seguinte no turno da tarde.

C.2. Alemão

A disciplina de Alemão é apresentada como uma das segundas línguas estrangeiras, introduzidas a partir do 5.º ano com dois tempos letivos semanais, fazendo um total de 100 minutos.

O Alemão proporciona uma experiência de aprendizagem de uma língua estranha à maioria dos alunos, com uma gramática difícil (semelhante à do Latim), o que desenvolve a capacidade cognitiva e a noção de que uma coisa desconhecida e aparentemente impenetrável se pode tornar conhecida; o acesso à riqueza cultural alemã; a facilitação do acesso à cultura leste-europeia.

C.3. Mandarim

A disciplina de Mandarim, também apresentada como uma das segundas línguas estrangeiras introduzidas a partir do 5.º ano tem dois tempos letivos semanais perfazendo um total de 100 minutos.

O interesse da aprendizagem do Mandarim, como familiarização com um sistema linguístico e cultural totalmente diferente, parece-nos muito significativo para alunos que farão parte de uma comunidade internacional globalizada, em que o papel da China pode ser muito relevante.

C.4. Apoio ao Estudo

Parte do tempo de Apoio ao Estudo é utilizado para desenvolver e completar as propostas das disciplinas de base (Português, Matemática e Inglês) ultrapassando assim a recomendação de tempo semanal mínimo destas disciplinas.

"Cada professor deve tentar ir ao encontro de cada aluno, obedecendo à sua pessoa como ela se apresenta, ainda antes de se empenhar em favorecer uma mudança que permita a cada aluno crescer verdadeiramente, superando as dificuldades no seu desenvolvimento pleno.
Os adultos devem estar disponíveis para acompanhar os aluno de todas as formas ao seu alcance, manifestando-lhes o amor pelo humano que está na raíz de qualquer vocação educativa."(PE)

Por esta razão, são os professores destas disciplinas, os responsáveis pela leccionação deste tempo lectivo em cada turma. É o Professor a pessoa mais competente nestas matérias e a

mais adequada para rapidamente pôr o aluno em condições de corresponder ao pedido, aproveitando o conhecimento e diálogo que tem do aluno e também sustentado nos resultados dos vários elementos de avaliação propostos.

Não obstante esta distribuição encontram-se nos horários de cada turma a possibilidade concreta de Apoio ao Estudo para os alunos que o Conselho de Turma considere pertinente um maior acompanhamento nas disciplinas atrás referidas.

E. Critérios de organização das turmas

Sendo a turma um local de acolhimento e de desafio por excelência, na elaboração destes grupos de trabalho pretendemos que cada aluno sinta, por um lado, um conforto que favorece a aprendizagem, e, por outro, um ambiente que o convide a ter gosto pela superação. Assim, cada turma tem um grupo de alunos "locomotiva", ou seja, um conjunto de cinco a oito alunos, academicamente muito bons, que conduzem a turma, implementando um bom ritmo de trabalho, o que, ao mesmo tempo, proporciona uma influência positiva nos restantes alunos. Sempre que há uma mudança de Ciclo, as turmas são refeitas, tendo em conta os critérios definidos anteriormente.

O desconforto causado por esta mudança cria no aluno uma tensão positiva, focando-o novamente no professor (adulto para quem olha e em quem confia) e, por isso, aprende com mais facilidade. Esta dinâmica cria também em cada aluno a necessidade de procurar apoio nos novos colegas de sala. Em consequência, o aluno volta a estar desperto para o que rodeia, quer em ambiente estritamente académico, quer na totalidade da sua humanidade.

Com o objetivo de tornar a sala de aula um espaço de trabalho do qual o aluno não só faz parte integrante como tem gosto em fazer parte, cada turma do 2.º Ciclo tem a mesma sala de aula ao longo dos dois anos. Antes do início do ano lectivo, cada director de turma prepara a sua sala de acordo com a sua turma, pelo que cada sala de aula é única, adequada à turma que acolhe.

F. Relação com a Comunidade

A proposta curricular é complementada com várias atividades fundamentais dentro e fora do Colégio.

"O Colégio de S.Tomás reconhece as suas responsabilidades na comunidade alargada a que pertence, como tentativa que é de participar no esforço regenerativo da sociedade." (PE)

Fora do âmbito de aula, o Colégio de São Tomás promove, entre outras coisas, a Feira da Ciência, semanas do Inglês, Alemão, Mandarim, Jogos matemáticos, teatros e concertos abertos à comunidade em geral e múltiplas visitas de estudo ao longo do ano, que ajudam os nossos alunos a apreender melhor e de uma forma mais concreta os conteúdos das várias disciplinas.

Em momentos específicos como o Advento e o tempo Pascal, os nossos alunos desenvolvem presença junto da Carmoteca (IPSS pertencente à Paróquia da Nossa Senhora do Lumiar) em situação de voluntariado com idosos e concerto de Natal aberto à comunidade.

Existe também um envolvimento dos alunos do segundo ciclo com a associação "Ajuda de Berço" para angariação de fraldas, leite em pó e roupa necessária aos utentes desta associação.

Estimula-se a saída em formato de acampamento no final do 6.º ano para que alunos e professores possam colaborar, testemunhando o caminho dos últimos dois anos, numa região diferente daquela onde o colégio está situado, com outras vivências, num ambiente onde os alunos sejam capazes de viver tudo o que aprenderam neste percurso de dois anos, consequência de "A escola deve não só manter-se atenta e aberta a todas as pessoas e instituições com que se relaciona, como procurar contribuir activamente para o bem da cidade, do país e do mundo." (PE)

2.7. Terceiro Ciclo

Introdução

O Terceiro Ciclo do Colégio de S. Tomás tem como principal fundamento acompanhar cada aluno na descoberta própria das suas capacidades, levando-se a reconhecer como pessoa única, fecunda em ideias e apta a agir, segundo um juízo verdadeiro assente no exercício da sua liberdade.

Os professores oferecem-se como adultos que, interessados no jovem adolescente, vencem a capa da rebeldia, da contestação e da oposição, para perceber o que de novo e bom ele traz ao Colégio, à sua vida e à vida dos outros. Trata-se de uma companhia a um crescimento académico e pessoal, numa fase particularmente atribulada do desenvolvimento da pessoa humana.

A aposta curricular e humana do 3.º Ciclo incide sobre um aumento da exigência sobre o aluno, que é agora responsável e responsabilizado pelas suas ações. Esta exigência crescente incide também, obviamente, sobre o tipo de matérias expostas na aula, bem como sobre a sua forma de transmissão e recepção. O aluno torna-se, assim, também ele, exigente consigo mesmo, levando-se a superar e a, muitas vezes, fazer um percurso de rendimento académico crescente ao longo dos três anos que compõem este ciclo.

Esta dinâmica pede materiais didácticos excelentes (ou em permanente tensão para o ser), que possibilitam uma melhor comunicação dos conteúdos aos alunos, convocando uma maior adesão destes às propostas de aprendizagem.

Exigimos mais disciplina em todos os momentos escolares, para que se favoreça a aprendizagem, empenhando-se também os professores, na pontualidade, aprumo e rigor das suas aulas e atitudes em geral, para serem exemplo daquilo que exigem aos alunos.

A chegada ao 3.º Ciclo tem como objectivo principal fomentar a criação de hábitos de trabalho autónomos nos alunos, levando-os a perceber o professor como um adulto que orienta numa tarefa que tem de ser levada a cabo pelo aluno. O professor está sempre

presente, mas não se substitui ao aluno, deixando-o aperfeiçoar, corrigir ou até repetir a proposta de trabalho, entendendo este processo como uma aprendizagem em si.

Protagonismo é a palavra-chave no 7.º ano, etapa inicial do 3.º Ciclo. Queremos que os alunos tomem as rédeas do que têm de fazer, do que se propõem fazer, percebendo o que já conseguem desenvolver bem sozinhos e aquilo em que ainda precisam de ajuda. O objetivo é começar, no 7.º ano, a fazer crescer em cada aluno a consciência das capacidades que já têm e daquelas que ainda precisam desenvolver, para responder aos desafios que agora são colocados.

O 8.º ano é entendido como o ano em que a autonomia é verificada. Trata-se de uma etapa de consolidação da proposta do 7.º ano, que permite aos alunos confirmar que são capazes de fazer aquilo que os professores lhes ensinaram no ano de escolaridade anterior. Existem muitas aulas práticas, de resolução de exercícios, de prática laboratorial. As disciplinas seguem a mesma metodologia de trabalho, introduzida na chegada ao ciclo, permitindo, assim, a criação de rotinas e de consolidação de tarefas. É também neste ano que os alunos são convidados a integrar, em âmbito de iniciativa individual e com maior visibilidade, o projecto *Debates - Grandes Personalidades*, comprometendo-se com a apresentação e defesa sérias de um ponto de vista perante a comunidade escolar.

O 9.º ano é, por um lado, o ponto de chegada de anos – principalmente os últimos dois - muito exigentes, de grandes mudanças, a nível pessoal, a nível académico. Por outro lado, é a rampa de lançamento para uma etapa em que os alunos são chamados a pôr a render tudo o que foram construindo ao longo dos anos anteriores, com particular intensidade e tensão ao longo do 7.º e do 8.º anos.
No 9.º ano, é já altura de mostrar como o aluno se apropriou das ferramentas que os professores das várias disciplinas ofereceram e mostraram em funcionamento nos anos anteriores. É o ano da validação. O aluno é chamado a apropriar-se pessoalmente da matéria das disciplinas, a ponderar pessoalmente um assunto, a seguir as instruções do professor, mas também a ir para além delas, mostrando que consegue, também ele, desenhar um caminho de problematização válido de um assunto, preparando o ingresso no Liceu. É também a este ano

de escolaridade que as propostas educativas e formativas do Liceu são feitas, reconhecendo nos alunos a capacidade de aderir com responsabilidade pessoal a uma proposta que, muitas vezes, implica a utilização dos seus tempos livros.

A. Estrutura curricular

A organização curricular do Terceiro Ciclo do Colégio de S. Tomás, seguindo a legislação aplicável, tem como principal objetivo ir ao encontro das verdadeiras necessidades de cada aluno, tendo em conta as mudanças de ciclo, a faixa etária dos alunos e toda a imensa novidade e variedade que caracteriza o seu percurso pessoal entre os 12 e os 15 anos. O que apresentamos ao aluno tem de lhe ser interessante, isto é, tem, de alguma forma, de lhe corresponder, levando-o a redimensionar-se perante cada novidade que descobre, estuda e aprofunda.

O Colégio de S. Tomás, seguindo as orientações do Ministério da Educação para este ciclo, propõe aos alunos um enriquecimento global, incrementando a área das línguas e da matemática e proporcionando novas aprendizagens, como a da língua e cultura clássicas ou a da filosofia.

As disciplinas de Geografia, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas estão, neste triénio, organizadas segundo critérios de favorecimento de apropriação de métodos e conteúdos. Esta organização permite o estudo cuidado e aprofundado das suas matérias.

O currículo do 3.º Ciclo apoia os seus alicerces, assim, nos princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos nacionais, robustecendo-os com a descrita e necessária adequação à nossa proposta educativa.

Da diversidade disciplinar queremos também salientar a sua unidade, tornando o conjunto de disciplinas significativo para o aluno. Devido à sua especificidade, salientamos a proposta de concepção e de trabalho das seguintes disciplinas:

B.1. Português

Privilegiamos o ensino do Português, incutindo desde logo, nos nossos alunos, o gosto pela palavra e por aquilo que a mesma representa e significa para a apreensão e compreensão da realidade. Potenciamos nos nossos alunos o gosto pela leitura, não só de contos literários juvenis, mas também das grandes obras literárias, quer portuguesas, quer internacionais, dando sempre a conhecer a vida do autor, de modo a que os livros propostos, além de uma capa, tenham também um rosto. Cada obra é assim analisada como concretização de uma visão particular do mundo, sobre a qual desejamos conversar.

Todas as semanas, os nossos alunos têm uma aula dedicada à gramática - chave da clareza e rigor da expressão pessoal - e, muitas vezes, um momento de avaliação individual para verificação da matéria dada durante a semana e também com o objetivo de o professor perceber se cada aluno conseguiu retirar das aulas o essencial para a construção de um conhecimento verdadeiro e de um bom desempenho académico.

No 3.º Ciclo, o currículo proposto, bem como a carga horária, visam reforçar o rigor incutido no 2.º Ciclo e dar um passo em direção ao uso da língua como elemento de participação na cultura. A grande transversalidade das nossas disciplinas, estes conhecimentos e esta forma de trabalhar são também explorados pela disciplina de Inglês, fomentando-se, assim, o entendimento da língua enquanto sistema gerador de cultura e mundividência.

O estudo das línguas é, desta forma, percebido como algo com valor em si, mas que remete simultaneamente a um conhecimento maior, para o qual o domínio do português e do inglês são essenciais.

Neste ciclo de ensino, as aulas estão organizadas com vista a trabalhar, de modo integrado e globalizante, os domínios de conteúdos programáticos. São articuladas as capacidades de leitura, de análise literária, de escrita e de oralidade e é dedicado um tempo lectivo independente à reflexão sobre os conteúdos gramaticais. A gramática é, nesta fase de aprendizagem, apreendida como um instrumento que, quando entendido por si só, contribuirá para a produção cada vez mais esclarecida, crítica e dominada de bons discursos, quer orais, quer escritos. O domínio da oralidade surge integrado no trabalho levado a cabo no domínio

da análise literária, nomeadamente na expressão preparada e formal de experiências de leitura, integrando, com critério, as propostas do Plano Nacional de Leitura (PNL).

O acréscimo de horas lectivas concedidas à disciplina de Português permite também ao professor abranger na sua acção um trabalho de apoio ao estudo, encarando o português como a plataforma que permite a expressão do pensamento, cada vez mais complexo e exigente, do aluno, essencial à boa concretização e comunicação da experiência de trabalho em qualquer uma das disciplinas.

B.2. Inglês

No 7.º ano, à proposta de Inglês atribuímos o mesmo tempo lectivo das disciplinas de Português e de Matemática. Pretendemos, assim, proporcionar aos alunos uma ocasião de desenvolvimento sério e aprofundado das capacidades de comunicação nesta língua estrangeira, ajudando-os a ser, cada vez mais e cada vez mais cedo, comunicadores fluidos e claros em inglês.

Os alunos percebem, assim, que o mundo é o seu horizonte, quebrando-se as fronteiras que confinam a maturidade da comunicação aos limites da sua língua materna.

B.3. Língua Estrangeira II: Alemão/Mandarim

No 3.º Ciclo, propomos o estudo de uma segunda língua estrangeira que, contrariamente ao Inglês, não é familiar ao aluno. Faz parte da nossa estrutura curricular o estudo ou do Alemão ou do Mandarim ao longo dos três anos de escolaridade. A língua estrangeira II tem início no 2.º Ciclo.

Enquanto o estudo do Inglês tem como objetivo a fluência do aluno nesta língua, propiciando, como aliás indicia a gestão da carga horário no 7.º ano, uma experiência tanto quanto possível próxima do bilinguismo, o estudo da segunda língua estrangeira rege-se pela introdução ao uso correcto do vocabulário e das suas estruturas fundamentais de sintaxe e de morfologia. Não obstante, os nossos alunos de 3.º Ciclo tornam-se aptos a comunicar nestas línguas. No ano lectivo de 2017/2018, realizaram os exames *Fit In Deustch* (de níveis 1 e 2) e *Youth Chinese Test* (de níveis 1, 2 e 3), tendo tido uma alta percentagem de sucesso.

B.4. Matemática

As aulas de Matemática no 3.º Ciclo estão organizadas numa sequência teórico-prática, que permite a integração de um conteúdo novo nas aprendizagens consolidadas do aluno e a sua imediata verificação, através da resolução de exercícios e problemas que favorecem a consequente aplicação dos conteúdos lecionados. Esta é, aliás, a proposta dos nossos manuais. Nesta esteira, a realização frequente de mini-testes tem como objectivo que quer os alunos quer os professores tornem concreto o progresso das aprendizagens daqueles, ajudando ao planeamento de aulas e de apoios em pequeno grupo. Deste modo, todas as aulas são consequentes.

As aulas de Matemática seguem uma metodologia muito simples:

- apresentação da nova unidade de matéria;
- esquema de exercícios simples;
- esquema de exercícios mais complexos que impliquem a relação dos conceitos;
- problemas.

Acreditamos que, desta forma, os alunos conseguem aprender melhor as matérias, não só pela gestão de tempo lectivo mas também por este método favorecer um encontro verdadeiro (e portanto de fundo) com estas disciplinas. Os alunos conseguem, pela mesma razão, consolidar melhor e mais rapidamente as aprendizagens necessárias e essenciais da disciplina. Os trabalhos de casa tornam-se uma verdadeira ajuda ao aluno, permitindo-lhe repetir e cimentar a matéria lecionada nesse dia e também verificar as suas dúvidas, para as colocar no dia seguinte, com a matéria ainda muito presente. O acréscimo da carga horária relativamente ao mínimo proposto na matriz curricular de referência ajuda o professor a ir ainda mais ao encontro das verdadeiras necessidades, potencialidades e dificuldades do aluno.

Integramos assim também na disciplina de Matemática uma proposta direccionada de apoio ao estudo. Parece-nos, à semelhança do que acontece na disciplina de Português, mais útil e também mais eficaz para o aluno ser o professor da própria disciplina a conduzir essa proposta de enriquecimento. É o professor a pessoa mais competente nestas matérias e a mais

adequada para rapidamente pôr o aluno em condições de corresponder ao pedido, já que é ele quem mais sabe das verdadeiras dificuldades e necessidades de cada aluno.

O caderno de exercícios é a ferramenta que o aluno dispõe para melhor se apoderar da matéria e manter uma relação de treino e estudo praticamente diária com esta(s) disciplina(s).

B.5. Geografia, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas

No 3.º ciclo, optou-se por uma distribuição anual sucessiva das disciplinas científicas, que ganham assim uma maior expressividade em termos de concentração dos tempos lectivos semanais: Geografia, no 7.º ano; Ciências Naturais, no 8.º ano; e Ciências Físico-Químicas, no 9.º ano.

Esta distribuição permite um maior aproveitamento das matérias por parte dos alunos, conduzidos na aprendizagem com mais intensidade e continuidade, por professores também eles concentrados em menos turmas e num único nível. Com esta metodologia é possível também proporcionar aos alunos um conhecimento mais profundo e verdadeiro de cada uma das matérias incorporando inclusive uma componente prática, semanal, nas disciplinas de Ciências Naturais e de Ciências Físico-Químicas.

Permite ainda uma maior concentração por parte do professor, uma vez que assim, lecciona exclusivamente um só ano lectivo, conhecendo todos os alunos desse ano. Para o Colégio, este conhecimento profundo é decisivo pois permite-nos ter uma relação mais séria e consistente com os nossos alunos, ajudando cada um a ultrapassar as suas dificuldades e a superar-se.

A sequência curricular adoptada corresponde à procura da melhor correspondência entre os interesses (e a fase de desenvolvimento pessoal) dos alunos e a proposta de conteúdos e de metas de aprendizagem de cada disciplina. Assim:

- Geografia (7.º ano): *Onde estou e quem sou eu no mundo?*
- Ciências Naturais (8.º ano): *O que é o que eu vejo?*
- Ciências Físico-Químicas (9.º ano): *O que é o que não vejo facilmente, mas cujos efeitos observo?*

As Ciências Físicas e Naturais são propostas aos alunos no 8.º e no 9.º anos, num tempo semanal de 45 minutos, no qual são trabalhados conteúdos seleccionados das metas de aprendizagens das disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química.

A saber:

8.º ano:

- A Terra como um sistema
- Ciência e conhecimento do Universo
- O que existe no Universo
- Astros do sistema solar
- Características dos planetas
- Terra e Sistema Solar
- Biomas
- Perturbações do equilíbrio dos ecossistemas
- Gestão sustentável de recursos
- Previsão e descrição do tempo atmosférico
- Influência da atividade humana na atmosfera terrestre e no clima

9.º ano:

Material de laboratório e regras de segurança

- Material de laboratório
- Higiene e segurança no laboratório
- Símbolos de segurança

Reações químicas

- Velocidade das reações químicas

Densidade

- Material de medições rigorosas e menos rigorosas de volumes e de massas
- Determinação da densidade de uma substância

Técnicas de separação de materiais

- Filtrações, separação magnética, decantação sólido-líquido e decantação líquido – líquido, cromatografia, cristalização, destilação.

Não obstante os conteúdos acima listados estarem integrados, em termos de indicações programáticas, nas disciplinas de Ciências Naturais e de Físico-Químicas, defendemos que estão na base de um trabalho mais prático, que se torna realmente significativo quando desenvolvido numa sequência formalmente autónoma.
Nas aulas de Ciências Físicas e Naturais, propomos a visualização e o manuseamento de maquetas e de simulações tecnológicas, bem como aulas de laboratório, que requerem uma metodologia de trabalho que entendemos como transversal às disciplinas de Ciências.

B.6. Tecnologias da Informação e Comunicação

A disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é introduzida no Segundo Ciclo através da disciplina de Educação Tecnológica. Por este motivo, no Terceiro Ciclo, estes conteúdos não surgem como uma novidade.

A disciplina de TIC cumpre as suas metas curriculares no 7.º ano.

Para além da leccionação da disciplina de TIC, a integração dos seus conteúdos nas várias disciplinas, em particular em Geografia e Ciências Naturais, permite não só garantir aos alunos uma utilização mais segura e adequada dos recursos digitais, como também proporcionar condições de utilização motivada e real das novas tecnologias. Os alunos utilizam as TIC para organizar e expor claramente o percurso das suas aprendizagens e o produto do seu trabalho. Neste âmbito, fazem-no não só utilizando uma ferramenta de trabalho, mas também compreendendo o universo mais lato das tecnologias da informação e da comunicação, tornando-se, por consequência, verdadeiramente competentes nesta área.
No 7.º ano, os alunos têm como proposta final de trabalho a Geografia a apresentação de uma monografia, para cuja realização são definidos critérios de utilização das tecnologias de informação e comunicação, nos âmbitos, por exemplo, da pesquisa, do reconhecimento dos direitos de autor ou da formatação e produção de um documento digital.

No 8.º ano, nas disciplinas de Ciências Naturais, Matemática e Português os alunos usam em situação de aprendizagem, plataformas digitais, como o ***Moodle***, no uso das quais é proposto também todo o âmbito da sua utilização esclarecida e adequada. Actividades complementares à disciplina de Ciências Naturais, como a participação dos alunos na competição *GeoNet*, propiciam também o uso da tecnologia e respectivas competências nesta disciplina. Esta ferramenta digital (*Moodle*) permanece também no 9º ano de escolaridade nas disciplinas de Ciências Físico-Químicas, Matemática e Português.

Assim, as TIC assumem-se simultaneamente como objecto de estudo e como ferramenta de aplicação prática e imediata das disciplinas que integram os seus conteúdos de aprendizagem, numa dinâmica que acreditamos ser mais profícua para o conhecimento das próprias TIC.

B.7. Latim

A oferta da disciplina de Latim inicia-se no 2.º Ciclo e estende-se por todo o 3.º Ciclo para todos os alunos. Para além do conhecimento em si da língua e da cultura clássicas, a frequência do Latim permite que o aluno se reconheça a fazer parte de uma tradição particular, que, agora, esclarece também o modo como é e como tende a pensar e a ajuizar.

Vemos também no Latim a possibilidade de o aluno, através do conhecimento da estrutura linguística e vocabular do latim, construir um conhecimento mais verdadeiro do português, percebendo a nossa matriz semântica e utilizando as palavras adequadas ao que quer mesmo expressar, tornando-o mais rigoroso e crítico.

B.8. Lógica

A disciplina de Lógica é introduzida no 9.º ano com o objetivo de lançar os alunos num conhecimento prévio da disciplina de Filosofia, que será iniciado no Liceu. A proposta desta disciplina, longe de querer unicamente antecipar a disciplina de Filosofia no Liceu ou de favorecer um trabalho que só terá frutos no 10º ano, permite que os alunos percebam como organizar o seu ímpeto opinativo, compreendendo que podemos dominar a forma como expomos aquilo que achamos e também de validar o que achamos. Este é um desafio feito

no 9º ano porque está adequado às exigências dos alunos, nesta idade e nesta fase de aprendizagem.

MATRIZ CURRICULAR 3.º CICLO

Componentes do currículo	ME	CST	Carga horária por ano		
	Total Ciclo		7.º ano	8.º ano	9.º ano
Português	600	780	260	260	260
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS					
Inglês	720	940	260	205	205
Alemão/Mandarim			90	90	90
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS					
História	650	675	160	160	205
Geografia			150		
Matemática	600	780	260	260	260

CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS					
Ciências Naturais	810	655 (80,9%)		305	
Físico-Química					260
Ciências Físicas e Naturais				45	45
EXPRESSÕES E TECNOLOGIAS					
Educação Visual	850	790 (93%)	100	100	100
TIC			100		
Educação Física			145	145	100
Educação Moral e Religiosa	135	135	45	45	45
A cumprir	4635	4755	1570	1615	1570
OFERTA COMPLEMENTAR					
Assembleia		90	45	45	
Lógica		90			90
Latim		180	90	45	45

Total		5115	1705	1705	1705

A matriz curricular acima esquematizada é completada com as propostas de atividades de enriquecimento de cada uma das disciplinas e de cada um dos anos que compõem este ciclo. Acreditamos, como afirmámos já, que cada disciplina remete para um universo mais lato, que cabe também à escola viver e mostrar como pode ser bem vivido. Cada visita de estudo e cada proposta complementar que fazemos constrói e reforça este pressuposto, isto é, a nossa proposta educativa.

As referidas actividades estão especificadas e comentadas no plano anual de actividades do 3º Ciclo.

C. Metas de aprendizagem

No que diz respeito às metas de aprendizagem do 3.º Ciclo, remetemos integralmente para o Projeto "Metas de Aprendizagem" da Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, que surgem concretizadas e operacionalizadas nas planificações das diversas disciplinas.

D. Critérios de avaliação

De modo a tornar a avaliação ainda mais transparente e mais concreta e, portanto, verdadeiramente útil para o aluno, avaliamos todos os alunos do 3.º Ciclo de 0 a 20 valores, classificação que é convertida para a escala oficial de níveis (1 a 5). Com isto, cada aluno sabe exatamente como está e, com o comentário escrito do professor em cada momento de avaliação, percebe o que precisa de fazer para melhorar. Ao professor cabe dar as ferramentas necessárias para que cada aluno possa melhorar, apresentando uma ajuda concreta.

Queremos que os números posicionem claramente o aluno numa determinada etapa da sua aprendizagem, sendo úteis, sobretudo, para a redefinição de uma rota de trabalho, que tem como objectivo final a nota mais próxima dos 20 valores.
Destacamos os alunos que têm uma média igual ou superior a 17,5 valores, porque são uma ajuda para todos nós, mostrando-nos como respondem de forma óptima - no desafio mais lato do quotidiano - àquilo que é próprio de uma escola: aprender tudo o que podemos sobre o mundo que Deus fez para nós.

Definimos épocas de testes, período no qual todas ou a maior parte das disciplinas aplicam os seus testes de maior fôlego. Esta especificação no nosso calendário permite disciplinar-nos no trabalho, focando-nos na tarefa que naquela altura assume maior importância. Os alunos conseguem estudar e dar provas do seu estudo, sem serem consumidos por outras solicitações. Esta modalidade permite uma maior clareza e organização para o aluno. As tardes livres, bem como as disciplinas com maior volume de matéria, são tidas em conta na elaboração deste calendário, com o intuito de permitir ao aluno o melhor desempenho possível, ou seja, que consiga aplicar em situação de teste tudo o que realmente sabe e que, com tempo, conseguiu aprofundar e consolidar.

Esforçamo-nos por, com cada avaliação, preparar a seguinte. Por este motivo, incentivamos a existência de mini-testes e de questões de aula, que preparam o teste maior, garantindo que o aluno, os professores e os pais, conseguem acompanhar todo o percurso de aprendizagem.

Nesta linha de ideias, não prescindimos de realizar avaliações intercalares, que permitem confrontar o aluno com uma situação formal de entrega de classificações e exigem um diálogo de cada aluno com o director de turma. São (re)avaliadas estratégias de actuação, e o aluno é chamado a pronunciar-se, assumindo como responsável na construção do seu próprio percurso de aprendizagem.

Nesta óptica, a avaliação tem de ser um processo transparente e objectivo para todos aqueles nele envolvidos, sobretudo para o aluno. A avaliação é um método de comparação do aluno consigo mesmo, pede um olhar e uma reflexão para que, com a ajuda de recomendações de trabalho, consiga perceber melhor como deve evoluir e melhorar.

Os critérios específicos de avaliação de cada disciplina constam das actas das primeiras reuniões de cada departamento e das planificações anuais de cada disciplina.

E. Critérios de organização das turmas

Sendo a turma um local de acolhimento e de desafio por excelência, na elaboração destes grupos de trabalho pretendemos que cada aluno sinta, por um lado, um conforto que favorece a aprendizagem, e, por outro, um ambiente que o convide a ter gosto pela superação. Assim, cada turma tem um grupo de alunos "locomotiva", ou seja, um conjunto de cinco a oito alunos, academicamente muito bons, que conduzem a turma, implementando um bom ritmo de trabalho, o que, ao mesmo tempo, proporciona uma influência positiva nos restantes alunos. Sempre que há uma mudança de Ciclo, as turmas são refeitas, tendo em conta os critérios definidos anteriormente.

O desconforto causado por esta mudança cria no aluno uma tensão positiva, focando-o novamente no professor (adulto para quem olha e em quem confia) e, por isso, aprende com mais facilidade. Esta dinâmica cria também em cada aluno a necessidade de procurar apoio nos novos colegas de sala. Em consequência, o aluno volta a estar desperto para o que rodeia, quer em ambiente estritamente académico, quer na totalidade da sua humanidade.

Com o objetivo de tornar a sala de aula um espaço de trabalho do qual o aluno não só faz parte integrante como tem gosto em fazer parte, cada turma do 3.º Ciclo tem a mesma sala de aula ao longo dos três anos.
Antes do início do ano lectivo, cada director de turma prepara a sua sala de acordo com a sua turma, pelo que cada sala de aula é única, adequada à turma que acolhe.

F. Critérios de elaboração dos horários

Os horários do Ciclo estão feitos de acordo com as capacidades gerais dos alunos e com o seu nível de maturidade. Atendendo a estes factores, todos os pormenores estão cuidadosamente tratados e pensados.

O horário de aulas do 3.º Ciclo começa às 8h25 e termina às 16h45, com uma hora destinada ao almoço.

Existem tempos lectivos com três durações distintas: 100 minutos, 60 minutos e 45 minutos. Os tempos de 100 minutos, concentrados nas duas primeiras horas lectivas, destinam-se a aulas teórico-práticas, que começam com a exposição de um conteúdo, que é explorado e treinado pelos alunos posteriormente, mas na mesma aula, tornando mais eficaz a aprendizagem. As aulas são mais interactivas e menos expositivas. Este modelo possibilita ao aluno ser mais protagonista do seu processo de aprendizagem. Permite-lhe ainda ganhar uma maior resiliência relativamente ao trabalho, devido ao tempo dedicado à prática sempre existente em cada aula. Favorece o conhecimento do aluno, pois, no momento em que surge a dúvida, o professor está lá para a esclarecer. O último tempo lectivo da manhã tem a duração de 60 minutos, tendo em conta que o rendimento dos alunos é previsivelmente menor. Estas aulas são eminentemente práticas, garantindo assim a dedicação do aluno à tarefa proposta, não obstante ser a última da manhã.

No período da manhã, surgem as aulas com maior carga horária, que se desenvolvem num trabalho de continuidade e de esforço de articulação e integração das várias matérias.

No período da tarde, as aulas estão organizadas em sequências de 45 minutos. Assim, possibilitamos uma dinâmica de diversificação dos conteúdos a trabalhar, conseguindo mais facilmente manter o interesse do aluno.

Concomitantemente, estão organizadas no período da tarde as disciplinas com menor carga horária, cujas matérias não exigem tanta reflexão e abrangência como aquelas que são lecionadas no período da manhã. Estas disciplinas têm também características diferentes: favorecem mais o dialogo, a interactividade entre professor e alunos e alunos entre si e têm também uma componente mais prática.

Todas as turmas têm duas tardes livres, uma delas comum e a outra específica a cada um dos anos de escolaridade. As tardes livres dos 7.º e 8.º anos surgem a meio da semana, permitindo que os alunos efectuem um trabalho de reforço individual junto dos professores das disciplinas, com o qual lançam o dia seguinte de aulas, incorporando nele a ajuda de que beneficiaram. A tarde livre do 9º ano é a sexta-feira, o que possibilita aos alunos, mais autónomos, um fôlego de organização que abarca o fim de semana. mana. A tarde livre é ainda um desafio à liberdade e responsabilidade de cada aluno. São momentos em que os professores, sobretudo das disciplinas de Português e Matemática, aproveitam para dar um acompanhamento extra aos seus alunos (ainda em tempo útil do dia, de modo a que os alunos consigam também eles incorporar o que está a ser trabalhado).

G. **Acompanhamento, formação e avaliação de professores**

Cada professor é acompanhado de modo a que encontre no Colégio uma verdadeira família que não só o acolhe como o ajuda no caminho que tem para fazer diariamente. Os professores trabalham quotidianamente em departamento, fazendo, em conjunto, diariamente, balanços informais das aulas.

Todos os professores têm um encontro, pelo menos, mensal com a Direcção do Colégio, tendo por base uma proposta de agenda específica, destinada a enriquecer culturalmente cada adulto.

A avaliação do trabalho dos professores é iniciada no primeiro trimestre do ano escolar, possibilitando, após a comunicação dos resultados, a correção dos aspectos que têm de ser melhorados. Este processo de avaliação tem como momento principal o que o inicia: uma reunião individual entre o Director de Ciclo e o professor em avaliação, no qual são definidos os principais objectivos do trabalho do professor no ano escolar em curso. A definição desta meta é essencial para garantir que o professor está a par do que dele é esperado, estabelecendo também ele as suas próprias metas de trabalho. Serão estas propostas verificadas durante o processo de avaliação.

2.8. Liceu

Introdução

O próprio emprego de uma designação diferente da residual "ensino secundário" expressa a nossa intenção de continuar a propor um trabalho académico cada vez mais sério aos alunos deste ciclo. Indo ao encontro da máxima capacidade neuronal que se verifica nesta idade, queremos oferecer um desafio adequado a pessoas que terminam nestes três anos a preparação académica geral para ingressarem num compromisso mais específico com o mundo e consigo próprios.

É nosso objetivo que os alunos aumentem o aproveitamento em todas as matérias, e que isso se traduza numa maturação de todas as suas capacidades pessoais e de todas as possibilidades da sua relação com as diversas áreas da ação humana, contribuindo para o discernimento gradual da vocação pessoal e profissional de cada um e a melhoria dos resultados académicos. Este ano, queremos sobretudo apostar na simplicidade do trabalho regular, confiando que a aprendizagem acontece exponenciada pela dedicação e seriedade de todos os protagonistas: professores e alunos, mas também diretores e pais.

No processo de admissão é importante tornar claro que há um passo da liberdade de cada um e de cada família; que o 10.º ano não é uma continuação automática do 9.º ano. O Liceu é para quem vê na proposta um bem, um valor. O Colégio deve desenvolver ações quer junto dos Pais e quer dos candidatos, onde fique bem explícito isto mesmo. É nossa vontade ter alunos candidatos do Colégio de São Tomás e candidatos externos. Candidatos do CST pois continuar não é automático, implica uma escolha do Colégio e dos Pais. Deve ser feita uma apresentação geral aos Pais, seguida de uma entrevista individual onde a vontade dos Pais deve ficar clara e o juízo do Colégio sobre o aluno deve ser transmitido. Candidatos externos pois a contribuição de colegas com uma formação diferente traz valor para todos, sobretudo para os alunos. Esta contribuirá certamente para o alargamento da experiência dos alunos que fizeram grande parte do seu ensino básico no CST. Para a sua angariação, todos os anos é necessária uma apresentação pública do Liceu.

O projeto curricular do Liceu São Tomás, que encontra correspondência no ensino secundário dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias proposto pelo Ministério da

Educação e da Ciência, encontra as suas raízes em 3 pontos base que decorrem da proposta educativa do Colégio de São Tomás (documentada no Projeto Educativo):

1. Educar consiste na introdução à realidade total.
2. A realidade não se afirma verdadeiramente se não se afirma a existência do seu significado.
3. É a partir dos 15 anos que se assiste ao momento mais decisivo para a determinação da fisionomia pessoal de cada um: o adolescente toma consciência de si e do significado total da realidade que o rodeia.

O aluno, durante o triénio liceal, é desafiado por um plano de estudos que permita um caminho de compreensão da realidade.

O método educativo consiste na iniciativa do professor que propõe, e da liberdade do aluno que se põe em marcha – ou seja, em ação – e, portanto, poderá crescer na compreensão da realidade e na compreensão de si mesmo.

Concretamente, a proposta do Liceu é caracterizada nos seus aspetos fundamentais por:

a) Currículo abrangente;
b) Professores que são educadores exigentes;
c) Convivência com a tradição cristã quotidiana e sem complexos;
d) Descoberta do seu futuro académico e profissional;
e) Disponibilidade para um trabalho académico sério e de qualidade;
f) Obtenção de resultados em ordem a um acesso feliz à Universidade.

O trabalho desenvolvido por professores e alunos nas diversas disciplinas deve constituir uma etapa de um caminho maior que é o uso da razão para o conhecimento da realidade. A experiência da beleza é tanto mais intensa quanto maior for o conhecimento da Literatura, da Filosofia e das Artes.

A compreensão da Natureza será tanto mais profunda quanto maior for o conhecimento das leis da Física, da Química, das relações da Biologia e Geologia e do domínio da Matemática.

Este trabalho abrangente e unitário favorece o aluno a enriquecer os seus conhecimentos, ganhar segurança no caminho que está a fazer e certeza para a nova etapa universitária que o espera.

O currículo elege disciplinas que procuram cobrir aquilo que são os pilares do conhecimento. As 10 disciplinas do 10. º e do 11. º anos, e as 9 disciplinas do 12. º ano distribuem-se por diversas áreas do conhecimento como Língua e Literatura, Humanidades, Ciências e Artes e Desporto, seguindo a proposta da área científica, mas com um enriquecimento de disciplinas que a complementam. O objectivo é alargar a razão.

Pretendemos, assim, dar uma formação geral, contrariando a especialização precoce. Um currículo integral favorece o crescimento humano do aluno e uma melhor performance académica. Verifica-se que o trabalho em várias disciplinas permite um melhor desempenho em cada uma delas (verificam-se reais benefícios interdisciplinares).

Daqui decorre a importância da composição do currículo, do conteúdo de cada disciplina, do tipo de exercícios e de trabalhos propostos, dos materiais utilizados, do cuidado dos professores em cada lição, porque é no trabalho quotidiano que tudo acontece. Cabe a cada professor não perder a noção de conjunto, de que cada disciplina concorre para o conhecimento, que é uno. Outros gestos e atividades realizadas devem, de forma não forçada, dar uma perspetiva do todo e da ligação entre as várias áreas do conhecimento.

É importante que se torne visível, de mês para mês, o crescimento dos alunos em conhecimento, tornando-se mais sólidos nas matérias que vão aprendendo, e por isso, mais confiantes, não necessariamente em si, mas na bondade do caminho que estão a fazer.
É da responsabilidade do diretor de turma e de ciclo que os alunos se vão tornando conscientes do caminho que estão a percorrer, ainda que a estrada possa ser difícil, árdua e trabalhosa.

O Liceu tem nove turmas, três por cada ano de escolaridade.

No 10º Ano, os alunos são ainda bastante novos, acabaram de fazer 15 anos, e portanto é útil transmitir indicações precisas, claras, simples, do que têm que fazer. Ao longo de todo o ano, o aluno deve ir dando sinais claros de evolução na seriedade com que estuda, na prontidão com que entrega os trabalhos, no aproveitamento de cada aula, na confiança que tem em cada

professor. No segundo trimestre, o aluno deverá estar em ritmo estável, e no terceiro trimestre, alunos, pais e professores devem ter claro aquilo que o aluno pode atingir na globalidade do triénio.

No 11º Ano, deve ser aproveitado o facto de o aluno já estar totalmente familiarizado com o programa, para que sejam trabalhados os seus pontos fracos e levado à perfeição tudo aquilo onde se revela o seu talento e a sua capacidade. É também um ano de dois exames nacionais, pelo que, desde o início do ano, os professores das disciplinas em causa devem trabalhar os alunos para tal meta.

No 12º Ano, os alunos dão mais um salto de maturidade. É frequente os alunos terem consciência por si só de que se trata de um ano chave e, portanto, estarem naturalmente dispostos a trabalhar. Cabe aos professores conduzir e tirar proveito dessa vontade. Nesta etapa da vida, a sua maturidade é já muito grande e já capaz de enfrentar todos os desafios que a vida queira proporcionar. Por isso, também todos os desafios académicos. Neste sentido, a proposta do colégio deve ser já de nível universitário.

A. Estrutura curricular

O projeto curricular do Liceu São Tomás, tem por base o currículo do ensino secundário dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias proposto pelo Ministério da Educação e da Ciência. Esta escolha prende-se com o fato deste currículo ser o mais abrangente dos quatro cursos e permitir um maior leque de opções na candidatura à universidade, cumprindo assim um dos propósitos do Liceu: a introdução à realidade total. Este currículo base é enriquecido com disciplinas de complemento curricular variadas, distribuídas ao longo dos três anos, umas de caráter obrigatório, outras de caráter opcional e ainda facultativas.

As disciplinas humanísticas do Liceu são especialmente responsáveis pela experiência do uso da Língua como acesso à realidade em todas as suas manifestações. Assim, desenvolvemos

o pensamento profundo e a expressão desse pensamento de forma rica e articulada; o gosto pela leitura e pela escrita; o interesse pelo humano, no seu devir histórico; a abertura a diferentes culturas e respetivas linguagens; o rigor científico e a atração pela arte como expressão da beleza.

As disciplinas base da área científica e matemática favorecem em especial um percurso de amadurecimento experimental e um domínio teórico dos conteúdos, especialmente nas disciplinas de Biologia e Geologia e Física e Química, sempre em ordem a uma compreensão profunda, sistemática e crítica da realidade física e das suas implicações no humano.

A constatação e verificação da utilização da Matemática como linguagem que descreve a realidade é a conquista madura do Liceu. A realidade física e os seus fenómenos podem ser representados e descritos através de conceitos matemáticos.

Este serviço que a Matemática presta às outras disciplinas é uma constante neste nível académico, no qual o serviço à Física se destaca com bastante evidência, “mostrando” e ajudando a compreender o que existe e não se vê. A Matemática torna visível o que está escondido.
Por outro lado, os alunos, além de utilizarem e manipularem conceitos matemáticos, são convocados a experimentar a objetividade e capacidade de certeza, através de um processo de raciocínio lógico, de uma sucessão de proposições e argumentos verdadeiros de caracter dedutivo ou indutivo, que constituem a demonstração. A capacidade de certeza dá a cada aluno a possibilidade de afirmar com confiança: "é mesmo assim!"

As disciplinas de **complemento curricular** são:

- **a História e a História do séc. XX** – É uma disciplina de complemento curricular, opcional para o 10º ano e obrigatória para o 12º ano, que é centrada nos protagonistas dos acontecimentos que foram criadores de civilização, favorecendo nos nossos alunos a relação com pessoas concretas que mudaram o mundo. Na disciplina de História promove-se uma aprendizagem através de debates, apresentações feitas por convidados, filmes e apresentação de trabalhos por alunos.

- **o Latim** – É uma disciplina de complemento curricular opcional para o 10º ano, que tem como objetivo consolidar o domínio das estruturas semânticas e gramaticais na origem da língua portuguesa. Trata-se de um dos eixos fundamentais do contexto cultural, social e político da civilização ocidental.

- **o Teatro** - É uma disciplina de complemento curricular opcional do 11º ano, que trabalha a expressão dramática, memória, técnicas de comunicação e de produção, e culmina num espetáculo para todo o colégio, no 3º período.

- **o Desenho** – É uma disciplina de complemento curricular opcional do 11º ano e 12º ano, proposta no âmbito das Artes onde os alunos desenvolvem as suas capacidades de observação da realidade, criatividade e de desenho.

- **a Ética** – É uma disciplina de complemento curricular proposta aos alunos do 12º ano que visa a descoberta de um modo de concretizar a vida, sustentado na razão, procurando o bem.

- **o A-Level de Matemática** – É uma disciplina facultativa para os alunos do 12º ano, que faz parte do currículo de Cambridge Internacional Advanced Levels (A- Level). O Colégio de São Tomás tem, desde 2013, a certificação e o curso de A Level. O currículo complementa e aprofunda o currículo português de Matemática, preparando melhor os alunos para o Exame Nacional e para a universidade, uma vez que são lecionados conteúdos de disciplinas universitárias. O aluno pode ou não realizar o exame de Cambridge no final do percurso.

- **as Artes Visuais** – É uma disciplina facultativa proposta no âmbito das Artes onde os alunos desenvolvem as suas capacidades de desenho, pintura, escultura, ilustração e projeto.

Matriz do Liceu (em minutos):

	10.º Ano	**11.º Ano (A)**	**11.º Ano (B)**	**11.º Ano (C)**	**12.º Ano**
Português	240	180	180	180	300
Inglês	180	180	180	180	180
Filosofia	180	180	180/240*[3]	240	---
Matemática	240*[1]	300	300	300	360
Biologia e Geologia / Geometria Descritiva	300*[2]	300*[2]	240*[2]/300	300*[2]	---
Física e Química	300*[2]	300*[2]	300*[2]	240*[2]	---
Física / Química / Biologia	---	---	---	---	180
História / Latim	120	---	---	---	---
Comunicação Visual / Teatro	---	120	120	120	---
História do séc. XX	---	---	---	---	120
Ética / Desenho (12º)	---	---	---	---	120
Educação Física	120*[2]	120*[2]	120*[2]	120*[2]	120*[2]
Religião	60	60	60	60	60
Assembleia	60	60	60	60	60
Artes Visuais (facultativa)	240	---	---	---	---
A Level de Matemática (facultativa)	---	---	---	---	180
Total (minutos)	1800 (2040)*[4]	1800	1800	1800	1500 (1680)*[5]

NOTA 1: As aulas no Liceu têm a duração de 60 min (1 hora).

NOTA 2: O aumento da carga letiva na maioria das disciplinas visa um aprofundamento e a consolidação das matérias respetivas, nomeadamente para aqueles alunos que pensam concluir a disciplina com o Exame Nacional.

NOTA 3: *[1] – Na última semana de aulas o horário dos alunos do 10º ano sofre uma alteração: têm 360 min de aulas de Matemática, para além das aulas do horário normal. Nessa semana os alunos não têm aulas de Português. *[2] – Carga horária acima dos 75% do tempo previsto na matriz curricular nacional (em conformidade com a gestão flexível do currículo para as escolas do ensino particular e cooperativo prevista na Portaria nº 59/2014 – artigo 3º, ponto 4, alínea a)). *[3] – Para alunos que visam aprofundar a disciplina em causa, nomeadamente aqueles que pensam concluir a disciplina com exame nacional. *[4] – Carga horária para alunos com Artes Visuais. *[5] – Carga horária para alunos com A Level de Matemática.

A **matriz curricular** é completada com propostas de atividades de enriquecimento, que vão para além das aulas, nomeadamente a cada um dos anos que compõem este ciclo. Acreditamos, como afirmámos já, que cada disciplina remete para um universo mais lato, que cabe também à escola viver e mostrar como pode ser bem vivido.
Cada visita de estudo e cada proposta complementar que fazemos constrói e reforça este pressuposto, isto é, a nossa proposta educativa.

As referidas atividades e seus objetivos estão especificadas no plano anual de atividades do Liceu.

C. Metas de aprendizagem

Nas disciplinas, as metas de aprendizagem são as que constam dos respetivos programas nacionais. No caso específico das disciplinas de exame, pretendemos trabalhar com os nossos alunos de modo a que alcancem um lugar entre os vinte primeiros nacionais.
Sendo o Inglês uma das prioridades do Colégio de S. Tomás e uma necessidade cada vez mais comum em vários currículos universitários, é nosso objetivo que os alunos do Liceu obtenham o *Certificate of Advanced English* (CAE).

D. Critérios de avaliação

A avaliação no Liceu é um instrumento de rota fundamental, não só para uma consciência realista da eficácia do próprio trabalho, como para uma aferição do ponto em que cada um está em relação à meta que pretende e pode alcançar. Os alunos do Liceu são desafiados a uma superação de si em ordem a alcançar o seu melhor e, simultaneamente, a um seguimento atento dos seus resultados, tendo em vista o destino universitário que desejam.

Os critérios variam de disciplina para disciplina, conforme decisão do respetivo Departamento.

E. Critérios de organização das turmas

No Liceu, as turmas são organizadas procurando encontrar grupos equiparados do ponto de vista do seu desempenho académico, de modo a que, na diversidade, se encontre um ritmo de trabalho e de entre-ajuda adequado. Este critério desafia os alunos a centrarem-se no estudo e a saberem reconhecer de forma madura os momentos de trabalho e os momentos de vida social, sem ambiguidades que os dispersem. No caso do 11º ano, acrescenta-se ainda a possibilidade de organização das turmas tendo em consideração os desejos de aprofundamento por parte dos alunos de alguma das disciplinas do currículo e no caso do 12º ano, a escolha das disciplinas científicas anuais de opção. Isto significa que ao longo dos três anos as turmas podem sofrer alterações.

F. Critérios de elaboração dos horários

O horário semanal é a concretização do modo como a proposta curricular solicita o aluno a um trabalho, com aulas diárias das 8h30m às 17h. É nas aulas que tudo acontece, no entanto, é necessário também posteriormente um trabalho individual onde o conhecimento se deve fazer seu.

As disciplinas sujeitas a Exame Nacional devem, no ano de Exame, assegurar a conclusão do programa de estudos com uma antecedência necessária que assegure umas semanas de treino e preparação para os Exames Nacionais. Concretamente, no 11. º e 12. º anos, os programas devem estar concluídos três semanas antes do final do ano letivo indicado pelo Ministério da Educação e da Ciência.

Nas três últimas semanas de aulas, dedicadas à preparação dos Exames, os horários dos alunos serão ajustados para que as disciplinas de exame tenham o tempo necessário para realizar os exercícios sobre toda a matéria elegível para o Exame Nacional e ainda à realização de testes de simulação.

Cabe ao Diretor de Turma garantir que o trabalho dos alunos dá prioridade às disciplinas de Exame. Os alunos devem desenvolver um trabalho diário e tranquilo centrado no rigor que a preparação de uma prova a nível nacional exige. Como indicação prática, a ser dada aos professores e alunos, o critério deve ser que as disciplinas não sujeitas a Exame Nacional nesse ano escolar tenham apenas um elemento de avaliação durante estas três semanas, sendo que nenhum pode ser realizado na última semana.

Esta programação do calendário escolar nos anos em que há disciplinas sujeitas a Exame Nacional replica boas práticas pedagógicas verificadas noutras escolas, como as seguintes:

a) um adequado e elevado ritmo de ensino;
b) assegurar um tempo de revisão de todos os conceitos por via do treino de exercícios;
c) favorecer a convocação e motivação do aluno para uma prestação de provas decisivas para o seu futuro académico;
d) evitar o ensino de conceitos novos nas vésperas do Exame;
e) atenuar o stress final provocado pelo Exame.

G. Acompanhamento, formação e avaliação de professores

A formação e acompanhamento dos professores é basilar no Liceu, em ordem a uma qualidade de ensino constante, a uma unidade de proposta, a uma atenção individualizada aos alunos e a um enriquecimento humano, pedagógico e didático. Para tal, há um encontro mensal de formação, o Colégio Docente, bem como um encontro semanal de Diretores de Turma e entrevistas frequentes com os professores. A prática da observação de aulas e respetiva análise crítica é também incentivada e realizada com frequência, seja por parte da Direção Pedagógica, pelos Coordenadores de Departamento ou por professores das várias disciplinas reciprocamente. Os professores do Liceu participam igualmente nas diversas ações de formação da comunidade educativa.

A avaliação dos professores do Liceu é feita nos termos gerais do Estatuto da Carreira Docente.

3. Oferta de enriquecimento curricular

Para enriquecimento da vida comunitária do Colégio de S. Tomás e valorização de todos os seus membros, além de ocasiões de aprendizagem, são encorajadas todas as atividades que favoreçam o trabalho de equipa na idealização, planeamento e realização de todo o tipo de acontecimentos. Este ano letivo, temos como prioridade educativa favorecer a criatividade e a iniciativa dos alunos, pelo que são bem-vindas todas as iniciativas. Destacamos as atividades que já são tradicionais no Colégio: Bazar de Natal, Festas de Natal do Pré-escolar e do 4º ano em inglês, Open Day, Feira da Ciência, Talent Show, Teatro de final de ano do 1º Ciclo, Arraial de S. Tomás. Para além dessas, empenhamo-nos também nas habituais apresentações dramáticas e musicais dos vários anos e num acontecimento novo que quer mobilizar todos os alunos a partir da iniciativa de alguns: o Cultura S. Tomás, quer no Concurso das Personalidades, quer nos Debates S. Tomás.

3.1. Feira da Ciência

A Feira da Ciência nasce do espanto de cada aluno pelo mundo físico e natural. Resulta de uma observação cuidada, de um olhar atento e limpo da realidade, que revela uma pergunta. Segue-se uma investigação séria, acompanhada por um professor do Departamento de Ciências ou o Professor Titular, que tem por base o método científico. Tudo culmina com uma grande mostra de trabalhos no laboratório, para visita de outros alunos e pais, onde poderão não só ver os cartazes e montagens como realizar as experiências em si e com uma Sessão Solene, no dia do Open Day e nas comemorações do dia de São Tomás. Os alunos que tiveram um percurso de excelência defendem os seus trabalhos perante um painel de cientistas convidados. Tem como objetivo proporcionar a todos os alunos do Colégio, a partir do 4º Ano, a possibilidade de conduzir um trabalho experimental.
A Feira da Ciência é, mais uma vez, apresentada este ano integrada no Open Day e nas comemorações do dia de São Tomás.
Tem como objetivo proporcionar a todos os alunos do Colégio, a partir do 4º Ano, a possibilidade de conduzir um trabalho experimental originado numa pergunta sua diante da realidade física e natural à sua volta. Cada trabalho é orientado por um professor do

Departamento de Ciências, e conduz à criação de um protocolo experimental e de um cartaz descritivo de todas as etapas do trabalho.

Na semana do Open Day, todos os trabalhos se encontram expostos nos Laboratórios para visita pelos alunos e pais, onde podem não só ver os cartazes como realizar as experiências em si.

3.2. Cultura São Tomás

O Colégio de S. Tomás, levando a sério o desafio de construir uma escola como lugar de cultura, isto é, estrutura de acolhimento do património da comunidade, pretende promover e favorecer atividades transversais que introduzam à consciência de que "a escola não tem a tarefa de determinar - quase uma escola ética dentro de um Estado ético - toda a estrutura do real, mas sim de enfrentar dimensões, aspetos, objetos culturais: matemática, literatura, física... e outras disciplinas, cuja apropriação leva os alunos a conhecer e gozar de toda a realidade" (RIGOTTI, E., et al).

Um dos momentos centrais do Cultura São Tomás é o concurso das Grandes Personalidades da História Mundial, em que os alunos são desafiados a escolher uma personagem cuja vida e/ou obra responda a dois critérios: o primeiro, o contributo inquestionável que tenha dado na sua área, pela sua valorização e/ou inovação e, segundo, que num momento da vida tenha correspondido às exigências de verdade, beleza e justiça presentes no coração do homem (vide PE).

Esta escolha é sucedida por uma campanha eleitoral, que culmina em eleições abertas à participação de toda a comunidade educativa. São apurados cinco vencedores (os mais votados), que concorrem à Sessão Solene final, na presença de dois jornalistas convidados que moderarão o debate entre os promotores das personagens. Finalmente, o júri - nomeado pela comissão organizadora do concurso – escolherá qual o aluno vencedor.

Para os alunos do Liceu, o Cultura S. Tomás traduz-se num concurso de Debates. Este pretende criar na escola uma cultura de interesse e reflexão sobre os mais variados aspetos da experiência humana e proporcionar uma ocasião para o exercício da capacidade de oratória e argumentação sobre os mais variados temas.

3.3. Convidados

O Colégio de S. Tomás quer educar no acolhimento, na hospitalidade e na capacidade de diálogo. Por essas razões, e também para enriquecer os conteúdos tratados, é frequente convidarmos pessoas variadas para exporem aos alunos as suas experiências. No pré-escolar, esta dinâmica é posta em prática sobretudo através dos "tesouros" e dos convites às famílias: as crianças aprendem a valorizar a experiência de estranhos, precisamente através da consciência de que "os estranhos" são pais de um amigo da sala. Ao longo dos 1º, 2º e 3º Ciclos, a capacidade de relação e diálogo com pessoas mais distantes vai-se ampliando, até ao Liceu, em que ganha a maturidade de pessoas que se percebem companheiros na estrada da vida. O convite cabe a qualquer pessoa, confrontando com a Direção.

3.4. Viagem de finalistas

O Colégio de S. Tomás é uma escola para o mundo (vide PE ponto II/5), que quer educar os seus alunos a relacionarem-se com todas as coisas de forma aberta e cooperante. Insistimos, pois, em manter um ritmo de visitas e saídas do Colégio frequentes, de maneira a enriquecer os conteúdos didáticos com a experiência direta, a confrontar os alunos com as realidades sobre as quais os convidamos a fazer um juízo, e a verificarem se aquilo que lhes propomos é verdadeiro ou não. As visitas de estudo são da responsabilidade dos departamentos, professores ou da direção de ciclo, consoante a origem da proposta.

As restantes iniciativas de enriquecimento curricular são apresentadas e desenvolvidas nos respectivos planos anuais de actividades de cada ciclo.

4. Oferta extracurricular

4.1. Academias

O Colégio estabelece parcerias com pessoas ou empresas que desejem propor aos nossos alunos atividades complementares para os tempos livres. As inscrições são feitas nas secretarias do Colégio, bem como os pagamentos, previamente decididos em função das condições acordadas entre a Direção financeira do Colégio e os promotores das academias.

4.2. Actividades de férias

Dentro do ambiente do Colégio são organizadas actividades de férias por uma equipa de professores do Colégio. Estas actividades não estão incluídas na propina mensal.

Estas propostas estão centradas nos tempos de férias do Natal, Páscoa e Verão e nelas as crianças e os jovens são desafiados a observar e experimentar aspectos da realidade no tempo livre. Conhecer os planetas, observar a noite estrelada, acampar, pintar, construir, cantar: actividades educativas que decorrem do compromisso educativo assumido no PE do Colégio de S. Tomás (vide PE ponto IV), e que ganham forma na responsabilidade pessoal de alguns dos educadores da nossa comunidade, direccionados ao tempo livre dos nossos alunos e de alunos de outras escolas.

5. Avaliação do Projecto Curricular

O Projeto Curricular do Colégio de S. Tomás terá a duração de três anos, embora sofrendo as adaptações necessárias a cada ano, e a sua implementação e desenvolvimento serão avaliados pela Direção no final de cada ano letivo, tendo em vista a elaboração do plano anual de atividades do ano subsequente. A avaliação sustenta-se nos seguintes critérios:

1. Maior valorização da aliança escola-família;
2. Taxas de participação dos alunos nas propostas feitas pelo Colégio;
3. Análise da adesão dos alunos no contexto das Metas explicitadas no ponto IV do PE;
4. Nível de sucesso escolar a partir dos resultados da avaliação sumativa interna em cada disciplina e área curricular não disciplinar;
5. Nível de sucesso escolar em cada ano de escolaridade e no final de ciclo/nível de ensino (taxas de transição e de aprovação);
6. Análise dos resultados da avaliação externa e sua disparidade face à avaliação interna, nomeadamente as provas de Aferição do 1º e 2º Ciclos, os exames nacionais dos 9º, 11º e 12º anos e os testes intermédios;
7. Indicação da frequência nas diferentes ofertas educativas e formativas e da efectividade de parcerias;
8. Grau de cumprimento das actividades previstas no Plano Anual de Actividades;
9. Análise reflexiva das oferta educativas e formativas, bem como das actividades de enriquecimento e complemento curricular no Colégio;
10. Análise reflexiva da adequação dos critérios gerais e específicos da avaliação dos alunos;
11. Estudo dos pontos fortes e constrangimentos da articulação do Projeto Curricular com os outros documentos;
12. Apreciação global do alcance da finalidade proposta no Projeto Curricular.

6. Disposições finais

Lançamos este ano com muita alegria e esperança, acolhendo esta oportunidade de encontro que nos é dada e a responsabilidade de amadurecermos e aprofundarmos esta nossa tentativa diante da missão que nos foi confiada: “educar, a mais fascinante e difícil aventura da vida” (Papa Bento XVI).

Anexo I - Organograma da Direção Pedagógica

A Direção Pedagógica reúne uma vez por mês e sempre que necessário. Todos os Directores de Ciclo têm uma reunião individual ou por Ciclo com a Reitora uma vez por semana.

Direção Pedagógica: Isabel Almeida Brito

Representante da Entidade Titular - APECEF : Filipa Villas-Boas

Vice-Reitor: Bruno Silva

Diretor Liceu: Ana Teiga Vieira

Diretor do 3º Ciclo: Silvia Ferreira

Diretor do 2º Ciclo: Rui Valente

Diretor 1º Ciclo: Ana Rita Chambino

Diretor Pré-escolar: Catia Duarte

Diretor Financeira: Filipa Azevedo Neves

Diretor Logístico: Teresa Vaz Guedes

Anexo II - Quadro-resumo da distribuição de alunos

O Colégio tem um total de 1109 alunos, distribuídos da seguinte forma:

	21018/19
Pré-escolar (3 turmas)	95
1.º Ciclo (8 turmas)	213
2.º Ciclo (8 turmas)	228
3.º Ciclo (12 turmas)	340
Liceu (9 turmas)	233
Total (40 turmas)	1109

Anexo III - Calendário escolar

Mês	Dia	Actividades
Setembro	14	Primeiro dia de Aulas
Dezembro	14	Fim do 1º Período
Janeiro	3	Início 2ºPeriodo
Março	4 a 6	Interrupção Lectiva - Carnaval
Abril	5	Fim do 2º Período
Abril	23	Início 3ºPeriodo
Junho	7	Fim do 3º Período para 9º e 11º e 12º anos
Junho	14	Fim do 3º Período: 5º, 6º, 7º, 8º e 10º anos
Junho	21	Fim do 3º Período para Pré Escolar e 1º Ciclo

Nota: Todas as actividades propostas estão apresentadas e descritas no plano anual de actividades.

Anexo IV – Equipamento

O Colégio de S. Tomás fica situado em Lisboa na Avenida Maria Helena Vieira da Silva, s/n (Quinta das Conchas, Lumiar).

Recursos:

- Laboratório de Ciências Naturais e de Físico-Química
- 4 Salas de Artes
- Galeria de exposições
- Biblioteca / Salas de Estudo
- Ginásio para desporto federado
- Sala polivalente para o Pré-escolar
- Campos de jogos
- Horta
- Jardim
- Capela
- Auditório

REGULAMENTO INTERNO

Artigo 1º

Estrutura

1. O Colégio de S.Tomás rege-se pelos princípios consagrados no Projecto Educativo.

2. Na secção de Sete Rios desenvolve o pré-escolar e o primeiro ciclo. A secção da Quinta das Conchas oferece todos os níveis de ensino pré-universitário.

Artigo 2º

Missão

O Colégio de S.Tomás é propriedade da APECEF – Associação para a Educação, Cultura e Formação, e quer corresponder enquanto escola à tarefa de educar os seus alunos seguindo o ideal cristão, transmitindo conhecimentos e desenvolvendo competências que contribuam para a realização plena de cada pessoa.

Artigo 3º

A Comissão Executiva

1. A responsabilidade última pela fidelidade à missão do Colégio nos âmbitos educativo, pedagógico, didático, financeiro e administrativo cabe à comissão executiva.

2. A comissão executiva é um órgão colegial em que cada membro confronta as suas competências específicas com todos os outros para procurar a forma mais acertada de decidir todos os assuntos.

3. A comissão executiva de Sete Rios é constituída pelo reitor, por um coordenador-geral, um director pedagógico do primeiro-ciclo e um director pedagógico do pré-escolar.

4. Na Quinta das Conchas a comissão executiva é constituída pelo reitor, vice-reitor, director financeiro e administrativo, director logístico e um director pedagógico de cada ciclo.

5. Aos directores pedagógicos cabem as decisões sobre o âmbito pedagógico do seu ciclo e a responsabilidade de zelar pela aplicação quotidiana do Projecto Educativo, do Projecto Curricular e do Regulamento Interno, aprovados trienalmente pela Direcção.

6. Ao director financeiro e administrativo cabe promover e vigiar a gestão saudável dos recursos financeiros, humanos e materiais de cada secção do Colégio de S.Tomás.

7. Ao reitor, nomeado por períodos de três anos pela direcção APECEF, cabe assumir as responsabilidades últimas pela vida do Colégio perante a comunidade educativa, a assembleia-geral da APECEF, e quaisquer outras entidades ou instituições; nomear e acompanhar quotidianamente todos os outros directores; responsabilizar-se com a ajuda destes pela admissão de alunos e sua avaliação; decidir a contratação dos professores e outros trabalhadores; conduzir eventuais processos disciplinares; decidir em âmbito de comissão executiva quaisquer questões em que não haja consenso.

8. Ao vice-reitor das Conchas e ao coordenador-geral de Sete Rios cabe coadjuvar o reitor em todas as suas funções, mantendo a presença diária nas respectivas secções.

9. Têm assento nas comissõess executivas, por inerência, o Director-Geral da APECEF e por convite o director de relações e projectos externos e quaisquer outros responsáveis pela vida dos Colégios que o Reitor entenda convidar.

10. As comissões executivas do Colégio de S.Tomás reúnem-se obrigatoriamente uma vez por mês durante o ano lectivo e para além disso sempre que os seus membros acharem necessário

Artigo 4º

Orgãos coadjuvantes da Comissão Executiva

1. A comissão executiva do Colégio de S.Tomás é coadjuvada nas suas responsabilidades pelos seguintes órgãos e pessoas:

a) Os conselhos pedagógicos, constituídos por todos os professores de cada ciclo, em tudo o que diz respeito à proposta curricular;

b) Os departamentos curriculares, constituídos pelo conjunto de professores de cada área curricular, em tudo o que concerne o ensino e desenvolvimento de cada disciplina;

c) Os directores de turma, professores titulares do primeiro ciclo e educadores de infância, responsáveis directos pelo acompanhamento pessoal de cada aluno, sempre em relação com o director de ciclo;

d) Os conselhos de turma, constituídos por todos os professores de cada turma, responsáveis pelo desenvolvimento e avaliação dos alunos respectivos;

e) O conselho de pais, constituído pelos pais que a ele adiram para se envolverem mais directamente na proposta educativa;

f) O conselho científico, constituído por pessoas do meio universitário, chamadas pela Direcção a participar na elaboração e avaliação das propostas curriculares.

2. Os conselhos pedagógicos, os conselhos de turma e os departamentos curriculares reúnem-se no mínimo no princípio e no fim de cada ano lectivo e sempre que forem convocados pela comissão executiva.

3. O conselho de pais e o conselho científico reúnem sempre que os seus membros quiserem e a pedido da comissão executiva.

Artigo 5º

Responsabilidade Institucional dos Alunos

1. Os alunos – a titulo pessoal e em grupo – têm uma constante co-responsabilidade na construção e vida da comunidade educativa.

2. Os alunos podem ser chamados a participar em qualquer decisão de qualquer um dos órgãos institucionais e devem tomar as iniciativas de confronto com os educadores e de acção sempre que para isso sejam convidados, ou lhes pareça adequado e para tal estejam autorizados.

Artigo 6º

Frequência dos alunos

1. Para além do dever de frequência da escolaridade obrigatória, nos termos da lei, os alunos são responsáveis pelo cumprimento do dever de assiduidade.

2. Os pais e encarregados de educação dos alunos menores de idade são responsáveis conjuntamente com estes pelo cumprimento dos deveres referidos no número anterior.

3. O dever de assiduidade implica para o aluno quer a presença na sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar, quer uma atitude de empenho intelectual e comportamental adequada, de acordo com a sua idade, ao processo de ensino e aprendizagem.

4. A falta é a ausência do aluno a uma aula ou a outra actividade de frequência obrigatória, ou facultativa caso tenha havido lugar a inscrição, com registo desse facto no livro de ponto, ou de frequência, pelo professor, ou noutros suportes administrativos adequados, pelo director de turma.

5. Decorrendo as aulas em tempos consecutivos, há tantas faltas quantos os tempos de ausência do aluno.

6. Compete ao director de turma manter permanentemente actualizado o registo de faltas.

Artigo 7º

Admissões

1. Cabe ao reitor do Colégio de S. Tomás e ao director-geral da APECEF ponderar a admissão dos novos alunos segundo critérios que privilegiem a sintonia com a proposta educativa, a aliança com as famílias já matriculadas e a diversidade cognitiva e social da população discente, nomeadamente segundo os critérios estabelecidos no Projecto Educativo e no Protocolo com a CML para a Quinta das Conchas.

2. O regime de bolsas é decidido pelo reitor e pelo Director-geral da APECEF, tendo em conta o estabelecido nos estatutos da APECEF e a ponderação das possibilidades financeiras resultantes do esforço de angariação de verbas e de boa gestão.

Artigo 8º

Avaliação

1. A avaliação dos alunos classifica a aquisição de conhecimentos demonstrada por cada aluno.

2. A avaliação reveste a forma adequada a cada ciclo segundo a legislação vigente, determinando a Direcção em cada ano lectivo os suplementos de informação que facilitem o entendimento rigoroso do desenvolvimento de cada aluno.

3. A avaliação é da responsabilidade de cada professor, ouvido o Conselho de Turma.

4. A Direcção responde pela avaliação diante dos encarregados de educação.

5. Cada aluno é chamado a auto-avaliar-se como método para uma maior consciência das suas próprias vitórias e dificuldades.

Artigo 9º

Disciplina

1. A ordem e a disciplina são condições indispensáveis à proposta educativa do Colégio de S.Tomás.

2. Cada director de ciclo, ajudado pelo Conselho Pedagógico, deve definir, dar a conhecer e implementar as regras mínimas necessárias ao bom funcionamento do seu ciclo, num ambiente de máxima liberdade, autonomia e responsabilidade de todos.

3. Essas regras são dadas a conhecer a todos os alunos e encarregados de educação no inicio de cada ano lectivo.

4. Qualquer educador tem a responsabilidade de repreender e castigar um aluno, consultando o director pedagógico do ciclo sempre que a gravidade ou a recorrência da transgressão assim o determinem.

5. A suspensão de um aluno só pode ser decidida pelo Director de Ciclo e a expulsão pelo Reitor.

Artigo 10º

Fardas

Os alunos do Colégio de S.Tomás usam as fardas apresentadas no acto da matrícula como forma de contribuir para o aprumo e fraternidade entre todos.

Artigo 11º

Consulta do Processo do Aluno

1. Os processos dos alunos estão disponíveis para consulta por parte dos Encarregados de Educação na secretaria didáctica de cada ciclo.

2. A sua consulta deve ser solicitada e acertada com o Director Pedagógico do ciclo.

Artigo 12º

Encontros com Encarregados de Educação

1. Os Encarregados de Educação podem solicitar em qualquer altura um encontro com qualquer membro da direcção.

2. Os Directores de Turma e os Professores ou Educadores Titulares disponibilizam um horário semanal de atendimento.

Artigo 13º

Legislação aplicável

Os casos omissos neste regulamento são resolvidos pela Comissão Executiva, tendo em conta o Projecto Educativo, os estatutos da APECEF e a legislação aplicável.

CATÓLICA PORTO

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

ESTILOS DE LIDERANÇA: PERCEÇÕES E IMPACTOS NA ESCOLA

A P Ê N D I C E S

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

Isabel Alexandra Martins Faria Santos Alexandre

Porto, Março de 2021

Apêndice A

Transcrição entrevista semiestruturada reitora

REITORA: Então, eu licenciei-me em Direito pela Universidade Católica em 1981 e a seguir fiz o estágio de advocacia e, a seguir, fiz jornalismo na Rádio Renascença e, na altura do jornalismo na Rádio Renascença, já tinha uma certa especialização em assuntos de educação, embora me dedicasse a tudo. Foram anos muito bons, foi muito útil a formação jurídica, gostei muitíssimo, foram muito úteis os anos de estágio de advocacia e foi muito útil também a experiência na Renascença, mas depois, quando casei, e fomos viver para Nova Iorque, finalmente dediquei-me àquilo que achava que era talvez a minha vocação profissional, que é a educação. E então, fiz um mestrado no *Teacher's College* em Columbia University, mestrado esse que tinha um foco em questões administrativas e de liderança, mas que, como eu dispensei as cadeiras voltadas para as questões jurídicas, porque não me interessava tanto o contexto norte-americano nesse aspeto, então pude completar o mestrado com cadeiras de pedagogia, o que foi muito interessante porque me deu alguma formação nessa área, formação essa que eu não tinha anteriormente. Depois, quando voltámos para Portugal, trabalhei na assistência paroquial de Santos-o-Velho, com o Padre João Seabra. A assistência tinha, além de centro de dia para idosos e de apoio domiciliário, tinha uma creche e um jardim de infância — aliás, tem —, e a mim cabia-me, sobretudo, além de uma certa responsabilidade de direção geral, a assessoria/direção da creche e do jardim de infância, sendo que a direção já tinha uma deia de fazermos uma escola, portanto, foram anos de muita aprendizagem, não só no âmbito do que é que possa ser governar uma instituição, mas também, especificamente no âmbito pedagógico, didático, etc., do que é que interessa fazer sobretudo na infância. Aprendi muito.

Ao mesmo tempo, eu trabalhava na Fundação Maria Ulrich, onde colaborava na organização de cursos para pais, educadores e professores, a maior parte das vezes nem sequer sendo eu propriamente a formadora, mas colaborando na organização desses cursos e, portanto, também aprendi muitíssimo, e, ao mesmo tempo, durante penso que três anos, não me lembro bem, fui professora no ISEC, Instituto Superior de Educação e Ciência, onde dava Correntes da Pedagogia... eu acho que dei outra coisa, também que já não me lembro bem o quê..., mas pronto, de qualquer maneira, foram também anos muito interessantes porque, no fundo, era um âmbito de ensino específico da área educativa e

que, ao dar a cadeira de Correntes da Pedagogia, me obrigou a uma familiarização ainda maior com tudo o que seja possibilidades, propostas educativas diversas, etc. Depois, também fui assistente do Padre João Seabra na Católica de Lisboa na cadeira de Cristianismo e Cultura, que também foi muito interessante — penso que foram dois ou três anos, mais uma vez já não me lembro.

Depois, finalmente, uma vez que o projeto da escola na assistência paroquial de Santos-o-Velho não conseguia avançar, sobretudo por condicionantes financeiras, porque uma instituição ligada à paróquia tem meios económicos muito limitados e, portanto, não conseguimos avançar.

Com um grupo de amigos fundámos a APECEF com o objetivo de fundar Colégios, ou um Colégio, pelo menos, e nasceu então a ideia do S. Tomás, primeiro a estrutura jurídica que o possibilitava, depois andámos à procura de um espaço e depois, quando encontrámos Sete Rios finalmente, depois de várias peripécias, construímos a estrutura financeira e pedagógica e começámos a funcionar. Por isso, eu nessa altura assumi logo as funções de reitora e, portanto, o Colégio tem 15 anos, portanto, eu exerço essas funções há 15 anos.

ISABEL ALEXANDRE: Passando aqui ao segundo bloco, vamos tentar falar da missão e os objetivos do Colégio S. Tomás e, nesse sentido — vou-lhe fazendo aqui as questões em grupo porque, como são coisas muito abrangentes, se calhar, depois... Então, pedia-lhe para apresentar a missão do S. Tomás e perguntava-lhe se, para a concretização dessa missão, são definidos objetivos distintos e focos distintos, consoante os ciclos de ensino.

REITORA: A missão geral prende-se muito com o carisma do movimento Comunhão e Libertação que, por sua vez, se prende com uma posição pedagógica assumida por Jungmann, que é, como saberá, um pensador já não muito recente e, portanto, não fomos nós que inventámos isto. Ele diz que a educação é a introdução à realidade total, ou seja, a educação consiste na ajuda, no apoio, na sustentação do desenvolvimento de cada pessoa, naquilo que a pessoa tem de capacidades, de talentos, competências, se quiser, para usar uma palavra mais moderna, e que se podem e devem desenvolver ao longo do percurso do tempo, desde que a criança é criança até ser jovem e depois também..., mas enfim, na perspetiva escolar mais esta perspetiva do ensino básico, e trata-se do desenvolvimento dessas capacidades, não só em si, mas enquanto capacidades também

em relação com a realidade, porque nos parece que aquilo que interessa que os nossos alunos ganhem os apetrechos, as ferramentas, o gosto, o espanto, a posição ideal diante daquilo que existe. Isso tem imensas implicações em termos de didática, também tem muitas implicações em termos pedagógicos, curriculares, etc., e partimos também da constatação de que cada um de nós é feito à imagem e semelhança de Deus e, portanto, desejoso de perfeição, com uma condição de imperfeição e, portanto, também mais uma vez com imensas implicações pedagógicas e educativas muito interessantes, e, por outro lado, que o mundo foi criado para nós, na linha do realismo cristão, mas do realismo em geral, ou seja, de que a realidade existe e é para nós — Deus cria tudo para nós — e que nos deu uma inteligência capaz de compreender toda a realidade. E, portanto, que este esforço didático, se quiser, ou curricular, ou mesmo pedagógico, tem como fim que cada pessoa se aproprie de si própria e da capacidade de relação em relação ao Universo e que resulte na compreensão desse Universo e, portanto, também na realização da pessoa e num contributo ao mundo. Essa é a missão geral, se quiser, do Colégio de S. Tomás.

Especificamente por ciclos, sim, porque tentamos sempre — aliás, é uma das coisas em que nos aplicamos e divertimos —, é tentar identificar focos em cada ciclo exatamente que ajudem também a não perder de vista o ideal em cada ciclo, sendo que esta missão é geral e nunca está completa em lado nenhum, não é ?, em ciclo nenhum, e que, por outro lado, há muitas coisas que se vão avolumando e, portanto, coincidem e o ensino é muito feito em espiral, é muito retomando as coisas anteriores, etc., mas talvez os focos...quer que eu diga os focos? Então, os focos podem ser ditos desta maneira, imperfeita também. No Pré-Escolar, insistimos na docilidade e na confiança no adulto como forma de introduzir a criança à realidade, certo? E, portanto, observamos nas crianças uma predisposição, nas crianças saudáveis, uma predisposição à docilidade ao adulto, que se baseia na confiança que têm no pai e na mãe, e que veem transferida pelo pai e pela mãe para nós, Colégio. Portanto, nós vemo-nos como aliados das famílias em todo o arco do percurso educativo e, no Pré-Escolar, isso é muitíssimo evidente, é quase a criança que vem de mão dada com a mãe, ou com o pai, ou com os dois, dá a mão depois, vendo que existe uma relação de confiança entre o pai e a mãe e nós, dá a mão à educadora. Portanto, o Pré-Escolar é a introdução à realidade baseada na confiança que se tem no adulto. No 1.º Ciclo, no Pré-Escolar ainda, dizemos que o foco didático, se quiser, é na destreza, ou seja, de que a criança se começa a apropriar dos seus conhecimentos e da sua capacidade de relação com as coisas, já não atabalhoadamente,

como um bebé, mas gradualmente, três, quatro, cinco anos, com maior destreza, com maior precisão, que dá também uma noção crescente de que é capaz, não é?, lidando com o não ser capaz, etc., isso tem muito que se lhe diga, claro, mas pronto, talvez o foco seja este. No 1.º Ciclo damos um passo em frente, já não falamos tanto de docilidade, passamos a falar de obediência, porque nos parece que a criança começa a compreender melhor porque é que vale a pena aderir à proposta do adulto e não está tão dependente do adulto já, mas começa a adquirir bases de confiança em si própria, de confiança no mundo e de confiança nessa relação que existe entre ela e o mundo e, portanto, entre ela e o adulto, mas já não precisa de estar tão assente nos gestos, na presença, etc., do adulto, ganha alguma autonomia e, portanto, por isso é que falamos na palavra obediência no sentido de ganhar também algum espírito crítico que lhe permite dizer, "é bom fazer o que tu dizes, é bom seguir-te, mas não porque eu esteja completamente dependente de ti, mas porque aquilo que tu me mostras é uma estrada boa que eu consigo seguir e apropriar-me também dela, fazer as minhas próprias descobertas".

Do ponto de vista estritamente didático, parece-nos o 1.º Ciclo essencial para adquirir as aprendizagens básicas, quer no domínio do raciocínio, do pensamento, e portanto da linguagem e, portanto, da oralidade, da leitura, da escrita, da interpretação, da estrutura gramatical básica, quer no domínio propriamente da Matemática, do raciocínio cada vez mais abstrato, mas, sobretudo, quantitativo, e quer depois, obviamente, no que traz de aproximação ao mundo, introdução a um conhecimento científico, prévio, se quiser, no sentido de interiorizar o espanto, que o experimente diante das coisas, e uma primeira introdução a formular uma hipótese de que aquilo que eu vejo decorra daqueloutro e que, portanto, que haja relações entre as coisas e que haja também uma certa causalidade entre as coisas, etc., Portanto, isto no 1.º Ciclo.

No 2.º Ciclo, dizemos que é a oportunidade por excelência, embora nós, desde o Pré-Escolar que expomos a criança a vários professores, um titular muito abrangente, mas, depois, especialistas, entre aspas, ou seja, pessoas que dão um testemunho de uma paixão específica por uma área específica, o Inglês, a Música, a Educação Física e as Artes são dadas por pessoas muitíssimo capazes, não é?, e nem sempre o professor titular tem as competências de um artista, ou de um atleta, e portanto, não é que não seja capaz de introduzir em forma geral, mas a nós interessa-nos um convívio entre a criança desde cedo e pessoas muitíssimo qualificadas nestas áreas.

Então, no 2º Ciclo, porém, a abertura às várias disciplinas traz um primeiro embate com uma hipótese de um espírito mais analítico, um exercício mais analítico, em que a realidade, que é una, ou seja, que tem um significado último comum, não deixa de ser complexa, não é? E, portanto, aparece aos olhos do aluno pela primeira vez sistematizada de forma mais complexa e, portanto, mais diversificada e, portanto, além do trabalho de se começar a introduzir a um trabalho de analise, começa-se também a introduzir a um trabalho de síntese, para que se perceba qual é a relação entre todas estas coisas que, pela primeira vez, aparecem assim mais identificadas, autonomizadas, se quiser..., as várias disciplinas conduzidas por vários professores diferentes.

No 3.º Ciclo, o grande foco começa a ser, em termos humanos, uma coisa que vem, aliás, desde sempre cultivada, mas que no 3.º Ciclo é muito preponderante, que é a amizade, e, portanto, que é o facto de eu, como pessoa, me descobrir através da relação com os outros, e não só com adultos como modelos, mas com outros que são pares, e que assumem, nesta idade, uma preponderância muitíssimo grande numa escola, começam realmente a ser decisivos. Isto é tudo muito continuado, é tudo muito espiral, é tudo muito, também, cada vez mais cedo esta prepotência dos pares em relação ao meu universo de pessoas a quem seguir se dá, enfim, isto dava para muitas horas de conversa, mas pronto...se quiser só, assim, focos, no 3.º Ciclo, a amizade começa a ser introduzida como uma coisa consciente e como uma virtude, que é preciso cultivar de uma certa maneira, mais certa, mais completa, do que simplesmente instintiva, e espontânea, e começa-se também a aventura de tentar perceber a diferença entre a amizade com os meus pares e a amizade com os meus professores, sendo que os professores são também amigos, mas não são amigos como são os pares da mesma idade e, portanto, tudo isto é muito engraçado e muito complexo, tentamos que a amizade com os professores se cultive através do conhecimento, através do facto que os professores ensinam e, portanto, que o conteúdo de introdução à realidade através das disciplinas seja o âmbito em que se percebe a possibilidade, a riqueza, a beleza, a bondade, de uma relação amiga. Por isso é que nós tentamos, ao longo de todo o percurso do Colégio, mas no 3.º Ciclo começa a ser mais óbvio para os alunos talvez, mais consciente, que não haja distinção entre a formação do carácter e a formação do conhecimento, se quiser, parece-nos que, nesta idade, ao longo de todo o ensino básico, as duas coisas estão intimamente ligadas e que, portanto, nós não queremos distingui-las, como não queremos distinguir propriamente uma proposta moral, de encontro com o sentido religioso, de uma proposta de encontro com a

realidade enquanto tal, no seu aspeto quantitativo e da Matemática, ou no seu aspeto narrativo da Literatura, ou no seu aspeto temporal da História, ou o que seja, portanto, tentamos realmente que os nossos alunos tenham acesso a esta complexidade do real sempre com um desafio: qual é o ponto comum que faz com que esta complexidade seja realmente interessante e congruente, de certa maneira, e tenha uma ligação portanto, comigo, porque eu também não me pulverizo na relação com a realidade, não é? e na relação com as pessoas, portanto, eu não sou diferente quando me relaciono com o meu professor ou com a minha amiga, embora, obviamente possa não falar das mesmas coisas com um ou com outro.

Depois, no Liceu... como capacidades mais didáticas, nós achamos que, no 3.º Ciclo, se aperfeiçoa a tal capacidade de síntese e de análise que nós introduzimos no 2.º Ciclo e que se introduz a um conhecimento mais profundo das coisas, quer dizer, a uma noção mais clara de que as coisas são densas, e que, portanto, eu acedo a uma capilaridade e, eventualmente até, acedo a uma profundidade, mas depois fica muita coisa entre a capilaridade e a profundidade, fica muita coisa por saber, por conhecer, por desenvolver, por aprofundar, e isso interessa-nos por causa de uma atitude de humildade, que nos parece fundamental, para sempre, não é?, quer dizer, de acesso ao conhecimento, não como uma coisa que eu domino, mastigo ao pequeno-almoço e já sou dono, mas, pelo contrário, como uma coisa fascinante, que pode ser sempre aperfeiçoado e que não tem termo, não é?, e que tem sempre mais coisas para eu saber, interessa-nos que os alunos tenham mesmo interiorizado essa experiência, de maneira a não serem arrogantes e terem a ilusão de que conhecem as coisas e, portanto, isso é trabalhado, mais uma vez desde sempre, mas intencionalmente no 3.º Ciclo, e, finalmente, uma introdução ao pensamento crítico no sentido de que, no 3.º Ciclo, é típico os miúdos adquirirem uma certa noção de que podem contestar as coisas e que podem argumentá-las, e que há várias posições sobre as varias coisas, mas chamamos só uma introdução porque eles ainda não são capazes, quanto a nós, não têm ainda instrumentos suficientes para uma argumentação fundamentada e, portanto, começam a dar os primeiros passos nisso, mas não temos pretensão de que saibam, quer dizer, que sejam extremamente coerentes e congruentes e profundos.

No Liceu, pensamos que o grande desafio é um desenvolvimento deste pensamento crítico, que começa a dever poder ser, pelo menos estruturado para ser profundo, rico, congruente, consistente, etc. — obviamente que estamos a falar sempre

de ensino básico e, portanto, não temos nenhuma pretensão de que os miúdos adquiram até aos 18 anos profundidade de vida da maturidade, obviamente, mas temos a pretensão de que, no Liceu se deve tentar que a pessoa perceba qual é a complexidade da realidade, qual é o valor das coisas e, portanto, mais uma vez, que se torne e cultive uma inteligência muito humilde e muito ativa, muito vivaz, consciente dos vários matizes e da necessidade de uma vitalidade que seja também comunional, quer dizer, que ganhe na colaboração com outros e, portanto, o desenvolvimento de um pensamento crítico assim envolve também um trabalho, mais uma vez, de amizade entre os vários componentes, não é?, quer sejam adultos professores, quer seja professores mais velhos, professores mais novos... embora tenhamos a área de Ciências como base, complementamos a formação dos nossos alunos com História, com Artes, com Teatro, com mais Literatura, mais Filosofia, etc., portanto, tentamos que eles tenham uma formação geral, generalista e, portanto, com a vantagem de que nós não temos alunos apenas motivados para uma certa área e, portanto, com um certo perfil, se quiser, e também não temos um corpo docente apenas motivado para uma certa área, com um certo perfil e, portanto, estes três anos são anos de convivência global, se quiser, com pessoas e alunos que têm perfis vocacionais muito diversos. Parece-nos isso uma riqueza e parece-nos uma coisa até fundamental, no sentido de depois dar um salto vocacional mais específico, que tem vantagens, quanto a nós, de ser mais tardio. Por isso também, no Liceu, fazemos uma tentativa de um trabalho de amadurecimento vocacional, no sentido de perceber, diante da riqueza desta realidade tão rica e tão global, com a qual eu me posso relacionar, independentemente dos talentos que tenha, que isso faz parte da nossa proposta educativa desde sempre, dizemos que o ensino básico não tem que assentar apenas em talentos, pelo contrário, além dos talentos, o ensino básico deve batalhar por fazer com que cada aluno adquira as ferramentas, mesmo as das áreas menos fortes, quer dizer, da sua própria personalidade, do seu perfil de aprendizagem, portanto um aluno que nos chegue com uma predisposição mínima para Matemática, ou para Literatura, ambicionamos que saia do Colégio com uma predisposição boa para cada uma destas áreas, mesmo que, no princípio, por alguma razão, não tenha tanta apetência.

Pensamos também que, em termos cognitivos, quer a experiência milenar que temos, quer a mais recente investigação científica, demonstram que as capacidades vocacionadas para as várias áreas não são distintas no cérebro e, portanto, que um cérebro que é ensinado a pensar, pode pensar quantitativamente ou simbolicamente,

poeticamente, como mecanicamente, como artisticamente, enfim... e é isso que nós temos constatado ao longo destes anos no ensino básico, o que obviamente não quer dizer que depois cada um de nós não se deva dedicar a uma certa área para a qual tem mais talento ou mais apetência, mas quer dizer que, em termos de competências básicas, e de conhecimentos básicos não se deve limitar a aprendizagem, parece-nos.

ISABEL ALEXANDRE: Agora chegou o momento de concretizar, ou seja, existe aqui uma missão, uma missão pensada, estruturada, querida, não é?, há aqui uma intenção muito forte, mas importava também um bocadinho aqui perceber, começar a concretizar isto em termos da vivência do Colégio. E, em primeiro lugar, era perceber como é que esta missão se concretiza, depois, na operacionalização dos planos de atividades, da planificação do ensino-aprendizagem, por cada um destes ciclos, ou seja, como é que os professores, os coordenadores de departamento, os diretores de turma levam à ação estas grandes finalidades, estes grandes objetivos da missão do Colégio.

REITORA: Não sei se sou capaz de dizer de uma forma sintética...

ISABEL ALEXANDRE: Eu sabia que a sua entrevista iria ser um desafio à objetividade...

REITORA: Quer dizer, nada daquilo que eu disse anteriormente deixa de ser objetivo, e isso é uma das coisas que nós temos verificado ao longo destes anos, muitas vezes até que é divertido, porque, aquilo que vem na proposta educativa, ou no projeto educativo, como lhe queira chamar, etc., invariavelmente é dito pelos inspetores que cá vêm que "então, sim, mas isto é tudo muito ideal, muito subjetivo, isto como é que se traduz, etc.". Quanto a nós, a experiência concreta, objetiva, o que quiser, consubstanciada na prática duma aula, tem diretamente a ver com a experiência objetiva do seu significado e, portanto, aquilo que eu enunciei não são ideais abstratos, são para nós coisas que têm consequências muitíssimo práticas que eu, se tiver tempo, posso dizer, mas que não vamos ter. Tentando agora concretizar, nós tomámos uma opção no início, quando fundámos o Colégio, que foi seguirmos o sistema educativo português. Ao fazermos isso, encontrámos imediatamente, como é óbvio, em relação com as propostas ministeriais de programas, currículos, etc. e, portanto, essa é a nossa base concreta, se quiser, mais fácil de identificar, ou seja, o que é que nós fazemos no Colégio? Fazemos, basicamente, quer

dizer, cumprimos basicamente os parâmetros que o Ministério da Educação português propõe, e ao longo destes 15 anos tem proposto coisas diferentes em vários âmbitos e nós seguimos isso.

Porque é que seguimos isso? Porque nos parece que, seguindo isso, a nossa posição é, na educação pode-se fazer muitíssima coisa, porque a introdução à realidade implica, de facto, uma abertura à realidade, e a abertura à realidade pode-se abrir por um lado ou por outro, quer dizer, eu posso entrar na casa que é o mundo pela porta, pela porta do fundo, pela porta do lado, pela porta principal, até, se for preciso, por uma janela e, se for preciso, até pela chaminé quer dizer, posso escavar um túnel e entrar diretamente na cave, quer dizer, há muitas maneiras de aceder à realidade e nós, no arco da nossa vida de professores, não conseguimos encontrar a única desejável, está a ver?, não nos parece que isso exista, sequer, quer dizer, existem obviamente portas ou janelas ou entradas pelas quais nos parece melhor entrar, mas, se nos obrigarem a entrar pela outra, também podemos ir por aí, está a ver? Para dizer que, não se tratou, no nosso caso — pode ser que mudemos de opinião —, mas, para já, não se tratou nunca de dizer, "vamos fazer uma coisa completamente ao lado disto, diferente disto", se quiséssemos fazer isso não tínhamos entrado no sistema português. Portanto, trata-se de dialogar com esse sistema, com essa proposta, com estes programas, e dizer, "muito bem, então agora vamos concretizar isto". Por isso é que as coisas que eu enunciei anteriormente não são abstratas, mas é muito diferente ensinar Camões no 3.º Ciclo tendo em conta que aquilo que nos interessa é aprofundar a densidade das coisas, conhecer um autor e relacionar-me com ele como possibilidade de conhecer a realidade, tratar o Camões como mais um amigo, porque, se é um autor com o qual eu me relaciono, e se eu me posso relacionar com o meu professor dentro de um contexto de amizade, então Camões pode tornar-se um amigo. É muito diferente fazer isso, ou fazer isso com base noutra qualquer filosofia educativa, se quiser chamar, certo?

Portanto, concretamente, como é que nós operacionalizamos isto? Nós fazemos um trabalho contínuo de verificação da proposta legal, se quiser, e dizemos, "muito bem, fazendo isto, se temos que dar Gil Vicente, se precisamos de chegar a um exame de 4º ano que seja não sei o quê, se os conteúdos de Matemática são não sei que mais, como é que nós damos isto de maneira a que os nossos alunos não acedam a um programa, a um conjunto de disposições, essas sim, gerais e abstratas, consubstanciadas num certo documento de referência, mas acedam à realidade através deste programa" e, portanto,

trata-se duma vivacidade de confronto entre adultos que são professores e que, confrontando-se com determinados conteúdos e determinados instrumentos, dizem, "como é que isto faz sentido se eu quiser introduzir estes meus alunos às coisas que existem na realidade e que são eles próprios na realidade e não a um sistema".

ISABEL ALEXANDRE: Sim, desculpe interrompê-la, aqui a pergunta seria, não no sentido de ser uma coisa abstrata, mas de ser uma coisa grande, não é? E, no fundo, aquilo que — mas corrija-me, por favor —, a perceção com que fiquei é que, há aqui um trabalho crítico de produção que está na mão de uma equipa, a que vou chamar "fundadora", digamos assim, mas que depois tem que...

REITORA: Como é que passa para os outros...

ISABEL ALEXANDRE: É nesta perspetiva de, como é que se põe — porque no fundo, depois, temos que chegar ao aluno e ao professor em sala de aula, não é?, e tem que haver...

REITORA: É relativamente fácil porque, repare, nós, no caso do Colégio de S. Tomás, fundámos... não existiam professores, certo? Nós fomos à procura de professores, nas próprias entrevistas dos vários candidatos, ou das várias pessoas a quem nós convidávamos — nem sempre havia candidatos sequer, quanto mais professores... — aquilo que nos interessava fazer era, nós queremos fazer uma coisa que seja isto, tu queres? Estás interessado em vir? Tu sabes Matemática...então, como é que achas que se deve ensinar Matemática? O que é que tu consideras ser um aluno? Quem é que tu achas que o aluno é? Como é que te relacionas com o programa? Como é que aprendeste Matemática? O que é que queres fazer da Matemática? O que é que achas que é ensinar Matemática? E, nessa primeira conversa, que, aliás, eram várias — são várias —, questionários escritos, etc., no próprio processo de seleção dos candidatos, se quiser, há um começar de uma relação que, no caso de a pessoa estar interessada e de se estabelecer uma empatia, se torna muito fecundo, porque depois são dois professores de Matemática, depois eles falam entre eles, nós apostamos desde o início em formação, não é?, portanto, em tempos destinados à conversa entre adultos sobre o que é que estamos a fazer e porquê, a que chamamos formação, pomposamente, mas, quer dizer, são, sobretudo, momentos

de encontro e também muito de descoberta... daí resultou, por exemplo, um confronto com os manuais existentes no mercado na altura, e esta vontade de fazer outra coisa melhor, mais adequada àquilo que era, que nos parecia melhor para os nossos alunos, mais específico e, portanto, também uma semente de criatividade e construtividade própria, e depois, como saberá, não é? educar crianças, ter alunos, é, em si, um grande estímulo a muita criatividade e aperfeiçoamento, porque os miúdos são sempre dinamicamente diferentes e exigente e, portanto, é preciso... uma coisa que resulta muito bem com uma turma, ou com dois ou três alunos, pode não resultar de todo com outra turma ou com outros alunos, uma coisa que parece ter sido evidente num determinado âmbito, noutro âmbito não é nada evidente, portanto, quer dizer, o professor, sobretudo quando está acompanhado numa escola assim, é, ele próprio, uma entidade em construção, se quiser, para usar uma linguagem da moda..., mas, portanto, qualquer um de nós está sempre a pôr em causa aquilo que está a fazer e a propor e a tentar aperfeiçoar porque os miúdos são sempre diferentes e novos, não é?, e, portanto... mesmo quando são os mesmos alunos durante alguns anos, quer dizer, o confronto com uma pessoa concreta e com a realidade exige uma continua elaboração e reelaboração, e aperfeiçoamento daquilo que já está, e confirmação, e verificação, etc. e, portanto, concretamente como é que isso chega aos professores? Eu não percebo nada de Matemática, quer dizer, eu percebo minimamente de Matemática...há uma equipa baseada no que cada um de nós traz e, depois, na reação que os outros têm àquilo que cada um de nós traz. Assim como estrutura, nós temos, desde o princípio, a noção de que esta rede, constituída por, por um lado, diretores de ciclo, que têm a responsabilidade do conjunto de professores daquele ciclo, e, por outro lado, coordenadores de departamento, que têm a responsabilidade dos professores daquela disciplina, e que, portanto — percebe que é uma rede, não é?, porque um coordenador coordena professores de vários ciclos, e um diretor de ciclo coordena vários departamentos —, é muito rica porque gera muita tensão, porque o diretor de ciclo identifica muitas possibilidades e muitas falhas, que não coincidem necessariamente com as possibilidades e as falhas que o coordenador de departamento identifica e, portanto, no trabalho do diretor com os seus professores, e do coordenador com os seus professores, e no trabalho conjunto dos professores entre si dedicados a um ciclo ou dedicados a uma disciplina, e depois, coordenado com direção, reitoria, com o que quiser chamar — depois nós somos muito maníacos da comunhão e portanto, aliás como Comunhão e Libertação pode indicar — e, portanto, nós tentamos mesmo trabalhar em conjunto e partilharmos e

não nos furtarmos a um confronto, quer dizer, eu não tenho nenhuma dificuldade em dizer, "eu não percebo esse exercício de Matemática na sequência deste conceito", sendo que eu não tenho nenhuma pretensão de ser de Matemática, e isso acontece em todas as áreas e, portanto, isto, no tempo, resulta numa comunidade de professores que, de facto, têm uma missão muito interessante e que não está acabada, e que está muito ligada àquilo que eu disse antes, como princípios, como ideal da escola, se quiser.

ISABEL ALEXANDRE: E, portanto, se quiséssemos materializar, fazendo aqui a ponte de como é que isto passa para os professores, e agora, como é que passa para a comunidade escolar, sendo que a comunidade escolar, também percebi, pela leitura que fiz que existe aqui esta comunidade dentro do Colégio, não é? que é esta missão educativa através desta relação, da aliança, não é? que todos os adultos incorporam a missão do Colégio, mas agora, falando um bocadinho da comunidade escolar, pensando também no contacto com a comunidade envolvente, passando pelos pais e passando pelas instituições que são vizinhas... como é que se faz chegar esta missão aos pais? Como é que, pensando talvez aqui o projeto educativo, o projeto de atividades, como é que eles são comunicados, digamos assim, aos pais e a todas as pessoas envolvidas?

REITORA: Sempre, muito, através da conversa, se quiser, porque, mais uma vez, da mesma maneira que fazemos isso com os professores, também fazemos com os pais. Nenhum aluno se matricula sem os pais falarem connosco, e connosco pode querer dizer comigo, com os diretores de ciclo, depois com os diretores de turma também, e, portanto, antes da matrícula, há um contacto, há uma conversa com cada família sobre quem nós somos, sobre quem a família quer ser, sobre porque é que a família vem cá parar, o que é que lhe interessa, se nós temos isso ou não, se nós oferecemos isso ou não, se há ou não uma sintonia entre a família e nós, no sentido de uma proposta educativa, e nós nunca procuramos pessoas que concordem em tudo connosco — aliás, seria pouco saudável, parece-me —, mas, sempre procuramos pessoas com uma sintonia de fundo que permita uma estima crescente. Nós não conseguimos educar um aluno se os pais não gostam de nós — não gostam neste sentido adulto, não é?, não é não gostar no sentido de uma amizade íntima, mas no sentido de reconhecer uma estima por nós, em geral, mesmo que embirrem com um de nós —, mas uma estima pelos adultos que educam o seu filho, que lhes permita apreciar o esforço educativo de todos os dias também do filho, porque não

faria sentido, penso eu, ter o filho a batalhar com pessoas que eu não aprecio. E, portanto, começa por essa entrevista, depois, ao longo do ano, os pais são muitas vezes convocados para reuniões gerais, em que há também uma tentativa da nossa parte de explicar, de apresentar, de verificar, de justificar, as coisas que fazemos, desde os livros que propomos até à forma como fazemos os exercícios, o horário, todas essas coisas, portanto, nós expomos muitas vezes o que fazemos e porque é que o fazemos, e estamos sempre abertos a perguntas, e depois muito contacto pessoal, além das reuniões gerais, portanto, o diretor de turma, o professor titular, a educadora, têm muito contacto pessoal com todos os pais, e depois, se é preciso mais alguma coisa, por circunstâncias específicas, mais uma vez, há muita reunião, muito encontro, muita conversa.

Com as outras entidades com as quais nos relacionamos, usamos um bocadinho o mesmo método, quer dizer, quando é preciso conversamos, se possível.

ISABEL ALEXANDRE: Em relação aos momentos da comunicação, eu dira que existe uma comunicação quase constante, não é?

REITORA: Sim. Não é quase, é mesmo constante — menos em Agosto.

ISABEL ALEXANDRE: Já respondeu a estas perguntas na sua resposta anterior, mas, de qualquer forma, vou só registá-la, que é: considera que o projeto educativo e o plano anual de atividades obedecem a uma articulação vertical entre os diferentes níveis de escolaridade.

REITORA: Sim, sendo que há um trabalho contínuo, nunca estamos satisfeitos com ele, porque o que acontece é que... quer dizer, uma coisa é conseguir uma congruência entre documentos — não é fácil, mas não é também impossível, e é relativamente simples, possível de fazer. Outra coisa é que essa congruência de documentos corresponda a uma congruência de vida, e isso é que é muito difícil porque, eu penso que existe realmente uma congruência de fundo, mas todos os anos as coisas são muito dinâmicas e, portanto, todos os anos nós achamos que... — há bocado estava a coordenadora do departamento de Matemática a dizer, "olha, tem sido utilíssimo, eu tenho estado nas aulas do 5.º ano, e já percebi que aquilo que estamos a propor no 1.º Ciclo ainda não está bem traduzido na maneira como estamos a propor no 5.º, é preciso rever..." — isso aconteceu há bocadinho.

portanto, quer dizer, nós estamos sempre a trabalhar, e há sempre coisas a aperfeiçoar, de facto.

ISABEL ALEXANDRE: Agora, o modelo relacional que se estabelece com os professores. Quais são os critérios que utiliza para a distribuição do serviço docente?

REITORA: Primeiro, isso não está na minha mão só, certo? Cada vez mais é um conjunto de pessoas que tem essa responsabilidade, diretamente os diretores de ciclo, confrontando também com os coordenadores de departamento, e depois, o vice-reitor, eu própria, enfim... É uma coisa sempre sujeita, no fim de cada ano, a uma avaliação ao longo de cada ano que, depois, se consubstancia em decisões para o ano seguinte que nos pareçam adequadas. Os critérios são, a adequação de cada pessoa à missão específica que nós identificamos em cada uma das disciplinas e em cada um dos anos, e são variadíssimos e complexos. Esta é a maneira simples e sintética de dizer. O que é a adequação num ano pode ser que nós digamos, sei lá, que as turmas do 7.º ano precisam de uma professora muito severa e distante que os ajude a sair deste subjetivismo em que nós identificamos que passaram o 6.º ano, muito intimistas e não se relacionam seriamente com o conhecimento. Qual é a professora mais severa que nós temos disponível para..., está a ver? Pode ser assim, ou pode ser outra coisa qualquer. Eu dei um exemplo engraçado... obviamente que tem outras componentes...este professor já ensinou muito tempo estes anos e está desejoso de experimentar como é que isto é antes ou depois...olha que giro, podemos trocar e pode ser uma coisa boa para esta equipa.

ISABEL ALEXANDRE: Imagino que seja uma coisa deste tipo. Um professor de Português que seja mais criativo do que outro menos criativo isso ser necessário junto de uma turma...

REITORA: Exatamente. Portanto, são critérios de adequação... Quer dizer, o critério último é sempre a adequação aos alunos, nós não somos uma escola para professores, nós somos uma escola para alunos. Mas, sendo uma escola para alunos, às vezes é também uma questão de, "olha, no departamento de História estamos a precisar de renovar e trocar", porque as pessoas, como nós todos, habituamo-nos a uma certa rotina, e, a certa

altura, precisamos de mudar de ares e de desafio e, portanto, às vezes é só isso. Outras vezes são razões mais específicas.

ISABEL ALEXANDRE: E, em relação aos cargos de coordenação e de direção, como é que faz esse trabalho?

REITORA: É relativamente simples, quer dizer, cargos de direção e de coordenação precisam de muito empenho, certo? muita dedicação, muita competência e muita sintonia e perfis de liderança, quer dizer, pessoas que simplifiquem e resolvam e solucionem, em vez de complicar e atabalhoar, etc. É relativamente fácil de perceber, nas várias pessoas com quem temos colaborado, que se destaca uma pessoa a quem se pode confiar uma responsabilidade específica desse género. Portanto, não é assim muito difícil.

ISABEL ALEXANDRE: Agora, passando um bocadinho mais para a supervisão e avaliação da instrução, que medidas é que existem no Colégio de S. Tomás, ou que toma no Colégio de S. Tomás, para monitorizar o ensino-aprendizagem em contexto?

REITORA: A base são as notas, confiamos nas notas como expressão do nível e da profundidade e da bondade de conhecimento que os alunos adquirem. Usamos bastante a revisão das notas, muitas vezes olhamos para as notas que os alunos vão tendo, em várias perspetivas, ao longo do ano, intercalares, finais, comparando com anos anteriores, comparando com o percurso dos vários alunos, enfim, usando instrumentos de estatística básica. E, obviamente, tentando, por um lado não ignorar o que os números e a estatística parece indicar, por outro lado não ignorando as deficiências que uma análise meramente estatística também pode trazer e, por isso, procurando olhar estatisticamente em conjunto, mais uma vez, para que o máximo de fatores sejam trazidos à mesa, e que se possa perceber exatamente o que é que os miúdos estão realmente a aprender. Isso diria que é a forma de avaliação constante, quer dizer, mais sistemática, se quiser. Por outro lado, nós temos muitos instrumentos de relação com muitas ocasiões de relação com os alunos. Temos assembleias semanais com todos os ciclos, temos conversas informais muito frequentes, qualquer um de nós faz substituição de professores em falta, ou qualquer coisa, portanto, o nosso contacto com alunos é muitíssimo frequente e muito constante. Quando conversamos com um aluno, é relativamente fácil e percetível perceber até que

ponto é que está realmente a desenvolver as suas capacidades, está feliz, no sentido de uma plenitude intelectual, cognitiva, afetiva, etc., e até — começa logo com a linguagem, não é? — consegue falar connosco, ou não consegue falar connosco, articula bem o pensamento, tem um pensamento criativo, sabe dizer as coisas, se faz uma pergunta sobre alguma coisa está preparado para responder, etc., portanto, ao mesmo tempo que há um tratamento estatístico dos dados quantitativos, se quiser, também há um tratamento muito sistemático na convivência, que nos parece, aliás, um dos instrumentos mais úteis, porque nem sempre os dados estatísticos dão tudo, ao passo que a convivência consegue abranger fatores que, às vezes, a estatística não apanha tanto. Por outro lado, nós conversamos muito entre professores e, portanto, há muitas reuniões de apreciação regulares sobre a maneira como os alunos estão a aprender e, portanto, também é relativamente fácil identificar isso através dos próprios comentários cruzados, porque às vezes acontece que o professor de Ciências está muito desolado porque os alunos parece não terem percebido nada, mas o professor de Filosofia ao lado tem tido resultados fantásticos e acha que os mesmos estão muito desenvolvidos e conseguem, e, portanto, estabelece-se imediatamente um diálogo para perceber o que é que se passa numa ou noutra disciplina, porque é que acontece assim, se realmente a perceção do professor é justa, ou não, quem é que está a exagerar, ou então, porquê? Etc. Depois, há outro âmbito, que é a reação dos pais. Nós conversamos muito com os pais e, portanto, também é relativamente fácil perceber como é que... quer dizer, uma mãe atenta, um pai atento, percebem que em casa se o miúdo sabe mais ou não sabe mais, se estuda com gosto, se tem dificuldades e, portanto, também... Uma atenção precisa às vantagens de todas estes métodos de conhecimento daquilo que se passa, penso que nos tem feito ter uma avaliação boa.

ISABEL ALEXANDRE: E, relativamente à supervisão em contexto, à supervisão institucional, no sentido da sala de aula, existe alguma equipa que supervisione?

REITORA: Os coordenadores de departamento assistem às aulas dos seus professores, e os diretores de ciclo também, e muitas vezes acontece que os professores assistem às aulas uns dos outros, por interesse. Sabemos que um dos professores está a ter resultados ótimos, então os outros vão ver as aulas, mesmo que não seja da mesma cadeira, eventualmente mesmo que não seja do mesmo ciclo, mas interessa perceber o que é que acontece ali, não é? Portanto, tentamos ter — às vezes o tempo e a pressa não nos permite

ter tanto quanto gostaríamos — mas tendencialmente temos uma comunidade educativa em que aprendemos uns com os outros, e podemos dizer, não é? Quando assisto a aulas, levo uma folha de papel e, no fim, converso com o professor sobre aquilo que vi, faço perguntas, tento dar *feedback*, "olha, pareceu-me genial aquilo que fizeste assim, parece-me que aquela coisa não teve tão bom efeito, porque é que fizeste assado..."

ISABEL ALEXANDRE: E este trabalho de monitorização e de supervisão institucional tem alguma frequência própria, são os diretores de ciclo...

REITORA: Sim, eu diria que é constante e, por um lado, tem um ritmo assumido, cuja responsabilidade é do vice-reitor, portanto, é o vice-reitor que estabelece — e, às vezes, com a minha intervenção —, mas, quer dizer... nós temos momentos de avaliação dos alunos tipicamente duas vezes por período, não é?, no fim e a meio, a que chamamos intercalares e, portanto, nessas alturas nós acompanhamos as reuniões de avaliação o vice-reitor está normalmente comigo, dividimos as reuniões de avaliação — nós assistimos — estão sempre os diretores de ciclo, de qualquer maneira e, portanto, nessas alturas há uma avaliação nas reuniões de direção, etc., sobre aquilo que vimos, aquilo que ouvimos, etc., os resultados, lá está, quantitativos, etc., e isso faz com que o ritmo seja regular, não é? duas vezes por período, tipicamente, e depois, no fim do ano, com mais calma. Para além disso, há esta atenção constante que, às vezes, é mais circunstancial, quer dizer, se percebemos que há miúdos que estão com uma dificuldade qualquer numa disciplina, é evidente que a nossa atenção se concentra aí, se, pelo contrário, temos resultados fulgurantes em outra coisa qualquer, também nos concentramos para ver o que é que dá, se há alguma coisa que está morna durante muito tempo, também vamos lá ver e abanar, quer dizer, é como em nossas casas...

ISABEL ALEXANDRE: Quando diz, "vamos lá ver", este "vamos lá ver" é a reitora, o vice-reitor, diretores de ciclo, ...

REITORA: Tipicamente, aquele de nós que está mais preocupado, por um lado, por outro lado, também tentando uma congruência hierárquica, não é? Se eu acho que uma professora que acabou de entrar, novinha, está a dar umas aulas que eu tenho algumas dúvidas, às vezes pergunto, tipicamente ao vice-reitor, e aos diretores, "olha, achas que

eu vá lá? achas que ela vai ficar ainda pior só por eu lá estar?" Quer dizer, no princípio nós tínhamos ainda mais informalidade, não é? Portanto, eu entrava em qualquer lado e qualquer vice-reitor ou qualquer diretor entra em qualquer lado. Agora, à medida que a liderança, se quiser, está mais delegada, também procuramos não furar esquemas só por furar, para não prejudicar a autoestima das pessoas, se quiser, e às vezes não viciar as coisas. Mas, por outro lado, também temos muita preocupação de que seja suficientemente livre... o que nos interessa é que realmente possamos ajudar naquilo que realmente se passa. Pode ser a pessoa que tem mais relação, que tem mais facilidade, pode ser a pessoa que tem mais conhecimento da matéria, pode ser a pessoa que tem mais relação com aqueles alunos pode ser a pessoa mais estranha, exatamente para perceber o que é que se passa e, portanto, sem estar influenciado porque conhece o conteúdo ou não sei quê, sei lá, tipicamente, por exemplo, Física de Liceu, que é às vezes difícil que os alunos gostem, ou que tenham facilidade, ou não sei quê. Eu assisti a muitas aulas de Física porque, precisamente, eu não percebo nada de Física e, portanto, o critério era, se eu sair de lá contente e feliz porque percebi, então é porque tu ensinaste bem. Se eu não perceber, é porque, se calhar, há aqui qualquer problema. E isso também é um bom critério, e quem diz comigo, diz com qualquer uma das pessoas que faz parte, lá está, das responsabilidades de coordenação, dou de direção ou do que seja, ou professores mais seniores, que não têm nenhuma responsabilidade estrita de liderança, mas, por serem seniores, podem ajudar mais, etc.

ISABEL ALEXANDRE: E, que impacto é que tem este trabalho de supervisão na avaliação do desempenho docente? Tem impacto?

REITORA: Claro, tem muito impacto. Nós tentamos que a avaliação do desempenho docente tenha a dose ideal de formalidade, necessária a que a pessoa também seja valorizada pela avaliação — valorizada não necessariamente dizer que foi bem, mas porque, quando a pessoa é avaliada, é porque merece ser avaliada, certo? E, portanto, que não seja um processo de avaliação tão informal, tão informal, que se desleixe, subjetivamente, por outro lado, que seja um processo de avaliação tão formal, tão rígido, tão esquemático, que que acabe por escapar e não se consubstancie numa relação humana, certo? Eu acho que temos conseguido um bom equilíbrio entre isso, vamos fazendo várias tentativas, também porque a relação entre nós vai evoluindo e, portanto, uma coisa é

avaliar uma pessoa que acabámos de conhecer, ou avaliar uma pessoa que está cá há 15 anos e, portanto, vamos tentando adequar, não perdendo de vista que é necessário todos nós sermos avaliados uns pelos outros, no sentido de nos corrigirmos e de melhorarmos.

ISABEL ALEXANDRE: E que impacto tem esta informação recolhida num programa de formação de professores?

REITORA: Tem muito, porque quando uma pessoa percebe que aquilo que está a faltar é um olhar mais completo sobre um aspeto, sei lá, os professores do 3º Ciclo não estão a dar conta da vivacidade turbulenta dos miúdos, então, se calhar, fazemos uma coisa sobre disciplina, o que é que é a disciplina, o que é que são medidas disciplinares, o que é que quer dizer "autoridade", como é que se coloca a voz, o que é que se propõe, ri-se ou não se ri, põe-se de castigo ou não, põe-se na rua, ou não se põe na rua... Pode ser coisas assim, ou pode ser, sei lá, os professores estão a ser confrontados com um programa de Filosofia que incide mais sobre um aspeto qualquer que nós pensamos que merece um certo enquadramento, então falamos sobre isso, pode ser "Educação na Grécia Antiga", pode ser poesia...

ISABEL ALEXANDRE: E, que impacto tem, se tem, na definição dos objetivos académicos do Colégio esta supervisão, este trabalho de avaliação?

REITORA: Eu diria que é um bocadinho mais ao contrário, quer dizer, os objetivos do Colégio é que incidem sobre os objetivos da supervisão. Portanto, nós, por termos professores muito jovens, que têm uma certa dinâmica, não mudamos propriamente os objetivos, está a ver? Quer dizer, pode ter impacto no sentido, por exemplo, sei lá, nós contratámos três professores muito jovens com imenso gás e não sei quê...Se calhar incentivamos ações de missões ou qualquer coisa assim que os mais velhos se calhar já não têm vida nem energia para fazer, está a ver? Pode ser uma coisa desse género... adequar mais as atividades, ou adequar mais o tipo de iniciativas, ou assim, ao corpo docente, e à maneira como avaliamos que o corpo docente tem... Mas nós temos muita preocupação — embora os professores tenham, da nossa parte, penso eu, maior atenção, maior estima, maior dedicação, etc., nós não somos realmente uma instituição para professores, somos uma instituição para alunos. E, portanto, tentamos que sejam os

adultos a adaptar-se às necessidades educativas que os alunos têm, não ao contrário, está a ver?

ISABEL ALEXANDRE: E, neste trabalho de supervisão, já percebi — mas vou ter que fazer esta pergunta —, pela sua resposta, que considera muito o produto do trabalho dos alunos, não é? Os resultados dos alunos.

REITORA: Sim.

ISABEL ALEXANDRE: ... e era para explicar -— já explicou, creio eu —, em que medida — não sei se quer acrescentar alguma coisa...

REITORA: Eu penso que a especificidade de uma escola é para os miúdos aprenderem, está a ver? Isso para nós é muito claro. Uma escola não é, nem um grupo de jovens, nem uma instituição desportiva, nem um campo de férias, nem sequer uma família. Uma escola é um sítio onde se aprende o que há no real, compreender o real, certo? é essa a função. E, portanto, a criança pode até estar muito feliz, no sentido subjetivo, se quiser, numa escola, se não está a aprender Matemática, Português, não está lá a fazer grande coisa, quanto a nós. Por outro lado, a criança pode estar infeliz, e a aprender muita Matemática, muita História...diria que também não, está a ver? Portanto, de facto, a função da escola, exatamente porque é uma introdução à realidade, e uma introdução à compreensão e à apropriação da realidade, comporta uma dimensão de olhar global sobre a pessoa, sem a qual o conhecimento não acontece. Mas, a especificidade de uma escola é o máximo de conhecimento, o máximo de desenvolvimento cognitivo e, portanto, integral da pessoa, mas através da tarefa educativa cognitiva, se quiser, como prioridade. Portanto, os resultados dos alunos, sim, são muito importantes, e, se os alunos tiverem maus resultados, a escola é má. Estou a falar de nós, se os alunos do Colégio de S. Tomás não tiverem bons resultados, com todos os fatores de responsabilidade alheios a nós que, obviamente, existirão, nós não nos podemos inibir a sermos corrigidos.

ISABEL ALEXANDRE: Agora, para terminar este bloco, já percebi também, pela sua resposta — mas tenho de lhe fazer a pergunta —, que promove uma reflexão participada

deste trabalho de supervisão, de acompanhamento...Duas subquestões muito concretas: em que contextos e em que momentos é que se promove a reflexão participada...

REITORA: Nas tais reuniões, que são semanais, mensais e que depois, no fim do ano, quando as aulas acabam, temos sempre momentos de avaliação, vários, mais compridos, mais longos, menos longos, mais pessoais, mais de grupo, de equipa, etc. e, portanto, nós não vamos para férias sem ter uma ideia clara sobre o que é que aconteceu nesse ano, que depois é aperfeiçoada ao longo das férias também no impacto das coisas que vamos fazendo, porque às vezes a pessoa, "parece que não resultou porque...", e então muda-se a maneira de chegar a um certo resultado. E, depois, implementa-se essa nova maneira e também não resultou e, portanto, tudo isto é, como saberá, muito interessante e complexo.

ISABEL ALEXANDRE: E, no que diz respeito à coordenação do currículo, como é que é organizado o trabalho entre — eu aqui vou esclarecer que, quando falo de direção, neste caso estou a falar do reitor, vice-reitor, diretor de ciclo —, como é que a direção organiza o trabalho com os coordenadores de departamento?

REITORA: Através de reuniões periódicas...

ISABEL ALEXANDRE: Com que periodicidade?

REITORA: Tipicamente, mais uma vez, uma vez por período, coisas grandes, quer dizer, encontros maiores. Depois, os coordenadores de departamento têm reuniões com o seu departamento quinzenais, pelo menos... Depois, normalmente até mais. Os diretores, durante o período, — lá está, usando também as reuniões de avaliação para isso —, têm pelo menos duas vezes formais de encontro mesmo com os próprios coordenadores. E, depois, vai-se fazendo também *ad hoc*, quer dizer, há coisas que estão mais estáveis, há coisas que estão mais instáveis e que precisam de uma supervisão mais detalhada...

ISABEL ALEXANDRE: E com os diretores de turma?

REITORA: Normalmente os diretores de ciclo têm um encontro semanal com os diretores de turma, vão acompanhando também semanalmente...dessas reuniões semanais com

diretores de turma também surgem muitas questões que justificam depois, ou não, outros encontros. Se, numa turma não está a resultar não sei o quê, tipicamente o diretor de turma tem muito acesso a pais, a alunos e aos outros professores também, e, portanto, o diretor de turma despoleta muita reflexão sobre isto ou aquilo, e pronto.

ISABEL ALEXANDRE: E que medidas toma, neste contexto da coordenação de currículo, para aferir do alinhamento do ensino-aprendizagem em sala de aula com os objetivos curriculares do Colégio?

REITORA: É uma pergunta difícil porque isso é talvez o trabalho mais difícil e mais interessante. A primeira resposta que me surge é: nós temos mesmo relação uns com os outros e, portanto, nas assembleias, na maneira como os miúdos conversam, na maneira como os pais falam do que veem nos filhos, na maneira como os professores falam daquilo que acontece, etc., é muito percetível se as coisas estão a acontecer como nós desejamos que aconteçam, e em que medida é que não estão a acontecer como nós desejaríamos que acontecesse. E isso parece-me assim a forma mais realista de dizer que acontece. Depois, há alturas em que, por intuição, ou por um acontecimento — sei lá, se determinados alunos fazem estragos nas redondezas, saem à hora de almoço e são desagradáveis com as pessoas das lojas... é evidente que não está a acontecer uma perceção do ideal do Colégio naqueles alunos. Portanto, a conversa que se tem com esses miúdos vai tentar realinhar essas coisas. Ou se um grupo de alunos tem uma incompreensão num determinado ponto da matéria... Nós tentamos que a nossa supervisão seja determinada por aquilo que acontece realmente. Estamos muito cá e estamos muito atentos, todos e, portanto, é relativamente também fácil detetar pontos de fricção ou de fragilidade... a vida numa escola é muito engraçada...

ISABEL ALEXANDRE: Agora vamos passar um bocadinho mais ao clima de escola e ao modelo de relação com os alunos. E então, como reitora, quais são os mecanismos com que tenta acompanhar os alunos, observar o seu progresso académico...

REITORA: O método é sempre presença, relação, certo? Portanto, é preciso estar, e é preciso estar em relação. Essa presença e essa relação precisam de ser constantes e fundas e livres, ao mesmo tempo, não intrusivas. E isso consegue-se através, mais uma vez

através do vice-reitor — por isso é que há vice-reitores, uma vez que eu, agora, estou a supervisionar todos, não é?, eu já não asseguro essa presença e essa relação constantes e, portanto, alguém tem que assegurar, como ponto último, isso é o vice-reitor, que está sempre, e depois os vários diretores e os vários diretores de ciclo, e os diretores de turma,.... Qualquer adulto, no Colégio, — mesmo as pessoas da secretaria, o porteiro, o que seja, têm esta noção de que acompanha o crescimento e o desenvolvimento de pessoas, e que quer acompanhar isso de forma a ver acontecer coisas verdadeiras e boas, e que tem a responsabilidade de corrigir, de incentivar, de encorajar as pessoas dos alunos. Esse parece-me o maior mecanismo. Depois, há ocasiões para essa relação acontecer, quer dizer... os gabinetes são transparentes — eu estou a falar consigo e estou a ver o que é que se passa ali — nós também adquirimos muita prática — eu consigo estar a ver o movimento e, se há alguma coisa que acontece ali que é discrepante, percebo que tenho que ir lá. Mas também, se está tudo bem, também percebo que está tudo bem — o mecanismo é muito esse: procuramos olhar. Depois procuramos, nas tais assembleias, nos momentos de encontro, em almoços, em saídas, em visitas de estudo, em viagens, em não sei o quê, estar em relação com os alunos e, portanto, perceber o que é que realmente se passa.

ISABEL ALEXANDRE: E agora, dá *feedback* desta observação que faz e deste acompanhamento que faz, aos diretores de turma, aos diretores de ciclo, aos professores?

REITORA: Sim, claro. Mais uma vez, de duas maneiras. Informal — se eu agora estiver aqui consigo e vir uma luta entre três ou quatro alunos, por um lado interrompo isto e vou lá intervir, e, depois, procuro saber quem eles são, quem é o diretor de turma, e — depende da gravidade, se for de uma gravidade extrema chamo o diretor de turma e conversamos logo ali, se não for de gravidade extrema falo com o diretor de ciclo, cujos gabinetes estão todos aqui, é fácil. Se por acaso não estivessem cá, mandava um mail, para assegurar que não me esqueço e que a pessoa sabe que aconteceu aquilo. E depois toda a gama de relações que se estabelece, depois se será caso ou não de falar com os pais, se será caso ou não de falar com a turma, se será caso ou não de falar com o ciclo... Mais uma vez, relação, acontecimento...

ISABEL ALEXANDRE: Que prioridades é que define na gestão do seu tempo enquanto reitora?

REITORA: Presença e acompanhamento dos diretores de ciclo, neste momento. Do vice-reitor, principalmente, claro, e da equipa de direção. No entanto, procuro não me escoar em reuniões, porque às vezes também é uma tentação, há sempre muitas coisas das quais falar, portanto, a exposição normal ao recreio, ao almoço, nas assembleias, etc., eventualmente dando aulas, procuro que isso seja a prioridade no sentido de não me esquecer que a razão pela qual todos estamos aqui são os miúdos, são os alunos, não é o gosto que há em falar com o professor não sei quê ou com a professora não sei quantas.

ISABEL ALEXANDRE: Neste momento dá aulas?

REITORA: Aqui não, mas no Ramalhão sim, de Religião.

ISABEL ALEXANDRE: E, em que medida é que acha que esse trabalho de dar aulas, essa relação que estabelece em sala de aula com os alunos é importante para o desempenho...

REITORA: É fundamental porque se não uma pessoa, por muito que se aproxime dos alunos, perde o impacto brutal que é o drama de querer ensinar alguma coisa mas as pessoas serem livres... Esta coisa de ser um encontro de liberdades... Em aula, eu acho que o facto de ser reitora... as capas institucionais tornam-se muito irrelevantes. Quer dizer, o contacto que existe é entre um adulto que acha que tem a missão de ensinar algumas coisas, e miúdos que vão pôr à prova esse adulto. E isso eu acho que é o âmago da aventura educativa e, portanto, dar aulas parece-me fundamental, porque se não...já aconteceu, em alguns anos, não dar, por razões de horário ou não sei quê...mas, pelo menos as assembleias... tem que se ter um contacto direto com miúdos, penso eu.

ISABEL ALEXANDRE: Passando aqui à aliança educativa, que é um conceito modelo de relação, penso que o poderei dizer, neste contexto da aliança educativa, como é que caracteriza a relação entre a direção — mas esta direção abrangente —, e os professores e os pais?

REITORA: É aliança, quer dizer, entre a direção e os professores há obviamente uma responsabilidade hierárquica, nós damos a cara pelos professores e eles representam a direção também. Portanto, há uma relação hierárquica, mas que não é estanque, obviamente, quer dizer, somos um corpo... parece-me que é bastante saudável e bastante de apoio mútuo. Com os pais, somos aliados na educação dos filhos, sendo que nós somos aliados específicos, não é? Os pais são os principais responsáveis pela educação dos alunos, e são primordiais. Escolhem aliados e, no caso de nos escolherem a nós, contam com aliados bastante proactivos e assertivos, não é? Por isso é que é importante as entrevistas iniciais, etc. Nós temos uma ideia concreta de educação e não nos adaptamos propriamente a qualquer família, porque se a família quiser um determinado projeto, pode ser que não seja o nosso e, portanto, nós não somos adequados. Por isso é que é muito importante as pessoas perceberem quem nós somos para perceberem se querem trabalhar também connosco.

ISABEL ALEXANDRE: De que forma é que se materializa este modelo relacional da aliança educativa?

REITORA: Com os pais?

ISABEL ALEXANDRE: Sim.

REITORA: Através da conversa. Uma vez que os pais tenham cá filhos, são nossos pares, aliados. Trata-se de uma batalha, certo? E, portanto, é a qualidade bélica do que seja uma aliança que nos interessa.

ISABEL ALEXANDRE: E quais são os principais dilemas que se colocam na implementação desta relação de aliança educativa?

REITORA: O respeito mútuo. É difícil por vezes, quer para nós, quer, imagino, para os pais — quer dizer, eu tive cá os meus cinco filhos também —, porque a pessoa ama de tal maneira os filhos e, quando se é professora, ama-se de tal maneira os alunos, que é difícil respeitar que o outro tem uma palavra a dizer fundamental. E isso instintivamente,

não é que nós não saibamos. Instintivamente, temos a pretensão recíproca de que, "se eles fizessem como eu acho era melhor".

ISABEL ALEXANDRE: O Colégio de S. Tomás compromete-se a ser uma comunidade aberta e participativa no âmbito local, internacional. Era para caracterizar o modo como é que esta participação se faz.

REITORA: Mais uma vez, relações, relações com escolas à volta, relações com escolas parecidas, relações com escolas internacionais com que temos intercâmbios e formações comuns, etc., portanto, através da relação e da partilha, não é? "Olha, estamos a fazer assim, o que é que vocês fazem, temos este problema, como é que vocês resolvem, etc.".

ISABEL ALEXANDRE: Há alguns exemplos destas atividades que aconteceram em 2018/2019?

REITORA: Sim, por exemplo nós temos uma pareceria com Tirinnanzi, que é um instituto perto de Milão, em que alunos deles vêm cá passar uma semana e têm aulas connosco e, depois, alunos nossos vão lá passar uma semana e têm aulas com eles. Aqui à volta, torneios desportivos, debates, etc.

ISABEL ALEXANDRE: Último, para encerrar, que é, perguntar-lhe o que é que pensa dos objetivos deste trabalho de investigação.

REITORA: Para mim são úteis, embora ocupem tempo, mas, de facto, eu gosto que me façam perguntas que me obrigam a sintetizar, de alguma maneira, aquilo que fazemos. Portanto, para mim acho que é uma coisa muito boa.

ISABEL ALEXANDRE: E gostava de acrescentar alguma coisa ao que foi dito?

REITORA: Não, muito obrigada.

ISABEL ALEXANDRE: De nada. Eu é que agradeço imenso, Isabel, por este tempo aqui.

Apêndice B

Transcrição entrevista semiestruturada

diretora pedagógica 3º ciclo

ISABEL ALEXANDRE: A entrevista tem seis grupos, este primeiro que será no fundo a questão de enquadramento. Depois temos um segundo grupo que será conhecê-la um bocadinho melhor e perceber, e portanto, neste caso aqui, queria saber: Qual a sua formação académica? Qual foi a modalidade de profissionalização que fez? Há quanto tempo desempenha funções nesta escola? Qual foi o seu percurso até chegar à direção do 3º ciclo?

DIRETORA 3º CICLO: A minha formação académica é em línguas e literaturas modernas, Licenciatura na Faculdade de Letras de Lisboa. No final da minha Licenciatura tirei uma Especialização em Ensino. Prolonguei o curso mais dois anos: fiz a parte didática e depois o estágio. A seguir, passado dois anos, tirei um Mestrado em Linguística Portuguesa, também na Faculdade de Letras. E quando entretanto fui colocada no ensino público, terminei a minha tese nesse período. No ano da defesa de tese entrei no Colégio, em 2007. Entrei no Colégio para dar aulas de Português e Latim no 2º ciclo. Nesse ano tive turmas de 5º ano e a partir daí dei aulas no 3º ciclo, depois dei aulas no Liceu até estabilizar depois no 3º ciclo.

Entretanto exerci funções de Diretora de turma, de coordenação de ciclo. E há dois anos propuseram-me tomar esta responsabilidade da Direção do 3º ciclo. Portanto, já com 10 anos de casa.

ISABEL ALEXANDRE: Também é importante conhecermos a missão e a sua perceção em relação à missão do Colégio de São Tomás. Nesse sentido, e de uma forma muito breve, pode apresentar qual é a missão do São Tomás?

DIRETORA 3º CICLO: Corrija-me se me estiver a afastar do ponto, mas vou talvez falar da minha integração nesta missão do Colégio ao mesmo tempo que pretendo passar essa descrição.

A missão do Colégio propõe-se acompanhar cada um dos alunos como pessoa na sua integridade. Obviamente que somos um Colégio, a nossa forma de intervenção é através de cada uma das aulas que damos, através da companhia que fazemos aos alunos. Mas precisamente por termos a noção de que as aulas e a aprendizagem é a nossa forma de fazer companhia aos alunos, inevitavelmente, e levando verdadeiramente a cabo esta tarefa, portanto, acreditando nela plenamente, inevitavelmente vamos extravasar o

domínio da sala de aula. Isto é, acompanhamos os alunos de uma forma total. Obviamente que isto depois varia conforme o nível de relação, de empatia que os alunos têm connosco e que nós temos com os alunos. Mas chegamos inclusivamente a receber telefonemas dos alunos a pedir ajuda em domínios que extravasam completamente aquilo que à partida na descrição nós nos propomos fazer. Portanto, o que eu tento fazer aqui todos os dias no Colégio, e por isso é que me revejo plenamente nesta proposta, é acompanhar cada um dos alunos numa imagem que se quer o mais correspondente possível à realidade de uma vida quotidiana. Tendo a noção de que a vida deles não é circunscrita à dimensão do Colégio. E toca, e eles saem e vão lá para fora, e o que eu quero como professora é que eles sejam fiéis àquilo que querem fazer. Querendo eles o que é melhor para eles e para o dia a dia, não cedendo à sedução de não trabalhar porque é mais fácil. Obviamente, que isso vai acontecer. Mas perceberem que isso não é o mais indicado. Isso é o que nós tentamos, como exemplo, é o que nós tentamos fazer aqui todos os dias. Portanto, dar uma proposta para a vida, que seja uma proposta que corresponda. Não sei se fui sintética demais.

ISABEL ALEXANDRE: Nós vamos ter aqui algum tempo de conversa, portanto algumas coisas vão também surgindo. No caso do 3º ciclo, a Sílvia pode-me dar alguns exemplos, concretos no dia a dia, no quotidiano, do Colégio em como esta missão se repercute no trabalho e na vossa relação com os alunos? Ou na sua relação com os alunos?

DIRETORA 3º CICLO: No 3º ciclo parece-me, e tendo eu passado por mais ciclos, que esta tensão é muito evidente. Acho que a minha tarefa aqui está um bocadinho facilitada porque os alunos no 3º ciclo são muito eles. No sentido em que pedem muita atenção. Quando entramos numa sala, sobretudo quando nos apresentamos pela primeira vez a uma turma temos um olhar de desafio. Porque a postura é uma postura de "eu estou aqui, mas tem de me

convencer". E tudo aquilo: qualquer provocação, qualquer pergunta - aliás é algo que se começa a sentir já no final do 2º ciclo-, faz-nos muitas vezes rever o motivo pelo qual nós estamos em cada sala de aula, numa primeira instância. Porque se nós não soubermos responder à provocação de um aluno, que pode ser mesmo com o intuito de provocar ou mesmo para perceber até que ponto é que nós estamos seguros do que estamos a fazer, não conseguimos é dar aulas. Os alunos gostam muito de fazer perguntas que eles sabem que são meras curiosidades mas, se nós sabemos uma matéria até ao final temos de saber

responder àquela curiosidade e temos de a saber integrar. Portanto, na sala de aula, nós somos sempre provocados desta forma. Aliás, há um início de intervenção típica deste gênero e do gênero do 3º ciclo, que é: "imagine que". E quando nós ouvimos o "imagine que" percebemos logo que isto vai extravasar o domínio daquilo que nós estamos a explicar. Para quê? Para cobrir todas as situações que eles acham válidas e que querem verificar a validade do que nós estamos a explicar. Isto no domínio académico é a posição típica do aluno de 3º ciclo.

Depois, como eu dizia há pouco, há a característica deste acompanhamento extravasar para tudo aquilo que os alunos se propõem a fazer desde os disparates, como por exemplo levar coisas que deviam estar no corredor para fora do Colégio, ou ao mesmo tempo que trazem para dentro porque afinal era um disparate e não vamos levar isto para casa, mas vêm-nos dizer, vêm-nos pedir desculpa e vêm pedir uma orientação. Até por exemplo um problema que têm em casa e procuram a ajuda de um professor. Portanto, no 3º ciclo, esta tensão do acompanhamento vive-se muito "na carne", porque todos os dias há um aluno que nos pede que façamos qualquer coisa mais. Ou é o planeamento da aula que, inevitavelmente, vai mudar e vai ser esticado e nós temos de o moldar porque a aula é nossa porque a orientamos, mas é deles porque a estamos a oferecer, e porque há toda esta dimensão total, que muitos dos alunos nos pedem em termos de companhia.

ISABEL ALEXANDRE: A missão do Colégio do São Tomás tem objetivos concretos para o 3º ciclo, pensando que tem alunos desde o pré-escolar, liceu até ao 12º ano. Existem objetivos específicos para cada um?

DIRETORA 3º CICLO: Sim, nós temos dentro desta nossa tensão educar os alunos, temos a certeza de que esta fase do 3º ciclo é particularmente delicada porque nós dizemos muitas vezes que não vimos no final do 3º ciclo os resultados daquilo que fizemos. Vemos mais tarde. Mas é fulcral aquilo que nós estamos a fazer nestas idades, o que torna uma missão um bocadinho ingrata porque como qualquer pessoa que faz alguma coisa gosta de ver os frutos do seu trabalho. Nós graças a Deus vemos porque eles continuam aqui e alguns se calhar não vemos e acreditamos que mais tarde vão surgir. Mas no 3º ciclo nós balizamos muito a nossa intervenção mesmo atendendo à fase em que acompanhamos cada grupo de alunos. Porque sabemos que os alunos são diferentes e estão em etapas diferentes do seu crescimento quando chegam no 7º ano e quando saem do 3º ciclo no 9º ano. Nós tentamos organizar esta nossa intenção de acompanhamento por descrições de

cada um dos anos. Obviamente são redutoras mas são um bocadinho daquilo que nós pretendemos fazer. No 7º ano, costumamos chamar a este ano o ano dos "Protagonistas", porque pomos muita tónica numa responsabilidade do aluno enquanto pessoa que começa a aprender o que é fazer as coisas autonomamente. No 5º ano e no 6º, há sobretudo uma grande diferença entre os alunos passarem de uma figura de referência que é a professora titular embora já tenham mais, mas há aquela professora que assume esse relevo, para muitas professoras. Obviamente há a figura do diretor de turma, mas nunca vai voltar a assumir aquele papel de referência total como a professora titular assumia. Mas os alunos são ainda, e bem, acompanhados pelos professores, muito orientados pelos pais, muito de um trabalho não ser feito e de haver um professor que o senta ao lado e agora vai fazer que eu vou ajudá-lo. E sistematicamente o aluno vai cumprindo, mas muito confiando num adulto.

No 7º ano, aquilo que nós queremos que os alunos percebam é que obviamente o adulto continua a ser a figura em que a confiança tem de estar depositada, mas que ele consegue fazer mais sozinho e passar muito esta responsabilidade para ele, que ao mesmo tempo é acompanhada por uma mudança de metodologia em algumas disciplinas. Incentivando muito os alunos a tirarem apontamentos autonomamente e não estarem dependentes de um quadro para registar o que o professor diz para eles registarem. Vamos fazendo esta transição. Ao mesmo tempo acompanhando esta fase de início de uma maior rebeldia, tentamos também, na mesma lógica, deixá-los fazer um bocadinho o disparate. É muito comum por exemplo os alunos chegarem e dizerem que não querem usar agenda porque registam tudo na cabeça e não precisam de escrever em lado nenhum. Nós insistimos e dizemos que esta é a metodologia mais indicada mas se estão relutantes, nós não obrigamos que a agenda seja utilizada. Mas à primeira falta de trabalho de casa o sistema passa para nós e somos nós que ditamos que tem de ser aquela a estratégia a adotar. Portanto, no 7º ano é muito este trabalho de introdução, de os deixar perceber que têm de confiar num adulto, mas serem eles a tomar esta decisão porque a responsabilidade chegando a um final do 3º ciclo está nas mãos deles. E no 10º ano mais que não seja qualquer nota que eles vão ter, conta para uma entrada na faculdade e eles têm de estar aptos a dar o máximo a partir do 10º ano.

No 8º ano, temos um ano muito de consolidação. Os alunos já chegaram ao 3º ciclo, já sabem qual é a metodologia de trabalho, já conhecem alguns dos professores, e o que nós

propomos é que eles façam o que já fazem anteriormente mas melhor. Portanto, percebendo que sem a insegurança de estarem a conhecer o caminho conseguem progredir mais. Por exemplo, na disciplina de Educação Visual, há um exercício exemplar com o qual os professores terminam o ano que é um decalque, com algumas alterações do exercício que os alunos fizeram no 7º ano, que os leva precisamente a perceber como as coisas são diferentes. Quer a nível da capacidade dos próprios alunos, quer da metodologia que eles adotam para cumprir tarefas que são muito semelhantes.

No 9º ano arrisco dizer que é a transição que aplica uma maior diferença neste bloco. Se nós tivéssemos de dividir o 3º ciclo em dois eu arriscaria dizer que temos o 7º e 8º ano num bloco e depois no 9º ano falamos de algo um bocadinho diferente. Eu gosto de intitular esse ano, o ano da "Exemplaridade". O que é que nós pedimos aos alunos? Pedimos que eles sejam a referência para os alunos que acabam de chegar ao 3º ciclo. Isto porquê? Por que nós estamos no mesmo corredor é notória a diferença até a nível físico entre os alunos pequeninos que chegam ao 7º ano e os que se propõem sair do 3º ciclo, e inevitavelmente os mais pequenos vão olhar para os maiores com um misto de admiração e com um misto de receio. Parece tão diferente deles e ao mesmo tempo é uma realidade tão distante. E efetivamente não é, são dois anos até chegarem àquela etapa. Ao mesmo tempo, estes alunos do 9º ano estão com os olhos postos no Liceu. Porque nós já propomos muitas atividades em conjunto com o Liceu, mesmo propostas que estão inerentes à nossa dinâmica como Colégio, e propomos que o 9º ano siga o 10º precisamente com o mesmo fito. Enquanto que os pequeninos do 7º ano olham para o 9º ano, os do 9º ano olham para os do 10º ano. Há sempre um olhar de referência que agora passa um bocadinho mais para eles assumindo uma posição de referência. Só que uns continuam a ter os professores, mas os mais pequeninos têm os colegas mais crescidos que já fizeram o percurso que eles se propuseram iniciar. Portanto pedimos muita ajuda nos corredores, pedimos logo no início do ano e fazemos atividades conjuntas de forma a que o 9º ano organize algo para o 7º ano, dando-lhes essa responsabilidade e pondo-os um bocadinho também nesta posição de quem chega ao cimo da montanha e está mesmo mesmo a terminar a escalada.

ISABEL ALEXANDRE: Estes objetivos, pelo que percebi, são objetivos gerais, são finalidades gerais finais, de cada ano, do 3º ciclo. Como é que são definidos esses

objetivos? A Sílvia falou daquilo que do ponto de vista do desenvolvimento dos alunos seria para si um "dever ser", uma finalidade de cada ano.

DIRETORA 3º CICLO: Talvez mais do que uma finalidade diria uma linha norteadora porque nós partimos deste ponto e somos levados às vezes a pontos que não esperavam, e ainda bem que não esperávamos. E ainda bem que é assim. Agora o nosso objetivo não é tornar o aluno exemplar. O nosso projeto, para dar um exemplo um bocadinho caricato, o nosso objetivo é que o aluno tenha a noção de que sobre ele recai esta responsabilidade, portanto, isto para cada um dos anos.

ISABEL ALEXANDRE: existe alguma forma em que os objetivos sejam inscritos/definidos por um grupo de professores? Ou seja, estes objetivos que são por cada ciclo e que terão como função materializar a missão do Colégio de São Tomás de acordo com as especificidades de cada momento da escolaridade dos alunos. São inscritos/encontram-se formalmente definidos a ponto de ser consulta e integrados pelos professores? Pode-me falar como e que são definidos, em que contexto e quem são as pessoas que participam na definição desses objetivos?

DIRETORA 3º CICLO: Nós trabalhamos muito em conjunto. Todo o acompanhamento dos alunos desde o mais académico ao mais pessoal, nunca é levado a cabo só por uma pessoa. Pode estar uma pessoa a dar o rosto mas isto resulta de muitas conversas, de um trabalho conjunto que nós fazemos. Cada um dos professores ao definir o seu programa dentro da flexibilidade que nos é concedida têm estes objetivos em mente. Arriscaria dizer, que isto partiria um bocadinho ao contrário. O 3º ciclo não partiu um bocadinho ao contrário o 3º ciclo não começou da mesma forma como nós agora o encaramos. Portanto esta descrição que me parece a mim relativamente clara, estes passos que nós queremos dar ao longo do 3º ciclo, nasce daquilo que os professores, em conjunto, foram vendo que era necessário. Um professor dá uma aula de História com os conteúdos que tem de dar nessa aula de História, mas percebe, por exemplo, que há um conteúdo que é particularmente sensível para um aluno do 9º ano pela fase em que ele está. E toda essa responsabilidade, por exemplo, dar a sua opinião de uma forma sustentada e responsabilizando-se por aquilo que está a dizer. Por exemplo, no 9º ano os alunos são particularmente sensíveis a defender a sua opinião e ir até a argumentos extremos, é utilizado numa aula de História precisamente para reforçar este aspeto. Portanto, o que nós fazemos em cada uma das disciplinas, dentro de, obviamente daquilo que temos de

conciliar, é olhar para os alunos e perceber uma correspondência a isto que nós nos propomos fazer. Se por acaso chegamos a uma altura e dizemos "não é mais disto", e já temos tido, por exemplo, no início do 7º ano nunca foi tão necessário como agora, na nossa perceção apelar a este protagonismo por uma fase de realidade social que nós estamos a passar. Portanto há períodos que nos pedem uma intervenção mais forte. Nós estamos muito apostados agora nesta forma de trabalhar porque sabemos mesmo, com todo o sentimento que nos provoca a nós de trabalho, sabemos que é essencial para que os alunos cresçam bem. Não quer dizer que daqui por três anos continue assim, e provavelmente não vai continuar, neste momento aquilo que nós temos como descrição, é aquilo que nós atualizamos com frequência.

ISABEL ALEXANDRE: Mais ou menos com que frequência?

DIRETORA 3º CICLO: Este projeto educativo que nós temos agora nesta redação tem dois anos. Portanto manteve-se neste tempo, para o ano vamos ver. Se for válido durante 10 anos, e há bases que são válidas sempre, caso contrário não havia um critério que fundamenta o que nós estamos a fazer. E se se tiver de se manter 10 anos, desde que corresponda aos alunos e àquilo que nós estamos a fazer, que também nos damos com pessoas, é válido e manter-se-á. Agora, obviamente que tem de ter esta atualização permanente para ser uma coisa verdadeira e não estar no papel, e servir.

ISABEL ALEXANDRE: Essa atualização/revisão é feita anualmente?

DIRETORA 3º CICLO: É feita anualmente.

ISABEL ALEXANDRE: E quem faz é o conselho pedagógico?

DIRETORA 3º CICLO: Conselho executivo, portanto são os membros da direção.

ISABEL ALEXANDRE: Como é que esta missão e estes objetivos passam para a comunidade escolar, para os pais para os professores, para a comunidade envolvente? Como é que fazem chegar esta mensagem do projeto educativo à comunidade escolar?

DIRETORA 3º CICLO: Tirando aqueles meios de comunicação que são os normais do projeto que é público, temos muito a tónica numa necessidade de falar pessoalmente. Porque é diferente ver um rosto, é diferente ver uma cara e fazer uma pergunta. Todos os anos existem reuniões, nem em todos os anos escolares, mas para o 7º ano, para o 9º ano. Pensando na divisão que fiz: 7º e 8º e depois o 9º. Temos muita necessidade de fazer uma

reunião com pais, só com pais desse ano, para explicar e para atualizar a proposta. É diferente comunicar esta proposta a pais que se propõem a pôr os filhos no 7º ano e ouvem a proposta, e quando chegam ao 9º ano perceber que estão mesmo a viver aquilo que se falou e já não é teórico é algo que eles sentem de minuto a minuto. Temos muito esta necessidade de apresentar o que nós estamos a fazer nessa altura, já articulando com o que na sala de aula os filhos estão a viver, para os pais compreenderem o que estamos a fazer. Depois, qualquer pai que entre para o Colégio tem uma entrevista com um dos membros da Direção. Entra no pré-escolar e tem uma entrevista, se entrar no 8º ano tem uma entrevista. Não há nenhum pai que ponha cá o filho sem falar connosco de forma a que nós nos certifiquemos que estamos a comunicar mesmo bem aquilo que vamos fazer. Temos a noção muito forte de que sem os pais não conseguimos fazer o que nos propomos. É essencial que os pais confiem e se revejam no que nós fazemos todos os dias. Por outro lado, toda esta aliança é renovada também na passagem para o 10º. Depois a professora Ana seguramente falará melhor. Mas todos os pais que entram para o 10º ano são, ou pela primeira vez ou novamente, entrevistados. Para nos certificarmos desta atualização, não é da proposta, mas da atualização da comunicação da proposta quer do nosso lado também. Pessoalmente a mim ajuda-me muito falar dela, quer dos pais, porque tem de ter a certeza de que esta proposta continua válida.

ISABEL ALEXANDRE: Já tocou neste assunto. Considera que o projeto educativo e o plano anual de atividades do Colégio obedecem a uma lógica de adequação vertical dos diferentes níveis de escolaridade?

DIRETORA 3º CICLO: Sim. Claramente, porque nós não entendemos um ano sem atender aos subsequentes ou aos anteriores. O facto de termos um Colégio em que os nossos alunos podem entrar com 3 anos e sair com 18, obriga-nos a este olhar global. No entanto, nós sermos professores de um ano e não de outro ajuda-nos a olhar para a especificidade de cada um dos anos, que não pode ser esquecida. Não conseguiríamos nunca fazer um trabalho e ver-nos enquanto professores do Colégio sem ter essa articulação.

ISABEL ALEXANDRE: E esta articulação vertical, considera que cada um dos professores tem isso em linha de conta? E que tem a perceção desta articulação da adequação vertical e implementa nas suas aulas, é transcrita para a forma como organiza as suas aulas?

DIRETORA 3º CICLO: Sim, sim. Claro que é completamente diferente termos uma experiência no sentido de por exemplo, termos um professor que começa no 2º ciclo e termina no liceu, e claro que vai ter um olhar, à partida, mais claro daquilo que se propõe fazer. No entanto, o facto de nós termos alguns professores, por exemplo, que só deram aulas no 3º ciclo, mas se esses professores trabalharem em conjunto com outros professorem, têm um olhar mais global e isso existe em todos os grupos de trabalho também porque são formados com essa preocupação. "Obriga-os" (sem este sentido impositivo) a estar dentro de uma realidade que é uma realidade global. Quando algum professor arrisca a atualizar alguma coisa do seu currículo nas suas aulas porque acha que é mais pertinente, confronta com outros professores para verificar se naquela altura está bem integrado para não pôr em causa todo este processo. Há aqui uma tradição de trabalho em que, qualquer um dos professores que trabalhe connosco está obrigatoriamente imbuído, porque não há outra forma de trabalhar. Não existe um professor que vai para uma sala de aula isolado do que está a acontecer. Até pela nossa mobilidade de trabalho isso é completamente impossível.

ISABEL ALEXANDRE: estas reuniões de que fala, destes professores são reuniões dentro do 3º ciclo ou são reuniões inter-ciclos, ou dentro do mesmo ciclo?

DIRETORA 3º CICLO: Há várias modalidades. Temos várias modalidades. Há uma reunião, por exemplo – de certeza que me vou esquecer de muitas outras-, mas há uma reunião de carácter mais central que fazemos com uma regularidade semanal, tirando algumas exceções pontuais. Junta todos os professores desde o 2º ciclo ao Liceu, e pode assumir conteúdos de maior carga teórica a nível de algo que nos seja útil para o nosso, e para o percurso formativo dos nossos alunos. E aí estão os professores todos juntos. Um professor do 2º ciclo ouve um professor de Liceu e vice-versa.

Há reuniões também a nível de Departamento, que podem ter também vários níveis: ou com todos os professores do 2º ciclo ao Liceu, ou com um grupo mais restrito se é preciso trabalhar um assunto mais delimitado.

E depois existem reuniões de ciclo que podem juntar todos os professores de um ciclo. Essas reuniões, normalmente, acontecem no início do ano e depois são atualizadas em grupos de ano e em grupos de disciplina. Há professores, por exemplo, eu sou professora de Português e por vezes reúno com os professores de português do meu ciclo sem a coordenadora de departamento porque tem que ver com uma questão de

operacionalização e trabalhamos em conjunto. Portanto, dependendo do objetivo com que nós queremos trabalhar e como vamos para uma reunião, vemos o grupo de trabalho que é mais pertinente. Agora, vamos sempre para uma reunião com uma agenda de trabalhos e com um objetivo a cumprir.

ISABEL ALEXANDRE: De certa forma, a Sílvia, que participa nestas reuniões, apercebe-se da forma como os professores gerem o *curriculum* e normalmente desta informação, como diretora, como usa esta informação no seu trabalho?

DIRETORA 3º CICLO: Posso intervir diretamente se for algo em que eu possa mesmo ser de ajuda direta. Por exemplo numa dinâmica de aula que não está tão bem conseguida e consigo ajudar. Pode ser uma questão mais técnica, em que eu não poderei ser de grande ajuda, a não ser no diagnóstico do problema, e peço a intervenção dos coordenadores de departamento ou de algum professor que esteja em condições de ajudar. Para mim o centro do processo, não sei se seria o centro, mas o desencadeado do processo é este diagnóstico. Parece ser óbvio mas não é. Há problemas dos quais eu me apercebo sem fazer um diagnóstico. E percebo que há alguma coisa que está mal mas enquanto não tenho o diagnóstico eu não consigo intervir, e esse é um período temporal que se perde e é inútil, portanto o meu centro é muito diagnosticar. E a partir dai, graças a Deus, temos muitas pessoas, temos uma estrutura, que permite identificar quem está em condições de ajudar quem tem esse problema. E é relativamente fácil, não encontrar a solução muitas vezes, mas saber que alguém está a ser ajudado como precisa.

ISABEL ALEXANDRE: Vamos passar agora aqui a um outro bloco que é focar-nos na gestão do trabalho institucional. O que se passa dentro da sala de aula. Começando por coisas concretas: a Sílvia trabalha cá quantas horas por semana?

DIRETORA 3º CICLO: Normalmente entro às oito sempre. Faço a oração da manhã com os alunos, e depois depende dos dias, mas nunca saio do Colégio antes das seis da tarde.

ISABEL ALEXANDRE: Dessas horas todas, tem uma noção de quantas é que dedica à interação com os alunos, quantas dedica ao trabalho com os professores, funcionários, análise de processos documentais ou administrativos? Tem noção, se tivesse de fazer uma ponderação do seu tempo?

DIRETORA 3º CICLO: Eu deveria ter, mas não tenho. Eu tenho dois grandes focos de preocupação que são os professores e os alunos. Os professores obviamente porque

represento uma equipa e tenho de estar à altura dos professores que represento. E dos alunos porque sou professora. Não há volta a dar.

Tudo o resto, mesmo análises de resultado, advêm deste processo. Por exemplo, nós fazemos reuniões de avaliação que são muito centradas não no processo mas no aluno. De percebermos, olharmos para uma pauta e percebermos qual é o aluno que está por trás daquela situação. Perceber como podemos ajudar o aluno, não se os resultados subirem por reflexo, ótimo, é o que nós pretendemos, mas sabemos que um resultado mais baixo pode ser reflexo de outra coisa e estamos atentos também a essa outra coisa. O meu tempo tem muito que ver com isto de estar atento. Também estou há relativamente pouco tempo nesta responsabilidade e percebo que me tenho de organizar melhor, no sentido de conseguir responder melhor a essa pergunta que eu ainda não consigo. Mas diria que o meu tempo é equitativamente dividido por estes dois focos.

ISABEL ALEXANDRE: Tentar perceber o modelo relacional que estabelece com os professores. Como é que é feita a distribuição do serviço de docentes no seu ciclo?

DIRETORA 3º CICLO: Atendendo ao percurso que um professor vai fazendo, também de companhia aos alunos e atendendo também às necessidades particulares de cada um dos professores, no sentido, por exemplo, de nós garantirmos que esta unidade continua a existir. Portanto, procurar grupos de trabalho que sejam grupos de crescimento quer para os alunos, com a companhia e acompanhamento de um terminado professor por exemplo, chega a ser critério. Ou então um critério de companhia para o próprio professor como pessoa e como profissional. Portanto, são estes os critérios que são utilizados.

ISABEL ALEXANDRE: No que diz respeito à designação para cargos de coordenação, como é que é feita esta designação? Que critérios é que são utilizados para os diretores de turma?

DIRETORA 3º CICLO: Os diretores de turma são escolhidos tendo em conta os professores que têm mais disponibilidade por diversas questões. Por exemplo, já me aconteceu um ano por exemplo, eu não ser diretora de turma porque estava a dar dois anos de exame, porque não tinha essa disponibilidade. Atendemos também a esses objetivos específicos de ano para cada professor e depois para a companhia que o professor pode ser a cada uma das turmas. Por tanto a escolha é feita nesse sentido, também de perceber se são professores que tem a totalidade da turma, porque há

professores que não dão aulas à turma toda, privilegiamos essa componente. Perceber se é um professor que já vem com a turma de outros anos e também temos este critério da continuidade que se tem revelado na maior parte dos casos muito positivo. Esta é a distribuição normalmente feita.

ISABEL ALEXANDRE: Considerando o acompanhamento da supervisão e a avaliação da instrução, pergunto-lhe que medidas é que a Sílvia toma para monitorizar o ensino aprendizagem em contexto?

DIRETORA 3º CICLO: Por vezes vou assistir a algumas aulas. Não consegui ainda nestes dois anos fazer uma avaliação sistemática de professores. O que eu tenho feito até aqui é acompanhar alguns professores particularmente. Escolher os professores que a mim me fazia mais sentido avaliar, avaliar não no sentido da atribuição da nota mas deste acompanhamento. Acompanhei professores falando com eles, explicando o que estava em causa, ouvindo-os e trabalhando em conjunto. Depois temos também uma forte componente de análise quer de testes, quer de notas, para percebermos como é que as coisas estão a correr em determinada turma e em determinado ano. Inevitavelmente nós temos de fazer isto sempre no final de cada um dos períodos. Até porque nós organizamos o período seguinte *a priori*. O que é que eu quero dizer com isto: como queremos aproveitar ao máximo o tempo e queremos focar os alunos em tempos de trabalho e momentos de trabalho, nós marcamos, tradicionalmente, os nossos testes antes do período começar. Marcamos atribuindo um dia, atribuindo uma hora, para esse teste ser realizado. Os testes são escolhidos pelos professores. O que é que eu quero dizer com isto: o professor pode realizar um teste ou pode dizer "relativamente a esta turma eu não quero fazer um teste, eu quero fazer um trabalho de grupo", e eu peço inevitavelmente as razões. Porque esse trabalho converge, esse levantamento converge para mim, e eu tenho de interrogar o professor relativamente aos motivos que o levaram a tomar determinada decisão. E fazemos a avaliação do trabalho do período anterior. Obviamente já é consequência de notas que entretanto foram dadas e foram analisadas em reunião, mas carece também de uma projeção já do trabalho para a qual o professor tem de olhar criticamente. Portanto essa avaliação é feita nesses termos. Agora falta-me adotar um sistema mais organizado de avaliação, com o qual pretendo arrancar o próximo ano de forma a conseguir alargar este acompanhamento em termos de monitorização de aulas, porque eu vou assistir a várias aulas. Agora, assistir a várias aulas é diferente de

monitorizar aulas, porque tem de haver uma avaliação, tem de haver uma concretização e tem de haver uma reflexão final. E eu isso ainda não consigo fazer com todos os professores.

ISABEL ALEXANDRE: De que forma é que consegue aperceber-se, ou consegue avaliar, o alinhamento daquilo que acontece em sala de aula com os objetivos curriculares do Colégio?

DIRETORA 3º CICLO: Para começar porque tenho uma grande confiança com os professores com os quais trabalho. Por outro lado, o nosso programa é construído com base nos nossos próprios materiais. Se um professor se propuser dar uma aula sem seguir o nosso alinhamento não leva os nossos materiais. Portanto, há toda uma divergência que impede que o professor seja professor na prática porque não consegue alinhar uma aula a não ser que tenha um projeto próprio e que o aplique. Mas com toda esta dinâmica de trabalho é impossível. Mesmo que um professor prescinda de fazer aquele plano de aula porque na aula anterior pensou que era mais adequado fazer daquela forma é adequado porque está inserido num caminho que ele já iniciou. Portanto, é inevitável que este alinhamento surja.

ISABEL ALEXANDRE: Existe, no Colégio, uma equipa de supervisão pedagógica colaborativa?

DIRETORA 3º CICLO: Existe uma equipa de direção na qual estão os diretores dos variados ciclos e depois outros cargos mais transversais.

ISABEL ALEXANDRE: Neste caso, a constituição serão os diretores dos diferentes ciclos. Concretizando?

DIRETORA 3º CICLO: É a diretora do pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e liceu. Depois outras direções várias como cargos de reitoria que são mais transversais. O concelho pedagógico que entra a outro nível. Mas não temos só pessoas da área pedagógica. Por exemplo, porque nós funcionamos numa unidade porque percebemos que qualquer adulto que esteja neste Colégio, está com uma função educativa. Temos pessoas das várias áreas sempre nas reuniões, porque nós percebemos que mesmo não estando nas salas de aulas, nós educamos sempre. Portanto é essencial nós termos esta transversalidade.

ISABEL ALEXANDRE: Esta equipa de supervisão pedagógica dos diretores, que tipo de ações é que desenvolve junto dos professores?

DIRETORA 3º CICLO: Junto dos professores diretamente por norma, existe uma relação de companhia pessoal, como por exemplo como lhe disse há pouco, de perceber de quem está numa posição mais adequada para ajudar. Por vezes é um reitor que está na posição mais adequada para ajudar. Como estrutura, há uma estrutura de maior proximidade entre o diretor de ciclo e os professores e do diretor de ciclo junto da Reitora e do Vice-reitor. Agora isto não quer dizer que o reitor não assuma a coordenação de uma reunião de ciclo, se em conjunto, ou se o reitor achar que faz isso melhor que eu. Portanto o nosso centro é objetivo, aquilo que pretendemos atingir. E depois vemos a pessoa que está numa posição melhor a todos os níveis para o atingir e isso é ótimo mesmo para mim. Também eu me sinto muito acompanhada. Se eu não faço bem aquela tarefa e há alguém que a faz melhor que eu, é essa pessoa que tem que lá estar nessa altura.

ISABEL ALEXANDRE: Este trabalho de monitorização ou de supervisão tem implicações para a avaliação do desempenho docente?

DIRETORA 3º CICLO: Tem. Se bem que como lhe disse há pouco eu ainda não consigo levar a cabo esta avaliação de uma forma sistemática, o que é um grande desafio para mim, porque eu também sou avaliada pelos professores com os quais trabalho, que me dizem sistematicamente que querem que eu os avalie, assim como me dizem sistematicamente que querem avaliar-me a mim. Claro que isto tem consequências, até pela forma como nós nos acompanhamos. Sinto falta de ter este processo mais sistematizado que ainda não tenho.

ISABEL ALEXANDRE: Depois, tem algumas implicações em relação à definição do programa de formação para os professores?

DIRETORA 3º CICLO: O programa de formação dos professores é sempre definido com base nas nossas necessidades, declaradas nossas, ou então de alguma coisa de fundo que vemos que não está a correr bem. Então, é definida pela direção, mas tem sempre como alvo suprir alguma coisa que nós achamos necessária. Caso contrário não vale a pena fazer.

ISABEL ALEXANDRE: Tem alguma repercussão na definição dos objetivos académicos do Colégio?

DIRETORA 3º CICLO: Diria que não. Se bem que teria que pensar um bocadinho melhor nessa pergunta. Os objetivos académicos do Colégio tem que ver com o levar o aluno a dar o seu máximo. E esses objetivos, tem de ser independentes do que seja a capacidade de um professor. Um professor tem de estar disposto a chegar lá. Exatamente como o mesmo grau de desafio que impomos aos alunos. Há objetivos académicos que formulamos em função do aluno e em função daquilo que queremos chegar. Depois temos é que encontrar as pessoas adequadas para chegarmos lá. Não podemos, diria eu, eu não posso mudar objetivos tendo em conta as capacidades de um professor, caso contrário estaria a fazer uma adequação que não seria justa daquilo com que me comprometo com cada um dos alunos e com os pais.

ISABEL ALEXANDRE: Quando faz este trabalho de monitorização e supervisão, considera o produto do trabalho dos alunos, os resultados o produto do seu trabalho?

DIRETORA 3º CICLO: Considero. Se bem que, é sempre muito difícil fazer uma total correspondência, sobretudo neste ciclo. Por que é muito fácil fazer estatísticas e olhar para uma turma e ver "esta turma tem 20% de negativas, algo não está a correr bem". Mas muitas vezes, temos, muitas vezes não sempre. Para que esses resultados sejam verdadeiros temos de tirar esta capa estatística de massa e olhar para cada um dos alunos. Este aluno continua na negativa mas começou muito mais abaixo e está mais acima, qual é que é aqui o desafio? Não nos contentarmos com este crescimento, porque ele continua na negativa, tem de dar mais. Portanto, é este equilíbrio. Mas ao mesmo tempo, voltando um bocadinho atrás, não é aceitável ver os 20% de negativas. É este equilíbrio entre a informação de turma e de grupo que é válida, mas também com o olhar para cada um dos alunos e perceber que alguns deram o máximo mas ainda não chegaram à positiva. Houve uma aluna uma vez, que veio falar comigo muito engraçada a dizer que "a professora tinha dito que tínhamos de ter notas melhores, mas eu esforcei-me tanto para este teste que tive um 10 e fiquei tão contente". Obviamente, ela estava contente e eu defraudei as expectativas dela porque ela fez o que se propôs fazer, que foi trabalhar, atingiu e eu não estava a reconhecer isso. Mas também não é justo eu dizer "10 é o teu limite". Portanto esta média está mais baixa mas, se for o limite dela ótimo, mas eu sei que não é. É este equilíbrio que é preciso fazer, sem perder a unidade do aluno, olhar para esta aluna que está muito contente com o 10, que é muito complicado equilibrar para mim.

ISABEL ALEXANDRE: A direção promove uma reflexão participada dos resultados de trabalho?

DIRETORA 3º CICLO: Sim. A nível de Direção seguramente, depois passa para um polo geralmente de discussão de resultados com o diretor de ciclo e com os professores, e mesmo dentro dos departamentos.

ISABEL ALEXANDRE: E em que momentos é que se fazem esta reflexão?

DIRETORA 3º CICLO: Normalmente em momentos finais de período e de ano.

ISABEL ALEXANDRE: Para concluir o bloco quatro. E entrando pela coordenação de currículo, como é que organiza o trabalho com os coordenadores de departamento e com os diretores de turma, no sentido de perceber que reuniões existem. Já me disse assim a pouco, mas gostava que concretizasse e sistematizasse neste ponto. Com que frequência, que assuntos normalmente é que são tratados e levados à ordem de trabalho destas reuniões? No fundo perceber um bocadinho o modelo de relação entre a coordenadores de departamento e os diretores de turma.

DIRETORA 3º CICLO: Os diretores de turma geralmente não se reúnem com os coordenadores de departamento.

ISABEL ALEXANDRE: A ideia é, da direção com os diretores de turma e da direção com os coordenadores de departamento.

DIRETORA 3º CICLO: Com os diretores de turma há duas modalidades de trabalho, geralmente uma modalidade de trabalho muito individual no sentido de… eu conheço geralmente, quando digo geralmente é no sentido individual das turmas. Conheço a especificidade de cada turma, e começo no início do ano, se não é um professor que já acompanhava antes, a conhecer a especificidade do diretor de turma. E nós temos um método individual de trabalho. Os próprios diretores de turma reúnem individualmente com os pais para tratar qualquer questão que seja necessária. Não temos aquelas típicas reuniões de pais por turma, não existe, porque queremos obviamente perceber como é que podemos ajudar cada aluno em particular e é diferente ajudar um grupo de alunos, e ajudar um aluno em particular. Se nós reunimos com um pai é porque há uma questão que diz respeito em particular a esse aluno que nós queremos conhecer em profundidade. Também é utilizado o mesmo método no acompanhamento diário. Algum professor que

tenha alguma questão que não consegue resolver internamente e não consegue resolver a questão, fala comigo. Depois a nível de ano, por vezes antes da reunião de avaliação reunimos os diretores de turma para perceber o foco. Eu estou presente em todas as reuniões de avaliação, mas quem preside à reunião é o diretor de turma. Agora é necessária haver uma linha de condução para as reuniões: perceber se há uma turma que está com um problema específico, perceber como é que tornamos a reunião útil de forma a ajudar. Mas percebemos que há uma outra turma do mesmo ano em que as coisas funcionam bem. Temos uma reunião prévia e percebemos como é que isso funciona. Geralmente, reuniões de diretores de turma todos em conjunto, contrariamente ao que acontece no Liceu, acontecem muito raramente, só no início do ano. Porque depois temos questões particulares às quais temos de atender, para as quais não há uma validade. Pois quando há coisas mais transversais a nível de processual administrativo, marco uma reunião rápida e transmito essas informações. Eu essas não considero reuniões porque são muito processuais. São mais informativas, não é uma reunião de trabalho nesse sentido. Com os coordenadores de departamento, normalmente essas reuniões são convocadas pela reitoria com uma ordem de trabalho específica. Tem haver, lá está, com a transversalidade dos conteúdos e com a validade comum da nossa proposta curricular. Para além dos coordenadores de departamento em algumas dessas reuniões também, dependendo do objetivo das mesmas, está presente o conselho científico. São pessoas das mais variadas áreas que não são necessariamente professores no Colégio, que se juntam a nós e nos tentam ajudar a ajuizar algumas questões mais de conteúdo, mais científicas, mais do domínio da sabedoria.

ISABEL ALEXANDRE: Que medidas toma no sentido de aferir o alinhamento do ensino em aprendizagem em sala de aula com os objetivos curriculares do Colégio?

DIRETORA 3º CICLO: Diria que em sala de aula, para verificar os objetivos curriculares do Colégio utilizo exatamente a mesma forma de atuação que lhe referi há pouco. Ou seja, de haver um trabalho prévio, que garante que o professor vai para a sala de aula alinhado com a nossa proposta. Por que a mesma monitorização que se faz neste aspeto na sala de aula, faz-se também nos corredores, faz-se na sala de professores, faz-se no recreio, porque os professores são chamados a estar com os alunos a toda a hora. Não vejo aqui uma distinção entre a parte académica e curricular. Não consigo ver essa, porque

não consigo dissociar as duas coisas. Se tiramos a parte académica ficamos sem sustento para a parte curricular.

ISABEL ALEXANDRE: Por fim, considera que o Colégio é uma comunidade de aprendizagem? Que aprendizagens têm sido mais relevantes?

DIRETORA 3º CICLO: Que é uma comunidade de aprendizagem não tenho dúvida nenhuma. Aquelas que considero que são as aprendizagens mais relevantes são aquelas que com mais dificuldade são mensuráveis. Falar delas aqui é um bocadinho complicado. Vê-se por exemplo, o percurso que fazemos com os alunos quando chegamos a um final de um ciclo e vamos mais de cem pessoas a Roma, e nos propomos ficar uma semana assim. Experimentando esta unidade que foi a base para uma aprendizagem em sala de aula e é uma aprendizagem na vida, fora dos muros do Colégio. Claro que somos um Colégio, e a nossa intervenção tem a ver com esta parte académica. Mas esta parte académica, como dizia na pergunta anterior, é absorvida nesta proposta curricular que é também uma proposta de vida, de estar com os outros. De os alunos olharem para os professores e verem como estamos nós uns com os outros, e essa é a aprendizagem mais relevante. Eu tenho a certeza, em várias situações concretas e no dia a dia aqui no Colégio, que passa para os alunos.

ISABEL ALEXANDRE: passando ao bloco 5 que é um bocadinho compreender o clima de escola, do Colégio. Já falamos, mas passando as questões. Quais os procedimentos que utiliza para acompanhar e observar o progresso académico dos alunos?

DIRETORA 3º CICLO: Académico sobretudo com base em resultados. Através da análise das várias notas, não só numa perspetiva sincrónica de ano, mas também a nível de progressão. Portanto a nível académico estrito é o principal sistema de acompanhamento. Existe também algo, que mais uma vez é mais dificilmente mensurável, que tem que ver com pôr os alunos em ação. Muitas vezes há um determinado conteúdo que nós não vemos refletido em número ainda. Mas vemos um aluno a falar diretamente sobre um tema numa assembleia e nós percebemos que ele está a aprender. Qual é aqui o desafio? Traduzir essa aprendizagem numa nota e estarmos atentos. Portanto, a única medida que nós temos fria é um número. Depois este nosso acompanhamento permite-nos perceber que o aluno está a aprender embora muitas vezes não tenha de chegar à fase, que para mim é mais complicada, de produção e sistematização. E esse é o caminho que nós temos de fazer. Não nos contentarmos com

olharmos e dizer que ele percebeu isto porque está a dizer. Então agora mostra de uma forma sistematizada, e nós como professores temos de o levar a demonstrar isso mesmo. Que não há nada mais frustrante para o aluno do que ouvir sempre o professor a dizer que tem capacidades para mais. E tem de mostrar que só pela capacidade não evoluímos.

ISABEL ALEXANDRE: É feita uma reflexão sobre os resultados desta observação, acompanhamento e observação de que forma? No currículo? Como é que se reflete no currículo, nos professores, nos alunos? Esta reflexão é feita?

DIRETORA 3º CICLO: Sim, é feita esta reflexão. Mas em instâncias diferentes e não com essa convergência. Se me perguntam na avaliação do currículo dos professores e dos alunos, eu se calhar o único que consigo separar completamente é dos alunos. E mesmo assim acho que estou a cometer uma imprudência. Porque quando se avalia um currículo estamos a avaliar um currículo com um professor lá dentro. Quando avaliamos um professor estamos a avaliar um professor porque põe em prática um currículo. Portanto esta avaliação existe de uma forma integrada. Existem reuniões de avaliação, como já disse, ainda não de uma forma sistemática, mas para o ano quero implementar essa modalidade. Mas se eu vou pedir um objetivo a um professor, eu vou pedir um objetivo tendo em conta um currículo porque é a base de trabalho deles. Agora o que é que nós queremos como dizíamos há pouco noutra questão, eu não quero que o objetivo seja construído com base numa perceção pessoal. Eu quero que o objetivo esteja lá e que o professor perceba como atingir esse objetivo que é válido. Mas penso que a validade desses objetivos nesta fase é um bocadinho consensual. E a partir desse momento os professores são avaliados na aplicação de um currículo, e um currículo ganha forma com os professores. Claro que eu dar uma aula, ou outro professor dar uma aula, é completamente diferente. E ainda bem que assim é. Somos assim e somos pessoas. Mas, a fidelidade do currículo está aliado, é um reflexo da nossa proposta educativa, não pode ser posto em causa.

Relativamente aos alunos, os alunos são muito acompanhados pelos diretores de turma, portanto, os diretores de turma… Nós entregamos sempre um relatório de notas aos alunos, quer nas avaliações intercalares, normalmente, embora já tenhamos tido modalidades de avaliação intercalar um bocadinho diferentes, mas entregamos sempre essa informação de notas. Mas queremos sempre que a nota seja sempre lida. Não seja um número, não seja uma etiqueta, mas seja percebida como uma informação. Se há uma

disciplina, se as disciplinas têm como meta um 20, e se o aluno tem um 18, é sinal de que há um intervalo que tem de ser atingido. É essencial que o aluno perceba aquela nota final, como sinal que descreve aquilo que ele ainda tem que atingir. Muitas vezes isso pode não acontecer. Aquilo que nós tentamos fazer é complementar esse estilo de avaliação com tudo aquilo que torne clara a nota. Normalmente, pode variar de ano para ano. Mas normalmente, na primeira avaliação intercalar, até porque os alunos chegaram ao ano, a avaliação é feita com sensivelmente um mês de aulas. Nós pedimos a cada um dos professores que façam uma observação à nota que deu. Não no sentido de dizer que "trabalhou muito bem" ou "não trabalhou", porque se calhar isso a nota já assinala. Mas dar indicações de trabalho para que na avaliação seguinte a nota seja maior. Ou seja, certificar-se de que a nota está a estabelecer comunicação com os alunos. Portanto, cada um dos professores faz isso e no final o diretor de turma faz uma observação que engloba todas as outras no sentido de tornarmos claro que o aluno é um só, não tem formas de adequação diferente, ou pode ter, mas essas formas de adequação diferentes dizem respeito à sua forma única de ser e de trabalhar. E compete ao diretor de turma aglutinar essas informações, de forma a que o aluno receba uma indicação que seja coesa. Ou seja, não corrermos o risco de o aluno sentir que está a ser esticado em várias direções e que são divergentes. Não são, não podem ser.

Para além disso, nós não damos apenas as notas em níveis. Damos em valores dentro de nível de 4 a 1. De perceber se está com um "4" fraquinho, ou se está com um "4" a transitar para um "5" e os diretores de turma fazem, nos casos que acham necessários… Já temos feito com todos, ultimamente temos diminuído para os alunos que, para além de toda esta carga explicativa, por assim dizer da avaliação, sentimos que não é suficiente. Os diretores de turma fazem uma reunião individual com os alunos para dar conta da avaliação e para os ouvir também. Muitas vezes este processo de avaliação dos alunos estende-se também aos pais fazemos várias vezes reuniões com o pai, em conjunto com a mãe e com o aluno, no sentido de o aluno perceber que é uma estrutura sólida que está ali para o amparar e que ele consegue fazer melhor, e sobretudo concretizar aquilo que os professores lhes pedem.

ISABEL ALEXANDRE: O Colégio possui indicadores de alerta que sinalizam alunos em risco de aprendizagem?

DIRETORA 3º CICLO: Sim. Esta companhia do diretor de turma é fulcral para nós podermos, mesmo antes de chegar a uma avaliação onde há um aluno que não está a trabalhar bem, e obviamente que a nota confirma isso. O que nós queremos sempre é antecipar-nos à nota para termos qualquer margem de manobra maior.

ISABEL ALEXANDRE: Pensando na sua resposta ao ponto anterior, já falou sobre isto. Não sei se quer acrescentar alguma coisa: o que é que faz com estes indicadores de alerta?

DIRETORA 3º CICLO: Depende. Olhamos para o aluno, ou falamos com ele, porque se for um aluno mais.. nós tentamos sempre falar com o aluno por que, nesta lógica de o aluno ser responsável pela sua vida e pelo percurso que faz, achamos/acreditamos que ele tem mesmo de ter noção do que está a passar. Se há alguma coisa que está a correr menos bem falamos com o aluno. Não conseguindo nós resolver com o aluno, chamamos os pais. Convocamos os pais. Já temos pedido também a ajuda de outras figuras de referência. Muitos alunos que fazem desporto e que tem esta relação muito próxima com os treinadores. Já temos envolvido também treinadores nesta dinâmica. Portanto, nós fazemos tudo aquilo que seja necessário para ajudar o aluno. Passa muito sempre pela figura do diretor de turma, a maior parte das vezes. Em alguns alunos em especial, há alguns professores, que não sendo o diretor de turma assumem esse papel de acompanhamento e tentamos sempre envolver as pessoas nas quais o aluno tem confiança para que tenhamos a certeza que não está sozinho.

ISABEL ALEXANDRE: Que meios utiliza para fazer chegar o seu *feedback* aos docentes e aos alunos? Aos alunos já percebemos…

DIRETORA 3º CICLO: Nós conversamos muito portanto não há… se eu me estiver a afastar muito da pergunta, por favor corrija-me Isabel. Mas vamos supor, eu estou em algumas reuniões com diretores de turma e com pais, noutras reuniões em que eu não esteja os diretores de turma comunicam. Se há alguma coisa que tem interesse para o grupo, se é relevante para o grupo saber, eu sei logo. Também porque os diretores de turma me fazem essa atualização. Sempre que eu me reúno com um pai, que me solicita diretamente essa reunião, eu nunca o faço sem falar com o diretor de turma. E ao contrário exatamente a mesma coisa, porque não há a possibilidade de haver uma reunião, que eu saiba que é uma reunião particular, ou que o diretor de turma saiba que me foi solicitada a mim sem que nós nos apropriamos do que aconteceu nessa reunião. Muitas vezes, estamos no Colégio e quando a reunião acaba reunimos os professores para perceber

como é que podemos dar continuidade ao assunto. Se é um assunto de que os diretores de turma tem de ter conhecimento relativamente a um aluno que esteja sob a sua responsabilidade, não há hipótese nenhuma de ele não ter acesso a essa informação. Até porque muitas vezes, destas reuniões saem consequências práticas, no sentido de nós termos de fazer qualquer coisa. E é preciso, se for diretamente comigo, se calhar não tenho de dar conta ao diretor de turma, mas não sendo, reportaria sempre ao diretor de turma por isso, não há forma absolutamente nenhuma de o diretor de turma estar à parte desse processo.

ISABEL ALEXANDRE: Já respondeu a esta pergunta. Que prioridades define na gestão do seu tempo enquanto diretora?

DIRETORA 3º CICLO: É este balanço entre os professores e os alunos. Se bem que me parece que eu tenho… isto pode parecer mau, mas eu ainda sou muito professora. Sinto-me muito bem em contexto de sala de aula, e tendo muito a estar com os alunos no sentido de querer muito estar na primeira pessoa a viver o dia a dia. E percebo que talvez me tenha de resguardar um bocadinho mais, não para me poupar a mim, mas no sentido de acompanhar mais os professores que também é essa a minha responsabilidade. Acompanhando bem os professores eu sei que os alunos estão bem entregues.

ISABEL ALEXANDRE: Sei que leciona turmas, dos anos de escolaridade que dirige e que coordena. Em que medida é que considera este trabalho importante para o desempenho das suas funções enquanto diretora?

DIRETORA 3º CICLO: Considero essencial. Eu tenho tido sempre, e tenho conseguido, a vontade de ter uma direção de turma por que é essencial para mim perceber aquilo que estou a fazer para detetar fragilidades e conseguir eu própria fornecer alternativas e conseguir que as pessoas queiram ter esse desafio juntamente comigo. Parece-me, embora nunca tenha passado por essa experiência, que é muito fácil afastar-me da sala de aula e perder a noção daquilo que é a dinâmica de uma sala de aula. Aliás, nós temos tempos letivos diferentes, com objetivos. Temos tipicamente anos letivos mais longos da parte da manhã e tempos letivos menos longos da parte da tarde. Durante muito tempo eu só dei aulas da parte da manhã. Só o ano passado, há dois anos, comecei também a dar uma aula da parte da tarde. E percebi, que embora já tenha dado essas aulas, os anos foram três ou quatro, que não dei aulas da parte da tarde, já me fazia esquecer que era necessário ter uma dinâmica diferente para a parte da tarde. Não quer dizer que eu tenha de estar lá para

ajudar os professores, mas como crescimento pessoal meu, e como verificação daquilo que eu ajudo os professores a fazer aqui no dia a dia, para mim é necessário passar por esta experiência. Em última análise eu peço aos outros aquilo que eu não consigo fazer, porque fazem melhor do que eu e me podem ajudar, ou peço aos outros aquilo que eu consigo fazer para fazer melhor. Mas tem de ser alguma coisa que tenha o meu objetivo concreto, que eu consiga com a minha experiência demonstrar que é válido. Para mim é essencial estar em sala de aula e ter também uma direção de turma por este motivo.

ISABEL ALEXANDRE: Qual é o seu maior sucesso enquanto diretora e qual é o seu maior problema ou desafio?

DIRETORA 3º CICLO: O meu maior problema e desafio, porque é mais fácil começar por aí, por enquanto, é precisamente fazer este acompanhamento tal. Para mim ainda é muito difícil a avaliação como seguramente já percebeu, porque é um processo totalizante. É exatamente o mesmo que se pede aos alunos. O que é que é uma avaliação? Uma avaliação é simultaneamente um ponto de início, um ponto de continuidade e um ponto final. Quando eu entrego um teste a um aluno meu, eu entrego um teste mas faço uma correção, deteto os erros e dou indicações. E aquilo que eu gostaria de fazer com os professores era conceber um modelo de avaliação que fosse totalizante neste sentido. Que me permitisse acompanhar, ajudar e estender pontos para o caminho futuro. Portanto este trabalho de síntese eu tenho muita dificuldade em fazer e é um dos meus maiores desafios. Enquanto sucesso, diria que tento acompanhar na prática o que é o dia a dia. Eu tenho uma facilidade natural com a organização. Gosto muito de me organizar, de estabelecer prioridades e parece-me que isso é uma mais valia para um grupo. Consigo organizar as coisas e passar uma estrutura que esteja pelo menos já desenhada e que dá uma certa segurança a quem trabalha. Ao mesmo tempo, o que é ótimo para mim, eu não consigo chegar a todo o lado, portanto, dar esta liberdade aos professores é uma mais valia para este grupo de trabalho. Porque para mim, pelas minhas características naturais seria muito fácil eu organizar tudo e ainda bem que assim não é. Não consigo, é uma fragilidade minha, e é algo inerente à nossa condição humana, mas pôr nas mãos dos professores, como perguntava "como é que certifica que os professores estão alinhados em sala de aula", não verifico, mas não se põe sequer este problema para mim porque o grupo funciona como unidade. Dar a liberdade aos professores de trabalharem desta forma e dentro daquela estrutura fazerem o melhor que sabem, ou até pondo em causa a estrutura.

Mas lá está, com base nesta unidade curricular, porque qualquer sugestão que os professores fazem nunca é para destruir o que existe, é para fazer melhor. E se for necessário destruir o que existe, destruamos. Mas para fazer melhor, com base no que já fazemos. Parece-me que talvez esse seja o meu maior sucesso, que como vê é uma coisinha muito pequena.

ISABEL ALEXANDRE: Quase no fim, para o último bloco. Falar um bocadinho da relação com os pais e com a comunidade envolvente. O projeto educativo define um modelo relacional de aliança educativa. Gostava que me caracterizasse, de forma breve, a relação de acordo com este modelo, a relação entre a direção, os professores e os pais.

DIRETORA 3º CICLO: A aliança educativa baseia-se em algo que já descrevi anteriormente. Ou seja, nós temos, queremos o melhor para cada uma destas crianças. Obviamente que os pais querem numa dimensão e nós noutra. Mas, que não podem ser vistas como condições divergentes, o que nós queremos é ajudar aquela criança na sua integridade a ser feliz. E o que os pais querem é exatamente a mesma coisa. Esta aliança educativa não quer dizer uma relação de cedência, não quer dizer uma relação de concessões. O que nós queremos é tomar as decisões que sejam mais indicadas, na nossa perspetiva, e com base na nossa proposta para aquela criança. Obviamente ouvindo os pais, e percebendo o que os pais acham. Já aconteceu várias vezes eu fazer coisas com as quais os pais não concordavam, porque confiaram mas dizendo nós não concordavam. Ou ao contrário, eu não concordo mas vamos confiar. Isto é a aliança. É nós percebermos numa relação viva, numa relação dinâmica como é que conseguimos acompanhar melhor cada uma destas crianças, e para isso tem de haver uma relação de confiança. Obviamente que pode existir crises nestas relações, mas perceber que o ponto que nos une é o mesmo daquela entrevista que fizemos inicialmente em que os pais se reviram na nossa proposta e acreditaram em nós. Isso para nós é fundamental.

ISABEL ALEXANDRE: Já me foi dizendo também, mas explicar de que forma se materializa esse modelo relacional.

DIRETORA 3º CICLO: Muito neste diálogo pessoal. Ou comigo ou com o diretor de turma. Por vezes também com os professores. Quando há algum professor com o qual os pais querem conversar ou que nós achemos que é bom para os pais conhecerem, fomentamos esse encontro. Mas este modelo é muito pessoal. É muito olhar para cada um dos alunos e perceber o que faz sentido em termos de acompanhamento.

ISABEL ALEXANDRE: E, quais são, do seu ponto de vista, os principais dilemas deste modelo relacional?

DIRETORA 3º CICLO: São os dilemas que se põem em qualquer relação pessoal que podia ficar estaqueada se utilizássemos um meio de grande divulgação, se não nos sentássemos e falássemos frente a frente, claro que por vezes são relações mais duras porque somos poucos. Mas é a forma mais verdadeira que temos de fazer as coisas, por exemplo, acho muito mais rico chamar um professor que corrigiu um teste sobre o qual os pais levam algumas objeções. Muitas vezes os pais pedem os critérios de classificação. Podemos enviar os critérios de classificação, mas muitas vezes os critérios não se corrigem automaticamente, há uma pessoa que aplica esses critérios. Então vamos falar com essa pessoa. Claro que isto pode ter um impacto muito mais forte. Nós assumimos uma primeira linha, mas em última instância, parece-me que é a única forma de ser frutífera, caso contrário… nós conforme nos damos entrando numa sala de aula e estamos expostos aos alunos, estamos exatamente na mesma posição para qualquer um dos pais. O dilema é este com tudo o que tem de exigente, e o que tem de frutífero.

ISABEL ALEXANDRE: No projeto educativo do São Tomás, "o Colégio de São Tomás compromete-se a ser uma comunidade aberta e participativa no âmbito local, nacional e internacional". Pode caracterizar-me, por favor, o modo como se concretiza esta participação no âmbito local?

DIRETORA 3º CICLO: Seguramente vou-me esquecer de muitas coisas. Mas, por exemplo, temos várias iniciativas em termos de abertura do Colégio, de abrir as portas e as pessoas virem ver. Não só a comunidade dos pais e das famílias que estão connosco, mas também as pessoas aqui do bairro. Temos também algumas iniciativas caritativas, ou seja, de os nossos alunos, sobretudo nesta dimensão mais os alunos de 2º ciclo, 7º ano, que vão ajudar aqui na paróquia. Diria que este âmbito local, nacional e internacional, claro que posso especificar cada um deles, mas poria num grande grupo. De sairmos do Colégio e de percebermos como é que a nossa, o nosso dia a dia no Colégio é igual fora do Colégio. E nessa medida temos muitas iniciativas que podem ser mais aqui no bairro por exemplo a nível local já fizemos uma corrida São Tomás que tinha um percurso menor, maior em volta do bairro. Mas é igual fazer essa corrida aqui no bairro ou irmos com os nossos alunos para Roma. Ou por exemplo irmos com os nossos alunos nas férias da Páscoa para Peniche ou para outros locais pondo os nossos alunos a ajudar essa

comunidade. Ou é igual por exemplo, os alunos de liceu irem para Itália num programa de intercâmbio portanto, independentemente do sítio é perceber que o Colégio tem de extravasar os muros, caso contrário não cumpre aquilo a que se propõe.

ISABEL ALEXANDRE: Já me deu alguns exemplos, a ideia era dar-me alguns exemplos de atividades desenvolvidas neste ano que está agora a terminar.

DIRETORA 3º CICLO: Tivemos o programa das missões de São Tomás, aberto apenas do 9º ano para cima, precisamente por os alunos estarem mais crescidos e, aptos a dizer que sim na primeira pessoa a uma experiência em que querem participar. Não é que queria dizer que isto não pode acontecer no 7º ano, mas não é vivido numa dimensão que é vivido numa dimensão que nós queremos que seja vivido. Nestas missões de São Tomás, são uma proposta que nós temos, salvo erro, há quatro anos, depois a professora Ana pode pormenorizar melhor. É uma das professoras que está no lançamento desta atividade. Tem que ver com os alunos darem do seu tempo livre, porque esta atividade é sempre feita nas férias. E passarem uma semana, com professores, em comunidades que precisem de ajuda de qualquer tipo. Pode ser de irem a um lar fazer companhia a pessoas que precisem dessa companhia, pintar casas, varrer ruas, o que quer que seja. Temos sempre a nossa peregrinação anual a Fátima, que é a peregrinação do Colégio. Vão sempre os dois Colégios, agora os três, com o Colégio do Ramalhão, a Fátima. Temos um grupo de alunos e professores que sai antes, que vai de bicicleta ou vai a pé, e encontramo-nos todos no final. Portanto, é a peregrinação do Colégio que tem assumido modalidades diferentes, mas sempre, uma vez mais, dispondo do tempo livre dos alunos. E penso que assim de maior.., temos as nossas viagens de fim de ciclo, no 3º ciclo há três anos que fazemos esta viagem a Roma. Que tem haver, por um lado com os fundamentos da nossa própria experiência aqui do Colégio, por outro lado com o facto de irmos a uma cidade fundadora, vamos sempre acompanhados pelo Capelão do 3º ciclo o Padre Ramiro, que ao mesmo tempo, garante que a viagem é ajuizada e é acompanhada. Fazemos sempre questão de ultimamente fazermos esta viagem a meio do ano letivo, precisamente para a integrarmos no nosso trabalho. não é algo à parte, não é "agora acabamos as aulas e vamos para a viagem". Todas estas propostas fazem parte de uma unidade.

ISABEL ALEXANDRE: Tenho de lhe agradecer este seu tempo. Queria só terminar percebendo qual é a sua perceção pessoal deste trabalho de mestrado, em concreto, e aos objetivos desta investigação.

DIRETORA 3º CICLO: Vou ser muito sincera, sou muito cética relativamente a tudo o que seja estudos de caso porque são pessoas, e isso a mim causa-me uma certa, é uma coisa empática. Causa-me assim uma certa, um certo receio. No entanto, estou muito curiosa por ver os resultados e o tratamento que vai fazer. Para mim, tenciono também aprender com isso, como já percebeu, ou são números e se consegue analisar, ou então é um bocadinho mais complicado. Analisar uma questão, seguindo um método científico que é uma questão que normalmente que foge dessa descrição é muito aliciante desde essa perspetiva para mim.

ISABEL ALEXANDRE: Não sei se gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que disse…

DIRETORA 3º CICLO: Só se achar alguma coisa útil.

ISABEL ALEXANDRE: Agradeço imenso Sílvia, este tempo.

Apêndice C

Transcrição entrevista semiestruturada

diretora pedagógica liceu

ISABEL ALEXANDRE: Vamos começar a entrevista por fazer a sua... portanto, eu tenho que fazer aqui uma coisa muito formal que é dizer que esta entrevista vai só ser usada no âmbito do meu trabalho de mestrado e que, logo após ter terminado o trabalho, o ficheiro áudio será destruído e portanto quando o meu trabalho for feito, ficará sempre da minha autoria mas da propriedade do Colégio de S. Tomás.

O primeiro bloco de questões tem a ver com a caracterização profissional da Ana, do seu percurso profissional. E, nesse sentido, pedia-lhe que me dissesse qual é a sua formação académica...

DIRETORA LICEU: Licenciatura em Biologia.

ISABEL ALEXANDRE: Qual a modalidade de profissionalização que fez?

DIRETORA LICEU: Fiz profissionalização em serviço, na Escola Superior de Educação em Benfica, Lisboa.

ISABEL ALEXANDRE: Há quanto tempo é que desempenha estas funções de direção na escola?

DIRETORA LICEU: De vice-diretora, para aí há seis anos ou sete, e de diretora, este é o terceiro ano.

ISABEL ALEXANDRE: E, portanto, já acabou aqui por responder um bocadinho qual foi o seu percurso enquanto elemento da equipa diretiva.

DIRETORA LICEU: Exato.

ISABEL ALEXANDRE: Começou por ser subdiretora...

DIRETORA LICEU: Por acaso não. Houve um passo anterior, que foi uma figura que nós, entretanto, terminámos... existia um diretor de ano. Portanto, havia os diretores de

turma, havia os diretores de ano, e, depois, esses sim, remetiam para o diretor do ciclo. Depois, percebemos que seria talvez mais eficiente haver então um vice-diretor, ou um diretor adjunto, e pronto, e depois, então, o diretor de turma remete diretamente então agora, hoje em dia, para o diretor de ciclo. Há, de facto, a figura de um diretor, mas mais para assuntos da gestão da própria casa, gestão de eventos, ou de passeios, de protocolos que são estabelecidos com outras escolas, embora com a minha alçada..., mas, quer dizer, a elaboração é feita por essa diretora... Tudo o que é direção pedagógica propriamente dita é que está a meu cargo.

Entrevista a Ana Teiga Vieira, Parte 2
Duração: 1h 53m 08s

ISABEL ALEXANDRE: Então, vamos para o bloco dois, que tem que ver com a missão e os objetivos do Colégio S. Tomás e perceber qual é o contributo que a diretora do Liceu tem na concretização das grandes linhas, dos grandes objetivos da missão.

E então, assim de uma forma rápida, porque a Ana, neste caso, tem, com certeza, muita coisa para dizer, mas de uma forma sucinta, como é que apresenta a missão do Colégio S. Tomás?

DIRETORA LICEU: A missão do Colégio S. Tomás é educar os alunos, e aquilo que nós entendemos por educar alunos é introduzi-los na realidade total. A realidade total é, não só, evidentemente, as diferentes disciplinas, as diferentes áreas do saber, Matemática ou a parte das Artes e a parte das Humanidades, mas todas elas integradas como um todo e integrando aquilo que a tradição também diz sobre estas coisas e projetando-as um bocadinho para o futuro, fazendo que cada aluno descubra em si a melhor maneira, quer de as aprender, quer também depois de as pôr ao serviço do mundo. Se tivesse de escolher uma frase era: introdução à realidade total.

ISABEL ALEXANDRE: E, no que diz respeito ao Liceu, dessa grande missão, que objetivos mais específicos tem para os alunos do Liceu?

DIRETORA LICEU: Para além da questão do conhecimento e da compreensão das várias áreas — portanto das disciplinas que fazem parte objetivamente do currículo —, ter muito

cuidado com a formação da pessoa como um todo. A pessoa não é feita destes compartimentos, destas diferentes áreas, há uma preocupação precisamente de introduzir este sentido unitivo e a interligação entre todas elas. Para isso, não só dentro de cada disciplina, há imensas propostas que obrigam ou visam ir mais além, como, para além disso, em muitas atividades que propomos para além das aulas, como, a título de exemplo, o concurso debates ou o que seja ou mesmo alguns intercâmbios que temos com outras escolas. O que tentamos é que nessas atividades, eles mostrem tudo aquilo que aprenderam nas várias disciplinas. Não estou a falar tanto, no fundo, da Matemática e da Literatura ou da Filosofia, porque isso penso que é o que é comum a tantas escolas. Por isso, refiro também a questão da assembleia, que é um momento semanal que o Liceu se reúne como um todo, onde debatemos assuntos, não só da vida Colégio como do mundo, e do mundo de uma perspetiva antropológica, perspetiva política, perspetiva histórica, como também trazemos pessoas de diferentes áreas disciplinares, de várias áreas profissionais, precisamente para falarem, para darem testemunho da sua vida, de maneira a que os nossos alunos possam ir, no fundo, percebendo e compreendendo qual é a sua missão e o seu papel no mundo. No fundo, que papéis é que eles são chamados a desempenhar no mundo. Acho que a combinação de aulas exigentes e excelentes e preocupadas a ir ao fundo em diferentes âmbitos, como também este constante cuidado em unir todas elas e, para além disso, ir mais além, é uma coisa que preocupa bastante o Liceu. É muito importante para o Liceu, e, no fundo, para distinguir de outros ciclos — o cuidado das disciplinas ou a integração delas pode ser uma coisa também comum aos restantes ciclos — é que estes alunos são já jovens adultos e, portanto, falar destas coisas quando já há uma maturidade distinta daquela que há nos ciclos anteriores, de alguma forma permite ir construindo, até consolidando, a personalidade de cada um, consolidando aquilo que eu já disse há pouco, perceber bem o que é que eu tenho de fazer, encontra os alunos numa posição e numa postura diferente do que aquela que acontece nos anos anteriores.

Pronto, do ponto de vista de cada disciplina, no Liceu pretende-se que ela seja muito mais exigente, seja cada vez mais parecida, não queremos antecipar a universidade, mas de alguma forma a nossa meta é a etapa seguinte e, portanto, pretendemos que estes três anos sejam também uma preparação cuidada para aquilo que vai ser a exigência e o trabalho posto já ao nível universitário. Outra coisa que é muito importante e que no Liceu especifico do Colégio de S. Tomás e que eu gostava de sublinhar e por isso não é em vão

que eu digo aquelas coisas que eu disse anteriormente, é que há mesmo, mesmo cuidado em querer abarcar a realidade como um todo. É também por isso que nós, e isto é especifico do Colégio, não temos agrupamentos ou não temos áreas. Nós temos aquilo que chamamos uma formação generalista, que abarca as várias áreas. Tem Ciências, depois tem Humanidades, que também tem Artes, portanto os nossos alunos estão a fazer Físico-Química e Biologia e Matemática A, como têm Artes Visuais, têm Teatro, têm História do Século xx, têm História de Portugal, têm Ética. Por exemplo, o Inglês do 12.º ano, para além daquilo que é a proposta curricular, são confrontados com obras literárias, sobretudo literatura inglesa do século xix, do século xx, precisamente para que haja esta largueza, esta abertura ao mundo e esta possibilidade de, no fundo, continuar a abarcar de uma forma geral tudo. Porquê? Porque entendemos que a universidade pode ser isso, mas, sobretudo, mais da vontade de cada um — evidentemente, no seu tempo livre pode ir aprofundando —, mas o curso em si já é uma estrada para um caminho específico de uma determinada área, e então se seguirem mestrado ou doutoramento, ainda mais específico é. Entendemos que o Liceu S. Tomás é, do ponto de vista escolar, uma última oportunidade de poder fazer isto e temos também por objetivos. É muito ambicioso, eu sei. Que fique de alguma forma alguma semente, precisamente para quando eles entrarem na universidade não perderem este gosto de quererem continuar a conhecer as restantes coisas. E é bonito que muitos dos nossos alunos, que têm cá vindo até a alguns eventos que promovemos de antigos alunos, falam disso mesmo. No fundo, incorporaram isto tão bem que vão para Medicina e estão a ler coisas de filosofia ou estão a ler reflexões de determinada exigência literária, quer literatura portuguesa quer literatura estrangeira. Não pararam, no fundo de gostar, sentem falta e, às vezes, quando não o fazem, "Tenho mesmo é saudades...", há esse gosto de continuar. Portanto, é uma missão que eu também entendo muito como minha, como nossa, evidentemente, como Colégio, no Liceu, que é: claro que nós não conseguimos estudar tudo — ninguém consegue, nem a vida toda nos permite estudar tudo, evidentemente —, mas fica este gosto de querer continuar a abarcar o mundo. O mundo todo é feito para nós, o mundo todo é para o conhecermos. Claro que temos a nossa missão específica — fazer bem numa determinada área —, mas temos obrigação de tentar compreender o todo e isso é mesmo uma coisa vital aqui para o Liceu do Colégio S. Tomás. Aquilo que propomos, as atividades que vamos propondo e com as aulas da forma como as damos, vamos tentando transmitir este gosto.

De alguma forma, esta exigência feita aqui — também isto é verdade que não chega a todos, isto é o nosso propósito, e graças a Deus chega a alguns, é uma missão, chega a muitos —, fazê-lo agora, de alguma forma, em idades tão novas, permite também que os próprios adotem também uma determinada maneira de estudar, ter determinado ritmo — como eu disse há bocado, no fundo deixei transparecer —, ter uma determinada cadência de dizer as coisas, uma determinada maneira de ocupar as horas do nosso dia, que depois se entranha de tal maneira que é mesmo vital para os anos seguintes e muitos dos nossos alunos já não conseguem encarar a vida de outra maneira. É uma coisa que nos dá uma alegria muito grande é conseguir fazer passar isto a muitos deles.

ISABEL ALEXANDRE: Então destes objetivos mais específicos da missão que falou, eles são redefinidos com alguma periodicidade, ou seja, eles são revistos com alguma periodicidade? E se sim, de que maneira e por quem?

DIRETORA LICEU: Então, isto que eu lhe disse acabam por ser linhas diretivas mais gerais e, portanto, nesse sentido, nós todos os anos nas reuniões que temos quer ao nível da direção quer com os próprios professores, reunião de professores que chamamos o colégio docente do Liceu, de alguma forma, para continuar a fazer... porque isto no dia a dia vai andando, estamos com as nossas disciplinas, com as nossas aulas, cada um com as suas tarefas, e, às vezes, corre-se o risco de se perder a visão do todo, portanto, nós todos os anos, pelos menos nessas reuniões de julho ou de setembro, acabamos por revisitar tudo isto e por reconfirmar ou não, normalmente reconfirmamos. Isto que eu lhe estou a dizer, no fundo, tem sido transversal estes anos todos.

Depois, há, sem dúvida, uma adequação anual. Bem, ainda antes da adequação anual, mesmo esta proposta tem sofrido alguma modificação ao longo destes anos de Liceu de casa aberta, do Colégio, que nos levou, por exemplo, a introduzir coisas como a Geometria Descritiva, que não havia no início, ou a Ética que só havia a História, não havia a Ética. Mas, depois, muito por conversas com os pais e com os alunos e até como o nosso conselho científico pareceu fazer sentido, no último ano, alguém que fala sobre isto, porque acaba por não ser muito abordado em profundidade em Filosofia e depois na universidade, ou vão para Direito ou vão para algumas áreas da saúde (mas mesmo nas áreas da saúde têm uma cadeira no curso inteiro ou então nem têm) ou então nunca mais ninguém lhes fala destas coisas. Portanto, tem havido revisões mais no sentido desta

cadeira, aquela cadeira, esta cadeira com este ou aquele programa, isto sim, acho que todos os anos acabamos por ir revendo, pronto, sublinhando, confirmando aquilo que é bom e para continuar, ou, pelo contrário acabando. Geometria Descritiva foi um caso que foi aqui muito discutido, não foi logo implementado, porque entendemos que já é de uma natureza muito específica e que, de alguma forma, compromete aquela visão geral que disse no início, mas, de facto, na lógica de termos ciências mais teóricas, como a Matemática, ou ciências mais experimentais, como a Físico-Química e a Biologia, a Geometria aparece aqui no nosso currículo em Portugal em alternativa ou à Biologia ou à Físico-Química, mas entendemos que à Biologia, no fundo, nesse sentido não perdemos nenhuma destas disciplinas de umas determinadas áreas, portanto a área das ciências experimentais. É verdade que uma é a ciência da vida e outra a dos fenómenos naturais, mas a metodologia da aproximação, ou de conhecimento — o método científico — é igual nas duas. Portanto, após muita discussão maturada, conselho científico, professores, *etc*., ao fim de dois anos, avançamos para essa decisão. Nesse sentido, em algum destes 14 anos, vai havendo um ajuste ou outro de alguma cadeira. Depois há o ajuste anual, digamos assim, uma adequação anual que advém também do tema do ano que, de alguma forma, pode condicionar alguma das atividades propostas ou alguma particularidade de alguma disciplina, de alguma atividade de alguma disciplina que tem que ver com o tema do ano proposto.

ISABEL ALEXANDRE: Nestes aspetos mais gerais da missão... quando a Ana diz que revisitam anualmente este texto, quem é que o revisita? Os professores?

DIRETORA LICEU: Os professores. Os professores todos, mas mais no sentido, nem é um texto, é mais no sentido de nós não nos podemos esquecer o que é que estamos aqui a fazer. E esta, a tal formação generalista, tem sido mesmo uma coisa que temos de confirmar, e em direção, por conselho científico. E é mesmo importante para se darem boas aulas dentro deste contexto que toda a gente esteja muito... perceber o que é que se pretende com este Liceu. Não fazemos isto porque — podia ser, não é? — é um nicho de mercado ou porque, de repente, temos de fazer uma coisa diferente — podíamos ir para um percurso internacional, mas também há outras escolas — ou podia... não sei... não é nada disso, nunca foi. É mesmo porque acreditamos. Aliás, até gostávamos que em Portugal, o próprio Ministério da Educação... e aí passaríamos já adotar aquilo que o

ministério propõe, não é nada especifico em relação ao ministério. Realmente, não nos revemos nesta coisa das quatro áreas, sobretudo, nestas idades. Já o disse há pouco, estou-me a repetir: no tempo da especialização, é necessário, nós temos de fazer bem determinadas coisas e é impossível todos sabermos bem tudo de tudo. Portanto, esse tempo vem e é inevitável. O que não concordamos é que isso tenha de ser feito aos 14 e aos 15 anos, que é quando começa o percurso do Liceu. Portanto, é anual... Qual é que era a pergunta, já agora? Como é...

ISABEL ALEXANDRE: Com que periodicidade é que...

DIRETORA LICEU: Os gerais são revisitados, mais por uma consolidação, não tanto para pôr à discussão, também todos os anos. Depois, também todos os anos, a especificidade das cadeiras, e todos os anos, com periodicidade anual ou até mais, estou a dizer anual para o tema do ano, mas, no fundo, depois decorrem várias reuniões parcelares, ou de diretores de turma ou de grupos disciplinares, pronto... depois, aí são mais reuniões, são várias vezes ao ano, para podermos ver como podemos dar mais eco à frase do ano, e aí não é anual. Pronto, aí já podemos dizer, até talvez mensal e, se formos aos departamentos, até quinzenal, por isso. Isso, com mais detalhe. Percebe-se a diferença?

ISABEL ALEXANDRE: Agora eu pergunto-lhe...

DIRETORA LICEU: Se calhar estou a baralhar...

ISABEL ALEXANDRE: Adiantou-se a algumas questões que eu vou colocar daqui a um bocado, mas não tem problema... Então, uma das coisas é: esses objetivos chegam à comunidade escolar, portanto, já percebemos que aquilo que é...

DIRETORA LICEU: É assim...

ISABEL ALEXANDRE: Chegam como?

DIRETORA LICEU: Pois, não tem sido por escrito, embora eu tenha os documentos — o que é a missão educativa — e volta e meia são revisitados, mas não vamos todos os anos olhar para eles. Normalmente esses documentos são mais vistos pela direção. Assim, os mais generalistas têm sofrido pouca alteração nos últimos anos, é mais uma reconfirmação que os documentos estão em ordem. Embora, de alguma forma — não é indireta, ela é direta, mas não no sentido de olhar para o papel —, elas todos os anos acabam por ser faladas porque nós temos uma formação anual no verão que chamamos Universidade de Verão que normalmente é sobre um tema, mas que acaba por de uma forma..., portanto, às vezes na reunião, vamos rever os princípios todos do Colégio, não é assim? Portanto, a agenda não é "Vamos rever o projeto educativo ou o projeto curricular", portanto, a agenda não é essa, mas, no fundo, indiretamente, acabamos por falar das coisas todas. A revisão da parte curricular é feita nessa reunião anual mais com um determinado grupo de professores, mais ao nível dos departamentos ou ao nível dos diretores de ciclo, sobretudo diretores de ciclo.

ISABEL ALEXANDRE: Isto já respondeu também porque a pergunta será em que momento é que se faz essa comunicação à comunidade escolar?

DIRETORA LICEU: A quem? Aos Pais?

ISABEL ALEXANDRE: E também aos professores...

DIRETORA LICEU: Aos pais é assim, o que nós fazemos é: há uma reunião para os pais novos, há uma reunião de apresentação, no fundo, do Colégio como um todo e da sua missão educativa. Depois, além disso, há uma segunda reunião específica do ciclo, todos os anos, para os pais novos e, depois, há as reuniões de pais, já não por ciclo, mas por ano, onde alguns dos pontos — não todos — são, também por mim, apresentados à reunião de pais. Mas, normalmente, depois há o detalhe que não há nenhum aluno, nem nenhuma família, que entre cá no Colégio, que não tenha uma entrevista com o diretor, no meu caso é sempre com o diretor do ciclo, no Liceu. No 3.º Ciclo, pode ser com o diretor do ciclo ou logo diretamente com o diretor de turma (aí varia um bocadinho). Portanto, nessa entrevista, é explicado isto tudo. Uma coisa que nós dizemos muitas vezes — nós não fazemos seleção de alunos, coisa que nós também já falámos — é que

queremos que as famílias nos escolham. Mas, para escolherem, têm de saber ao que é que vêm. Têm de saber qual é o projeto educativo, qual é a nossa missão. E essa entrevista, normalmente, nunca dura menos de uma hora, com o aluno presente, onde tudo é falado. Preferencialmente, esse é, normalmente, o nosso meio de comunicação, mas temos vários. Mas o preferencial é esse.

ISABEL ALEXANDRE: Agora passando aqui a dois documentos, que é o projeto educativo e o plano anual de atividades. A Ana, quando falou na missão, como conheço estes documentos, já percebi... quais os princípios orientadores do projeto educativo e do plano anual de atividades do Colégio?

DIRETORA LICEU: Já respondi, exatamente... E é no fundo, o inicial, continua, no fundo, no geral, a ser com uma outra nuance... foi elaborado, na primeira hora, quando o Colégio abriu, pela direção da altura, pelos diretores de ciclo da altura, incorporava também... nós temos uma associação de pais, o grupo de pais aqui do Colégio — e aí eu sei, eu na altura ainda não trabalhava cá, eu era uma das responsáveis dos pais — e os pais também faziam parte da elaboração desse documento inicial.

ISABEL ALEXANDRE: Uma questão agora mais técnica... É se considera que o projeto educativo e o plano anual de atividades obedecem a uma lógica de articulação vertical dos diferentes níveis de escolaridade? E se poderá dar exemplos concretos desta articulação. A Ana já aflorou este assunto.

DIRETORA LICEU: É assim, nós, o que temos... o projeto educativo tem uma parte inicial, extensa, que acaba por ser uma coisa geral, onde estão indicadas, digamos, estas coisas gerais. Depois, então, entramos em capítulos, onde começam, então, digamos, a aparecer vários nomes, umas adequações de terminologia que os diretores e os professores desse ciclo entendem como mais adequadas. Há então uma particularização daquilo que é a missão educativa específica mais para aquelas, pronto... E depois é isso, não sei se isto é vertical, porque vem da direção aí abaixo...

ISABEL ALEXANDRE: Portanto, há uma missão...

DIRETORA LICEU: Há uma missão global, geral, não sei se isso é de cima, ou é de baixo... Isso eu não sei...

ISABEL ALEXANDRE: Aqui a verticalidade está colocada no sentido curricular... ou seja, no sentido que depois esta missão vai sendo trabalhada e adequada a cada ciclo, a cada disciplina, de acordo com o nível em que cada aluno se encontra...

DIRETORA LICEU: Não há horizontalidade, é verdade, é vertical...

ISABEL ALEXANDRE: Depois, as ações que desenvolve para fazer chegar estes princípios à comunidade educativa do projeto anual de atividades e do projeto educativo. Portanto, no caso dos objetivos do projeto educativo, tanto quanto percebi da missão, são muito conversados, são família a família, pelo diretor de ciclo ou pelo diretor de turma, e no que respeita ao plano anual de atividades?

DIRETORA LICEU: O plano anual de atividades... nós nas reuniões de início de ano, nas reuniões de outubro, que fazemos por ano letivo..., portanto, no Liceu há reuniões dos pais do 10.º, não é por turma, é por ano, turmas do 10.º, 11.º, 12.º, nós fazemos três reuniões, aí então já, no fundo, comunicamos, ao detalhe, o que é que cada disciplina vai fazer naquele ano. Portanto, nas reuniões de pais fala o diretor, fala a reitora, às vezes vem um convidado ou não, isso depois depende, e falo eu sobre as linhas gerais. Depois, fala cada professor, de cada disciplina — são reuniões que também demoram um bocadinho —, em que apresentam o que é que, na sua disciplina, vão ser as tónicas daquele ano e, evidentemente, depois aquilo que são as nuances ou derivadas do tema do ano, ou o que seja, para as suas disciplinas. Eu, a mim, na parte em que falo, cabe-me mais, naquele ano, dizer as coisas gerais, ou dos debates ou dos intercâmbios que fazemos com outras escolas ou que passeio vamos fazer, ou que visitas de estudo vamos fazer, a não ser que seja das disciplinas. Se for passeio do ano, cabe-me a mim, se for visita de estudo da disciplina, diz o professor respetivo. Como é que vai ser, por exemplo, a questão do discernimento vocacional, temos o programa do *Next Step*, como é que vamos acompanhar os nossos alunos, no sentido de eles perceberem melhor qual é que é o curso que querem tirar, *etc*. Depois essa parte geral, de como é que vão funcionar as coisas naquele ano, aquilo que são as propostas, quer de funcionamento quer de atividades

decorrentes do próprio tema do ano ou o que são os propósitos daquele ano, é comunicado na primeira reunião de pais do ano.

ISABEL ALEXANDRE: E a Ana, enquanto diretora de ciclo, acompanha, sabe, de certa forma, que os vários professores, os vários diretores de turma, levam ao seu trabalho diário estas...

DIRETORA LICEU: Eu tenho reuniões semanais com todos os diretores de turma. Eu todas as semanas — já lhe tinha dito, eles já lhe devem ter dito também — tenho três reuniões: reúno-me com os três diretores de turma do 10.º, uma hora; reúno-me uma hora com os diretores de turma do 11.º; e reúno-me uma hora com os diretores de turma do 12.º ano. Todas as semanas, todas. E, portanto, todos os alunos, tudo o que são assuntos de turma e das disciplinas com projetos naquela turma, são debatidos nessa reunião. De vez em quando — é raro — a essas reuniões, vão também um professor ou outro. Vamos supor que há um passeio da disciplina de Físico-Química não sei onde, nessa semana ou nas semanas em que começamos a prepará-la, é preparada com alguma antecedência, como deve calcular...; há um intercâmbio com uma escola italiana ou inglesa, com troca de casas, normalmente isso é feito com a coordenação do professor do departamento de Inglês, se não há nenhum professor de Inglês como diretor de turma, e mesmo quando há, esses professores nessas duas semanas vão à reunião na parte em que estamos a debater esse assunto. Além disso, eu tento reunir-me uma vez, mês e meio, mês e meio, com os professores de cada disciplina. Mês e meio, mês e meio, eu convoco os professores todos do Liceu. Eles têm as reuniões do departamento, dos vários ciclos juntos, e se for da conveniência do coordenador do departamento, divide por ciclos esse trabalho numa segunda parte da reunião, ou que seja, isso é uma coisa. Outra coisa é, eu própria reúno-me com os professores de Português do Liceu ou com os professores de Físico-Química, assim mês e meio em mês e meio, precisamente, onde também vemos como é que estão a correr as aulas, como é que não estão, que propostas é que há. Embora, no início do ano... eu neste momento já tenho na minha mão, na minha posse, as planificações todas, de todas as disciplinas, que, entretanto, já olhei, agora vou ver, e, de acordo com aquilo que eu entender, vou chamar este departamento, e depois chamo outro, e depois converso, ver o que se vai fazer. Não há tanto... acho que em outras escolas funciona de outra maneira, pelo menos é a experiência que eu tenho de outros sítio, em que os

departamentos realmente trabalhavam e propunham muitas coisas e depois já não havia nenhuma instância para além disso. Aqui, há duas instâncias. Eu não vou vetar nada. Há um diálogo — ou se pretende que haja, quando a coisa é bem feita, é o que se pretende, é que haja mesmo um diálogo — entre aquilo que é o ciclo e os diretores de turma da proposta, e aquilo que o departamento, dentro das necessidades específicas da disciplina... o diretor de ciclo não abarca tudo, com humildade ouve e vê e integra-se tudo e, portanto, tenta-se tirar o melhor programa, o melhor partido de tudo e tentar chegar à coisa que é mais adequada aos alunos, aquilo que mais favorece a formação dos alunos. Mas passa muito pelo diretor de ciclo. Em outras escolas não, os departamentos acabam por funcionar de forma independente e propõem... bom, há um conselho pedagógico que costuma aprovar, mas, quer dizer, aqui é dialogado mesmo, é tudo muito falado. Perdem-se ou ganham-se muitas horas, tudo é muito falado.

ISABEL ALEXANDRE: Entramos agora, exatamente, na questão mais prática e de gestão de tempo. E, no fundo, aqui é compreender um bocadinho, como é que a diretora do Liceu gere o programa institucional. E então, neste caso aqui será perceber um bocadinho a relação que estabelece com os professores, compreender o modo como acompanha e supervisiona o trabalho docente e conhecer o modelo de acompanhamento, supervisão e avaliação da instrução. E, para isso, pergunto primeiro, quantas horas trabalha por semana?

DIRETORA LICEU: Não sei. Muitas. Começo a trabalhar à 8h. Aqui no Colégio. Depois, há o trabalho de casa, não é? Aqui no Colégio, normalmente entro às 8h e saio às 19h. E almoço. E consigo almoçar. Mas, por acaso, muitas vezes... porque realmente é difícil, e quem percebe da escola sabe, as horas de almoço são ótimas para resolver assuntos, porque é quando as pessoas estão disponíveis. Portanto, eu muitas vezes almoço em trabalho. Quer dizer, reunimo-nos, almoçamos os professores que precisamos de tratar de determinado assunto. Normalmente, os assuntos complexos não são tratados desta maneira, mas uma coisa rápida ou simples é também resolvida à hora de almoço. Portanto, entro às 8h e saio às 19h.

ISABEL ALEXANDRE: Muito bem. Segundo, nestas horas, será que consegue, mais ou menos aferir, quantas é que dedica à interação com os alunos, quantas aos professores, funcionários, análises de processos e documentos?

DIRETORA LICEU: Consigo... se calhar, dava-me jeito o computador, porque eu tenho isso tudo antecipado — depois, às vezes, sai ao lado —, mas eu estruturo a minha semana. Também dou aulas, também tenho as turmas...

Isto é a minha semana: as reuniões obrigatórias, isto é, fixas no calendário, tenho, então, as tais três reuniões, três horas com os diretores de turma fixas, tenho uma hora para os grupos disciplinares, vão é rodando, aquilo que eu disse há pouco, vai rodando, uma semana é com os professores de português, na semana a seguir é com os de matemática, às vezes faço conjugações de dois; tenho uma hora por semana com os diretores de ciclo todos aqui das Conchas; tenho uma hora por semana com os reitores, com um ou com o outro ou com os dois, é conforme a disponibilidade. Se eu tiver de dizer uma média... por exemplo, eu agora vou começar em setembro e estou, pelo menos, uma hora ou uma hora e meia com todos os professores sentadas sozinha. Vou começar agora. Até ao fim de outubro, espero estar sentada com eles, mas falo com vários durante a semana. Se tivesse de fazer uma média para o ano, no fundo, estou com cada um... dedico por semana seis horas a isso, cinco horas vá, se quisermos fazer uma média, cinco horas com os professores, sozinha, individuais. Tenho reunião semanal de professores, todos juntos, do 2.º e 3.º ciclos e Liceu, estamos todos juntos...

ISABEL ALEXANDRE: Esta é aquela da quarta-feira...

DIRETORA LICEU: É a da quarta-feira. É uma hora, mas é assim, os professores têm uma hora, mas isto é de quinze em quinze dias. De quinze em quinze dias é esta e de quinze em quinze dias é a do departamento. E uma vez por mês — e aí ajusta-se o horário —, não é só uma, mas duas, em que eu meto a reunião de professores do Liceu, o colégio docente. Portanto, uma semana é, imagine, departamento, outra é formação geral de professores, e, depois, na terceira semana, é formação e Liceu. E, depois, só uma, e, depois, só uma, e, depois, passado outro mês, há um dia em que o horário é mais esticado e fazemos aquela em que eu reúno uma vez por mês com os professores do Liceu todos juntos. Depois, obrigo-me a mim mesma... depois tenho reunião com a minha colaborada,

temos umas três horas por semana, coisas do Liceu. E tento ter duas horas intocáveis, duas a três horas por semana intocáveis, normalmente é o que é a primeira coisa a saltar, e recebo em média — há semanas em que, de repente, tenho cinco, seis pais e há coisas que eu não contabilizo, e há muita coisa, que eu já lhe tenho dito, que nós resolvemos logo aquilo de manhã, à entrada ou no café —, se tivesse de dar uma média, talvez umas duas horas para pais para semana, é mais... É assim, depende dos períodos: por exemplo, agora começamos com três horas por semana, este período; no período que vem, como faço as entrevistas todas dos alunos todos do 9.º, tenho dez horas com os pais por semana, por exemplo, no segundo período; no terceiro, volta a diminuir. Então, depois isto em média não dá, vai fazer as contas e depois é mais do que as horas que estão aqui, mas se tivesse de fazer uma média de pais dos períodos todos, três horas por semana, de setembro a julho, em que há meses que há menos...

ISABEL ALEXANDRE: É só para percebermos um bocadinho qual é o peso que tem este trabalho, por exemplo, *versus* o trabalho administrativo que é uma coisa...

DIRETORA LICEU: Que tenho alguma ajuda... há os diretores de turma, a direção, há muitos diretores de turma que asseguram a documentação das turmas...

ISABEL ALEXANDRE: Quantas aulas dá por semana?

DIRETORA LICEU: Eu dou poucas. Dou cinco horas, pronto. Ah, e ainda faço outra coisa, que isso também às vezes cai, mas... fazem os coordenadores de departamento, mas eu também faço. Por exemplo, este ano, tenho bloqueado no meu horário, três horas semanais... eu ainda não me sentei a ver... Não sei que quer falar em relação ao ano anterior ou em relação ao futuro?

ISABEL ALEXANDRE: Em relação ao ano anterior.

DIRETORA LICEU: Então, espere. Pronto, mas então tinha duas horas bloqueadas para ir assistir a aulas de professores por semana. Portanto, eu vou assistir às aulas dos professores, que vou gerindo, sei lá, se vejo que há alguma coisa ou se há professores novos ou pronto, isso vou gerindo um bocadinho, consoante está a acontecer.

ISABEL ALEXANDRE: Então e agora, no que diz respeito ao modelo relacional, como é que se processa a distribuição do serviço docente?

DIRETORA LICEU: A distribuição acabo por ser eu que decido com...

ISABEL ALEXANDRE: Posso pôr-lhe as três perguntas, assim a Ana orienta... Então, como é se processa a distribuição do serviço docente? Quais os critérios que utiliza para a distribuição do serviço docente? E, no que diz respeito à designação para cargos de coordenação, dentro do Liceu...

DIRETORA LICEU: Designação ou nomeação?

ISABEL ALEXANDRE: De coordenação... designação, nomeação, sim.

DIRETORA LICEU: Quem é que escolhe? Não percebi...

ISABEL ALEXANDRE: Desculpe. Eu tenho designação. Há designação de cargos de coordenação, mas pode ser nomeação.

DIRETORA LICEU: Isso pode ser, sim. Não é isso. A questão é: quem é escolhe os diretores de turma?

ISABEL ALEXANDRE: Que critérios utiliza?

DIRETORA LICEU: Ah, critérios. Sim, então, pronto, relativamente... a primeira era? Distribuição... pronto, há professores que estão mesmo só alocados ao secundário, pois exato, ao Liceu. Quer dizer, vejo também aí, como fazemos com os alunos, um bocadinho também qual é o gosto e qual é também o talento... porque é diferente, às vezes, 10.º e 12.º. Também o estilo, que são todos necessários, não vou dizer isto com sentido negativo. Há uns que são mais, de facto, de alargar e, depois, há outros que fazem um trabalho de exigência metodológica. Portanto, tendo várias coisas em consideração da própria pessoa, e vendo o nível, se é de exame, se não é de exame, se é disciplina de exame, se não é

disciplina de exame. Também a idade dos professores. Também, às vezes — a turma aparece depois — tendo a turma ou percebendo o estilo, se há muitos rapazes, se não há muitos rapazes. Por exemplo, a disciplina de 12.º ano de que falei há bocado. Eu já termino o meu raciocínio, vou só aqui pôr um parêntesis, para clarificar. Quando pensámos introduzir Literatura... eu tenho uma professora que é doutorada em Literatura Inglesa e, portanto, quer dizer, porque é que há de ser outro professor de inglês — o outro é ótimo, os outros professores são ótimos —, mas podendo adequar o gosto do professor àquilo que leciona, melhor. Tenho um professor de Física, há dois, são três, mas dois, e um especialmente, é um engenhocas e está-me sempre a resolver tudo, até de outras coisas. Há uma disciplina que não tem exame que é a Física do 12.º ano que se presta muita atenção... quer dizer, há ali uma inclinação natural, não é que seja o professor residente... porque depois também preciso, também tenho cuidado com outra coisa, que é a formação dos novos, gosto que os novos façam o percurso, se é de exame, têm de passar pelo 10.º, 11.º, 12.º para ter a noção do todo. Portanto, há aqui muita coisa, não tenho isso escrito. É isso, pronto, é a idade, também, não há dúvida, e a experiência, mas às vezes a experiência também é muito importante para determinadas coisas, para determinadas disciplinas. Depois disto tudo... depois há também uns constrangimentos que é que há muitas que são, como disse no início, são professores de Liceu, mas depois há um ou outro que é partilhado e, portanto, depois há também aí uns constrangimentos de horários e aí já não é uma decisão, é uma consequência, mas que também faz parte deste processo todo. Isto para distribuir. Vejo isto sempre, de uma primeira vez, penso eu, pensa também a pessoa que me está a ajudar na direção de turma, vou ouvindo ao longo dos anos... eu pergunto muito aos professores, eu faço uma reunião de início de ano, individual, como disse, com todos. A meio do ano, fazemos um bocadinho o picar de ponto e, no fim do ano, não me vou embora sem falar também. Essas, normalmente, é uma hora e meia — depende dos professores, mínimo uma hora, máximo duas horas —, sento-me e falo com todos individualmente. E, de alguma forma, também percebo qual é o gosto ou professores que até "este ano gostava de fazer melhor esta parte de qualquer coisa, daquele ano", quer dizer, não vou tirar esse ano à pessoa, podendo, tem de ser uma oportunidade de a pessoa se melhorar, não é? De corrigir alguma coisa que não tenha corrido tão bem. Pronto, isto para dizer, agora perdi-me... A escolha é ouvindo os professores, incluindo os constrangimentos do geral, olhando e percebendo qual é o talento e também o gosto de cada um. Depois, sem dúvida, há professores... talento, não

só da parte científica, mas da metodológica e da relacional também, mas isso ao longo dos anos, graças a Deus, posso começar a dizer, que, no geral, o grupo de professores é muito bom e, portanto, não vou dizer que não houve já problemas no passado e também vamos ajustando as equipas, há pessoas que ficam, outras que são vão embora, pronto. Uns que até acham que gostam de dar aulas, e depois percebem que... às quais demos uma oportunidade e confiámos, evidentemente, mas depois percebem que afinal não é aquele o caminho, isto também é o normal da vida. Portanto, acho que chegamos aqui... Portanto, foi muito difícil, tivemos dificuldade, tivemos sempre uma muito boa professora de Físico-Química e tivemos muita dificuldade em acertar com o segundo professor de Físico-Química, foram aqui anos muito duros, muito difíceis.

ISABEL ALEXANDRE: No que diz respeito aos cargos de nomeação, aos diretores de turma...

DIRETORA LICEU: Isso também sou eu. Isto é tudo visto, acabei por não dizer... Isto é verdade, quer para os professores de disciplina quer para os diretores de turma. Portanto, eu penso nisso, falo com a reitoria, com quem também reúno todas as semanas, falamos, vimos tudo e, pronto, depois propomos, mas isso fica muito entre mim e a reitoria, os diretores de turma. E também aí há pessoas que gostam, há pessoas que não gostam, embora às vezes não tenho equipa têm de ser, e há uns que não gostam e fazem-no lindamente, e há outros que realmente, e depois depende... porque depois, por exemplo, a escolha também não é aleatória para os anos e para as turmas, porque, sei lá... há uns que são mesmo extraordinários, por exemplo, no acompanhamento dos miúdos do ponto de vista humano, são mesmo... tenho visto aqui coisas muito bonitas, mas são um bocadinho mais desorganizados do ponto de vista burocrático, por exemplo, mas eu acho que é um ótimo diretor de turma, acho que não é a burocracia que vai prevalecer sobre uma companhia eficaz, boa, amiga, verdadeira a um aluno e a uma família. Portanto, já criámos... alguém, não tem propriamente um cargo, mas que ajude nessa parte mais burocrática ou então, não existindo essa figura, também olhamos para o todo e perceber onde é que, às tantas, nas turmas que temos e nos alunos que temos — sendo que o 10.º é um bocadinho surpresa, uma surpresa total não é porque estamos aqui no Colégio, mas, quer dizer, para nós quando pomos a mão na massa é que percebemos melhor —, portanto, daquilo que já sabemos, de todos os dados que já sabemos, percebemos que

"esta ou aquela pessoa para aquele grupo, não, tem de ser esta pessoa; não, para aquela...", também não é indiferente a escolha. Outro exemplo, já calhou, como a disciplina do 12.º é Física ou Química, agora não, mas já houve anos em que a turma de Física era para aí duas meninas e tudo rapazes. Pronto, já chegou a ser diretora uma rapariga, mas, às vezes, percebemos quem é que temos para levar aquele grupo todo de homens para a frente, quem é que poderá ter mais perfil e, às tantas, depois fica uma professora que é, no fundo, a diretora das meninas e vai variando. O que prevalece, num critério, é o bem dos alunos e daquele grupo de alunos e isto também para as disciplinas, depois...

ISABEL ALEXANDRE: Depois tem de ser ajustado de acordo com as exigências... E então, agora, passando um bocadinho mais à supervisão e ao acompanhamento e avaliação da instrução...

DIRETORA LICEU: Aulas, é assistir às aulas...

ISABEL ALEXANDRE: Já percebi que, portanto, como é que faz este acompanhamento... que medidas toma para monitorizar o ensino-aprendizagem em contexto e, neste caso, será dentro da aula de aula?

DIRETORA LICEU: É assim, este trabalho não é feito só por mim. Muitas vezes, também há uma assistência das aulas por parte do coordenador do departamento. Isso é uma coisa que eu notei de diferente aqui, como fazer aqui em casa, aqui no Colégio, em relação a outras escolas, quer dizer, eu nunca tive uma aula assistida — tirando quando estava a estagiar — nas outras escolas onde andei. Nunca. Havia assim um certo pudor, uma certa cerimónia, uma... lá está, depende tudo de como é que se vê a coisa e, dito assim e, de facto, nos contextos anteriores, se fosse feito era capaz de ser mesmo uma invasão. Aqui, nunca houve disso e como começou logo... já me estou a desviar. Como também começou logo, uma partilha de materiais total, uma partilha de realização dos testes... foi logo uma maneira de mostrar como é que se faz, e isso foi logo muito bem dito — eu fui a primeira coordenadora do departamento de Ciências aqui no Colégio e, portanto, sei o que é que faziam os coordenadores de departamento desde a primeira hora. Quer dizer, só faz sentido assim, é para o bem dos alunos, é para o bem do Colégio. Claro que cada professor

é cada professor e imprime nas suas aulas — e ainda bem que é assim — aquilo que é. Porque o professor x é assim ou assado.

Por outro lado, temos de assegurar que os alunos que saem... em termos do ponto de vista do conhecimento, são do Colégio S. Tomás, não são de outra coisa qualquer. Portanto, tenho de... Não podem ter a sorte ou o azar de terem um professor que dá mais valor aquilo ou aqueloutro ou não sei o quê, de repente.... não pode ser, tem de haver aqui um garante. Ora, e desde a primeira hora, não só houve partilha de tudo, como houve discussão de tudo, como houve... havia um documento único que não era... quer dizer, depois adequa-se, depois no terceiro ciclo, por causa do projeto do ano, agora também já não há, há uma ou outra nuance, mas a coisa geral daquilo que é a proposta do ano, é feita em conjunto. Por anos, não é só por turma. Há muitas reuniões de conselhos de turma, que primeiro começam juntas, para haver uma coisa geral, depois é que desagua, dividida nas turmas. Isto para dizer, também começou logo desde a primeira hora, um entrar e sair das aulas normal e uma coisa gira, que é professores a querer fazer — eu já fiz também — Filosofia, a querer fazer a disciplina. Pronto, a querer... e gostam tanto, eu por exemplo, ainda não consegui, eu quero ir ver se vou fazer este ano a tal Literatura, que tenho vindo a falar, do 12º ano. Não sei se consigo, vamos lá ver. Ou então quando deixar de ser diretora, vou fazer. Há este gosto, há mesmo um perguntar: "O que é que achaste?".

Outra coisa, de tal maneira é assim, que um professor para entrar para entrar nesta casa — já lhe tinha dito ou não? Já não me lembro — tem de dar uma aula. Uma parte da entrevista é dar uma aula, onde estão imensos a assistir. Portanto, há uma primeira conversa, normalmente com o coordenador do departamento, às vezes quando estamos com *stress* para contratar alguém, vai logo o diretor do ciclo, que em princípio será o ciclo que terá mais horas, com o diretor de departamento, e, depois, há uma aula, onde assistem várias pessoas e até de várias áreas. Não é só aula de Ciências e vão assistir todos os de Ciência. Não. Até se convidam outros porque tem de se fazer entender, não é? Porque às vezes os da própria disciplina já sabem. E, portanto, esta coisa das aulas, e temos de falar para os outros... houve uma vez — isto foi feito para aí só duas vezes nestes anos todos — nós, na reunião de professores passámos uma tarde inteira em que nós apresentávamos a nossa primeira aula do ano. Cada um, demos aquilo que íamos fazer na primeira aula com os nossos colegas. E já cá estávamos dentro. Portanto, há uma fluidez nesta... pronto, há uma delicadeza que é "Eu estou a pensar ir assistir à tua aula", quer dizer, não é abrir a portar e sentar. Mas já houve, também há, mas, quer dizer, normalmente, eu, pelo

menos, gosto de dizer. Imaginemos que é um teste, já aconteceu eu achar que ia, mas "Olha, vai ser teste", quer dizer, não vou lá fazer nada. Depois, há estas grelhas, há uns documentos que têm sofrido evoluções e eu agora estou com um que ainda não fechei, vou ver se acabo, não sei, daqui a duas ou três semanas. Também agora ninguém vai já, já, assistir a aulas. Tenho umas grelhas para se tornar a avaliação um bocadinho mais objetiva, isto quando estou eu a assistir e o coordenador do departamento, para que haja aqui parâmetros comuns. Embora, a avaliação, mesmo quando faço este estabelecimento de objetivos de início de ano, que depois integro as aulas, e que depois no fim falo das aulas a que assisti, etc., normalmente é mesmo para a pessoa crescer, é sempre no sentido de procurar os pontos de melhoria — não é como há noutras empresas, também não há prémios económicos, infelizmente, quando se portam bem ou têm bons resultados ou que seja, são coisas também mais fáceis de gerir, aqui infelizmente não há isso —, mas há uma conversa de final de ano boa em que se põe tudo em cima da mesa.

Portanto, há grelhas de avaliação — agora estas, por exemplo, são feitas por mim, mas eu vou mostrar ao reitor e até vou mostrar aos diretores de turma e aos coordenadores de departamento para ver o que é que eles acham —, vou implementar, portanto, ver aulas com grelhas de verificação ou informais, também já aconteceu e reunião prévia, após a aula e depois, ás vezes, vou a outras, depende do que está a acontecer. Ou não há mais nada e só há conversa de afinar ou se há, imaginemos, algum problema de comportamento com uma turma ou o que seja, eu vou a mais, já aconteceu isso, há dois anos, uma vez por semana ia àquela turma, todas as semanas e, pronto, há logo o *feedback*, dou logo o *feedback* a seguir ao professor e, pronto, no fim do ano, faz-se uma síntese final.

ISABEL ALEXANDRE: E é também dessa forma que avalia o alinhamento do trabalho em sala de aula com os objetivos do Colégio?

DIRETORA LICEU: Sim, também, podemos dizer que sim.

ISABEL ALEXANDRE: Existe alguma...

DIRETORA LICEU: E também com os documentos da própria planificação. Ver se está atrasado, se não está atrasado. Faz-se isso tudo um bocadinho ao mesmo tempo. Ver se está a cumprir ou não está a cumprir aquilo que estava planeado. Tudo bem, não está,

então, razões e o que é que está a pensar fazer. Vamos supor que até é uma disciplina... bem, todas têm de acabar o programa, mas nas de exame, é mesmo vital, não dá para passar ao lado, nem para dar só uma atividade ou o que seja, é mesmo preciso fazer tudo, tudo, tudo. Conversamos sobre isso, aqui há muita reunião, aliás, somos um bocadinho avessos aos papéis, mas temos de os ter, mas ainda bem porque depois não se deixava, no fundo, uma coisa que pudesse ser... o papel ajuda a criar uma certa tradição. As coisas boas é bom que fiquem escritas. Embora cada um, no fundo, só se apropria mesmo quando está com as mãos na massa, mas se não houvesse nada perde-se capital de trabalho, humano e de conhecimentos já feito, também é uma pena. Embora, sejamos assim um bocadinho avessos, mas percebemos a necessidade. Mesmo com pais, eu sempre que posso telefonar, prefiro telefonar a mandar um *email*. Dá muito mais trabalho. Eu falo imenso. E, depois, se apanho uma mãe ou um pai que fala imenso, melhor ainda. Mas, tudo somado, é sempre diferente. Mesmo coisas graves e sérias ou boas, eu obrigo-me a telefonar e a dizer coisas boas e simpáticas, e digo "Estou mesmo contente com ele", uma coisa rapidíssima "Passou-se isto assim, assim". Coisas mais sérias, normalmente escritas, não se está a ver a cara e às vezes tomam uma proporção... Pronto, de ser, telefono, se não é reunião. Eu marco reunião. Assim. O que é que é assim tão grave? Se há alguma coisa que está mal, está mal. Pede-se desculpa e tenta-se melhorar. É diferente, porque em papel, não há tempo para esta reação...

ISABEL ALEXANDRE: Agora perguntava se existe uma equipa de supervisão pedagógica colaborativa no Colégio S. Tomás, ou seja...

DIRETORA LICEU: Exterior? Externa, não?

ISABEL ALEXANDRE: Não, se existe, no Colégio, uma equipa que se ocupe especialmente deste trabalho de supervisão?

DIRETORA LICEU: Somos nós, acho eu, os coordenadores de departamento e a reitoria. Está tudo muito dentro da reitoria, dos diretores de ciclo e dos coordenadores de departamento. Como se trabalha muito em equipa, por exemplo, os lugares na sala dos professores não são ao acaso, então no 3.º Ciclo ainda é melhor, porque eles ainda têm mais espaço, mas eu ali não tenho. O 3.º Ciclo para mim é o ideal ou o 2.º., que é: cada

professor tem uma secretária e estão por ilhas de disciplina e, portanto, resolve-se logo ali muita coisa: "Então, mas olha o teste...", "Vamos lá marcar", quer dizer, há uma facilidade de resolver... ou "Tenho uma dúvida aqui" ou "a Resposta ali não sei o quê", "Tens aí a ficha não sei que mais?", "Então, mas eu desenvolvo esta, tu vês essa, portanto temos duas semanas, fica tu a alinhavar o teste e eu..." ou "Faz tu aquele grupo que eu faço aquele". Ás vezes, nem há reunião formal de departamentos, com ata feita, mas a coisa acontece na mesma. Que não há com os diretores de turma, por isso é que eu gosto daquela... estamos lá todos na mesma, mas não estamos todos por ilhas, por isso, essa reunião também é muito importante porque são as coisas do ano, portanto, e acontece naquela hora e quando é preciso marcar uma extraordinária também se marca.

ISABEL ALEXANDRE: São essas ações que desenvolve junto dos docentes do departamento?

DIRETORA LICEU: Às vezes, vou às reuniões, é raro, mas às vezes vou às reuniões de departamento quando se justifica. Quando percebo que é uma coisa... por exemplo, eu estava muito preocupada com uma questão que é os exames de Cambridge de Inglês. O *First*, o *Advanced* e o *Proficiency*. Marquei com os meus professores porque eu achava que se estavam a inscrever pouco, porque nós damos na preparação o currículo de Cambridge, mas eu queria perceber se era uma questão só dos exames serem caros, por uma questão financeira, e depois queria perceber porque é que nos anos anteriores eles também não faziam e, às tantas, convoquei uma reunião de departamento de Inglês só para tratar deste tema, em que realmente comecei a perceber um bocadinho... Ah, e havia outra coisa que era um mito, pelos vistos, que os exames de inglês só tinham uma validade limitada, que eu achava que, às tantas, eles pensam que é por validade e, depois quando têm um emprego fazem só à boca de cena, mas depois não têm aulas há cinco anos, como é que se faz um *Proficiency* sem ter ali uma coisa em cima... Mas, realmente, não é verdade, fica no currículo de qualquer maneira. E havia muitas coisas a esclarecer porque havia muitas informações contraditórias. Eu na *net* encontrava uma coisa e depois os professores diziam outra. Tive uma reunião com o departamento de Inglês todo, com a coordenadora e com o 2º e agora já estabelecemos um bocadinho um caminho. Para eu poder fazer coisas no Liceu, é preciso que atrás se vá... e se estivermos todos de acordo. Não sou professora de Inglês, não é a minha área, é preciso perceber o que é que eles me

dizem, o que é que os professores de Inglês me dizem sobre o assunto, para ver se é razoável ou não é razoável o que se quer fazer. Portanto, se eu tivesse de caracterizar, há uma fluidez e uma liberdade. Há coisas planeadas e pensadas e estruturadas para que possam acontecer bem de uma determinada maneira, reuniões disto e aquilo e aqueloutro, mas se é preciso fazer alguma coisa completamente fora da caixa, faz-se.

ISABEL ALEXANDRE: Desta avaliação e deste acompanhamento que faz com os professores, que implicações têm os resultados deste trabalho na monitorização e supervisão, por exemplo, para a avaliação dos docentes, para o programa de formação contínua dos professores, para a definição de objetivos académicos do Colégio?

DIRETORA LICEU: Têm parte. Acabam por influenciar as minhas decisões, as minhas e as nossas, depende se é para a formação geral de professores. Houve uma altura em que eu achava que não estávamos — há uns anos — a acompanhar bem, bem, bem. Houve uma formação da Universidade de Verão sobre o que é o acompanhar pessoas. As coisas decorrem, está tudo interligado. Que implicação tem a avaliação: eu dou uma avaliação aos professores. Estabeleço objetivos e depois atingem-se ou não se atingem. Lá está, ninguém é perfeito, ninguém tem nota máxima. Eu própria se tivesse de ser avaliada, não tinha nota máxima. Isto é o ponto de partida, que é: não fiquem em *stress*. O ponto fundamental, que implicações é que tem? Tem, porque no ano a seguir, se há um ponto que está um bocadinho mal ou menos bem, é o ponto que eu vou, à partida, estar atenta. Onde eu vou assistir à aula. É, se for preciso, marcar e dizer: "Vamos lá sentar, não estás a conseguir, vamos lá sentar e ver como é que isso se pode fazer melhor... então e na aula... e se fizeres assim, se fizeres assado". Tem implicações, sobretudo, nas reuniões que eu depois tenho com as pessoas e naquilo depois que são as práticas das aulas. A avaliação em si, a nota: há um valor final, que eu depois tenho parâmetros de 1 a 4, para cada *item*. Mas, quer dizer, não há... graças a Deus, não tenho ninguém em mau estado, porque senão tinha de se repensar um bocadinho as funções. Estou a pensar, se acontecesse qualquer coisa mais dramática, tem de se repensar as funções da pessoa no Colégio, mas, graças a Deus, têm sido coisas de afinação. Portanto, a pergunta era que implicações...

ISABEL ALEXANDRE: Nos objetivos académicos do Colégio...

DIRETORA LICEU: Ah, mas notas mesmo, entradas...? Sim, também tem, claro. Quando há bocado dizia que os professores têm talentos diferentes... às tantas, um ano à boca de exame, não é o ano ideal..., mas eu quero mesmo esses professores. Podia ter aqui um Colégio todo direitinho, só todos muito eficientes e, às tantas, até estavam no primeiro lugar do *ranking*, mas eu não quero isso. Mas, às tantas, um professor que tem essa capacidade, que tem uma cultura extraordinária, mas que é capaz de não ser o professor ideal de português no 12.º ano. De repente, há ali coisas para fazer muito específicas. Ele sabe fazer isso, mas eu não quero que ele faça isso. Agora estou a pensar numa pessoa em concreto, ótima, e teve ótimas notas no exame também, mas sei que condicionou as aulas inevitavelmente. A gente tenta que não, mas o exame acaba, às vezes, por condicionar. E bem, que eles têm de ter boas notas, têm de entrar na universidade, *etc*. Isso é tudo também importante, faz parte aqui das coisas todas e, portanto, tem impacto na minha escolha. Mas a pergunta não era essa...

ISABEL ALEXANDRE: Os resultados que tem, no trabalho de monitorização e de supervisão dos professores, que impacto é que tem?

DIRETORA LICEU: Tem implicações na escolha dos professores para os vários anos. Sim, tem impacto. No limite — pois, exato, foi assim que me surgiu a conversa — se acontecesse assim uma coisa muito, muito dramática, às tantas, tinha de se ver, pode ser adequado para outro ciclo. Graças a Deus — é o que eu digo — atingimos aqui uma equipa muito boa, muito equilibrada, precisamente, com pessoas diferentes e que permitem, precisamente, numa fase, pôr os alunos todos a pensar e, na outra, às tantas, a pensar, mas focados e a cumprir regras porque se não o fazem aquilo tem descontos e não sei o quê... Portanto, há lugar para todos.

ISABEL ALEXANDRE: Neste trabalho, considera o produto do trabalho dos alunos? Se sim, explique em que medida.

DIRETORA LICEU: Sim. Então, eu tenho todos os professores também monitorizados nos resultados. Os professores, quer dizer, os alunos. Os alunos, mas fazendo a correspondência de quem são os professores. Portanto, eu tenho todas as disciplinas,

todos os anos, médias, tenho gráficos dos últimos três anos de intercalares, final do 1º período, intercalares de 2º período, 2.º período final, 3.º período, notas de exames nacionais. Tenho por anos, tenho por diretores de turma, tenho por professores de disciplina e de turma, tenho por professores de turma — professores de Matemática do 12.º ano, eu sei quem cujos alunos tiveram melhor ou pior, mas também tenho o passado. Porquê? Porque, às vezes, não é a nota em si, é o caminho que cada um faz e, portanto, não é a nota objetiva. É, no fundo, às vezes um determinado professor ou um determinado aluno, chegou aqui e é menos do que aquele, mas aquele já lá andava em cima e andou pouco. Bem, tinha menos para andar. Mas, de repente, há um aluno que faz uma evolução, isso é uma coisa ótima... Eu tenho isso tudo trabalhado, com gráficos, portanto também sei quem são os professores com quem eu tenho melhores resultados e não tenho. É assim, absolutas causas... isto não é um doutoramento, eu não tenho nenhum doutoramento sobre este assunto, mas já dá para ver muitas coisas, sim. E dou-me ao trabalho de ver isso tudo, por professor, por aluno, por ciclo, por ano, por tudo... Quer dizer, dou-me... eu analiso mais os resultados, é a pessoa que me ajuda que faz isso. Ela é de Economia, nem é professora, é de Gestão aliás, é mesmo muito mais esta coisa de organização. Que eu adoro fazer, mas não posso fazer tudo.

ISABEL ALEXANDRE: Para além desse trabalho, que faz com esta assessora da direção, promove uma reflexão participada destes resultados do trabalho de supervisão?

DIRETORA LICEU: Sim, que é sempre muito debatido na reunião de professores, que foi em julho. Aliás, a reunião era para ser de manhã e demorou o dia todo, saímos de cá às 18h. No primeiro ano, não mostrei, ficou só para mim. Para mim, quer dizer, para a direção. Mas depois, não, tenho isto organizado e tem de se confrontar as pessoas, mas para ver, lá está, para fazer caminho e, pronto, mostro. Aquelas de professor, tenho mais as de grupo, de disciplina, as de professor, às vezes, faço com cada um naquelas reuniões mais individuais. Quer dizer, não exponho na reunião em que estou com os professores todos, não exponho os professores todos, mas depois, individualmente, conversamos sobre isso.

ISABEL ALEXANDRE: Quanto à coordenação — já percebemos, mais ou menos, o que a Ana foi dizendo, mas de qualquer forma —, como é que organiza o trabalho? Ou seja,

o modelo já sabemos, os assuntos que leva às reuniões também já foi dizendo, assuntos da ordem de trabalho... nas reuniões que faz com os coordenadores de departamento e nas reuniões que faz com os diretores de turma?

DIRETORA LICEU: Então, diretores de turma, tudo, desde aproveitamento, comportamento, problemas que possam estar a acontecer com uma ou outra disciplina, um ou outro problema com a família, com o aluno, o que é que se está a passar, não estamos a entender. É aí que eu combino também, que os diretores de turma me dizem as reuniões que gostavam que eu estivesse presente com os pais, ou decidimos "Vamos mesmo falar com este pai" ou "Falas tu ou falo eu ou falamos os dois", aí planeiam-se os passeios, aí organizam-se as listas, como é que vamos fazer com a viagem de finalistas do 12.º ou como é que é o intercâmbio ou quem é que vamos desafiar para, por exemplo, para concorrer ao... eles inscrevem-se naturalmente, mas, de repente, gostávamos que um outro aluno se inscrevesse numa determinada coisa, é aí que falamos "Olha era bom... mas, então, quem é que fala com o aluno? Olha, falo eu ou falas tu".

Portanto, nessas reuniões com os diretores de turma tratam-se assuntos da turma: tem material, não tem material; aquele aluno está a ter muitas faltas, não está a ter muitas faltas; chega sempre atrasado, não chega atrasado; tem farda, não tem farda. A agenda é essa. Tenho isso aí tudo descrito, eu escrevo o que é que a gente fala em cada reunião, por tópico... "Aquele aluno... é melhor agora ser já a diretora, então, num primeiro grau falas tu, então daqui a uma ou duas semanas, depois falo eu, então falamos já com os pais?". É tudo, coisas da vida, da turma... "tutorias, já estão feitas, não estão feitas, quem é que falta fazer... já conseguiste falar individualmente...? Que pais é que recebeste? Já recebeste todos? Até ao Natal, já está tudo, não está tudo?"

ISABEL ALEXANDRE: E, depois, com os coordenadores de departamento?

DIRETORA LICEU: Com os de departamento, tem que ver com as disciplinas, por exemplo, é isso do Inglês. Por exemplo, em Português, eu estava muito preocupada com as notas de português. Isto que fiz com o Inglês, também fiz, agora em julho, com os de Português. De tal maneira que decorre que eu contratei mais uma pessoa. Aumentámos uma hora de português no 11.º ano, foi agora em julho, decidimos que os alunos vão ter mais uma hora, agora vamos ver, ainda não falei com os pais, mas pronto..., mas vão ter

mais uma hora no horário. Combinámos, cada turma tem uma hora por semana, para além do apoio normal, tem mais uma hora de tutoria da escrita. No fundo, vão ser dois alunos por semana, não dá mais, mas, pronto, é melhor isso... Já vimos como é que é com os horários. Há professores que conseguem fazer com as suas turmas todas, há uns que não conseguem, portanto, a pessoa que contratámos, para além das turmas que vai ter, vai reforçar a tutoria da escrita desde o 10.º ano a turmas de outra professora. A coordenadora do departamento, decorreu desta reunião... só para percebermos: estava a Isabel, mas somos nós todos, estava a Isabel, estava o Bruno, estava eu, que sou a diretora de ciclo, e estavam os professores de Português, coordenadora de Português e professores de Português do Liceu, mas depois saiu dali que a coordenadora, às tantas, tem de ir também para o 2.º ciclo ajudar lá numas coisas das bases, portanto, libertámos também o horário da coordenadora para poder ir ao 2.º ciclo. Pronto, como é que isso se faz... é assim mesmo. Isto foi em julho, já quase a ir de férias. Na última semana de julho, ainda estava a ver currículos de Português, quando eu achava que já ia de férias, mas era necessário.

ISABEL ALEXANDRE: Então, e agora, para fechar este bloco, duas últimas perguntas. Que medidas toma — isto também já foi dizendo — no sentido de aferir o alinhamento do ensino-aprendizagem na sala de aula com os objetivos curriculares dos alunos?

DIRETORA LICEU: Tendo também as planificações, aquilo que foram os objetivos também falados com os professores e, depois, com a observação ou com a própria grelha ou aquilo que vou tirando de anotações e, depois, também, falo com o coordenador de departamento, se for preciso, em relação a esse professor. É isso que eu dizia há bocado, se tivesse de caracterizar, há estruturas que favorecem o encontro das pessoas para a resolução dos assuntos, mas não há uma rigidez na maneira de fazer, porque os acontecimentos falam por si, falam mais alto. E, de acordo com aquilo está a acontecer...

ISABEL ALEXANDRE: Talvez se possa dizer por esta relação de proximidade, não é?

DIRETORA LICEU: Pois, talvez, exatamente. Acho que é o caracteriza, não é?

ISABEL ALEXANDRE: *Ok*. E, agora, Ana, considera que o Colégio é uma comunidade aprendizagem?

DIRETORA LICEU: Sim, dos alunos, eu espero que sim... acho que é, e de nós também.

ISABEL ALEXANDRE: Sim, comunidade é nesse sentido: são os alunos, os professores, os próprios colaboradores...

DIRETORA LICEU: Se um professor já morreu para a sua própria disciplina e já perdeu o gosto do estudo da sua disciplina, à partida não vejo grande futuro a esse professor. Portanto, é evidente que, para os alunos, sim, aprendem muitas coisas boas aqui no Colégio, saem mais conhecedores da vida e de si próprios, mas para os professores também.

ISABEL ALEXANDRE: Que aprendizagens é que considera mais relevantes?

DIRETORA LICEU: Acabei por dizer já um bocadinho... Depois há as especificidades de cada disciplina. Posso-lhe dizer listas de coisas, do género, têm mesmo de saber analisar gráficos, não é isso..., mas para mim, o fundamental é, se tivesse de definir no Liceu, porque acho que é mesmo o mais crucial, é partir do conhecimento aprofundado que eles têm das coisas todas, descobrirem-se em si próprios em ação e, no fundo, encontrarem o seu caminho e a sua vocação, o que é que vão fazer. Pois claro que sim, que têm de saber escrever bem e com correção e era ótimo se saíssem a escrever poesia também, mas isso já é difícil; que fossem ótimos a Filosofia, na compreensão de como é que foi a evolução do pensamento humano; que saibam desenhar minimamente; que compreendam a história como património daquilo que foi, precisamente, para fazer o presente e, às tantas, não cair nos mesmos erros do passado, porque as coisas infelizmente repetem-se — as pessoas têm memória curta, mas a História é fundamental para a compreensão da humanidade como um todo e os vários povos; a Matemática é fundamental no funcionamento cerebral de conexões, de raciocínio, de rapidez, de ganhar rigor, pormenor, detalhe, que as coisas têm de ser feitas, mesmo uma obediência... Matemática é uma linguagem que serve a realidade, é uma obediência à realidade, a Matemática não é inventada; Arte, não, Arte é outra coisa.

Depois, é claro que, em cada disciplina, eu quero que eles olhem... às tantas, os meus alunos não se lembram da sistemática toda dos seres vivos, da biologia, mas se eles

souberem aplicar o método científico quando saírem daqui, quer dizer, é ótimo. Aliás, porque uma das coisas que decorre daquilo que disse no início, que é esta formação generalista, que disse eu que era a especificidade deste Liceu, não, do Colégio, porque é uma coisa que o Colégio faz e é natural do 2.º ciclo, do 1.º ciclo, dos ciclos anteriores, mas, em relação a Portugal, é esta coisa generalista. Isto vinha a propósito, tinha que ver com isto... Eles têm de cuidar das coisas todas, têm à mesma que aprofundar cada uma delas com bastante exigência, mas isso, pronto, decorre também da natureza das próprias disciplinas, mas eu ia dizer outra qualquer coisa, mas pronto, depois corta esta parte...

ISABEL ALEXANDRE: Esta comunidade de aprendizagem em que inclui também os professores e, no que diz respeito aos professores, que aprendizagens essenciais ou fundamentais, mais relevantes para si, é que se podem ter, olhando para o lado dos professores?

DIRETORA LICEU: Eu acho que aquilo que os professores aprendem, para além de exercer, há coisas específicas da sua própria área, que nós encorajamos, de alguma forma, a que eles continuem a aprofundar e há professores a fazer mestrado, há professores a acabar o doutoramento, há professores a fazer cursos de formação nas suas áreas, mas depois queremos também uma coisa, quer dizer, nós tentamos propor aos professores aquilo que propomos aos nossos alunos, quer dizer, não me adianta ter um professor de Matemática que não lê Shakespeare, ou não lê Dante, ou que não se interesse pelos Clássicos ou um professor de Ciências ótimo e que saiba zero sobre, eu sei lá... q.b.. Têm a vida, têm a família, mas, de alguma forma, do ponto de vista das matérias, gostamos também de cultivar... por exemplo, eu para as férias, propus um livro para lerem. Depois, aquela formação da Universidade de Verão todos os anos, é completamente generalista, às vezes é mais... às vezes, não tem que ver. Aí, vamos, lá está, abarcando as coisas todas.

E, se tivesse de definir uma coisa, mesmo, mesmo, importante, que é um bocadinho aquilo que nós também queremos para os alunos, é a questão de querer... nós estamos aqui pelos alunos e pelas famílias, não é? Para servir os alunos e as famílias e, portanto, quanto melhor nós formos em tudo, mais ajudamos os nossos alunos a tornarem-se aquilo para o qual foram criados, para o que nasceram, para aquilo que é a sua vocação. Portanto, devemos fazer isso muito bem e, portanto, para fazer isso muito bem... E, depois, como é que isso se faz? Lá está, ajudando-os.

Outra coisa muito importante, é que trabalha-se aqui — acho que, mais ou menos, as pessoas vão gostando de estar aqui a trabalhar, mesmo com muito trabalho, se não ia-se tudo embora, e acho que não vivo numa ilusão — quer dizer, trabalhar nesta amizade, que é um gosto pelos alunos, mas também que é uma amizade que também se desenvolve entre nós e acho que, quando as pessoas vêm de fora é que notam imenso — nós já cá estamos e, às vezes, não valorizamos tanto —, mas quem vem de fora, nota imenso. Claro que as coisas estão pensadas desde a primeira hora para que as coisas aconteçam de uma determinada maneira, mas eu posso ter ali a sala dos professores e chegar aqui e dar as minhas aulas e ir-me embora, não está ninguém à porta a dizer "Olhe, vá ali", isso não existe. As pessoas gostam de partilhar, gostam de fazer em conjunto, não é que não saibam fazer sozinhas, sabem, mas há este gosto, que eu acho que é a melhor maneira, pelo menos aqui pode-se fazer isso, quer dizer, não estou a prever as profissões todas do mundo, mas acho que é sempre bom fazer tudo em equipa, em grupo e a partilhar e eu acho que isso, pelo menos os professores daqui, sabem.

E, depois, há muita liberdade — se também há para mim para fazer estas reuniões — para os professores terem iniciativas para fazerem o que quiserem. Têm é de as levar por diante, mas há muito encorajamento ao nível das iniciativas com os alunos, e se é uma ideia boa... E, às vezes, não é uma ideia boa — estou-me a lembrar de uma coisa deste ano, também do departamento de Inglês —, mas as pessoas queriam, queriam, mas, às vezes, a gente só aprende deixando fazer. Era uma noite de direta, aqui, fazer umas noites de diretas aqui, no Colégio, tudo a dormir acantonado, milhares de jogos, ver um filme à meia noite, já não me lembro o que era, vim cá um bocadinho, mas depois fui-me embora, mas os professores ficaram aí, dormiram no Colégio, acantonados, no ginásio, mas, não é que não tenha corrido bem, correu bem, do ponto de vista da festa, mas, quer dizer, do ponto de vista educativo, não acrescentou nada. Quer dizer, foi giríssimo, lá está, mas eu também estava a achar que não, mas eles querem mesmo fazer, então vão fazer. Às vezes, é preciso passar pelas coisas. E se corresse bem, corria, era ótimo e, para o ano, voltávamos a fazer outra vez. Nós, pelo menos, não estávamos a ver, mas fizeram, e a direção era contra — a direção, pronto, a Isabel era contra —, mas fizeram. Isso é uma coisa mesmo muito, muito boa.

ISABEL ALEXANDRE: E em relação aos alunos, o último bloco. É tentarmos compreender a forma como valoriza, no desempenho das suas funções, o ensino em sala

de aula e conhecer o modelo de relação que estabelece com os alunos e analisar de que modo é que valoriza uma alta visibilidade na ação? Queria que respondesse então: quais os procedimentos que utiliza para acompanhar e observar o sucesso académicos dos alunos?

DIRETORA LICEU: É assim, uma coisa que eu acho que também não acontece nas outras escolas, eu vou aos conselhos de turma todos do Liceu inteiro. Não me lembro de estar em nenhuma escola... às tantas, já vão, não faço ideia. Quando eu comecei a dar aulas, isto não acontecia. Portanto, eu vou a todos. Estava o diretor de turma, que era o coordenador, nas outras escolas era o diretor de turma, às vezes, quando era preciso, chamava-se a direção, a diretora, o diretor de ciclo, quando muito, num caso muito complicado, ia a diretora. Se for preciso, estou eu, o Bruno e a Isabel, estamos os três. Podendo, eles é que já não conseguem estar. Antigamente, também estavam em todos, ou a Isabel estava em todos, o Bruno é mais recente, é vice-reitor há dois anos. A Isabel estava em todos. Havia menos turmas, portanto dava para conjugar com as do 2.º ciclo. Hoje em dia, como não dá, portanto, escolho.

Depois faço essas sínteses das notas. Peço aos professores, as notas são colocadas no sistema, antigamente eram os diretores de turma. Nessas reuniões semanais, um dos pontos da agenda também é ver como é que estão as notas, "Já saiu o teste deste e daquele, quais são as notas a Português e a Matemática?", aquelas reuniões com os diretores de turma, portanto eu sei quais são, portanto, eu escrevo logo, para dar os parabéns ou para... depois é assim, não é só o aluno que está um bocadinho... depois depende de qual é a circunstância, se está triste, mas se for um aluno fraco, mas que tem estofo, se for preciso não só o professor da turma entrega o teste e diz "Tens de melhorar e vais ao apoio", como a seguir o diretor de turma vê o relatório "Então, andaste não sei quê a Português..." e depois ele a seguir, coitado, apanha a terceira pessoa: "Então, mas a Português...", toda a gente sabe, estilo *big brother*, mas é no bom sentido.

Depois, tenho as sínteses todas, faço sempre no final de cada... há os conselhos de turma, intercalares e finais, e todos os diretores de turma me mandam, para além de eu ter as pautas todas, eu tenho uma grelha de *Excel* que criei — essa fui mesmo eu —, e eles preenchem tudo e eu tenho logo as sínteses todas, embora agora o novo sistema também já dá muita coisa, mas pronto, não vou eu fazer, cada um faz e manda-me as sínteses todas das notas, quantos alunos é que tem, quais são os alunos que têm negativa,

duas, três, quatro, cinco, quais é que tiveram uma média acima de 16, eu tenho tudo tratado, por intervalos, "bons", "muito bons", tudo.

Portanto, assistência a conselhos de turma, reuniões com os diretores de turma, depois ver aulas também e análise sistemática dos resultados, portanto, a estatística.

ISABEL ALEXANDRE: Eu tenho aqui uma segunda pergunta — que eu creio, mas a Ana diga-me por favor — que está respondida naquilo que disse. É feita uma reflexão destes sobre os resultados deste acompanhamento-observação? De que forma?

DIRETORA LICEU: Pronto, há os tais gráficos, mas depois daí tiram-se... não me adianta ver o gráfico, eu percebo que uma turma está pior a Matemática, vejo claramente, ou houve uma queda enorme, há uma conversa com o professor de Matemática, há, nas tantas, uma ida às aulas. Outra coisa que eu faço, acho que ainda não referi nunca, sou eu que entrego as notas todas às turmas todas, portanto, eu vou, turma a turma...

ISABEL ALEXANDRE: Antes de as aulas terminarem...

DIRETORA LICEU: No último dia de aulas, sim. E, como já tive as reuniões, tirei os meus apontamentos, faço uma síntese — não é só o diretor de turma que faz essa síntese —, eu chego a seguir e digo "Meus amigos, então e Matemática isto não correu bem", depois a maneira de o fazer varia, se é mais brincalhona ou não, depende da turma, se é mais séria, se é mais... depois depende do que está a acontecer naquela turma "Pronto, a Matemática agora para intercalar próxima isto assim era mesmo bom ter este objetivo, já falei com a professora, este e este vai ter mais apoio", eu própria sublinho aquilo que o diretor de turma acabou de dizer.

ISABEL ALEXANDRE: Poder-se-á dizer, então, que o Colégio possui indicadores de alerta que sinalizem os alunos em risco de aprendizagem? E o que é que faz com essa informação?

DIRETORA LICEU: Sim, sim. Aliás, no terceiro período, eles até — não sei se lhes perguntou isso ou não, mas eles, às tantas, podem não se ter lembrado, mas pode confirmar — este terceiro período em concreto, eu estava mesmo preocupada com alguns

que estavam a chumbar do 10.º, sobretudo os do 10.º, não sei se a Alexandra Isabelinho falou disso, quem eram os do 10.º que estavam nessa reunião? A Ana Pestana, tinha bons alunos, eu queria ao dia em maio, quando saiam os testes, que era para perceber se eles... vocês não se esqueçam e também para dizer entre nós, para melhorar e para dizer aos pais, podem acreditar no Pai Natal e viverem em sonho, mas à partida ninguém aqui vai chumbar e ser surpreendido por um chumbo, quer dizer, ninguém. E ao dia. Eu sou um bocadinho chata, às vezes.

ISABEL ALEXANDRE: A próxima pergunta está muito encadeada com isto que está a dizer que é os meios que utiliza para fazer chegar o seu *feedback* aos docentes e aos alunos?

DIRETORA LICEU: É nas reuniões, é no corredor... Aos pais, quando é notas, é mais o diretor de turma, depois quando a coisa está consumada mesmo, os alunos que chumbam, eu telefono aos pais todos, eu, não o diretor de turma, telefono eu. Mas isso já está consumado. Normalmente, esse trabalho, eu estou muito em cima, são os diretores de turma que me dizem "Telefone". Isto agora depende, se é um dia como este, às tantas, não tenho tempo para telefonar, mando só um *email* ou, às vezes, ligo à noite, eu não gosto nada porque também não gosto do contrário, mas, às vezes, ligo à noite, peço desculpa, mas é um assunto que eu acho que não deve ficar para o seguinte. Muitas vezes, vou no carro e vou em alta voz e vou com a agenda para ver o que é que ainda me falta falar. Como é que é o *feedback*? Então, é reuniões, é corredores, é ao próprio, às vezes, se é coisas em grupo, chamo os alunos e vão ali ao meu gabinete, e é em grupo, se é uma coisa de uma disciplina ou de mau comportamento, ou é individual, ou é quando entrego as notas, depende assim um bocadinho, há muitas modalidades.

ISABEL ALEXANDRE: Que prioridades é que define na gestão do seu tempo enquanto diretora?

DIRETORA LICEU: Esse é um grande problema. Aliás, levei esse problema para a minha reunião de diretores de ciclo porque estou muitas vezes a ser interrompida e é aqui um bocadinho perceber bem... é assim, a questão é sobretudo quando sou interrompida

por pessoas de fora, porque (o meu gabinete já foi ali, agora é lá em cima, tem variado) se eu estou com um professor, numa reunião importante, e se me aparece um pai...

Este Colégio está muito habituado a que os diretores sejam muito diretos com os pais, embora eu acho que, no tempo, o Colégio está a crescer, eu não chego a toda a gente nem tenho essa pretensão — e se tiver, desisto já, sem começar — temos mesmo de ser todos, os diretores de turma e, se for preciso, os professores. Somos muitos. Portanto, eu entendo o meu papel mais com os professores, aliás, acabei com a figura do diretor de ano por causa disso. A razão principal... o diretor de turma é mesmo o diretor de turma, para resolver tudo, como o nome indica, não é só para assuntos não sei quê, é o responsável da sua turma a todos os níveis, nomeadamente, dos professores. Porque, se não, de facto, eu tenho de cá dormir e eu não quero cá dormir. Gosto do Colégio, mas não quero cá dormir. Também tenho a minha família, também tenho a minha vocação. Mas depois tenho estes dilemas no dia a dia.

Se tiver de dizer quem é a prioridade, são os professores, diretores de turma e professores, aí acho que ainda chego a todos, para depois eles sustentarem os alunos e as famílias. Por outro lado, isto, quer dizer, eu sou a figura da direção do Liceu e, às vezes, os pais não querem o diretor de turma e, às vezes, bem, porque se são coisas com professores — embora eu ache que agora já fazem isso, preferem, até por boa educação, porque como são colegas, um diretor de turma acaba por ser colega — preferem às vezes falar com a direção. Mas depois aparecem sem marcar e eu aí, normalmente, tendo a aceitar, porque o Colégio também vive enquanto tem alunos e enquanto as famílias também percebem em nós essa competência. Porque o não aceitar pode ser visto como uma certa antipatia, que não é verdadeira, mas pode ser, eu sei que podia ser só a gestão do meu dia e a prioridade ser só para o professor e o professor chegar, mas eu acabo, às vezes, por interromper e dar prioridade aos pais que aparecem. Agora, eu para mim... a pergunta era qual é que deve ser, no fundo, a quem é que eu dou prioridade?

ISABEL ALEXANDRE: Que prioridade define na gestão do seu tempo.

DIRETORA LICEU: A prioridade é dada aos professores e aos diretores de turma, porque acho que eles é que devem chegar aos alunos. E a seguir, então, aos alunos e a seguir às famílias, se tivesse de estabelecer a minha prioridade. Na realidade, é um bocadinho mais

complexo e dinâmico, às vezes as coisas não são assim, mas estão pensadas e acho que assim é capaz de ser a melhor maneira, é.

O ser de outra maneira é uma herança que, por um lado é bom, porque há esta proximidade, eu saber o nome deles, mas é uma herança que vem de uma altura em que o Colégio era pequenino. Em que a Isabel, de facto, estava à entrada, ainda em Sete Rios, havia duzentos e tal alunos, toda a gente se conhecia, o que é bom. Essa familiaridade foi uma das coisas, e acho que é ainda hoje uma das coisas, que nos define, que as pessoas gostam. Eu acho que já disse isto... como é que é monitorizado? Eu mando mensagens aos alunos, os alunos têm o meu telemóvel, temos os grupos de *WhatsApp* com alunos, com professores, com tudo, quer dizer, e esta familiaridade parece que fica quebrada quando há um diretor distante e inacessível. Eu, Ana, estou com alguma dificuldade em gerir isto. Não quero quebrar uma herança do passado que é boa, mas que vejo que é impossível sustentar no tempo. É impossível chegar a duzentos, trezentos é outra dimensão.

Acredito mesmo que a cara do Colégio são todos, diretores de turma e depois professores, mas se tiver de definir alguém, os diretores de turma são mesmo a cara do Colégio para aquelas famílias. Na gestão do tempo, realmente depois é difícil. Em termos teóricos é isso. Eu tento dar e organizo a minha vida, com tempo para eu pensar, não me adianta só fazer, e não pode ser só à noite, tem de ser com horas boas, a zona cinzenta, aquelas duas ou três horas, tento que seja à segunda-feira de manhã ou à sexta, mas à sexta estou um bocadinho cansada, para organizar a semana, como é que vai ser, com quem vou falar e, depois, é professores, diretores de turma e professores. Às vezes, os pais tomam a primazia.

ISABEL ALEXANDRE: Leciona turmas dos anos de escolaridade que coordena. Em que medida é que considera que esse trabalho, como professora, é importante para as suas funções enquanto diretora?

DIRETORA LICEU: Vou tentar dar aulas até conseguir, enquanto for diretora. Há de haver um momento em que, por qualquer razão, não seja possível e, a maioria dos diretores que eu conheço..., quer dizer, diretores de escola, diretores de ciclo como noutras escolas têm umas competências diferentes das que nós temos aqui, alguns, de facto, dão, têm só uma redução de horário, mas, no fundo, fazendo tudo aquilo que faço,

desde contratar professores, etc., a gestão financeira do ciclo, embora haja uma entidade superior, mas, quer dizer, tudo, tudo passa por mim. Quer dizer, havia justificação para não dar aulas. Só que acho que se perde bastante, até naquilo que se pede aos professores, se é razoável ou se não é... Primeiro, o contacto com os alunos. Não há dúvida que eu conheço melhor os alunos, ainda melhor, aqueles que são meus alunos. Independentemente da experiência destes anos todos acumulados, é diferente. Depois, entendo melhor também os próprios professores, já as vivi, mas a memória é curta e depois, de repente, está tudo cheio de testes e se, de repente, eu venho, e não estou a viver essa época e começo a pedir isto e mais aquilo e mais aqueloutro, quer dizer, as pessoas não são elásticas, não é suposto, não é suposto ser só a parte do trabalho. Quer dizer, ajuda muito a perceber em que fase da vida os professores estão. De repente, tenho mil avaliações, não tenho tantas avaliações como eles, mas estou na fase de preencher as avaliações, etc., quer dizer, dá-me uma consciência maior dos alunos, dá-me consciência também do trabalho dos professores, portanto, queria mesmo, vou resistir até à última para não deixar de dar aulas.

ISABEL ALEXANDRE: Enquanto diretora qual foi o maior desafio com que se defrontou?

DIRETORA LICEU: Maior, de dificuldade? De coisa má? O Liceu já tinha uma certa fama, quando agarrei esta tarefa, boa fama. Colégio reconhecido, como vários colégios, mas, quer dizer, o grande desafio era como continuar a manter elevada esta proposta porque, às vezes, estraga-se. Quer dizer, aquilo que demorou não sei quantos anos, pode, por uma incompetência, estragar, num instante, ou o científico ou o humano, nesta relação com os professores, *etc*., manter a equipa e, de repente, ficar tudo descontente lá no Colégio. Já houve colégios onde, às vezes, havia debandada. Estou-me a lembrar de uns amigos meus que ponderaram pôr aqui porque o colégio onde os filhos estavam — não vou dizer o nome, era só do 1.º Ciclo — mudou de direção e, de repente, tiveram de os tirar porque houve uma debandada dos professores. Quer dizer, pode-se estragar uma coisa num instantinho. E, portanto, o grande desafio era continuar a manter a proposta com a elevação que tinha tido até ao momento. E, depois, de alguma forma — eu não sou obcecada pela inovação, acho que quando as coisas estão bem, estão bem, acho que inovar é bom, mas para complementar —, dentro daquilo que está bem feito, ainda introduzir

alguma coisa boa que a anterior direção pudesse não estar a ver, mas isso é um grande desafio. Os problemas são os do dia a dia, que eram os mesmos de quando eu era professora, comportamento... isso não é preciso ser diretora para ter de lidar... famílias... isso também era quando era diretora de turma também já tinha muito. Cabe-me a responsabilidade. O peso da decisão grande que, às tantas, como havia uma instância superior a mim, no limite era mais responsável. Mas os problemas são os mesmos, a escola é feita das mesmas coisas todos os dias. Não estou é só restrita às minhas turmas, vou a todas, mas a minha primeira grande preocupação foi essa.

ISABEL ALEXANDRE: E o seu maior sucesso?

DIRETORA LICEU: Eu acho que é precisamente — e era uma das coisas que não estava tão bem — esta boa equipa, a relação com os professores, o ouvir, o fomentar o desenvolvimento de cada um, acho que é mais isso, porque estava muita coisa muito bem-feita do ponto de vista curricular. Houve uma coisa que introduzi que foi o Latim, mas assim no geral (a questão da Geometria já estava antes, o Alemão...), a grande idealização, daquilo que era a proposta, já estava pensado e nem foi sequer o diretor sozinho, foi a direção como um todo, o conselho científico. Nós temos professores universitários, quando há assim grandes decisões, com quem nos reunimos, agora duas vezes por ano, ou três vezes, mas ou quando há assim uma questão, mas isso já estava muito feito — a preocupação era não estragar. Em termos de sucesso acho que, de facto, é isto de formar a equipa, ouvir e construir uma equipa de pessoas. Há dias melhores, há dias piores, há dias muito cansativos, há dias muito trabalhosos, mas que, no geral, acho que a equipa está contente.

ISABEL ALEXANDRE: E agora passando ao acompanhamento dos pais, das famílias e da comunidade local, das instituições locais. No que respeita à aliança educativa, caracterize a relação estabelecida entre a direção, os professores e os pais.

DIRETORA LICEU: É isso mesmo, é uma aliança. Os primeiros educadores são os pais. Nós temos uma proposta académica concreta hoje que é informada, mas depois nas grandes linhas educativas, à partida, quer dizer, evidente que pensamos sobre a educação

e sobre como fazer coisas, mas se os pais forem muito, muito dissonantes, às tantas, não sei também se ficam no Colégio ou não. Quem já vem, aceita. Diga lá outra vez...

ISABEL ALEXANDRE: Caracterize a relação estabelecida entre a direção, os professores e os pais no âmbito da aliança educativa.

DIRETORA LICEU: Caracterizar? Ou como é que acontece?

ISABEL ALEXANDRE: Caracterizar, sim.

DIRETORA LICEU: Caracterizar, é boa. Eu acho que há este à-vontade. É de tal maneira boa que eu estou ali em reunião e os pais batem à porta e interrompem e falam. Acho que, sobretudo, é isso. É uma escola em que realmente se ouve os pais e se atende muito àquilo que os pais dizem. Já trabalhei noutros sítios, onde é um bocadinho, passo a expressão, "quem está mal, muda-se". Não quer dizer que não cheguemos a um ponto em que podia haver uma incompatibilidade, mas aí acho que quem veio, veio ao engano. Mas, normalmente, aquilo que os pais dizem é útil, é bom e tem-nos ajudado a melhorar. Acho que há muita abertura e os canais são desde: o corredor, a porta, ao telefone, fora de horas, a todas as horas, com *emails*, evidente também. Eu acho que caracterizando, é aberta e muito franca, onde se expõem também as debilidades, quer de um lado quer do outro, e quando a gente não está bem — eu não tento nada esconder se alguma coisa correu menos bem — portanto, acho que há, sobretudo, uma grande amizade, um respeito, uma amizade. Há mesmo uma aliança, a palavra em si já a caracteriza.

ISABEL ALEXANDRE: Esta sua resposta já vai dizendo... Como é que se materializa este modelo relacional, entre os pais e os professores? Portanto, de grande proximidade...

DIRETORA LICEU: De grande proximidade. Ainda ontem recebi uma mensagem à noite de uma mãe, sobre a turma e conta tudo, há uma grande franqueza, há muita transparência. E mais, mesmo quando um pai, há pais mais insistentes, mas mesmo esses pais que, às vezes, podíamos pensar... assuntos teoricamente mais pequeninos, não são pequeninos para aquela família e, portanto, tem de ser ouvido. Mesmo que, de repente, suspire, eu tenho-me dado sempre bem com o ouvir esses pais, porque faz parte. Se a gente está ali

por eles e pelos filhos, se eles precisam de falar, falam e, muitas vezes, são coisas úteis e que a gente pode modificar ou não, ou que seja, coisas pequeninas, ou então há coisas que acham que são grandes e que afinal não são. Vamos pôr um exemplo, de um professor que o filho acha que o professor.... como é que eu, às vezes, faço? Fala-se logo e chamamos o miúdo e fala-se logo. Às vezes, são coisas até da cabeça deles que não existe na realidade, portanto, resolve-se tudo com muita simplicidade e à-vontade.

ISABEL ALEXANDRE: Neste sentido, quais são as principais dilemas que se colocação na implementação deste modelo no dia a dia?

DIRETORA LICEU: É mesmo só a questão da gestão do tempo para tudo. Eu planeio tudo, tenho tudo no *Google*, e depois... Mas também uma pessoa não é escrava do seu calendário, não é? A vida é muito mais complicada do que isso e, de repente, há não sei o quê, aconteceu não sei que mais e para tudo e vai-se atender. Para tudo, pode não ser nada de especial. Andaram a brincar e andaram a colar papelinhos na casa de banho, mas não posso dizer que amanhã resolvo. Não é assim. Tenho de ir logo ou acho que devo ir logo, não devo atrasar. O problema é mais esse. O problema é meu, é pessoal, para a escola talvez não haja... estou a pensar nos professores... se eu não falo com o professor naquela meia hora, eu falo na hora a seguir. Nesse sentido, eles já estão um bocadinho mal-habituados porque também são raras às vezes em que as coisas ficam para o dia seguinte. Ainda agora, eu não consegui terminar o que tinha para fazer, mas depois disse logo ao professor — se ele não pudesse, não podia —, mas pu-lo à vontade, ou seja, pedi-lhe uma coisa e, no fundo, suplementar, para ele fazer comigo fora de horas. Se ele não dissesse que não, eu ia aceitar, evidentemente, mas, com muita delicadeza, agradecia trinta vezes e tem de ser, mas tem de ser assim porque é assim que se fazem as coisas, não é porque é uma regra dizer dez vezes muito obrigada e agradecer e ser simpática, sai naturalmente. Mesmo com os professores, quando eu não estou lá na hora em que devia estar, peço desculpa, há uma frontalidade, explico, aliás, a minha agenda é pública lá no Colégio, até sabem quando vou ao médico, a sério, várias pessoas têm acesso à minha agenda.

ISABEL ALEXANDRE: Compromete-se a ser uma comunidade aberta e participativa no âmbito local, nacional e internacional. Como é que caracteriza o modo como se concretiza esta participação no âmbito local apenas?

DIRETORA LICEU: Local, freguesia ou local, Lisboa?

ISABEL ALEXANDRE: Pois, não sei o que consideram local...

DIRETORA LICEU: No Liceu... se fizesse essa pergunta aos pequeninos, a resposta era total. Saem e entram. Aqui, de facto, a única coisa que vai no sentido da comunidade, é que nós temos a porta aberta quando há eventos para vir. De resto, assim dizer, é outros ciclos, vão ali à polícia, nós aqui no Liceu não temos nada... quando há eventos, abrimos as portas, é mais nesse sentido. Nem é preciso ser cultural, se há o arraial da escola, mandamos convites a toda a gente. É mais a esse nível.

ISABEL ALEXANDRE: Pedia-lhe, nesta segunda pergunta, que apresentasse exemplos dessa colaboração em relação ao ano passado.

DIRETORA LICEU: Local, arraial e conferências de educação abrimos as portas. Depois, era o quê?

ISABEL ALEXANDRE: Era só isto.

DIRETORA LICEU: Não falava do país ou do mundo?

ISABEL ALEXANDRE: Porque fui buscar aquilo que diz no projeto educativo.

DIRETORA LICEU: Porque aí deve ser também geral do projeto educativo e não só do ciclo.

Depois temos estes cuidados, do intercâmbio com o estrangeiro, das visitas de estudo fora, a viagem de finalistas também ser fora, sempre para esta coisa do exercício quer não só da língua, mas também da apreensão de uma cultura estrangeira e, depois, nas assembleias que temos e na maneira como damos as aulas, mostramos que eles são

cidadãos do mundo, são cidadãos de Lisboa, de Portugal, evidentemente. Mais, convocamos muito à sua responsabilidade de participarem, ainda no ano passado andei muito com a política... têm mesmo o dever de participar e de contribuir, para a construção de um lugar comum e de servir a sociedade. E não estamos só em Portugal. O mundo foi feito para nós, portanto, também ir por aí fora, o mundo é nosso. E isso é nas aulas, é nas assembleias, é nos intercâmbios, vêm alunos estrangeiros, vêm convidados estrangeiros falar cá nas assembleias, vamos nós fora. Aqui na freguesia, propriamente, é portas abertas. Não temos feito trabalhos aqui à volta.

ISABEL ALEXANDRE: Então, para terminar, no bloco 7, o que pensa dos objetivos deste trabalho que estou a fazer, deste estudo de caso...

DIRETORA LICEU: Eu acho ótimo, apesar do atraso de hoje e dos dias anteriores e das desmarcações e voltado a remarcar por causa do horário... é de facto uma coisa difícil, ainda não estava planeado aqui nas minhas horas, os dias são mesmo muito cheios, mas acho mesmo interessante. Já lhe tinha dito da outra vez e agora fica aqui gravado para o futuro. Gostava mesmo que alguém de fora, porque isto, eu estou aqui, sou eu que estou a dizer coisas boas, eu estou cá dentro, é uma visão de quem está com um gosto enorme e, nesse sentido, eu gostava imenso que uma pessoa isenta, uma pessoa de fora, viesse olhar para nós e depois eu vou ler com muito cuidado os resultados, sempre na perspetiva do que é que podemos melhorar, para tornar esta escola numa escola ainda melhor que possa servir cada vez mais e melhor os alunos.

Voltando só aqui ao local, há muitos alunos que moram aqui, tem sempre impacto na comunidade.

Mas em relação ao estudo, é isso que eu penso e, por isso, estou até mais motivada... se Deus quiser, havemos de levar isto a bom termo, a passo de caracol, mas gostava muito de perceber, espero que o faça com profundidade, com a profundidade possível que uma tese de mestrado também convoca, porque queria mesmo perceber como é que nos veem de fora.

ISABEL ALEXANDRE: Para terminar, há alguma coisa que não tenha dito e que gostasse de acrescentar?

DIRETORA LICEU: Acho que já está mais ou menos tudo dito.

Apêndice D

Transcrição grupo discussão focalizada

diretores de turma 3º ciclo

TRANSCRIÇÃO GRUPO DE DISCUSSÃO FOCALIZADA DIRETORES DE TURMA 3º CICLO

ISABEL ALEXANDRE: O primeiro grupo será cada um responder à questão de qual é a vossa formação académica? Há quantos anos desempenham funções de diretores de turma no Colégio de São Tomás? Exercem outros cargos de coordenação? Se sim quais?

P13C: Sou a Ana Valdés. Licenciatura em Ensino da Matemática. Este é o meu 13º ano no Colégio de São Tomás. Sou diretora de turma há 11 anos. Ajudo a professora Sílvia na coordenação do 3º ciclo. Dou 9º ano e 7º ano. O ano passado dei 8º e 9º ano. Sou professora de Matemática.

PB3C: O meu nome é Sandro Barão. Leciono no São Tomás há seis anos. Sou diretor de turma há seis anos. Antes disso lecionei noutra escola durante 12 anos e 2 anos no ensino oficial, onde fui sempre diretor de turma. Não exerço nenhum cargo de coordenação. Sou do grupo 400. Dou aulas ao 5º,7º e 9º. De história.

PC3C: O meu nome é Rui Lima, desempenho funções de diretor de turma no Colégio de São Tomás há seis anos, não tenho outro cargo de coordenação. Dou aulas ao 7º, 8º e 9º.

PD3C: Chamo-me Susana Ferreira. Sou licenciada em português e alemão. Estou a desempenhar a função de diretora de turma no CST há 11 anos. Não tenho outros cargos de coordenação e leciono a disciplina de português ao 9º ano.

ISABEL ALEXANDRE: Passando ao bloco seguinte. Tem que ver um bocadinho com a missão do Colégio de São Tomas e a perceção que têm desta missão. Perguntava-vos se, de forma sucinta, se me apresentavam a missão do Colégio. O que é para cada um de vocês. Aquilo que resume a missão do Colégio São Tomás.

PA3C: A missão do Colégio São Tomás é formar alunos academicamente.

PB3C: é educar.

Todos: sim, é educar.

ISABEL ALEXANDRE: Se tivéssemos que apresentar um aspeto poderíamos dizer que educar seria, no geral, a missão de qualquer escola, não é? Mas se tivéssemos de apresentar alguma coisa que, no fundo, diferencia-se o Colégio São Tomás e fosse um bocadinho a imagem do seu projeto educativo, o que é que poderíamos dizer sobre esta missão?

PA3C: Eu diria que aquilo que faz a diferença é a forma como os professores estão com os alunos. E como os diretores da escola estão com os professores e os alunos. Obviamente por trás há uma matriz cristã, católica…

PC3C: Há uma formação com grande pendor religioso, católico.

ISABEL ALEXANDRE: E então, depois, que meios é que normalmente a direção utiliza para comunicar esta missão e os objetivos que dela decorrem aos professores?

PD3C: Através de formações, formações durante o ano, durante a semana, quinzenal. E formações nas pausas letivas.

PB3C: Os diretores de turma têm reuniões com os diretores de turma do ano passado e há uma informação que passa. Há reuniões que marcamos para conhecer os miúdos e ir ao encontro das suas necessidades.

ISABEL ALEXANDRE: E do ponto de vista mais curricular propriamente dito.

PB3C: Em história nós temos um programa diferente. Começamos com a pré-história no 5º ano e não repetimos nada. Portanto, os miúdos. Avançamos até ao 9º onde damos o século XX. Há uma articulação no ensino. Porque há uma ligação, não se volta atrás e avançamos sempre. Começamos no 5º ano até Roma, depois até à crise de 1383-85 e falamos mais de Portugal, depois avançamos para o século XV, XVI, XVII. Depois o século XVIII e XIX no 8º, século XX no 9º e depois no 10º, 11º e 12º, os que continuam com história então esses sim têm um tema mais aprofundado, daqueles que achamos mais importantes para os nossos alunos.

ISABEL ALEXANDRE: Vamos passar à próxima questão? Então… Desculpem…

PD3C: Desculpe só… Os diretores de turma são a cara do Colégio São Tomás. São eles que estão com as famílias, são os que estão com os alunos e portanto…

PA3C: Contactamos por *e-mail*, por telefone dentro do horário de trabalho.

ISABEL ALEXANDRE: Estamos a falar da implementação do projeto educativo e do plano de atividades.

PD3C: Os diretores de turma são essenciais tanto quanto os professores… Talvez um bocadinho mais no sentido em que são eles que têm o contacto com as famílias.

PB3C: Há uma ligação muito grande do Colégio com as famílias. Nós aqui entendemos que o projeto educativo é feito a três: os professores, o Colégio/Direção e as famílias. E os alunos. Há, portanto, uma ligação entre os alunos e o Colégio e as famílias. E discutimos e chegamos a acordo, ou não, neste trio. É sempre um projeto de todos. O diretor de turma é quem dá a cara a essa relação.

PC3C: Este contributo é na elaboração do projeto educativo?
ISABEL ALEXANDRE: Na implementação! É muito de levar as coisas para a frente e fazer a ponte com as famílias, corrijam-me se…
PB3C: Sim. Sobretudo partilhar com as famílias também caminhos, às vezes podemos não estar certos…
ISABEL ALEXANDRE: E consideram que esta intervenção é adequada às funções de diretores de turma?
PC3C: Neste contexto é.
PB3C: É adequada, é adequada. É exaustiva para nós, é muito trabalhoso. Mas É.
ISABEL ALEXANDRE: Sim, que é enriquecedora enquanto…
PB3C: Aliás, eu tenho estado no ensino oficial há algum tempo e é aliás uma coisa que eu acho que às vezes falha. A ligação da família com a escola. Aqui também temos pais mais preocupados.
PD3C: Sim.
PB3C: O que é vantajoso. Mas também procuramos motivá-los. Há atividades por exemplo que os pais podem participar, ir e estar.
ISABEL ALEXANDRE: E em concreto..?
PB3C: Peço desculpa, embora não participem nos Conselhos de Turma, as mães não participam nos nossos Conselhos de Turma. Ao contrário do que acontece no ensino oficial onde há um representante dos pais, daqui não participam de todo mas colaboram…
PA3C: Mas também há uma razão muito próxima, quer dizer, os diretores de turma têm um contacto quase imediato. As notas, os…
PB3C: Não há necessidade…
PA3C: As notas, a vida dos alunos na escola, onde eles estão sempre em permanente contacto com os pais, sempre que é necessário. E, portanto, também não faria sentido …
PD3C: E há um contacto também muito personalizado. Nós temos o contacto com cada família. Temos encontros com todos os pais, mas a maior parte do trabalho é feito com aquela família, com aquele jovem e acho que isso também é um traço que nos distingue de outras formas de o fazer.
ISABEL ALEXANDRE: Em concreto como é que coordenam e organizam as atividades do plano anual de atividades nomeadamente as interdisciplinares?
PB3C: Com amizade, com muita amizade e carinho em alguns momentos também. (risos)
ISABEL ALEXANDRE: Então explicam-me.

PB3C: Quer dizer, propomos.

PA3C: Isto é um colégio muito rico, há sempre milhares de coisas a acontecer, portanto nós vamos… os departamentos propõem e a direção do colégio propõe e nós vamos a todas. Às vezes não podemos ir a todas, mas vamos fazendo. É isso eu acho que sim… E depois há um dia que é o expoente máximo da interdisciplinaridade e de tudo o resto que é o *open day,* a festa do colégio e portas abertas, vêm as famílias, vêm os alunos, vêm os professores, a avó, o tio, o piriquito e o vizinho, e está exposto em paredes ou teatro, ou nos debates ou de alguma forma aquilo que se faz no colégio.

PB3C: Há coisas que fazemos e correm bem e voltamos a repetir, e há outras que fazemos e não correm bem ou que achamos que não e não fazemos mais.

ISABEL ALEXANDRE: Muito bem. Então agora passando um bocadinho ao modelo relacional que estabelecem com os professores e das vossas turmas, e em concreto como organizam o vosso trabalho, vamos aqui a umas perguntas mais pessoais que é, Ana posso começar por si?

PA3C: Mas eu não lhe sei responder.

ISABEL ALEXANDRE: Eu já imaginava que sim, mas vamos fazer aqui um esforço. Então quantas horas trabalha por semana?

PA3C: Olhe, eu chego ao colégio às 8h e normalmente saio às 16:30h. E às vezes trabalho em casa também, pronto são essas as horas que trabalho e às vezes também estou cá e não estou a trabalhar estou com os meus amigos. Depende há alturas que…

ISABEL ALEXANDRE: E consegue dizer-me dessas horas quantas dedica à direção de turma por semana?

PA3C: Não, não consigo. Quer dizer, depende do estado de desenvolvimento, ou seja, da turma. Se é uma turma que dá mais trabalho, se é uma turma que dá menos trabalho, se é uma altura… se saíram notas normalmente há mais pais a quererem vir terem connosco e conversar ou, não sei, algum problema concreto com um outro aluno, ou… No princípio do ano por exemplo, agora a minha direção de turma é do 9ºano, portanto já conheço os pais todos, os alunos todos. Portanto, o princípio do ano é uma altura muito tranquila, mas haverá outras fases que…

ISABEL ALEXANDRE: No caso do 7º se calhar não será…

PA3C: No 7º não, não será. O mês de Setembro temos de conhecer todos os pais, queremos conhecer todos os pais, os alunos, saber o máximo possível deles para os receber bem.

PB3C: Em Junho.

PA3C: Às vezes em Junho, exatamente.

ISABEL ALEXANDRE: Mas não consegue por um número de horas semanal nesse trabalho?

PA3C: Não.

ISABEL ALEXANDRE: Não? E no que diz respeito ao trabalho administrativo, a reuniões com pais e com os alunos? Consegue materializar esse…

PA3C: Não, para mim está tudo englobado é tudo o mesmo. É o que lhe digo, há semanas que não preciso... Quer dizer, eu não consigo contabilizar isso porque faz parte do meu trabalho de diretora de turma passar ali no corredor e dizer a um miúdo "o que é que estás aqui fora, já devias estar dentro da sala". Isso são segundos, é trabalho de diretor de turma para mim.

ISABEL ALEXANDRE: Exatamente.

PA3C: Ou pelo menos faz parte da minha missão. Portanto acho que isso não se pode contabilizar. Eu não consigo.

ISABEL ALEXANDRE: Ok. E consegue (para professor Sandro)?

PB3C: Não, também não. Nós, como a Ana estava a dizer, depende muito das turmas e dos tempos, como temos mais alunos temos menos tempo para a direção de turma, mas nas alturas em que as paragens são maiores, quando é as avaliações, antes e quando acaba o ano e nós temos aquela formação, tirando essa altura temos sempre marcações de reuniões com os pais e depois depende muito da turma. Este ano com a minha turma do 9º ano, é uma turma que eu tenho alguns casos complicados pelas mais diversas razões e passo, não só durante a semana, também ao fim de semana, horas a fazer coisas, e ao telefone e a resolver, quer dizer porquê…. surgiu agora. Também tenho anos em que tenho turmas mais tranquilas e que é menos…. Há aqui um trabalho…Nós aqui temos uma filosofia que nós não começamos o ano, ou pelo menos, sem falar com todos pais, todos, portanto numa direção de turma de 30, falar com todos os pais às vezes… há professores diretores de turma que ainda antes de falarem com os pais falam com os alunos que nos conhecem, ou seja, no 7º ano têm uma reunião primeiro com o aluno e depois têm uma reunião com os encarregados de educação. Se os encarregados de educação forem separados, que infelizmente muitas vezes acontece mais, são duas, não é? (risos) É verdade, eu sinto isso na pele de diretor de turma, quer dizer…

ISABEL ALEXANDRE: Claro.

PB3C: Infelizmente as coisas… Enfim, às vezes não conseguem sentar-se à mesma mesa… E portanto, não é possível contar as horas que são… são muitas.

ISABEL ALEXANDRE: Quando vos é atribuída uma direção de turma, pela direção, portanto existe um horário semanal do professor que têm X turmas, não é?

PB3C: Isso não existe, não é?! Nos não temos isso. Devemos ter uma hora para direção de turma, não faço ideia se temos sequer.

PA3C: Provavelmente teremos aquilo que é legalmente exigido, mas nós damos, objectivamente, muito mais do que isso e com muito gosto.

PB3C: Sim, sim. É assim, quer dizer na realidade tem resultado para as famílias e para nós também porque criámos uma ligação que não têm nada a ver. É mesmo um trabalho de todos.

PC3C: Quanto às horas de trabalho por semana?

ISABEL ALEXANDRE: Sim.

PC3C: O meu horário é de manhã à noite. (risos) Não, não é verdade. Não consigo contabilizar, isso não consigo contabilizar. Em casa às vezes sim é verdade. As horas… Eu acho que não há um horário estipulado para se dedicar à direção de turma. Eu acho que deste que entramos aqui (no colégio) até sairmos estamos disponíveis. Os problemas que surgem são resolvidos de imediato, percebe? Portanto não há um horário "agora é só para a direção de turma". O diretor de turma está constantemente disponível. Esta é uma filosofia que foi incorporada, desde que entrei aqui me parece que é geral a todos. Sé é, portanto trabalho administrativo também tempo para o trabalho administrativo é…

ISABEL ALEXANDRE: Levantamento de faltas, justificação de faltas…

PC3C: Sim isso agora sim, mas o nosso…

PB3C: Sim, isso ai é evidente…

PC3C: Nessa questão…

PA3C: Isso agora é uma coisa fácil de fazer, isso está tudo num programa, numa plataforma que faz rapidamente.

PB3C: Exato, numa plataforma que resolve isso tudo…

PC3C: Nesse ponto é reunião de pais, o os pais sempre… é aquele ponto que sobressai. O trabalho administrativo é o que a Ana diz, é o que se faz… se calhar fica… para segundas núpcias como se costuma dizer, percebe?

PB3C: Nós temos avaliações intercalares também, portanto temos uma avaliação sempre primeiro, enfim… é quando poderem. Os pais às vezes ligam-nos "olhe preciso de ir ao

colégio, não consigo ir" como é obvio, não é… lembra-me quando estava no ensino oficial havia um…

ISABEL ALEXANDRE: Horário de atendimento.

PB3C: Um horário… acho que isso não dá, um pai não consegue ir às 15h da tarde…

PD3C: Nós tentámos, há uns anos tentámos uma coisa dessas cada professor tinha um horário para receber pais.

PC3C: Nós não temos…

ISABEL ALEXANDRE: Claro, claro

PB3C: Como é que vou receber um pai às 14h da tarde se o pai está a trabalhar e está a não sei o quê? Não consigo. Então ao pai dá-lhe jeito vir às 7:30h? Então nesse dia vimos às 7:30h, vimos um bocadinho mais cedo e reunimos com o pai às 7:30h ou às 17h ou 18h, como der mais jeito. Quer dizer, vamos marcando. Já cheguei a marcar… a encontrar-me com pais ao sábado, mas porque me dava também jeito a mim não é porque… é…não… fazemos isso porque é assim.

PC3C: Mas que não é importo, não é a direção que nos impõem isto…

PB3C: Somos nós.

PD3C: Eu sei quantas horas dedico. Não sei nada(risos) estou a brincar.

PC3C: 24h por dia.

PD3C: É 24 por dia. Não sei quantas horas dedico, não sei contabilizar, porque era aquilo que todos estão a dizer, não é? Tão depressa marco uma reunião com um pai às 7:30h da manhã e depois às 8h vêm um aluno falar comigo antes das aulas começarem, como estou a ir para casa e há um que me liga, um aluno que me liga ou um pai que me liga e portanto…é a minha vida passa por isto é aquilo que eu sou, é isto.

PB3C: Os alunos têm os nossos telefones.

PA3C: Alguns, nem todos dão.

PB3C: De alguns. A maior parte.

PA3C: Sim Sandro eu dou, mas há professores que não.

PC3C: Eu não dou, não.

PB3C: Os diretores de turma normalmente dão, eu dou. Dás!

PC3C: Não dou não, aos miúdos não dou.

PD3C: Pronto cada um escolhe.

ISABEL ALEXANDRE: E agora que funções centrais, passando aqui mais para o aspeto funcional da vossa direção de turma. Que funções centrais, já falaram delas.

PA3C: Todas. Já dissemos praticamente todas.

ISABEL ALEXANDRE: Sim, mas aqui se calhar de uma forma rápida concretizamos quais são as funções centrais, as funções que consideram significativas para o acompanhamento dos alunos e porquê? Eu creio que isto já estará respondido em tudo aquilo…

PC3C: Comunicação com os pais, na…

ISABEL ALEXANDRE: Disse primeiro companhia.

PC3C: Sim isso é, sim mas agora de uma forma mais democrática, comunicação de tudo o que é lançar horários, datas de testes com os pais, portanto essa parte mais burocrática, acompanhar os alunos e resoluções de questões que apareçam no quotidiano, no dia-a-dia, só isto.

PB3C: Para nós é mesmo mais o acompanhamento, porque as faltas, tirar faltas…

PD3C e professos R: Sim, sim…

PA3C: Porque para isso há sempre uma plataforma que trata disso. É acompanhar as famílias, é isso.

ISABEL ALEXANDRE: Muito bem. Quanto ao modelo relacional estabelecido com a direção do colégio S. Tomás caracterizem, por favor, o modo como se organiza a relação com a direção, diretora de ciclo e direção. Vou fazer as três perguntas para..

PD3C Ele não pode responder que é casado com a diretora de ciclo.

PC3C: Com a diretora de ciclo eu não a conheço. (risos)

ISABEL ALEXANDRE: Caracteriza o modo de como se organiza a relação com direção, diretora de ciclo e direção. Depois, se consideram que este modelo responde às necessidades que sentem no desempenho das vossas funções. Em terceiro lugar, que tipo de trabalho é desenvolvido entre diretores de turma do mesmo ano de escolaridade ou ciclo.

PA3C: Eu posso começar. A nossa relação com a diretora de ciclo organiza-se sobretudo de uma forma muito organizada. Não, estou a brincar. A diretora de ciclo é uma pessoa muito presente no dia-a-dia do colégio, assim como nós estamos presentes na vida dos miúdos ela está muito presente naquilo que nós estamos a fazer no colégio e, portanto, à medida que as necessidades vão aparecendo, vamos tratando delas com ela. Ela está muito presente na sala de professores onde nós estamos praticamente o dia todo a trabalhar e pronto é isso.

ISABEL ALEXANDRE: E com a direção?

PA3C: A diretora de ciclo faz parte da direção. A direção se eu precisar de alguma coisa posso ir ter com alguém…

PC3C: Não é tão presente. Mas isso é…

PA3C: É no papel… é diretora de ciclo. A direção é representada pela diretora de ciclo ali na nossa sala no meio de nós. Quer dizer… somos… o Bruno, o Silva, diretor da escola, vice-reitor, é uma pessoa que está sempre no colégio, não estará aqui no 3º ciclo, nem no segundo estará no primeiro, no liceu, vice-versa. É uma pessoa…

PB3C: Gabinete…

PA3C: Todos temos o telefone uns dos outros e, portanto, somos… é fácil…

PD3C: Somos amigos…

PA3Cna: Somos amigos, é fácil contactar e pedir ajuda e receber ajuda…

PB3C: A porta está aberta…

PC3C: Nós centramo-nos no diretor de ciclo mas é normal é o organograma do colégio. Sabemos a disponibilidade total do reitor e do vice-reitor, isso sabemos também.

PB3C: Temos reuniões periódicas com os diretores de turma no início do ano…umas coisas mais burocráticas de todo… mas depois no dia-a-dia é…

ISABEL ALEXANDRE: E consideram que este modelo de relação responde às vossas necessidades? Parece-me…

PC3C: Perfeitamente, para mim perfeitamente.

PD3C: Claro

ISABEL ALEXANDRE: Falam nesta amizade, nesta companhia, nesta comunicação constante é isso que pretendem…

PA3C: É. É uma dificuldade porque somos muitos, faria falta, parece-me a mim, uma avaliação mais formal, eu sinto falta, de uma avaliação mais formal do meu trabalho. Gostava de ter uma avaliação mais formal do meu trabalho, mas percebo que somos muitos e que às vezes é difícil… não é que não seja feito e não é que não tenha conhecimento ou uma perceção da avaliação do meu trabalho, mas gostava de ter uma coisa mais formal. Gostava de ter. lá chegaremos

PB3C: Nós no nosso departamento já fazemos. A nossa coordenadora de departamento...

ISABEL ALEXANDRE: E digam uma coisa, em relação ao trabalho desenvolvido pelos diretores de turma do mesmo ano de escolaridade?

PA3C: Nós não trabalhamos muito em grupos, porque cada um…

PC3C: Não há um momento formal, não há uma reunião formal diretores de turma, mas há partilha de comunicação entre diretores de turma. Percebe?
PB3C: Há quando há necessidade de isso.
PC3C: Não há um momento formal como existe na escola publica, eu já fui diretor de turma. Não, não há o que há é uma partilha de informações quando é necessário.
PD3C: Pois, surge alguma coisa comunicamos, tratamos da coisa…
PA3C: Já tentamos fazer reuniões semanais, mas já foi há muito tempo e percebemos que era só um duplicar de reuniões que às vezes já e…
ISABEL ALEXANDRE: Com um horário?
PA3C: Sim e nós conversamos tanto uns com os outros com tanta frequência que às vezes chegávamos lá e já tínhamos falado de tudo. Portanto deixámos de fazê-las. Mas já foi há muito tempo
ISABEL ALEXANDRE: Ponto sete. Agora o modelo relacional que estabelecem com os professores. Primeiro, qual é a vossa intervenção na distribuição do serviço docente?
PA3C: Nenhum.
PC3C: Nenhuma.
ISABEL ALEXANDRE: Nenhuma?!
PA3C: Zero, quem manda é a chefe.
ISABEL ALEXANDRE: OK. De que forma acompanha o trabalho dos professores das vossas turmas, reuniões formais, encontros, conversas informais, outros? Como é que ..
PC3C: A maioria das vezes conversas informais. Conversas formais às vezes quando são requisição de um pai. É a única. Pelo menos comigo.
PB3C: Sim, sim.
PD3C: Comigo também.
ISABEL ALEXANDRE: É? Então, consideram importante o acompanhamento dos professores e porquê?
PA3C: Quanto mais não seja porque os professores acompanhamos também os alunos, os alunos é que nos vão dizer o que é que está a acontecer. Na aula de português, na aula de história, portanto é essencial.
PB3C: É o mais importante, esta relação com as pessoas do conselho de turma, depois temos as reuniões de avaliação intercalares em que é um momento mais formal mas no dia-a-dia é importante "olha os mails são diários", "olha o trabalho" ou "atenção este

miúdo está com dificuldades, está em atraso"… para nós podermos logo agir, tem de ser no momento.

PD3C: Mas também aquilo que nós sabemos como diretores de turma pode ajudar os restantes professores a trabalhar melhor com certo ou determinado aluno perante alguma dificuldade, alguma questão familiar que surja e seja necessário acompanhar mais de perto o miúdo.

ISABEL ALEXANDRE: E acompanham de forma diferente os professores com menos experiência? Se sim, como.

PA3C: Eu acho sim. Estou a pensar é mais dentro de departamento sinto eu do que…

ISABEL ALEXANDRE: Do que a direção de turma.

PA3C: Mas na direção de turma sim, sempre que achamos que é caso disso.

PC3C: É mais uma questão de integração do que controlo, percebe? Ajudar a integrar.

ISABEL ALEXANDRE: O acompanhamento não tem de ser controlo.

PC3C: Exatamente, não há nenhum controlo, há confiança na pessoa que entrou agora para a equipa e é uma questão de integrar. Ajudar com a experiência que temos, o conhecimento que temos da turma, mais nada.

PB3C: Muitas vezes o que acontece é a coordenadora de ciclo chamar-nos "olha atenção temos uma pessoa nova aqui…".

PC3C: Sim é só mais isso. Não há um acompanhamento.

ISABEL ALEXANDRE: No que respeita ao acompanhamento dos docentes como é feita a articulação com os coordenadores dos departamentos curriculares.

PA3C: Acompanhamento dos docentes…?

ISABEL ALEXANDRE: Estava a falar-me que a articulação do acompanhamento dos professores…

PB3C: É assim nós estamos, ao contrário da maior parte das escolas em que eu passei, nós temos ilhas onde os professores estão sentados numa secretária por departamento o que facilita o…

PA3C: Sim, mas nem sempre está lá o coordenador e a pergunta é relativamente ao coordenadores.

ISABEL ALEXANDRE: A pergunta é vocês têm reuniões…

PB3C: Reuniões de departamento semanais.

PA3C: Alguns, outros nem por isso.

ISABEL ALEXANDRE: Pronto vamos lá ver. A questão aqui é, falámos do acompanhamento dos docentes e que no caso da vossa resposta, corrijam me se não é verdade, pareceu-me que o vosso contributo para o acompanhamento dos docentes estes menos experientes será fundamentalmente ao nível da integração, integração na equipa, integração no colégio, no conhecimento dos alunos e assim. E alguns nas vossas respostas deram a entender que o acompanhamento seria mais pelos coordenadores de departamento.

PA3C: Não, não, não. O que eu disse por departamento. Exatamente por isso o Sandro dizia nos nas salas do 3ºciclo cada um tem a sua mesa de trabalho e estamos juntos por departamentos. No 3ºciclo não está a coordenadora de matemática, temos três professoras, e tentamos trabalhar muito em conjunto uns com os outros.

ISABEL ALEXANDRE: Portanto do ponto de vista formal da relação entre diretores de turma e coordenadores de departamento curricular no sentido de comunicarem ou de fazerem um trabalho de equipa de uma acompanhamento dos docentes…

PB3C: No nosso departamento nós fazemos, nós fazemos …

PA3C: A coordenadora do teu departamento fala com os diretores de turma?

PB3C: Não. Ah mas com os diretores de turma?! Não

PA3Cna: Mas é essa a questão

ISABEL ALEXANDRE: Entre diretores de turma e coordenadores de departamento existe aqui um canal..

Professores: Não

PA3C: Não… quer dizer, uma vez mais nós somos todos muito próximos conhecemo-nos todos muito bem uns aos outros, portanto se houver uma necessidade o diretor de turma Sandro poderá falar com a coordenadora de matemática ou qualquer situação. Não há uma coisa formal.

PC3C: O que eu entendo desta pergunta é se alguma vez tiveres alguma questão qualquer com este professor que é menos experiente, se falar com o coordenador do departamento dele? É essa a ideia?

ISABEL ALEXANDRE: Sim.

PC3C: Não, nós não fazemos isso. Falamos directamente com o professor. É isso que entendi dessa pergunta.

PD3C: E algum professor mais experiente desse departamento tenta acompanhar de alguma forma, surgindo estratégias, passando um tipo de material.

PC3C: E há sugestões que passam por ver aulas de professores mais experientes

ISABEL ALEXANDRE: Na pergunta 6. Para além das reuniões de conselho de turma são marcadas outras reuniões de trabalho comos professores. Nós estamos no ponto 7 que é o modelo relacional que estabelecem com os professores das vossas turmas. Neste caso a pergunta é: que para além das reuniões de conselho de turma são marcadas outras reuniões de trabalho, e se sim, com que periocidade, que assunto é que integram normalmente nas ordens de trabalho e quem é que participa nessas reuniões. Já estou mais ou menos a adivinhar.

PA3C: Pois realmente é uma repetição de ontem, nós normalmente como estamos muito próximos uns dos outros não necessidade de haver reuniões formais e falamos no dia-a-dia quando é preciso…

PC3C: Quando é preciso marcamos.

PA3C: Sim, quando é preciso "olha juntamo-nos amanhã às 10h e vamos falar do aluno", da turma ou de qualquer coisa que seja. Mas normalmente é raro. Não… Normalmente tratamos no dia-a-dia.

PC3C: Não há uma rotina de reuniões.

PD3C: É uma coisa informal mesmo.

PB3C: Já nos aconteceu termos reuniões ao longo do ano, são extras porque são situações extraordinárias e por isso marcámos o conselho de turma ou um grupo de professores.

ISABEL ALEXANDRE: Ok. Avançando para o ponto 8. Qual é o maior problema que enfrentaram na coordenação do curriculum da turma?

PA3C: Eu não percebo o que quer dizer com coordenação do curriculo da turma.

ISABEL ALEXANDRE: Coordenação do curriculum da turma é uma forma de articular na horizontalidade das várias disciplinas a relação da mesma disciplina na mesma turma, como é que articulam a matemática, o português, latim, físico química.

PD3C: Não lhe sei responder a essa pergunta.

PA3C: Também não lhe sei responder a essa pergunta. Não é uma….

PD3C: Não é uma coisa assim que salte logo… não… não estou a ver.

ISABEL ALEXANDRE: Imaginemos por exemplo um contexto de uma atividade do plano anual de atividades em que existe a participação de várias disciplinas e, portanto, de vários professores é preciso articular o trabalho entre todos ou, por exemplo, existe um tema do ano em que pode ser explorado, estou a dizer sem saber, não é?! Mas imagine que é explorado do ponto de vista curricular, ou seja, no conteúdo das disciplinas.

PB3C: As propostas saem do departamento e depois é a coordenadora que nos junta a todos, não é.

PA3C: Não é propiamente um papel de diretor de turma. Não é uma preocupação… acho que não estou a dizer nenhuma asneira. O diretor de turma aqui preocupa-se acima de tudo com os alunos, com os miúdos. O trabalho que é proposto claro que se for preciso da nossa ajuda, nós ajudaremos, mas… não é… pelo menos não me estou a lembrar de nada em concreto. Estou a pensar talvez no *open day* seja um momento… mas quer dizer não…

PB3C: Passa pelos coordenadores de ciclo e pelos departamentos, não passa pelos diretores de turma.

PC3C: Isto enquadra-se numa ideia de projeto curricular de turma, será uma coisa assim que nós não temos aqui, essa questão não temos formalizada. Quem andou no publico sabe o que isto é, será isto que tem haver esta questão?

ISABEL ALEXANDRE: Não tem só haver com isso. Tem haver com alguma transversalidade que possa haver por ano de escolaridade, mas eu creio que já percebi que aqui estas questões são muito mais tratadas e implementadas pelos departamentos, não é?

PC3C: Sim exatamente.

ISABEL ALEXANDRE: E que pronto, os diretores de turma ficam no fundo como ligação prioritária aos alunos e às famílias.

PC3C: Exatamente.

ISABEL ALEXANDRE: Ok. Então consideram que na prática lideram uma equipa educativa?

PC3C: Sim, sim.

PB3C: Sim.

PD3C: Sim o mais possível, sim. É uma equipa então não?

PC3C: A resposta é sim.

PA3C: Sim.

ISABEL ALEXANDRE: Consideram que existe uma articulação horizontal da ação educativa entre todos os professores da turma?

PB3C: A mim parece-me que sim também.

PC3C: Sim trabalhamos todos com um objetivo…

PA3C: Sim, quer dizer nós puxamos todos para o mesmo lado. Basicamente é isso sim.

PC3C: Todos com um objetivo comum, centrado num… não é?

Professores: Sim.

ISABEL ALEXANDRE: Agora passamos ao bloco 4 que pretende compreender a forma como valorizam o desempenho das vossas funções, o ensino aprendizagem em sala de aula. E conhecer o modelo de relação que estabelecem com os alunos. Então começamos pela primeira questão que é a seguinte: Quais os procedimentos que utilizam para acompanhar, observar o progresso académico dos alunos?

PB3C: De uma forma transversal.

PA3C: Como professor de disciplina ou como diretor de turma?

ISABEL ALEXANDRE: Sendo diretor de turma.

PB3C: Nós temos a nossa pauta de 0 a 20 e nós temos médias que são muito mais claras do que 1 a 5. Portanto, nós temos logo à partida… olhando para o programa que faz isso com muita certeza, não é?! Uma média final, uma que sobe ou que desce em cada uma das disciplinas e, portanto, nós conseguimos ver se são subidas ou descidas pontuais, se é alguma coisa que merece a nossa intervenção, ou se é uma descida muito grande então o professor da turma fala connosco "olha passou- se aqui não sei o quê" e nós de encontro ao aluno…

PA3C: Nós também temos uma coisa que é, sobretudo os que fazem mais avaliações, é isso que mede o progresso mais ou menos, não é só mas é uma das maneiras mais visíveis de… sempre que eu faço um mini-teste, um teste, qualquer coisa eu informo o diretor de turma das notas dos meus alunos. Portanto, o diretor de turma consegue acompanhar no dito programa, como diz o Sandro, se alguma…

ISABEL ALEXANDRE: E quando diz que o informa, informa lançando num programa?

PB3C: Não às vezes manda um email…

PA3C: Às vezes manda um email ou lança no programa, sim, mas… dou-lhe, passo as notas, dou-lhe essa informação.

PC3C: É muita comunicação com os colegas e depois há comunicação com os próprios alunos e em último caso com os pais. Será assim que nós avaliamos o progresso, avaliamos com os colegas, são sinalizados os alunos que terão de ser sinalizados, depois passa pelos pais ou mesmo confrontando o aluno directamente. É isto.

PB3C: Se puder ser resolvido internamente com o aluno, se é falta de estudo ou falta de compreensão no momento, era estabelecermos com os nossos pares o que se pode fazer para resolver a situação, uns apoios, uns estudos extras, um trabalho que possa ser feito e se for uma situação mais grave avançamos para o encarregado de educação.

PD3C: Para além disto, por exemplo às vezes nesta ideia do acompanhamento. Por exemplo, quando eu já conheço os alunos de um ano para o outro, no início do ano gosto de me reunir com eles e com os pais, eles vêm cá no início do ano, para tomarmos um ponto de partida do final do ano anterior e projectarmos e vemos quais são os nossos objetivos para esse ano que vai começar. Vou fazendo alguns questionários, marcando algumas reuniões com eles para que possamos realmente fazer este acompanhamento com o aluno e depois tudo o resto com os pais também.

ISABEL ALEXANDRE: E nesta linha existem indicadores de alerta aqui no colégio que sinalizem os alunos de aprendizagem e o que fazem com esta informação.

PA3C: Os indicadores de alerta é isto, a partilha de informação permanente e ficamos a saber se o aluno estudou e sabe esta matéria ou não. E depois o que é que fazemos com isto? Depende, cada caso é um caso. Se é um aluno que tem dificuldade de aprendizagem, se calhar, tem um apoio extra, tem uma tutoria. Se é um aluno que pura e simplesmente está preguiçoso precisa de crescer e de bater na realidade, se calhar, dizemos-lhe "olha faz te à estrada" e eles ou correm ou não correm é uma opção deles, o crescimento passa por aí também.

ISABEL ALEXANDRE: Que mais é que utilizam para fazer chegar o *feedback* aos alunos e às suas famílias?

PA3C: SMS, telemóvel, email… registo de avaliação.

PD3C: Registos de avaliação, com comentários de professores…

PA3C: Exato, isto é uma temática muito importante, nós sempre que damos….não é sempre… mas nas intercalares e nas finais de período, 1º e 2º período, costumamos escrever com cada professor, analisamos… na 1º todos os professores escrevem um comentário sobre a nota, o trabalho desenvolvido, o que é que já se faz bem, o que se precisa de melhorar, como é que se pode melhorar…

PB3C: Depois o diretor de turma faz um balanço final. Há um espaço para avaliação do PB3Cobre o aluno e depois nós fazemos um balanço final e damos sugestões.

ISABEL ALEXANDRE: Quer nas intercalares quer nas finais?

PA3C: Nem todas… Normalmente é nas intercalares fazemos todos, no fim do período escolhemos notas abaixo de 14, ou notas negativas, depende um bocadinho também…

PC3C: Com a diretriz da direção. Nesse sentido.

ISABEL ALEXANDRE: Define que…

PA3C: Sim, sendo que podemos sempre mesmo que o aluno tenha 18 eu posso sempre dizer "não tens 20 porque não entregaste o caderno ainda" ou " o teu caderno ainda não está muito bom"… Mas quer dizer a um chamado mínimos olímpicos que tentamos todos fazer igual.

PC3C: Mas no papel de diretor de turma por ordem, acho eu e faço eu, é email, telefonema, um último caso reunião presencial com os pais. Será esta a ordem.

PA3C: Sim… depende somos todos muito livres de gerir este trabalho como…

PB3C: Não tem importância "A minha filha precisa de sair hoje à hora de almoço não tem o cartão", recebemos o SMS e respondemos ao SMS, não é a coisa mais complicada.

ISABEL ALEXANDRE: Muito bem. Avançando para o ponto 4: O trabalho destes alunos é monitorizado, acompanhado de modo diferente ou aqueles que ficam de certa forma debaixo de mira.

PC3C: É sinalizado. É acompanhado junto dos professores. Falo por mim, quando há um aluno com dificuldades, eu, semanalmente vou perguntando ao professor… até o próprio professor se voluntaria, digamos assim, para dar informações, portanto é desta maneira. Em último caso há um tutor que entra e também faz um trabalho em conjunto com o diretor de turma.

PA3C: Tutor sobretudo para rapazes, há poucas raparigas ou quase nenhumas que tenham…

PC3C: Há umas que sim.

PA3C: Sim, mas…

PC3C: Eu tenho sinalizadas na minha turma, mas sim pouco, é mais preferencialmente rapazes.

PA3C: Há professores de turma a serem tutores de rapazes.

PB3C: É possível nós sermos diretores de turma e tutores de dois ou três alunos. Que até podem não ser da nossa direção de turma, normalmente nem são.

ISABEL ALEXANDRE: Porque não as tutorias nas raparigas? Há algum motivo?

PA3C: Não sei, por acaso não sei. Nunca perguntei. Quer dizer… acontece também que para nós seja mais fácil estarmos mulheres com raparigas, para nós é mais fácil "vamos ali todas almoçar", não sei digo eu.

PB3C: Eu penso que normalmente nos rapazes é maior, nestas idades.

PA3C: É isso sobre tudo nestas idades, é muito mais…

PB3C: Às vezes é preciso uma voz mais grossa de medo e de pânico, é isso que nós fazemos. Depois o tutor combina e vê o que é essa falta de estudo, falta de ter os trabalhos de casa feitos e vai comunicando com o diretor de turma para facilitar um bocadinho a tarefa em casos mais complicados.

ISABEL ALEXANDRE: Que meios é que utilizam habitualmente para informar os professores dos dados recolhidos nas reuniões com os pais?

PC3C: Conversa. Só isso. Não há um documento formal, nem uma reunião formal.

PB3C: Às vezes o professor pode vir connosco à reunião.

ISABEL ALEXANDRE: Que prioridades definem na gestão do vosso tempo enquanto diretores de turma?

PA3C: Nós não temos tempo para definir prioridades

PB3C: Está sempre o aluno primeiro e depois há coisas que vou deixando para segundo plano. Justificações de faltas, por exemplo.

PC3C: Era o que eu ia dizer, são os aspetos académicos. Acho que é geral isso.

ISABEL ALEXANDRE: Qual é o vosso maior sucesso enquanto diretores de turma e o maior problema ou desafio? Qual foi, qual consideram.

PB3C: Eu acho que passa como escola e como professor. Nós na realidade não somos um diretor de turma somos uma escola. Somos um grupo de pessoas. Acho que respondemos muito mais como um todo e o sucesso de todos, é o processo de cada um e muito mais, quer dizer… não há assim nada. Às vezes aqueles casos complicados de direção de turma daqueles miúdos que entram muito, muito mal no 7ºano e que saem… sentimos "epah bolas"…

PA3C: É isso, a tua turma está cheia de miúdos nessas situações.

PB3C: Pois cresceram, cresceram.

Professor A: São miúdos do 7º que vinham… o 2º ciclo são idades muito parvas, são duros uns com os outros. Eles vêm… não sei… não vêm na sua melhor forma e depois crescem, ganham confiança e às vezes acabam o 9º ano bem e às vezes nem é tanto o sucesso académico e mais o sucesso….

PB3C: Humano. E sobretudo o 9º. E que é uma vitória de todos.

Professor A: Sim sobretudo o 9º. Exato, mas eu como diretora de turma fico inchada e tu também.

PD3C: Sim, sim também fico inchada. (risos)

ISABEL ALEXANDRE: Então, passando ao bloco 5 que pretende compreender o modo como funciona o modelo relacional de aliança educativa que está expresso no vosso projeto educativo e conhecer o vossa prespetiva sobre o contributo do colégio S.Tomás a comunidade e instituições locais. No que respeita à aliança educativa caracterizem a relação estabelecida entre a direção os professores e os pais.

PB3C: Eu acho que é uma esfera amorosa, um triangulo amoroso, um círculo amoroso. (risos) As decisões… os filhos não são nossos têm um encarregado de educação e as decisões são tomadas entre todos para o bem do aluno. Sendo que, nós temos uma experiência educativa ainda maior que alguns pais, pois há outros que têm 14 filhos e ao final de 14 anos…

PD3C: No outro dia, o capelão do colégio dizia: "Os pais às vezes têm uma dificuldade em perceber que eles têm dois ou três, nós temos 120 por ano".

PB3C: É uma coisa comum e todos.

PD3C: As nossas decisões muitas vezes passam da conversa que temos com os pais.

PC3C: Da relação. A relação é ótima.

ISABEL ALEXANDRE: E na vossa ótica de diretores de turma, como se materializa este modelo relacional. Eu acho que já foram dizendo aqui ao longo da nossa conversa, mas… Como é que se concretiza.

PA3C: Estamos constantemente em contacto, é isso.

PD3C: Mail, reuniões, breves encontros às vezes.

PC3C: Exato. Auxílio entre todos, é isso.

PD3C: Sim, nunca temos a coisa muito formalizada com um documento ou… é quando é preciso mesmo.

ISABEL ALEXANDRE: E tentando explicar um bocadinho ainda mais aprofundado qual é o contributo do diretor de turma para a construção de pontes entre as famílias, a direção, os professores que facilitem esta aliança educativa.

PA3C: É essencial. Quer dizer, a direção é muito… os pais, as famílias conhecem quem é o diretor de ciclo correspondente, portanto também têm uma facilidade em irem ter com eles e com os diretores em geral, reitor, vice-reitor, etc. Relativamente aos professores, também existe uma grande facilidade. Os pais entram na escola e sabem onde são as nossas salas de professores, onde é que nós estamos e, portanto, podem bater à porta e falar connosco, mas o ideal mesmo será através do diretor de turma chegar aos professores, aí o nosso papel é essencial.

PC3C: Somos o elo central, somos nós que fazemos a ligação. Nós diretores de turma.

ISABEL ALEXANDRE: Passando para o projeto educativo do colégio S.Tomás, ele compromete-se a ser uma comunidade aberta e participativa no âmbito local, nacional e internacional. Eu pedia que caracterizassem os contributos dos diretores de turma para a mobilização dos alunos e dos pais para esta participação a nível local.

PA3C: Isto é muito feito por departamentos. Estou a pensar na participação dos alunos em várias coisas que já tenham acontecido. Por exemplo, os do liceu que foram agora a Bruxelas ou uma coisa assim. Isto é uma coisa….

ISABEL ALEXANDRE: Mais centrada num trabalho.

PA3C: Sim.

PC3C: Mas nós também contribuímos para isso. Aderimos.

PA3C: Sim aderimos. E não é só nos departamentos é na vontade dos próprios professores. Estou a pensar… alguns professores de educação física propõem uma peregrinação de bicicleta, o professor de história que propõe uma peregrinação a pé. São coisas pessoais, não são coisas de direção de turma, de departamento há de tudo.

PD3C: Há um que propõe e os outros… Nós enquanto diretores de turma podemos aderir.

PB3C: O projeto educativo que assenta sobre um livro e sobre esse ideal. As coisas que fazemos vão em conformidade com isso.

ISABEL ALEXANDRE: Apresentem alguns exemplos de atividades desta natureza desenvolvidas.

PA3C: Era o que estava a dizer a ida dos alunos a Bruxelas, são as peregrinações…

ISABEL ALEXANDRE: Mas no caso do 3º ciclo, alguns exemplos do ano passado que tenham acontecido.

PA3C: O 9º vai sempre a Roma, uma viagem fora de série. Fomos a Alemanha, fomos à China, não foram só viagens podemos contar outras coisas. Participações em várias atividades, os miúdos do 9º ano já fazem peregrinações, missão S.Tomás que também é uma missão organizada por professores do colégio, os miúdos passam 5 dias fora.

PB3C: Aos centros de dias locais, fazemos isso todos os anos com os alunos do 7º, 8º ano.

PA3C: Participação em concursos que envolvem disciplinas de química a física, concursos de ciência.

PB3C: Fazemos concursos para bolsas.

PA3C: E fazemos o *open day* que é no fundo abrir o colégio à comunidade toda.

ISABEL ALEXANDRE: E todas estas atividade que acontecem são abertas à comunidade?

PA3C: Normalmente são feitas para os alunos do colégio o que significa que não venham pessoas de fora participar. Já tivemos alunos que já cá não estão que vieram fazer.

PB3C: O que fazemos agora com os alunos do 6º ano é artes locais. Ai tem de fazer coisas com as pessoas de lá.

ISABEL ALEXANDRE: Que soluções encontraram para a mobilização dos pais e dos alunos. É uma mobilização que surge naturalmente, é preciso algum trabalho?

PA3C: Nós desafiamos os alunos e eles gostam…

PC3C: Há sempre um desafio. Temos sempre de promover.

Entrevista: No caso dos pais e dos alunos?

Professor A: Sobretudo dos miúdos mais novos, é fácil aderirem, mas no 5º, 6º e 7º nós dizemos "olha vou estar ali a fazer isto" e eles vêm e querem fazer connosco. Mobilizá-los é dizer que vamos lá estar. É dizer "eu vou ali queres vir?" Depois os do 8º mais difícil e no 9º volta a ser mais fácil outra vez, mas depende das atividades.

PB3C: Nós fazemos uma proposta.

PA3C: E eles reconhecem que nós gostamos daquilo, portanto querem vir fazer connosco, é uma coisa que pode ser boa para várias pessoas e querem fazer connosco.

ISABEL ALEXANDRE: E em relação aos pais? O Rui estava a dizer que eu receio não ter apanhado sobre esta questão, era preciso…

PB3C: Há pais que autorizam e há pais que se envolvem e vêm connosco em atividades que fazemos. Nas peregrinações vêm também pais connosco, uns vão a pé, outros vão lá ter, outros vão de bicicleta porque é a filosofia do colégio.

PA3C: Sendo que os pais também têm os seus trabalhos e, por tanto, têm de organizar a sua vida.

PC3C: Há contributos dos pais que não é participação, é um contributo indireto financiamento de atividade, através dos locais onde trabalham e essa é uma participação que é voluntária… voluntária, mas que é efectiva… os pais aderem.

ISABEL ALEXANDRE: Consideram que esta abertura à comunidade constitui contributo importante para a formação dos alunos? E em que medida.

PB3C: Crescimento de pessoas.

PD3C: Que sejam pessoas inteiras, não é só uma questão académica, mas é crescerem como pessoas. Crescer em tudo.26

PA3C: Seria fácil num colégio como este termos um grupo de meninos dentro de uma redoma e não é isso que se pretende. Lembro-me há uns anos que a Madalena Fontoura levou os alunos à *Carmoteca* e que iam lá fazer imensa coisa e que a certa altura a Madalena disse "já não consigo ir mais" e os miúdos continuaram a ir e gostaram muito e eu acho que é essa a nossa experiência.27

PC3C: Uma formação mais abrangente.

ISABEL ALEXANDRE: Então chegámos ao último bloco, que pretende captar o sentido que vocês dão a esta entrevista. Então pergunto a cada um o que pensam sobre os objetivos desta investigação como vêm o contributo que poderão dar à mesma. Fazer um estudo caso sobre as percepções que os aluno, os professores e as lideranças intermédias, diretores de turma neste caso, e as lideranças de topo e focar no terceiro ciclo e no liceu. As percepções que têm do modelo de liderança que se vive aqui no colégio.

PB3C: Acho que estão bem assim.

ISABEL ALEXANDRE: Não, sobre o estudo. Este estudo não pretende avaliar a liderança, no sentido de dizer se está bem ou está mal. Não é esse o foco do estudo.

PB3C: Não sei, não se…

ISABEL ALEXANDRE: No fundo considerando que a liderança hoje em dia a liderança escolar é uma questão que está em cima da mesa, porque cada vez mais aquilo que as ciências da educação tendem é que a escola, têm particularidades, nomeadamente um termos de liderança porque tem, no fundo, o diretor não consegue dirigir uma escola sozinho. Por outro lado, professores que são pessoas com que ele pode contar e são pessoas que têm de ser sempre líderes. Um professor quando está perante os alunos é um líder daquele grupo e têm de conseguir mobilizá-los em torno daquilo que são os objetivos e os diretores de turma terão de fazer isso junto do seu grupo de professores. Portanto, há vários níveis de liderança.

PB3C: Acho que isso passa muito pelo processo pedagógico e, portanto, nós temos… temos um projeto pedagógico que é passado aos professores novos, que me deram a mim quando eu entrei. O ano passado com alguma rotatividade há uma revisão do projeto, no sentido de… o ano passado fizemos grupo de trabalho e durante o ano inteiro juntos, ponto por ponto, analisamos o projeto educativo o ano inteiro.

ISABEL ALEXANDRE: Desculpem, mas a questão aqui é perceber de que forma cada um de vocês valoriza ou não um estudo deste tipo que eu estou a fazer, ou seja, um olhar externo sobre a vossa organização.

PB3C: Sim, no sentido de haver contributos "epah vocês fazem isto muito bem ou muito mal" e o que é que podem melhorar.

PA3C: Isso é sempre positivo.

PC3C: Eu acho que importante haver um estudo destes porque eu considero que a escola sem liderança não existe. Têm de haver liderança de todo o tipo, seja do diretor até ao intermédio.

PB3C: A escola têm de ter, e penso que todas as escolas um guião e não têm. Ou então têm guiões muito alterados e isso é péssimo. É péssimo para a escola seja ela qual for. Andam os professores perdidos, andam os pais perdidos, andam os alunos perdidos por essa falta. Mas também hoje em dia é difícil ter guiões. Nós temos uns guiões de raízes católicas e enfim é o que as escolas precisam é de ter guiões.

PA3C: Isso levanta também levantam muitos problemas os guiões, mas também não sei se a discussão é para aqui. Depois só fazes o que está no guião e o que está no guião não fazes…

PB3C: São as linhas gerais depois há a liberdade de cada um, nós somos todos diferentes.

ISABEL ALEXANDRE: Não, no fundo eu arrisco dizer, não sei Sandro corrija-me, aquilo que pretende dizer é que cada escola tem de ter uma missão definida clara. No sentido de que haja um alinhamento mínimo, claro que há uma liberdade total. Creio eu. Dentro da sala de aula e cada professor é um professor e fará a gestão que lhe é mais fácil e querida.

PB3C: E que se de melhor, que se possa dar melhor e que gosta mais. Fazer coisas e não fazer outras. Que não impede conversarmos e "olha o nosso objetivo é este" e há outras realidades. Eu já passei por 3 ou 4 e vejo que acho que é o que falta.

PA3C: Embora não tenha muita experiência de escola pública, só tive um ano, aquilo que me parecia é que as pessoas… a escola onde eu estive tinha uma líder, era a professora do conselho, com um nome extraordinário que já não me lembro, e depois as pessoas seguiam o guião e "o que está para lá do guião não faço". E não faço umas vezes é porque não quero e outras é porque não estou para me chatear porque depois me vêm chatear que fiz assim ou assado.

PB3C: É diferente.

PA3C: A liderança tem de ser mais do que liderança, tem de haver um carisma.

PB3C: Há coisas que não concordamos e coisas que concordamos.

PA3C: Faz parte. Acho que é das coisas giras de trabalhar aqui no colégio é nós somos todos muito diferente. Por exemplo, eu e o Rui fomos diretores de turma, no ano passado, de dois irmãos e nós eramos completamente diferentes, e era giro ver, o Rui é muito mais informativo em determinadas coisas e eu tento mais gerir com os miúdos e isso é uma liberdade que eu acho que é uma riqueza. Só um líder muito forte é que suporta ter dois diretores de turmas tão diferentes, não é que ele seja pior do que eu que não é, nem eu melhor que ele.29

ISABEL ALEXANDRE: Não sei se quer dizer alguma coisa sobre este assunto.

PD3C: Quer dizer…. Tudo isto que falámos é verdade. Aquilo que eu acho que é impressionante saltar assim para quem vêm de fora é a falta dos tais momentos de formalidade, dos tais documentos, não é?!, conseguirmos uma serie de informações saltando essas partes.

PA3C: Uma coisa que eu acho importante é, claro que é importantíssimo fazer uma avaliação da liderança, mas a definição "o que é que é ser líder?" eu acho que isso é essencial. Eu estive em duas escolas em que via duas líderes fortes e em uma toda a gente queria ir embora e aqui toda a gente quer ficar. O que é que é ser líder de um grupo deste tipo, acho que isso é uma coisa que é essencial.

ISABEL ALEXANDRE: É algo que é o meu trabalho… teórico de contextualizar situações.

PB3C: Eu penso que aqui passa muito pela partilha.

PA3C: Eu acho que não é só isso. Há uns anos eu tive de fazer um discurso de abertura do ano e descrevi, para ai três linhas, uma coisa que remoí, remoí mas acho mesmo que é verdade, é que nós somos recebidos no colégio (professores, funcionários da limpeza, senhores da contabilidade, etc.) somos recebidos como capazes de maravilhas e de todas as asneiras que todos fazemos, quer dizer… capazes de uma regeneração e isso empurra-nos para a frente, que queremos fazer mais e melhor por eles por nós. Acho que é uma coisa muito positiva.

PB3C: Precisávamos só de uns dias de 8h e de um salário. (risos)

ISABEL ALEXANDRE: A última pergunta é se queriam acrescentar alguma coisa aquilo que disseram.

PD3C: Acho que ficou claro a forma como nós agimos e educamos.

ISABEL ALEXANDRE: Eu tenho de agradecer-vos imenso este vosso tempo e toda esta paciência para responderem a estas questões e desejar-vos um óptimo ano letivo. Agora

vamos ter de realizar um questionário *online* aos vossos rapazes, este vai ser o último desafio.

Apêndice E

Transcrição grupo discussão focalizada

diretores de turma liceu

TRANSCRIÇÃO GRUPO DE DISCUSSÃO FOCALIZADA DIRETORES DE TURMA LICEU

Professor 1: João Carvalho, professor de educação física. Dez anos no Colégio e leciono no 10º, 11º e 12º.

Professora A: Alexandra Isabelinho, sou professora de português e inglês. Estou no Colégio há dois anos e dei no primeiro ano inglês e no ano passado português ao 10º ano. Há dois anos foi inglês de 10º e 12º.

Professora B: Mónica Gonçalves, professora de físico-química, coordenadora de físico-química. Dei 10º e 11º no ano passado. Estou no Colégio há doze anos, desde que começou o Colégio.

Professora C: Ana Pestana de Sousa, professora de Biologia e geologia. Estou no Colégio também há doze anos. No ano passado dei aulas ao 10º e 11º.

Professor 2: Filipe Silva, estou no Colégio há cinco anos. Sou professor de matemática. O ano passado dei 11º e 12º.

Professor 3: António Arruda, sou professor de Filosofia. Estou no Colégio há três anos. No ano passado dei quatro disciplinas: ética, programação, lógica e filosofia. Portanto dei aulas ao 6º, 9º, 10º e 12º.

Professor 4: Carlos Paulino. Estou no Colégio há onze anos. Sou de Fisico-química. Lecionei o 10º e 11º no ano passado.

ISABEL ALEXANDRE Para além da Mónica, nenhum tem outro cargo de coordenação?

Professora A: Sim, eu o ano passado estive a coordenar o exame *high level* no Colégio.

Professor 1: Eu sou coordenador de Educação Física.

Professor 2: Eu sou coordenador do secretariado de exames.

ISABEL ALEXANDRE A primeira parte será um bocadinho falarmos da missão e objetivos do Colégio. O que vos peço é tentarem apresentar de forma sucinta qual é a missão do Colégio de São Tomás. Cada um de vocês, qual a missão que o Colégio tem…

No fundo é um Colégio que se orientou logo no seu arranque de uma maneira completamente diferente daquilo a que habitualmente as escolas e os Colégios no ensino particular acontece. Qual é a missão?

Professora B: Primeiro é um Colégio Católico. Depois, quer dar uma formação muito global aos alunos que tenham as bases…, muito boas bases a matemática, a português e a inglês. Penso que são os pilares do Colégio de São Tomás e que um miúdo de 14 e 15 anos não deixe de ter nem história, nem matemática, porque isso desenvolve todo o raciocínio e é importante como um todo. Depois explicar a realidade em si e a realidade em todos os fatores, ou seja, tanto científico ou humanístico, para o aluno ficar completo. Penso que esta é a missão.

Professora A: Formar pessoas enquanto verdadeiros cidadãos, não só enquanto alunos do país mas também do mundo. Perfeitamente integrados tanto a nível pessoal como profissional. Não focar apenas numa área só.

Professora C: Uma coisa muito importante no Colégio é que estamos sempre em aliança com as famílias. Nós temos de ter consciência de que os primeiros educadores são a família. Nós estamos cá para apoiar o trabalho da família e fazer essa aliança com os pais.

Professor 1: Tive a sorte de já ter dado aulas neste Colégio ao pré-escolar, ao primeiro ciclo, terceiro ciclo e liceu. Já passei por quase todo. E realmente é transversal isso que estavam a dizer da aliança com a família, a relação que temos com os alunos. Não olhamos só ao resultado mas mais a pessoa.

ISABEL ALEXANDRE Esta missão do Colégio, esta Aliança que o vosso regulamento e projeto educativo e curricular fala, como é que ela é comunicada? Quais são os meios que a Direção utiliza para fazer comunicar esta missão às famílias e a todos os educadores? Percebi, que qualquer adulto que trabalhe no São Tomás assume esta função de educador consoante a posição e o trabalho que desenvolve. Como é que isto passa para estas pessoas todas e como é que elas se mobilizam?

Professor 4: Não sei dizer como é que isso é mobilizado. Mas o que eu vejo, nesta questão da aliança, e que os pais percebem muitas vezes, é que aquilo que nós queremos para os nossos filhos é o que queremos para os filhos deles, para os nossos alunos. Anda muito próximo. Não estamos só a falar de resultados académicos, estamos a falar de conhecer o mundo global e depois, dentro daí passa para os alunos, se são empenhados acabam por

consequentemente ter resultados. Mas eu vejo que a aliança é uma forma de estar entre os alunos e entre as famílias. Não posso dizer que vejo um texto, um parágrafo escrito que diga exatamente o que é essa aliança. Acho que as famílias sentem mais, a ver-nos no dia a dia com os filhos, e veem as coisas que fazemos com eles, que nós arriscamos fazer com eles. Fazemos uma viagem de mil quilómetros com 70 ou 80 alunos para fora dos pais para a neve, e as famílias confiam em nós e nós arriscamos e depois colhemos os frutos desse risco.

Professora 2: Eu acho também, que nós na parte direção como professores, não sei se é essa a pergunta… da parte da direção temos extrema abertura da parte da direção e muita formação também, não é uma formação pedagógica. É mesmo nós nos formarmos, nós professores também tomarmos e também desenvolvermos portanto, é eu ser de ciências e saber de filosofia; eu ser de ciências e saber mais de história. Termos uma formação muito ampla nisso. E depois uma grande abertura com a direção. Acho que esta é a grande, e temos reuniões semanais com os diretores de turma que são fundamentais para nós. Exatamente onde expomos alguns casos onde temos dificuldades. Portanto esta partilha entre todos, em que estamos todos os diretores de turma desse ano é uma ajuda tremenda para nós termos uma boa relação e também com os pais e saber sermos orientados.

ISABEL ALEXANDRE Essa formação que falou Mónica, é uma formação que por um lado é planeada pelo próprio Colégio e outra que tem de ver com a vossa iniciativa de fazerem uma formação contínua na vossa área. Não sei se percebo…

Professora B: Nós tínhamos todas as quartas-feiras à tarde ou um livro que estudávamos, ou texto... já tivemos várias vertentes, ou textos que estudávamos, também tivemos de pensamento crítico a certa altura com professores que vieram de fora, tivemos filosofia de Sócrates, foi o Simão…

Professor 3: Tivemos um curso de argumentação.

Professora B: Esse foi de argumentação e pensamento crítico. Portanto, tivemos, às quartas-feiras várias formações. Depois é Natal, Páscoa, fim de ano nós temos sempre. E geralmente no fim de ano nós temos a universidade de verão, essa sim este ano foi sobre" O Homem".

ISABEL ALEXANDRE Agora tentando aqui entrar mais no aspeto mais prático de como é que se transcreve a missão do Colégio para o curriculo. A ideia é perceber se vocês

consideram que esta missão está articulada verticalmente com o currículo das turmas. Ou seja, se existe uma articulação vertical que permita a clarificação desta missão aos níveis das diferentes turmas, dos diferentes anos de escolaridade, trabalhada consoante o…

Professora B: Não sei se percebi…

Professora A: O currículo transparece a missão do Colégio, nas aulas, nas nossas disciplinas se nós vemos essa articulação, entre a missão e as disciplinas…?

ISABEL ALEXANDRE Sim

Professora B: Mas se é vertical não é orientado para todas as turmas …

ISABEL ALEXANDRE Aqui estamos a falar de anos, anos de escolaridade. Será em que medida é que existe um cuidado ou preocupação ou o trabalho de certa forma descodificar esta missão do Colégio ao longo da escolaridade. Um aluno que entre na infantil e sai-a no 12º ano, em que medida é que ele se vai apropriando…

Professora C: Não trouxe os meus apontamentos. Mas a realidade é que nós sempre tivemos ideias básicas para trabalhar em cada ciclo. Começamos no pré-escolar e há uma evolução naqueles alunos desde sempre se vão tendo contacto com aqueles grandes objetivos que nós temos e que vão, sem lhes dizer propriamente, se vão apercebendo daquilo que é para atingir-se em cada ciclo. A afetividade a que eles são logo reconhecidos no pré-escolar. Muita necessidade do adulto como companhia a aprender a descobrir as coisas, mas depois dando passos por eles para depois ir tornando as coisas cada vez mais deles. E esta missão de estarem sempre em companhia, porque é mesmo importante as crianças desde muito pequenos percebam que estão em companhia e têm um adulto perante eles que os ajuda na dificuldade que eles têm. E este caminho vai-se construindo ao longo dos ciclos. Vai-se pedindo sempre, cada vez mais autonomia dos alunos e a companhia vai ficando sempre como pano de fundo. Nós quando chegamos, teoricamente ao liceu, percebe-se, apanhamos os frutos dessa mesma companhia. Por isso, os alunos também reconhecem em nós professores, acho eu, um grande papel na nossa companhia e pedem mesmo a nossa companhia. Para eles é mesmo importante, sem nós nunca termos imposto ou forçado a nossa presença a eles. E eu acho que isso é um caminho que se vai construindo e que eles se vão apercebendo só por tarem connosco. Portanto, isso tem de ser visto através do que se vai construindo em cada ciclo. Por isso eu acho que há temas, a Isabel ainda ontem esteve a enumerá-los...

Professora A: Eu só escrevi os do liceu: o alargar a razão quando chegam ao Liceu, o alargar a razão…

Professor 1: Do pré-escolar é a "Docilidade".

Professora C: E destreza. Não trouxe os meus apontamentos, tinha apontados todos. Mas caminha-se para uma autonomia, mas sempre uma autonomia guiada por nós.

Professora A: No liceu visa aprofundar, mas aprofundar o pensamento crítico, a argumentação, o encontro com a riqueza e diversidade dos diversos estilos. Eles próprios reconhecerem e apreciarem a beleza da diversidade. Isso é possível porque antes tiveram todo um processo que os encaminha até este momento, a esta baliza.

ISABEL ALEXANDRE Dentro desta linha/articulação qual é o contributo específico que os diretores de turma dão para esta… como é que isto se concretiza no vosso trabalho diário para esta articulação vertical do Colégio?

Professora B: Uma coisa muito importante que nós temos no Liceu como diretores de turma são as tutorias, ou seja, nós estamos com todos os alunos em todos os períodos pelo menos uma vez. E aqueles que precisam, mais. E eu acho que isso é fundamental porque temos ali um momento de total abertura. Ou seja, nós olhamos o aluno como um todo. Não só para a nossa disciplina, não só para os resultados académicos. Há muitos que fazem desporto e portanto nós queremos mesmo perceber a vida deste miúdo. Como é que ele estuda, qual é o percurso dele, o que é que ele pensa fazer mais à frente, também para começarmos a orientar para os estágios que ele poderá fazer a partir do Colégio. Portanto, penso que as tutorias são fundamentais. Depois os recreios, nós estamos muito presentes nos recreios deles. Não como uma vigilância, não como algo que é imposto. Muitas vezes estamos nós próprios a falar e eles é que vem ter connosco.

Professora A: É a tal companhia que falávamos.

Professor 2: Claro, a companhia do dia a dia que vai acontecendo no dia a dia de forma natural.

Professora A: E espontânea.

Professor 2: Exato. Nós também temos o privilégio de os apanhar já no final de um percurso. Eles já vem muito habituados a esta relação próxima com os professores e com os diretores de turma. Uma coisa mais institucional…

Professor 1: É a relação. Eu acho que é a relação que nós temos com eles. Às tantas é quase de amigo para amigo e não de professor...

Professor 2: Exato eles têm abertura suficiente e confiança suficiente para virem ter connosco e pedir ajuda dos mais diversos aspetos, não só tanto a nível académico, de resultados mas...

Professora B: Ou de gerir. Muitos têm dificuldades de "como é que giro isto professora não consigo…" e nós muitas vezes também ajudamos e fazemos o plano. Ajudamos mesmo como numa organização.

Professora A: A aliança com os pais. Fazemos reuniões personalizadas com os pais. Não há uma reunião… Há uma no inicio do ano letivo com os pais, mas é a apresentação dos professores, etc.

Professor B: Mas é do ano como um todo. Não é como nas outras escolas que geralmente no início do ano o diretor de turma se reúne com todos os pais. Nós não temos isso. Temos todos os pais no 11º no anfiteatro com todos os professores do 11º. E depois, de todos os anos, e depois de um para um.

Professora A: Exato. Em que há… E mesmo, contamos muitas vezes com a presença do aluno. Portanto, para perceber que ali há "fé" total. Não é "agora vamos aqui fazer queixinhas aos pais e os alunos não ouvem". Não! O objetivo nunca é esse. É mesmo ajudar o aluno enquanto pessoa na escola, o aluno é o mesmo. Está na escola e em casa, portanto está connosco e está com a família. Ele é um ser uno em vários ambientes. O objetivo é que ele esteja bem em todos eles, o melhor possível. A tal aliança que se falava há pouco, a relação que se cria é mesmo o querer evoluir, o querer o melhor para aquele aluno.

Professora B: E muitas vezes, e eu falo… não ter a noção como nós como diretores de turma chegamos a tudo, por exemplo, há muitas vezes – e isto já aconteceu-, como Bruno que o professor de educação física tem uma relação mais próxima com o aluno e nós sabemos orientar para isso, e então fica o tutor desse aluno. Temos também essa noção de que não chegamos a todos e temos é que saber direcionar para alguém que consiga chegar aos alunos e isso acontece muitas vezes. E o Bruno, em Educação física eu acho que tem essa… digo o Bruno porque é o único professor de educação física do Liceu.

Mas que tem essa relação mais próxima normalmente com os rapazes e muitas vezes eu peço ao Bruno "vê-me lá se falas" …

Professora A: No ano passado eu tive dois casos: o António Arruda ficou com um aluno em particular, tivemos a direcioná-lo; e o Paulo, o outro diretor de turma, que também ficou com outro aluno, em que todos os dias de manhã antes das aulas iniciarem reunia com o aluno, via o que é que ele tinha feito, o que não tinha feito. Sei lá, às vezes, ficava a dizer os resumos da aula do dia anterior, enquanto professor de físico-química ajudava um bocadinho também, não como explicador, mas como tutor de facto, a tirar alguma dúvida que tivesse ficado. Por tanto, há esta preocupação de não termos a pretensão ou a arrogância de pensarmos que chegamos para todos, mas temos a humildade de reconhecermos as nossas limitações e pedirmos ajuda à restante… porque nós somos responsáveis por uma turma. Eles são trinta, vinte-oito… Por tanto, existe um conjunto de professores do Colégio que podem também ajudar.

ISABEL ALEXANDRE E agora direcionando a vossa análise para um aspeto diferente, que tem que ver com o plano anual de atividades, ou seja, concretizando a um outro nível, que não o nível do aluno, relacional, mas pensando: Enquanto diretores de turma como é que coordenam esta articulação da missão do Colégio para o projeto pessoal de cada aluno, do seu desenvolvimento pessoal, e depois, isto em ligação ao Colégio que tem um ritmo de atividades próprio, ou seja, enquanto diretores de turma têm algum contributo para a gestão/organização do plano atual de atividades que seja um suporte a todo este trabalho mais relacional que fazem com os alunos?

ProfessoraB: Temos, fazemos atividades. Não sei se é esta a resposta….

ISABEL ALEXANDRE Vocês, regra geral normalmente, o plano anual de atividades nasce do Conselho Pedagógico dos grupos disciplinares e digamos que os professores diretores de turma intervêm enquanto professores. Não é? No seu grupo. Aqui é perceber dadas esta especificidade da vossa missão… esta vossa participação.

Professora B: É isto, nós se acharmos que há alguma iniciativa que é importante para a nossa turma nós propomos. Fizemos no ano passado o Banco Alimentar, porque achámos que nestas duas turmas era extremamente positivo para os alunos darem um contributo também aos outros. E portanto, fazemos, consoante vamos... Depende de turma para turma, o que achamos da nossa turma propomos para que se enquadre nesse plano.

Quando achamos que os diretores de turma, no ano passado também acharam, que era importante terem um passeio, tentamos organizar para encaixar nesse plano...

Professor 2: Sim, porque a maioria das atividades propostas no plano de atividade muitas vezes nem são propostas por departamento. O objetivo daquelas, muitas vezes surge no âmbito da direção de turma, no âmbito dos professores de Liceu de "ok, temos de fazer aquela atividade"… Nós, no 10º ano vamos à neve com os alunos do 10º ano, se calhar estou errado, mas eu não considero aquilo uma atividade elaborada pelo Departamento de Educação Física, é mais do que isso…

Professor 1: Não têm só…

Professor 2: Exatamente, pertence ao departamento de Educação Física, mas depois vai muito mais além disso. Eles não vão só para lá fazer desporto.

Professora B: E os Diretores de Turma acompanham.

Professor 2: Exato. A própria viagem de finalistas é feita em conjunto com os professores. Eles vão dentro do tempo de aulas com um grupo de professores. Não é uma coisa à parte organizada por eles e que eles vão sozinhos…

ISABEL ALEXANDRE Passamos ao bloco três (são só cinco).O que vai acontecer são coisas mais práticas. A missão é mais abrangente. Aqui era conhecer um bocadinho agora a parte da vossa relação com os vossos colegas professores de cada ano, de cada turma. São coisas muito práticas, preciso da colaboração de todos. Quantas horas trabalha por semana?

Professor 1: 60. Não, diria 50. Eu entro todos os dias às 6h30, mas entro às 6h30 e saio às 19h. Não é essas aulas todas. Dou treinos de manhã, dou aulas e de vez em quando tenho uma ou outra hora sem trabalhar. 50.

Professora C: Este trabalho implica o que? Só para eu…

Professora B: Tudo, desde …

ISABEL ALEXANDRE Tudo, desde que entram até que saem e no fundo é também a vossa perceção do vosso horário de trabalho. Quantas horas é que vocês trabalham por semana? Eu sou professora, portanto eu consigo exatamente …

Professora B: Não é fácil, ou não, é difícil. Eu entro no Colégio às 8h30 e saio todos os dias às 17h30 mínimo, portanto…

Professor 2: Mas não se esgota aí…

Professora B: Mas eu tento fazer porque nós temos cada um uma secretária na sala…

Professor 1: Vocês têm secretária, mas eu não tenho…

Professora B: Tens tens, lá em cima. Então temos uma secretária e cada professor, temos três salas de professores no Liceu. Todos nós temos uma secretária. Eu entre sempre às 8h30, mas como também trago as minhas filhas entro todos os dias às 8h30 e saio mínimo 17h30.

Professora A: Não faço ideia. Em termos de horário escolar sim, entro às 8h30 e normalmente saio por volta das 17h, sendo um dia, tento educar-me e sair um bocadinho mais cedo. No entanto, em casa chego a trabalhar… Não é tanto os *e-mails*. É mais a correção e a preparação de testes… Sei lá, arrisco, mas 50/60 horas à vontade.

Professora C: Dependendo da época e da altura. Claro que há umas alturas que são mais complicadas e outras que não são tão complicadas, mas 50 horas sim, à vontade. Essas horas são quase passadas no Colégio, porque eu entro às 8h30 e saio às 18h30/19h.

Professora A: entre 50 e 60 não é um exagero.

Professor 2: Sim é isso, também depende do ano… Em princípio, eu acabo por ter aulas de manha, à tarde os apoios. Portanto, depois de jantar é que preparo as aulas do dia a seguir e muitas vezes as correções e fazer os testes vai para o fim de semana. Eu diria que numa semana apertada tenho o domingo à tarde livre e as pausas para…

ISABEL ALEXANDRE Almoçar, jantar…

Professor 2: Exatamente. Eu vou-me alimentando…!

Professor 3: É mais ou menos o que eles disseram. Provavelmente das 8h, um bocadinho antes das aulas começarem, em termos rigorosos das 8h30 às 17h30/18h. Mas depois há sempre um momento em casa ou mais ao fim do dia não só para os *e-mails* mas para ver as aulas do dia a seguir. E depois há os momentos de correção que é exatamente isso, o fim de semana vai todo, quando são os períodos de correção. Mas mesmo quando não há períodos de correção, pelo menos o sábado tem de ser sacrificado, ou muito. É isso.

Professor 4: Diria que em termos de horário, entrar às 8h30 -17h30/18h. Tento disciplinar-me de ir mais cedo, não tanto por mim, mas pelos meus filhos que são mais pequenitos. Nos dias que eles têm trabalhos de casa tento ir mais cedo, mas nem sempre é possível. Depois o outro trabalho há alturas que é mais, o domingo à tarde livre, ou de manhã ou qualquer coisa. E depois, eu acho que isto é muito gratificante, depois passado durante imenso tempo tive um telefonema de uma mãe que tem cá a filha, eram quase oito da noite, hora de jantar, podia não atender porque não estava no meu horário de expediente, se quisermos dizer assim. Mas depois vemos que, e ninguém me pediu, faço porque quero, é-me dada essa liberdade. Mas depois acho que é nestas pequenas coisas que os pais também percebem a aliança.

ISABEL ALEXANDRE E destas horas, quantas horas é que despendem com trabalho administrativo? Assim um número mais ou menos…

Professor 4: Eu é nenhum porque nunca faço nada a essas horas.

Professora B: da Direção de turma…

ISABEL ALEXANDRE Sim, diretores de turma, reuniões com pais…

Professor 2: talvez explicar que quando nós dizemos que entramos todos os dias às 8h e saímos às 17h. Tal como a Mónica disse nós temos um local de trabalho, e é isso que o Colégio pretende, que nós tenhamos ali um local de trabalho onde possamos… Num sistema idealmente, preparar as aulas, fazer tudo e ir para casa e não fazer. Mas lá está, como consequência desta relação que temos com os alunos muitas vezes é-nos impossível, porque todos os intervalos eles estão-nos constantemente a ir à sala de professores para pedir-nos alguma coisa, perguntar-nos alguma coisa, pedir um apoio extra, pedir uma tutoria extra, portanto… por isso é que acabamos muitas vezes por levar a parte mais académica para casa porque, espreme-se em horas esta relação com os alunos. A parte administrativa da Direção de turma há momentos mais intensos que nós temos. Nas intercalares fazemos os comentários individuais para todos os alunos e como professor isso exige muito de nós e como diretor de turma também, reler… Mas eu diria que uma hora/duas horas por dia, porque a tutoria ocupa tempo, reuniões com pais, várias vezes ao ano e não é naquele horário de atendimento. Ou seja, nós disponibiliza-mo-nos para marcar por *e-mail*, por telefone, uma reunião. Reuniões com os outros professores, faltas, "puxões de orelhas" que são precisos dar.

ISABEL ALEXANDRE Duas horas em princípio…

Professor 2: Sim.

Professor 4: Não considero muito bem estas conversas com os pais, reuniões tutorias, tutorias, propriamente trabalho administrativo. Trabalho administrativo é fazer as atas de uma reunião que tivemos, organizar as faltas, vejo muito por aí. E eu aí estava a dizer aquilo também para nos rirmos, mas é certo que todas as tarefas do diretor de turma é aquelas que eu deixo sempre para o final desta parte administrativa, que deixo para o papel. Porquê? Por que estão os alunos, depois estão as famílias, depois também… há por vezes alunos com, é difícil chegar… Depois não há nenhum professor à nossa volta, depois temos de ver qual é o professor que está a chegar. Depois também temos de pedir ajuda aquele professor, depois temos… as coisas têm de ser bem faladas e bem pensadas, e essa parte administrativa, as coisinhas de papel e o dossier, eu admito que é a última coisa que faço. Se tivermos de ir de férias e eu estiver a trabalhar, estou a fazer isso no último dia.

ISABEL ALEXANDRE Já está a responder aqui a responder a uma outra questão: quais são as funções que consideram centrais da direção de turma?

Professor 1: a relação com os pais.

Professora B: Primeiro a relação com os miúdos.

Professor 1: É isso que marca mesmo o Colégio… A relação dos alunos com os professores.

ISABEL ALEXANDRE Esta também já está12 respondida, de forma indireta. Qual destas funções considera mais administrativas? Que é: mais administrativas eu percebo isto que disse, do trabalho administrativo é convocatória dos pais, convocatórias para reuniões, atas, faltas, etc. Mas destas funções mais específicas da direção de turma, qual destas funções é mais significativa para o acompanhamento dos alunos?

Professora B: A análise dos resultados e a preparação das reuniões. Nós para preparar uma reunião falamos com todos os professores antes da reunião, por norma.

Professor 3: E a reunião semanal também.

Professor 2: Eu diria que a reunião semanal dos diretores de turma, os diretores de turma de 10 e 11º reúnem-se com um elemento da direção do Liceu. Noutro dia os diretores de turma do 11º ano reúnem-se com um membro da direção e consequentemente os diretores de turma do 12º ano. Eu acho que isso tem sido das coisas que mais ajuda porque há uma coisa que está a correr mal, já falámos com o professor, muitas vezes não sabemos bem como pegar no assunto, falamos com os diretores de turma que já tiveram um assunto parecido ou também estão a tentar resolver "olha eu estou a fazer assim", "já fiz assim e dá resultado"… E depois confrontamos com a nota que vier da diretora do Liceu e eu acho que isso é o ponto que me ajuda e, consequentemente ajuda os alunos.

ISABEL ALEXANDRE Quanto ao modelo relacional estabelecido com a direção, era para caracterizar o modo como se organiza a relação da direção e os diretores de turma. Isto aqui também já foi dito, não sei se querem…

(risos)

Professora B: É muito próxima, muito próxima. Quer dizer, nós temos estas reuniões semanais, mas todos nós sabemos que se tivermos alguma coisa é só encontrá-la….

Professor 1: E o chegar com projetos novos e atividades novas, normalmente são sempre aceites.

Professora A: São acolhidos e aceites com entusiasmo.

Professora B: Com entusiasmo. Eu dei muitos anos aulas no público. É totalmente diferente, nós propomos qualquer coisa e depois "não se quê", "depois tem de ir ao conselho pedagógico"… aqui não, eu proponho "uau, essa ideia é excecional, vamos para a frente". Portanto as coisas, a pessoa vê uma agilidade e as coisas concretizadas…

Professor 1: Uma vontade de fazer, uma companhia, uma segurança. É chegar ao pé da Catarina: "eu gostava…", "bora, avança".

Professora A: Na reunião foi falado que é preciso, o projeto do Banco Alimentar. Isto foi falado numa reunião. Entretanto eu liguei e isto foi para a frente em coisa de semanas. Portanto, é fácil. É óbvio que tem que haver um objetivo e esse objetivo é analisado, etc. Não é só propor por propor, mas se há um objetivo válido, se há uma mais valia, se há de facto algo benéfico a retirar de tudo o que é proposto é recebido, é acolhido com entusiasmo e rapidamente posto em prática.

Professora B: Mas mesmo com a Direção do Bruno e com a Isabel. Nós encontramos no intervalo "olha este aluno". Muitas vezes o Bruno tem noção de um aluno mais com um caminho todo e ajuda-nos. Já o acompanhou o 3º ciclo...

Professor 2: Sim. Isto que nós dizíamos de não conseguirmos chegar a um aluno e pedimos a outro professor, muitas vezes o professor a que pedimos é um elemento da direção. Eles também têm uma relação muito próxima com os alunos.

Professora A: Sim. Houve um ano, há dois anos, havia uma turma mais complicada e muitas vezes o Bruno entrevia, ia ter connosco, falava mesmo com eles, vinha à aula, etc. Portanto há uma relação próxima, a tal verticalidade, mas que é próxima.

ISABEL ALEXANDRE Consideram que este modelo relacional é facilitador do vosso trabalho enquanto diretores de turma…

Todos: Sim, sim. Sem dúvida.

Professor 3: Eu ia acrescentar também que não é só no sentido de quando nós vamos ter com eles de haver uma abertura para nos ouvirem, mas também, eu noto isso, uma preocupação connosco. Ou seja, eles vêm à nossa procura porque acham que há alguma coisa que está errado ou que nós não estamos. Nem estou a falar no sentido profissional. Ou que não estamos a dar bem a aula…

ISABEL ALEXANDRE Que não estão com boca cara…

Professor 3: Exato. E isso parece-me importante no sentido de alguma força sentir que há alguém que está, que se preocupa contigo, não só que me não está a instrumentalizar, alguém que não me quer ali forte a dar aulas, mas que tem um interesse em mim, para além daquilo que eu sou enquanto um ativo do Colégio. Acho que isso ajuda muito. Isso é que é a base para estabelecer uma relação verdadeira.

ISABEL ALEXANDRE E também já responderam… Que tipo de trabalho é que desenvolvem os diretores de turma do mesmo ano entre si? Ou seja…

Professora B: Muito próxima. É as reuniões, depois a preparação geralmente de qualquer *e-mail*, qualquer *e-mail* daqueles gerais enviado aos pais é feito entre nós e até com os outros diretores de turma.

Professora A: Calendarização das...

Professora B: Calendarização dos testes é feito entre os diretores de turma do mesmo ano, e mesmo a preparação das reuniões, os papéis…. Ajudamo-nos muito, quer dizer: "olha já fizeste isto, olha já pensei…". Depois nós temos de fazer no final de cada reunião um balanço desse período da nossa turma e também nos ajudamos nesse aspeto.

Professora A: E "como é que tratarias este assunto?". Portanto há aqui uma entreajuda real, constante e benéfica.

Professora B: Até administrativa. Vê lá… Tenho de ter cuidado…

Professora A: "Termina lá esse *e-mail* para enviar aos pais e depois reencaminha isso… "Há de facto...

ISABEL ALEXANDRE E em relação ao modelo relacional que vocês têm com os professores dos anos das vossas turmas, começo por perguntar: Têm alguma intervenção na distribuição do serviço docente?

Todos: Não.

ISABEL ALEXANDRE Nenhuma. E de que forma é que acompanham o trabalho dos professores da vossa turma? Têm encontro formais, conversas informais? Como é que…?

Professor 2: Conversas informais.

Professora B: Podem falar, digam lá...!

Professor 1: Era o que a Mónica estava a dizer. Antes da reunião de avaliação têm-se sempre uma reunião com os professores para confrontar notas. Não para mudarmos, mas para perceber o que se está a passar com cada aluno e…

Professor 4: E no início do ano vamos ter a nossa primeira reunião, uma reunião que eu acho que é formal, onde nós vamos não para entregar a lista dos alunos porque isso podemos enviar por e-mail, mas para falar dos alunos que tenham mais dificuldade, um ou outro que tenha dificuldades de comportamento, quem é que está na turma, quem são os alunos. E eu acho que isso é o primeiro contacto. Depois das reuniões mais informais, falo da minha experiência enquanto Diretor de turma, quando alguma coisa não está a correr bem numa disciplina eu prefiro sempre uma reunião mais formal, até um almoço. Porque acho que quem está do outro lado, e às vezes também sou eu, acho que está mais

à vontade e mais aberto para perceber o que é que não está a fazer bem ou que está a fazer, porque é que com aquele aluno a relação não está bem, e eu acho que facilita isso.

Professora Mónica: Temos esse formal e informal, eu acho. Como estamos todos na sala de professores até uma conversa fácil

ISABEL ALEXANDRE Consideram importante este acompanhamento como diretores de turma?

Professora B: Fundamental.

ISABEL ALEXANDRE E porquê?

Professora A: Porque nos ajuda a perceber mais para além daquilo que acontece na nossa sala de aula. Um aluno pode ser ótimo a português e terrível a matemática, ou a biologia ou físico-química. Portanto, às vezes temos uma visão enviesada daquele aluno que se porta lindamente quando está com o professor da direção de turma que facilmente telefona ao pai etc, e noutra disciplina é um diabinho, ou pura e simplesmente não está lá. Não sei o que é pior. A ausência…

Professor 2: Ou até mesmo o contrário, noutra disciplina tem um fascínio de tal ordem que esse professor os ajuda a que isso vá também para a nossa disciplina.

Professora A: Portanto há um conhecimento global.

Professor 1: Por exemplo o de educação física! (risos) Estavas a pensar nisso!

ISABEL ALEXANDRE Coitados dos professores de educação física.

Professor 1: Não tenha pena deles que eu não tenho! (risos).

Professora B: E muitas vezes vamos assistir a aulas uns dos outros que e também para termos noção… Já me aconteceu numa direção de turma…

ISABEL ALEXANDRE E quando os professores são professores que acabaram de chegar ao Colégio. Acompanham-nos de forma diferente?

Professor 3: Depende da pessoa…! (risos).

Professora Mónica: Acompanhamos bastante.

Professora A: digam os que vieram…

Professor 3: Todos viemos!

Professor 2: Se calhar, dos novos sou o mais antigo. Eu entrei e fui logo diretor de turma. Nunca tinha sido diretor de turma, nunca tinha sido professor, nunca tinha dado uma aula na minha vida e fui muito acompanhado por todos os professores. Ou seja, era eu que dava a cara como diretor de turma, mas todos os professores do meu Conselho de turma estavam por trás a mexer os meus bracinhos para que a coisa funcionasse, portanto, somos muito acompanhados pela direção, pelos colegas. Há um cuidado em saber que está ali alguém novo que precisa de ajuda.

Professora B: Por exemplo, o próximo diretor de turma que vai ser para o ano, já fez no fundo uma parceria com a Ana o ano passado para também ir acompanhando.

ISABEL ALEXANDRE E em relação... Bem, vocês aqui acumulam os coordenadores de disciplina com diretores de turma. Aqui a pergunta seria, como é que vocês se articulam…, este trabalho que fazem com os professores como é que depois articulam com os coordenadores delegados ao Conselho pedagógico? É muito fácil, não é?

Professora B: É muito fácil. No meu caso é facílimo.

Professor 1: Eu normalmente faço reuniões em casa.

(risos)

ISABEL ALEXANDRE Já percebi que existem… A pergunta seria: para além das reuniões de conselhos de turma e para além das reuniões formais, não é? Que outras reuniões se marcam, ou não marcam outras reuniões de trabalho com os professores? Já percebi que sim, com que periocidade?

Professor 2: Sempre que é preciso.

Todos: Sim sim.

Professor 2: Isto de nós trabalharmos todos na mesma sala, mas temos o nosso espaço, cada uma tem o seu espaço, é fácil porque estou com uma dúvida sobre um aluno em relação a uma disciplina, com um problema sobre... levanto-me e vou ter com esse professor…

ISABEL ALEXANDRE Que assuntos seriam…? Estas reuniões informais normalmente são forçadas, digamos assim, por que determinados assuntos? Disciplinares, aproveitamento…?

Professor 2: Sim. Aproveitamento, disciplinares ou …. No geral, não estou a conseguir lidar com este aluno, está ali um professor do Conselho de Turma deixa-me ir ali pedir ajuda, perguntar se ele tem alguma coisa que me possa ajudar.

Professora A: Há uma coisa que nós notemos diferente ou que ele esteja particularmente mal num determinado momento, um *e-mail* que recebamos dos pais…

Professora B: Depois, quando é no 2º período, o acompanhamento, aqueles planos individualizados, cada aluno também… Se está a ser cumprido, se não está, se nota melhorias…

Professor 3: Não é só coisas más! Também nos juntamos para "gabar" os alunos (risos de todos). Não estamos só ali a…. Mas é verdade!

ISABEL ALEXANDRE Isso é muito importante!

Professora A: E muitas vezes, é por exemplo: "este está com esta nota, vê-la se ele… o que é que podemos fazer para ele ter ainda melhor nota". Mas notas de excelência, não é do 10 para o 11.

Professora B: Também a preocupação desses alunos muito bons, não é? E aqueles fazem desporto. Há uns que fazem desporto….

Professor 1: Falámos imenso este ano…

Professora C: Exato. Nós temos alunos que passam muitas horas a fazer, a treinar, e nós temos de ter um cuidado especial com esses alunos. E nós preocupamo-nos verdadeiramente com eles, para eles terem o resultado de excelência que precisam

Professor 3: Este aspeto eu acho que é importante. Quer dizer, há uma tendência, parece-me em certos pontos pelo menos de começar a haver uma preocupação e canalizar um bocado as forças só para aqueles que estão em dificuldades. Ou seja, para os manter à tona, depois não pode haver de todo um descudar dos que estão a tentar, porque o caminho que estão a fazer é o mesmo, ou seja, estão-se todos a tentar superar, só que uns estão a tentar chegar ao 10 e outros estão a tentar chegar ao 20 ou ao 19. Portanto, há essa questão,

essa preocupação geral em estar lá para todos da mesma maneira. Se bem que de maneiras diferentes.

ISABEL ALEXANDRE E qual é o vosso maior problema que enfrentaram enquanto diretores de turma?

Professor 1: É os *e-mails* para os pais. (risos de todos). É horrível.

Professora B: Não… há algumas reuniões com pais, dos 12 anos foram muito difíceis. Não posso dizer que… Tive reuniões difíceis…

Professor 2: E às vezes questões familiares complexas que …. Ou doenças…

Professor 1: Mas nessas situações difíceis a Direção ajuda. Está lá sempre que é preciso.

Professora B e C: Sempre, sempre.

Professora B: Mas nós como diretores de turma a doença de um aluno, de algumas doenças graves de alunos que tivemos… é uma coisa que a nós… é complicado. E algumas reuniões com os pais, mais no princípio, tive uma que os pais estavam separados e quase que começaram à luta em plena reunião, portanto temos estes casos complexos em que nós temos de ser ali moderadores. Depois obviamente vamos conhecendo e não pomos os dois juntos. Mas eu acho que essas foram as mais complexas.

Professor 2: Isto também vem da aliança com os pais, quando chegam a nós já têm todo um histórico que nos permite que nos ajudam, o diretor de turma anterior que nos informa com estes pais em conjunto não, é melhor não.

ISABEL ALEXANDRE E naquilo que respeita à articulação do currículo como diretores de turma qual foi assim o maior problema que enfrentaram? A articulação neste caso horizontal com os …?

Professora C: Sim, nós… Esta proposta abrangente do Liceu tem algumas implicações diretas na vida dos alunos, nomeadamente naquilo a que eles acham que é valorizado ou não no seu percurso académico. E há disciplinas que nós propomos para os alunos como sendo fundamentais para a formação deles e que eles acham que não é por ali que eles adquirem uma mais valia e dentro disso, claro currículo e prestação dos alunos: há disciplinas e há alunos uns anos mais significativos que outros ao longo destes 12 anos em que eles não valorizaram uma disciplina extracurricular, não colocam lá os pés e

depois isto tem sempre problemas e complicações para os alunos, entre os alunos e os professores das disciplinas, entre nós e os pais. Criam-se algumas situações, mas que…

ISABEL ALEXANDRE Como é que resolvem esse tipo de situações?

Professora A: Com tato e delicadeza.

(risos)

Professora C: Vai-se resolvendo. Não se resolve sempre da mesma maneira e em todas as situações. Há situações em que conseguimos ganhar essa batalha (porque a guerra já está vencida). São batalhas. Com alguns pais conseguimos, conseguimos que os pais percebam e se tornem verdadeiros aliados. Há outros que não, que os pais se mantêm do lado do aluno e reconhecem que se calhar isso não é tao fundamental porque ele tem muitas dificuldades e então mais vale dedicar-se às outras. Mas depois nós verificamos que na prática também não é por aí que vão enriquecer as outras disciplinas. E, portanto, há algumas que perdemos mesmo.

Professor 1: Mas mais uma vez esses problemas resolvem-se com a aliança com os pais.

Professora C: Sim! Exato, exato. É sempre. E em termos curriculares – não sei se era essa a pergunta-, mas em termos curriculares daquilo que nós propomos como currículo e da nossa adesão e da adesão dos nossos alunos esta talvez seja a maior dificuldade que nós temos no Liceu, porque nós propomos disciplinas que não fazem parte… E eles já estão teoricamente a trabalhar muito para aquela média e portanto…

Professora A: Sim, e às vezes são disciplinas que não lhes interessa para aquele curso e eles estão a pensar como é tao abrangente, para aquilo que eu quero não interessa para nada…

Professora C: Exato. E este "para nada" ….

ISABEL ALEXANDRE Consideram que coordenam uma equipa enquanto diretores de turma?

Professor 4: Eu considero que… coordeno uma parte do trabalho de uma equipa… coordenar uma equipa não.

ISABEL ALEXANDRE Uma equipa educativa…

Professora C: Eu acho que sim, depende de como nós vemos essa coordenação de equipa, por que nós como somos verdadeiramente amigos, acho eu. A nossa relação como… Se calhar ….

(Risos todos)

Professora C: e como nós nos ajudamos tanto, às vezes parece que o papel de diretor de turma é mesmo secundário, porque efetivamente, o bem do aluno é o que nos move a todos, seja um diretor de turma, seja um professor de disciplina. Às vezes, há coisas até que a mim me passam desapercebidas e vem um professor dizer-me "olha, toma atenção a este aluno porque deve-se passar alguma coisa", e realmente eu acho que sermos nós que estamos… eu não sinto isso, nunca senti, por isso…

Professora B: Também não. Só quando é a reunião.

Professora C: Sim, só na reunião é que …

Professor 1: Sim. Coordenar a equipa será naquela parte da reunião …

Professora B: Eu acho que são todos. Fazem parte da equipa tão bons profissionalmente que eu não acho que seja, quer dizer, vou perguntando para o bem dos alunos, dizer…

Professor 3: Mas, todos nós temos abertura para fazer isso num conselho de turma que não é o nosso, para perguntar…

Professora B: Eu não me sinto a coordenar uma equipa.

Professor 1: Também porque essa coordenação parte mais de cima, da parte da direção.

ISABEL ALEXANDRE Para fechar este bloco consideram que existe uma articulação horizontal da articulação educativa entre todos os professores da turma?

Todos: Sim, sim. Completamente

ISABEL ALEXANDRE Então, ora bem: não sei como é que estão as vossas horas.

Vários: Somos nós os Diretores de Turma…

Professora B: Vamos ter reunião para falar das turmas…

ISABEL ALEXANDRE Eu acho que precisamos de mais 15 min, talvez.

Professor 3: Será melhor ir avisar…

ISABEL ALEXANDRE Como é que vocês valorizam, no desempenho das vossas funções, a vossa componente de professor e a vossa componente de diretor de turma? Em que medida é que estas duas componentes se articulam entre si? E então, coisas muito práticas que vocês já foram dizendo: Quais os procedimentos que utilizam para acompanhar ou observar o progresso académico dos vossos alunos, enquanto diretores de turma?

Professora A: Através de conversas, às vezes diárias, com os próprios professores, através das tutorias, através da análise dos testes, por exemplo das reuniões que temos com os diretores de turma dos resultados que …

ISABEL ALEXANDRE Dos diretores de turma? Vocês enquanto diretores de turma? Na vossa turma?

Professora A: Não, nas reuniões de diretores de turma muitas vezes levamos os resultados e confrontamos.

Professor 3: Fazemos as três turmas em conjunto.

Professora B: Nós vamos tendo sempre os resultados das notas todas que os alunos vão tendo nos testes.

Professora A: Sim. Nós acabamos às vezes com maior foco naquilo ou noutro, perguntamos "olha já corrigiste o teste de determinado aluno a ou b?", com mais rapidez. Outra vez esperamos para que saiam os testes todos, portanto há um acompanhamento.

ISABEL ALEXANDRE E existem mecanismos de alerta? Ou seja, há alguma coisa que de certa forma desperta a vossa atenção, no sentido de focarem mais a vossa atenção naquele aluno? Existem…?

Professor 4: Quando os resultados começam a ser maus.

Professora B: E há alunos já referenciados.

Professor 2: Há alunos com dificuldades que logo na primeira reunião nós indicamos e deixamos uma série de indicações de como os ajudar. E depois cada um na sua disciplina aplica. Agora, de modo geral quando começamos a ver que um aluno tem algumas faltas, repetidamente falta a uma disciplina ou repetidamente falta às aulas, ou tem consequentemente sempre negativa ou várias negativas, isso é um mecanismo de alerta.

Professora A: Às vezes os próprios pais também nos alertam.

Professora B: Depois também os professores, lembro-me de um aluno por exemplo que não comia e nós ouvimos conversas e portanto, também alertamos o diretor de turma… No fundo, nós todos como professores numa sala de aula também vamos observando os alunos. E depois nos intervalos há mais professores que estão ali, portanto é mais descontraído e "ouviu não sei o quê", não como policiamento, mas como sinal de alerta para podermos ajudar aquele aluno.

ISABEL ALEXANDRE E depois vocês têm… Como é que dão *feedback* às famílias quando existe uma situação assim mais trabalhosa, mais complicada, mais …?

Professora A: Ou telefonamos, ou enviamos *e-mail* e marcamos reunião.

Professora B: Depende de qual é que é a situação.

Professora A: Às vezes os três.

Professor 2: Ou até mensagem.

Professora B: Já houve situações muito complexas e isso é a Direção que resolve. Quando é muito, muito complexa e nos passa completamente da nossa esfera… É a Direção que trata… Sempre em ligação connosco e sempre… E isso eu acho que é uma coisa bonita, quer dizer, mesmo quando a reunião se dá, dão-nos sempre *feedback* da nossa direção de turma, dos nossos alunos, mas quando é mesmo grave é a Direção de Liceu/Colégio que entram.

Professora C: No meu caso até meteu a Isabel.

ISABEL ALEXANDRE E existem algumas, alguns procedimentos, algumas formas de monitorizar o desenvolvimento destes alunos depois de estarem, enfim, sinalizados, depois de ter percebido que existe um problema, o acompanhamento, - percebendo eu que é um acompanhamento muito pessoal e muito próximo-, mas da vossa parte existe alguma diferença no acompanhamento e na monitorização do desenvolvimento deste aluno depois desta análise?

Professora B: Sim, muitas vezes recorremos à Madalena da Psicologia, portanto...

Professor 1: Depois de sinalizado é as tutorias, é os apoios se forem casos académicos.

Professora A: E é diário, outras vezes semanal, com reencaminhamento para outros profissionais, portanto depende muito do caso.

Professor 4: Depende muito do aluno. Às vezes um miúdo quando é sinalizado, como costumo dizer, fica mais "baixo da nossa asa". Conversamos mais com ele, provavelmente fazemos mais tutorias com esses do que com outro, estamos mais em contacto permanente com os pais. Já me aconteceu que durante umas semanas quase todos os dias ligava a uma mãe para conseguirmos tratar do assunto. Eu acho que depende muito do caso.

Professora B: E por vezes, mesmo os alunos ficam dentro do Colégio, não podem sair. Há casos em que… Porque o Liceu pode sair aos intervalos e por vezes tem que… Mas isso é sempre feito em companhia com a Direção e com a família. Nunca é feito só. E muitas vezes na reunião dos diretores de turma estamos vários professores com os pais também.

ISABEL ALEXANDRE E que meios utilizam normalmente para informar os professores da informação que recolhem junto dos pais?

Professor A: Verbalmente.

Professor 3: Em reuniões.

Professor 1: É nas reuniões e Conselhos de turma.

Professora B: Verbalmente, mas, eu aprendi aqui no Colégio e como tenho… A privacidade dos alunos e da família é muito mantida nós como diretores de turma e só com a Direção. Ou seja, nós limpamos, filtramos o que dizemos aos professores mesmo nas reuniões. Há casos em que só nós diretores de turma temos acesso a informação mais privada dos alunos. E isso foi uma coisa que eu acho que é mesmo bonita. A dignidade do aluno é acima de tudo. Aqui respeita-se e há coisas que não são passadas de todo, portanto são coisas muito objetivas que se dizem aos professores: "Cuidado que a este faleceu um familiar muito próximo é natural que ele..". Mas mantendo sempre em privado o que se passa ali nas reuniões.

ISABEL ALEXANDRE Que prioridades é que definem na gestão do vosso tempo enquanto diretores de turma? Também já me falaram disto…

Professor 1: Vamos tocar outra vez no mesmo… São os alunos.

ISABEL ALEXANDRE E qual é o vosso maior sucesso enquanto diretores de turma? Que consideram a vossa maior vitória enquanto diretores de turma?

Professora A: A concretização dos objetivos dos alunos. Os objetivos que não têm de ser necessariamente académicos. São pessoais muitas vezes.

Professora B: Quando um aluno. E isto como sou do 11º, me procura e já não é da minha direção de turma, me procura. Estou a lembrar-me de um caso deste ano, aos dois diretores de turma para lhe darmos, conhecendo, para encaminharmos e o conselho, isto para mim isto é a maior vitória. Acho que é… E convidar-nos para as festas de 18 anos!

(risos)

Professor 1: Estava a pensar precisamente nisso. É eles deixarem de ser alunos e continuarem a relação acima de qualquer resultado académico. Que é um jantar por trimestres com ex-alunos e vamos todos jantar fora como se fossemos amigos desde sempre.

Professora A: O terem-nos convidado para jantar no final do ano.

Professor 4: Aconteceu-me acho que foi há dois anos, uma aluna que estava a meio do curso de Física. A coisa não estava a correr bem. Ligou-me a contar que estava desanimada e que queria desistir e mudar de Faculdade, mudar de tudo, começar tudo de novo. Combinámos um café, mesmo ali ao pé do Colégio e estivemos ali a conversar. Foi quase uma tutoria do secundário. Contou todas as cadeiras que tinha no Técnico, eu acho, e foi depois o que ela fez, eu achei que ela devia mudar de Faculdade, mas manter-se no mesmo curso para aproveitar, tivemos a ver. Eu tinha algumas coisas da Faculdade de Ciências e estivemos a ver o que tinha equivalência e não tinha. E ela mudou. Depois liguei a uma pessoa que conheço que é o diretor também de física, fui direto e ela ficou encantado com a faculdade e agora ela está a acabar o curso e está no mestrado e já tinha saído do Colégio há três, quatro anos. Estas coisas vão ficando.

ISABEL ALEXANDRE E qual é o maior desafio?

Professor 4: Eu não sei de todos os anos qual é o maior desafio, daqui a 15 dias já lhe sei dizer…

ISABEL ALEXANDRE Mas em relação ao ano passado.

Professor 4: Em relação ao ano passado foi que eles tivessem uma boa relação com todos os professores como tinham comigo. Foi a coisa a que eu mais me dediquei e acho que com algum sucesso. Não foi nem a partes académicas, porque eles eram bons alunos; não era questão de trabalho porque eles trabalhavam; comportamento até se portavam bem, faziam umas graçolas, mas isso acho que era perfeitamente normal; eu acho que foi mesmo esse o meu grande desafio. E no ano anterior, havia questões disciplinares numa turma que de vez enquanto estava mais de metade na rua, uma coisa desse género e faltavam todos às aulas. E pronto, fizeram-se homens e mulheres. Portanto, isto todos os anos a direção de turma tem um desafio diferente. Por vezes temos famílias que têm mais dificuldade em perceber o nosso currículo, apesar de terem escolhido o Colégio e terem reconhecido bondade em tudo o que nós nos propomos principalmente nas disciplinas curriculares, já me aconteceu ter uma turma em que o meu maior desafio foi fazer com que as famílias, com que os pais, acreditassem mesmo que ter aquelas disciplinas era bom para eles e não os deixassem faltar.

Professora B: Há vários desafios. Um desafio, no ano passado também uma turma muito boa academicamente, mas pessoalmente não eram muito ligados e a relação com os professores não era… portanto, o desafio foi exatamente incentivar essa relação e melhorar o comportamento nas aulas e verem bem o professor. Acho que consegui. Mas para mim, pessoalmente, como diretora de turma todos os anos o desafio é a relação com os alunos, que eu acho que é… Para mim é o maior desafio porque nem sempre nós conseguimos.

ISABEL ALEXANDRE Aliança educativa.

Professor 3: Estava a lembrar-me dos pais da direção de turma. É o maior desafio.

Professora A: O meu é gerir situações de limite dentro do ano letivo. E mantê-los bem.

ISABEL ALEXANDRE Aliança educativa então. Já falámos imenso sobre aliança educativa e… Como é que caracterizam a relação estabelecida entre a direção, os professores e os pais? Vamos passar à parte da relação da direção com os professores e depois do próprio Colégio com…

Professor 1: Um ponto de partida. Uma relação de confiança.

Professora B: É o nós podermos falar como pais e como professores. É muito próxima e aberta a tudo o que tu tenhas a dizer.

Professor 2: Eu também acho que é companhia, quer dizer, também percebo por exemplo, os professores dos meus filhos querem o mesmo que eu quero para eles é uma coisa muito semelhante, não há uma distinção. E por isso nós confiamos. E se por exemplo alguma coisa corre mal, lá está, a vida é mesmo assim. E mantendo essa aliança e essa confiança uns nos outros, e percebendo que queremos todos a mesma coisa para eles, eu acho que as coisas se resolvem e correr normalmente bem assim.

ISABEL ALEXANDRE E na ótica de diretor de turma, de que forma é que se materializa esta relação entre a direção, os professores e os pais?

Professor 4: O diretor de turma acaba sempre por estar mais próximo das famílias do que a própria Direção, a pesar de muitas vezes um ou outro pai por questões de amizade ou antiguidade no Colégio pode conhecer um membro da Direção mas essencialmente quem conhece bem os alunos, quem conhece bem as famílias, quem sabe como é que deve abordar determinados assuntos com determinadas famílias é o diretor de turma. E já me aconteceu ligar a Direção e pedir uma reunião com esta família, como é que ele está, como é que … e não só necessariamente academicamente, como é que ele está na escola, se anda bem, se não anda bem… eu acho que normalmente tem na mão o que é possível saber sobre os alunos é o diretor de turma. E depois com isso o Colégio vai agindo consoante o caminho também que o diretor de turma estabelece para a turma.

ISABEL ALEXANDRE Consideram que esta resposta também responde a este terceiro ponto: qual o contributo do diretor de turma para a construção de pontes entre a família, a Direção e os professores para facilitar esta Aliança educativa? É disto que se trata?

Todos: Sim.

ISABEL ALEXANDRE Quais os principais dilemas que encontram neste modelo relacional da Aliança educativa?

Professora B: Os pais são tao próximos que nos ligam a qualquer hora do dia.

Professor 1: E muitas das vezes são tão próximos da Direção, como a Aliança é tão grande que em vez de falarem com o diretor de turma, em alguns casos, vão diretos… Em alguns casos, não é a regra, mas… E acho que cada vez acontece menos. Há uns anos acontecia

muito mais, se calhar os pais estavam mais ligados à Direção como o Carlos disse ou por amizade, ou por antiguidade no Colégio. Mas isso cada vez menos.

Professor 4: Eu acho que para mim o maior dilema é… Quer dizer, falamos com os professores várias vezes, estamos com os filhos todos os dias, é uma amizade, mas mesmo uma simpatia, independentemente dos resultados do filho. Às vezes, portam-se mal e não gostam do diretor de turma e os pais gostam imenso de conversar connosco e aí vê-se mesmo verdadeiramente a aliança. Mas para mim o maior dilema é quando uma família durante o ano vem a todas as reuniões, cumpriu e depois perto do final do final do ano dizemos que ele se calhar vai chumbar, as notas estão fracas e as pessoas ficam tristes. Não é desiludido ou a questionar, ficam mesmo aborrecidas como devem ficar os pais. E depois pedem "veja lá...". não tem mal nenhum os pais pedirem pelos filhos, mas às vezes pedem-nos coisas que já não são possíveis de fazer ou não são mesmo possíveis de fazer dentro de uma escola. Eu acho que para mim esse é o maior dilema. E também quando no final do ano um aluno, independentemente das condições individuais, o aluno se vai embora para outra escola, é uma coisa que me marca um bocadinho.

Professora A: E às vezes a discrepância entre, nem sempre… A maior parte dos pais sabe perfeitamente e conhece os seus filhos. Mas às vezes a discrepância daquilo que eles às vezes são na escola e aquilo que eles contam em casa. Ás vezes lidar com estas situações é complicado. Porque os pais querem acreditar nos filhos, muito bem. E nós não queremos desacreditar os filhos, mas também não queremos desacreditar os nossos pares e a nós próprios. É complicada.

Professora B: E os objetivos também que eles têm muitas vezes…

Professora C: Muitas vezes os pais têm objetivos muito altos para os filhos, expectativas muito altas e nós no concreto e tentando ajudar os miúdos todos os dias de todas as formas mais criativas que consigamos, não conseguimos atingir esses objetivos que os pais tanto desejam. Isso também é um desafio. O como gerir isto, não é?

ISABEL ALEXANDRE O projeto educativo do Colégio tem, assume um compromisso de uma ligação próxima e de alguma intervenção, - corrijam-me se eu não percebi bem, não é? -, com a comunidade envolvente e depois com o mundo, não é? Com a comunidade, com o país, com o mundo. Dizendo por minhas palavras aquilo que eu li.

Em que medida é que isto se concretiza? Em que atividades é que anualmente, ou que no ano passado – para sermos mais rigorosos- se concretizaram exatamente para fazer...?

Professora C: As missões.

Professora B: A viagem de finalistas a Nova Iorque, onde é uma viagem completamente diferente.

Professor 1: Temos a viagem à neve…

Professora B: Mas Nova Iorque, eu acho, tens mesmo …

Professor 1: Sai da caixa, por que uma viagem de finalistas é sem professores e ali vão cinco ou seis professores…

Professor 2: É uma viagem cultural…

Professora B: vai-se conhecer pessoas de lá que trabalham, com vista a que estes miúdos vão para o mundo.

Professor 1: Mas aí é a companhia que nós fazemos aos miúdos durante três anos do Liceu, portanto acredito que para fechar esse ciclo eles queiram quem realmente foi os companheiros deles, quem os ajudou. E daí, acho eu, levarem os professores. Mas há várias: fazemos peregrinações de bicicleta e a pé, temos as missões, o banco alimentar…

Professora C: E as próprias assembleias. São um encontro semanal que nós temos com os alunos onde tentam precisamente mostrar que eles não estão sempre num mundo protegido que é o Colégio. Eles são muito protegidos, parecendo que não são muito protegidos, às vezes até achamos que somos mais. Nós estamos sempre ali para apoiar, deixamo-lo cair porque precisa de cair, mas depois estamos logo lá para socorrer. E as próprias assembleias tentam mostrar um bocadinho daquilo que se espera depois.

Professora B: Muitas vezes temos convidados de fora, de ciências, humanidades, professores catedráticos, desportistas, músicos... Para dar no fundo também uma abertura em que, o final são perguntas abertas de todos os alunos do liceu.

ISABEL ALEXANDRE Qual é o vosso contributo como diretores de turma para mobilizar a família e os alunos para estas atividades?

Professor 1: Às assembleias eles são obrigados a ir. Está no horário.

Professora A: Para o banco alimentar foi bastante simples. Perguntei: "Quem é que me acompanharia na iniciativa?". E das três turmas todas levantaram o braço.

Professor 1: As peregrinações…

Professora C: Eu acho que isto, principalmente naquela relação que nós temos com as famílias, é uma proposta que os pais reconhecem como boa, não é? Desde o momento que nós propomos a maior parte dizem "se vocês propõem é porque tem um bem para o meu filho nisso" e, portanto, nem que escolham porque é que vamos e porque é que não vamos, aderem de um modo geral. O nosso papel é muito de facilitar.

Professora A: Nós só propomos coisas boas.

(risos)

ISABEL ALEXANDRE E, portanto, neste caso, também, já disseram que é sempre...

Professora B: Peço desculpa, estava-me a lembrar também dos estágios, que eles vão fazer a empresas no Liceu e tudo. Ai é mais a Catarina, que também é da Direção, que propões e… Nem somos nós diretores de turma, nem passa por nós.

Professora C: Muitas vezes, muitas das propostas passam por nós porque dizemos "ele está interessado nesta área e"…

Professora B: Exatamente. E dizemos à Catarina: "olhe desafie este para". E depois a Direção faz aqueles almoços com antigos alunos em que convida por exemplo aqueles que entraram em medicina e aqueles alunos que querem entrar em medicina. É um almoço partilhado. Medicina, engenharia, marketing, direito…

Professora C: Várias áreas.

Professora B: Portanto há sempre uns almoços a que os alunos são convidados.

ISABEL ALEXANDRE E, portanto, na última questão é: consideram mesmo que estas atividades de abertura à comunidade local, são realmente momentos de formação importantes para os vossos alunos?

Professora A: Sim. Um momento de aprendizagem, um momento de aprofundamento da área que eles querem… e não só!

Professora B: Mesmo quando não corre bem. Eu lembro-me de uma assembleia por exemplo em que não foi exatamente aquilo que nós queríamos, mas eu achei boa. Porque eles têm que educar razões para dizer porque é que aquilo não foi boa, têm de dar razoes porque é que o currículo deles acham que é bom. Portanto, este confronto, não é só com o que, esperemos que sejam todas boas, não é só, também encontrar razões quando não são boas é uma coisa ótima. E geralmente as assembleias, a professora de filosofia também pega nelas para debater com eles.

ISABEL ALEXANDRE O que é que acham dos objetivos desta investigação?

(risos)

Professor 1: Importantíssimo (risos).

Professora B: Mas é só feito num Colégio ou em vários?

ISABEL ALEXANDRE No meu caso é só aqui no São Tomás, depois no doutoramento terei que alargar um bocadinho.

Professora B: Parece-me que é uma...

Professora A: Acho que é importante saber junto dos atores realmente aquilo que eles desempenham, e acho que vai ser super interessante depois perceber os resultados. Eu gostava depois de saber as conclusões.

ISABEL ALEXANDRE Claro. O estudo é do Colégio. Eu depois entrego…. Tenho uma autoria, mas o estudo é do Colégio.

Professor 4: Eu acho que até é pena, talvez se ficar como algumas teses no armário da Faculdade. Não sei. Mas se, independentemente dos resultados, eu acho importante também começar a ver, ou pelo menos, falar-se que as escolas não é só, o que os trabalhos que os professores fazem, que não são só os movimentos sindicais e umas coisas que aparecem na televisão. Mas que a escola é uma unidade orgânica e os professores não são máquinas, são pessoas, são seres humanos. E esta nossa forma de trabalhar eu acho que se vê que nós também cuidamos muito da humanidade uns dos outros e por isso é que nós estamos também conseguimos lidar com alunos, por exemplo que são fáceis de lidar e que toda a gente lida, e com alguns que nos aparecem lá que noutras escolas ninguém fazia e que depois ali fazem-se homens e mulheres e muitos com excelentes resultados.

E eu acho que tudo o que nós dissermos acho que transparece que cuidamos muito uns dos outros. É a nossa forma de trabalhar.

Professora A: E eu acho que sobretudo, nós também nem sempre estamos bem. Nem sempre temos a mesma energia, nem sempre estamos felizes com os nossos resultados, etc. E encontramos nos colegas um apoio que nos dá ânimo e nos dá alento também para continuarmos. Não só a nós, mas acabamos por… o afeto que nos une a todos, a lealdade que nos une a todos ajuda-nos também a concretizar os nossos objetivos.

Professora B: E este estudo ajuda-nos um bocadinho nesta reunião.

Professor 3: Exato, ajuda-nos a sistematizar.

Professora B: Estarmos aqui a dar razões, é aquilo que eu digo, é bom…

Professor 2: E ótimo nesta altura, no final do ano teria sido bom também. Andamos o ano todo a reclamar, a reclamar… Mas… Afinal todos adoramos ser diretores de turma. É o que dizemos sempre no final do ano.

(risos)

Professora A: Ser diretor de turma é muito cansativo. É uma tarefa que nos cansa também, mas que é gratificante.

Professora B: Mas sempre com muita humildade. Isto é uma coisa que temos sempre que palpar, eu tenho sempre noção que se calhar ainda posso fazer mais, independentemente dos anos e a humildade que isto me leva, não pensar que assim somos muito... não, ter a humildade sempre. Agora vem uma turma e já estou um bocadinho nervosa.

(risos)

ISABEL ALEXANDRE Gostariam de acrescentar alguma coisa aquilo que disseram?

Tenho que vos agradecer imenso esta vossa disponibilidade. Agradecer também as coisas que fui aprendendo, que aprendi e que estou a aprender aqui com esta imersão no Colégio de São Tomás. Desejar-vos um excelente ano letivo. Ainda vou andar por aqui até dezembro penso eu. Já assisti a uma assembleia de alunos, mas gostaria de assistir, eu depois articulo com a Ana.

Apêndice F

Análise de conteúdo projeto educativo

Meta-categorias	Categorias	Unidade de Registo Textual	Indicadores
1. Características da Liderança.	1. Liderança Instrucional	"Entre todos os membros da comunidade educativa deve cultivar-se uma estima e um respeito exemplares, de maneira a que cada pessoa se sinta ajudada na resposta às suas dificuldades e encorajada no seu trabalho e no seu desenvolvimento pessoal" 8UCUR_PE	Foco relacional baseado na confiança
		"O Colégio de São Tomás pretende ser uma comunidade educativa em que os adultos testemunham um constante trabalho da sua razão, no sentido de conhecerem melhor toda a realidade e o seu sentido, dedicando-se, ao mesmo tempo, seriamente, ao desenvolvimento dos seus conhecimentos na área específica que são chamados a ensinar." 13UR_PE	Cultura de Aprendizagem
		"Cada professor é chamado a trabalhar com afinco na tentativa de transmitir a cada um dos seus alunos conhecimentos efetivos que passem a ser real património dos alunos, de maneira a serem por eles usados e desenvolvidos." 15UR_PE	Promoção de instrução de qualidade
		"Para tal, os professores devem testemunhar o seu próprio conhecimento aprofundado das matérias e exigir de si próprios e de cada aluno o exercício da razão, segundo a variedade de métodos adequados aos vários objetos de conhecimento." 17UR_PE	Conhecimento profissional
2. Gestão Escolar e Ação Estratégica	1. Gestão estratégica e eficaz de operações e recursos	"Uma vez que a identidade desta escola decorre da sua proposta educativa, todos os adultos são co-responsáveis pela sua	Ambientes de aprendizagem eficazes

Meta-categorias	Categorias	Unidade de Registo Textual	Indicadores
		vivacidade e efetividade, salvaguardando a variedade de níveis de empenhamento pessoal que o alargamento da comunidade educativa necessariamente acarreta. Todos os adultos empenhados no Colégio de S. Tomás são considerados educadores." 1UR_PE "O projeto educativo é divulgado e trabalhado no âmbito da formação anual dos educadores, e apresentado aos pais nos encontros de início de ano, de maneira a ser cada vez mais um instrumento da renovação contínua da vida escolar, por todos assumido e ao serviço de todos." 22UR_PE	Missão partilhada
	2. Articulação com as famílias e comunidade educativa	"Entre a direção e professores do Colégio S. Tomás e os pais dos alunos matriculados desenvolve-se uma relação de aliança educativa traduzida numa comunicação frequente - através de encontros gerais ou particulares - e uma procura perseverante de sintonia quanto às propostas educativas escolar e familiar, necessariamente diversas mas complementares." 9UR_PE "A comunidade educativa de S. Tomás quer ser uma comunidade aberta e participativa nos âmbitos local, nacional e internacional, cumprindo as suas responsabilidades cívicas e trabalhando para o bem comum, no diálogo aberto com todos." 10UR_PE "A escola deve não só manter-se atenta e aberta a todas as pessoas e instituições com que se relaciona, como procurar	Mobilização das famílias Relações de reciprocidade Responsabilidade partilhada

Meta-categorias	Categorias	Unidade de Registo Textual	Indicadores
		contribuir ativamente para o bem da cidade do país e do mundo.“ 11UR_PE	
3. Gestão da Sala de aula	2. Práticas Pedagógicas	“A docilidade é o ênfase das aquisições relacionais do pré-escolar, já que se quer favorecer a confiança da criança nos adultos, de maneira a que cada um obedeça ao seu educador com alegria, e assim se lance nas inúmeras descobertas ao seu dispor com a confiança de quem se sabe acompanhado.” 2UR_PE	Estratégias de ensino
		“No primeiro ciclo a confiança de cada aluno em si próprio e nos outros deve ser incorporada, - e não ser posta em causa pelos erros próprios e alheios - de modo a surgir descontraída e firme a participação activa nas aprendizagens, gradualmente mais autónoma e responsável, sempre a partir da abertura às propostas dos educadores” 3UR_PE	Metodologias ativas
		“ No segundo ciclo cada aluno é chamado a desenvolver o seu estudo pessoal, cumprindo as suas responsabilidades académicas com autonomia e prontidão. A capacidade de resposta aos vários desafios postos pelos adultos deve ser desenvolta, manifestando a maturação da originalidade de cada um, conservando-se a abertura ao adulto como chave relacional que permite crescer numa atitude dialogante com todos.”4UR_PE	Organização pessoal
Gestão da sala de aula (cont.)	Práticas pedagógicas (cont.)	“No terceiro ciclo as aquisições dos dois ciclos anteriores deve permanecer como estrutura que permite	Desenvolvimento pessoal

Meta-categorias	Categorias	Unidade de Registo Textual	Indicadores
		cada personalidade desenvolver-se.” 5UR_PE	
		“As convulsões próprias da idade não devem pôr em causa o diálogo real e aberto com os educadores, que permanecem como recurso e desafio ao aprofundamento dos primeiros passos de uma posição verdadeiramente crítica, isto é de investigação sobre a verdade de cada proposta.” 6UR_PE	PBL
		“No secundário a atitude de abertura confiante deve corresponder à maturação da capacidade de absorção inteligente de conhecimentos, e da capacidade de, tornando-os seus, cada aluno ensaiar já os primeiros contributos pessoais nos âmbitos disciplinares e culturais em que é desafiado.” 7UR_PE	Foco no conhecimento
		“Entende-se a razão como a capacidade que cada pessoa tem de conhecer a realidade em todos os seus factores, desde as suas manifestações mais capilares até ao seu significado último.” 12UR_PE	
		“Queremos desenvolver na escola um ambiente de aquisição de conhecimentos que permita a cada aluno penetrar e apoderar-se cada vez mais da realidade, dando-se conta da incrível correspondência entre as capacidades cognitivas humanas e o real. Entendemos por capacidades cognitivas o conjunto de competências variadas de que a razão dispõe para, diante de qualquer dado real, material ou não, o	Metodologias ativas

Meta-categorias	Categorias	Unidade de Registo Textual	Indicadores
		compreender em todas as suas dimensões, mesmo que com esforço gradualmente.” 14UR_PE	
		“A este trabalho que implica arriscar uma variedade de métodos e metodologias, materiais, instrumentos e circunstâncias - chamamos didática. A didática tem por fim último contribuir para o alargamento da razão dos alunos, não só através da aquisição de conhecimentos mas também através do desenvolvimento de competências metodológicas que permitam ao aluno adquirir novos conhecimentos, inter-relacionar novos conteúdos e fazer novas descobertas.” 16UR_PE	Definição de Didática
		“Cada aluno deve ser, assim, desafiado constantemente a usar a razão para enfrentar todas as circunstâncias da sua vida, sendo o âmbito estrito de cada disciplina ocasião de aquisição de conhecimentos e métodos específicos, e de treino de cada uma das outras circunstâncias em que deve compreender a realidade” 18UR_PE	Foco no Conhecimento
		“ Na companhia aos mais novos, o educador deve encorajar e desafiar o aluno enquanto este faz, por sua vez , a sua tentativa.” 20UR_PE“	Relação de Confiança
		Os alunos não podem ser exasperados por exigências fúteis e desproporcionais, ao mesmo tempo que não devem ser abandonados	Normas disciplinares

Meta-categorias	Categorias	Unidade de Registo Textual	Indicadores
		à sua instintividade. As regras disciplinares são mínimas e claras. O ênfase está na aventura da maturação e do conhecimento.” 21UR_PE	

Apêndice G

Análise de conteúdo Projeto Curricular

Meta-categorias	Categorias	Unidade de Registo Textual	Indicadores
1. Características da Liderança.	1. Liderança Instrucional	"Os professores trabalham quotidianamente em departamento, fazendo, em conjunto, diariamente, balanços informais das aulas."26UR_PC	Trabalho Colaborativo
		"Todos os professores têm um encontro, pelo menos mensal, com a direção do colégio, tendo por base uma proposta de agenda específica destinada a enriquecer culturalmente cada adulto."27UR_PC	Foco relacional baseado na confiança
		"(...) é essencial para garantir que o professor está a par do que dele é esperado, estabelecendo também ele as suas próprias metas de trabalho."30UR_PC	Capital pessoal
	2. Liderança Distribuída	"É da responsabilidade do diretor de turma e de ciclo que os alunos se vão tornando conscientes do caminho que estão a percorrer, ainda que a estrada possa ser difícil, árdua e trabalhosa."33UR_PC	Lideranças Intermédias
	3. Liderança Transformadora	"A avaliação dos alunos feita pelos seus professores deve ser ela própria matéria de avaliação do próprio professor, por si e confrontando-a com os seus pares, com o director de turma, em departamento e com a Direção, de forma a que cada professor amadureça também na justiça, pertinência e utilidade dos seus critérios, instrumentos de avaliação e qualidade das suas aulas, programas e materiais didácticos."12UR_PC	Comunidades profissionais de aprendizagem
		"A avaliação no Liceu é um instrumento de rota fundamental, não só para a	Capital profissional

Meta-categorias	Categorias	Unidade de Registo Textual	Indicadores
		consciência realista da eficácia do seu próprio trabalho, como para a aferição do ponto em que cada um está em relação à meta que pretende alcançar."34UR_PC	
2. Gestão Escolar e Ação Estratégica	1. Compromisso com a Missão/PE do CST	"Todos os anos é escolhida uma frase para marcar o percurso de toda a comunidade educativa ao longo de cada ano escolar" 1UR_PC	Compromisso pessoal
		"Cada director no seu ciclo, cada coordenador no seu departamento, cada professor na sua disciplina e cada aluno aproveitarão as provocações que a frase levanta no âmbito concreto da sua experiência educativa e seguirão essas provocações de maneira variada." 2UR_PC	Missão partilhada
		"Procura reforçar a unidade das aprendizagens e verificar a verdade de toda a proposta educativa, pedagógica e curricular, convidando alunos professores e directores a fazer um juízo pessoal sobre tudo." 3UR_PC	Gestão integrada do currículo
	2. Impacto nos processos e resultados educativos	"(...) não prescindimos de realizar avaliações intercalares, que permitem confrontar o aluno com a situação formal de entrega de classificações e exigem um diálogo de cada aluno com o director de turma. São (re)avaliadas as estratégias de atuação, e o aluno é chamado a pronunciar-se, assumindo como responsável na construção do seu próprio percurso de aprendizagem." 13UR_PC	Objectivos SMART
		"Protagonismo é a palavra-chave no 7º ano, etapa	

Meta-categorias	Categorias	Unidade de Registo Textual	Indicadores
		inicial do 3º Ciclo. Queremos que os alunos tomem as rédeas do que têm de fazer, do que se propõem fazer, percebendo o que já conseguem desenvolver bem sozinhos e aquilo em que ainda precisam de ajuda." 16UR_PC	Metodologias ativas
		"A tarde livre é um desafio à liberdade e responsabilidade de cada aluno. São momentos em que os professores, sobretudo das disciplinas de Português e Matemática, aproveitam para dar acompanhamento extra aos seus alunos (ainda em tempo útil do dia, de modo a que os alunos consigam também eles incorporar o que está a ser trabalhado)."25UR_PC	Mobilização para a aprendizagem
		"Nesta óptica a avaliação tem de ser um processo transparente e objectivo para todos aqueles nele envolvidos, sobretudo para o aluno. A avaliação é um método de comparação do aluno consigo mesmo, pede um olhar e uma reflexão para que, com a ajuda de recomendações de trabalho, consiga perceber melhor como deve evoluir e melhorar." 17UR_PC	Auscultar os alunos
		"(...) a aprendizagem acontece exponenciada pela dedicação e seriedade de todos os protagonistas: professores e alunos, mas também diretores e pais."31UR_PC	Visão partilhada do sucesso dos alunos
		"Encorajam-se, para além dos programas estritos das disciplinas, as participações nos coros, nas festas, nos espectáculos e nas várias exposições que	Dinâmicas conjuntas de trabalho

Meta-categorias	Categorias	Unidade de Registo Textual	Indicadores
		proporcionam oportunidades de gozo, de superação de si e de doação aos outros, essenciais à educação integral de cada aluno." 7UR_PC	
		"(...)recorrendo a conteúdos teóricos de todos os âmbitos culturais e artísticos e os alunos experimentam técnicas do domínio das matérias-primas, e dos recursos tecnológicos, informáticos e multimédia que lhes permitem apropriarem-se da experiência criativa nas modalidades variadas disponíveis neste início de século XXI." 8UR_PC	Aprendizagem interdisciplinar
		"A aprendizagem do domínio e desenvolvimento do corpo, das suas capacidades físicas às capacidades psicomotoras, psicológicas e morais que a Educação Física implica é outro dos eixos curriculares de destaque." 9UR_PC	Desenvolvimento integral
3. Gestão da sala de aula	1. Gestão curricular	"A chegada ao 3º ciclo tem como objectivo principal fomentar a criação de hábitos de trabalho autónomos nos alunos, levando-os a perceber o professor como um adulto que orienta numa tarefa que tem de ser levada a cabo pelo aluno. 14UR_PC	Visão estratégica
		"O professor está sempre presente, mas não substitui o aluno, deixando-o aperfeiçoar, corrigir ou até repetir proposta de trabalho, entendendo este processo como uma aprendizagem de si". 15UR_PC	Relação Pedagógica
		" Daqui decorre a importância da composição do currículo, do conteúdo de	Visão Partilhada da aprendizagem

Meta-categorias	Categorias	Unidade de Registo Textual	Indicadores
		cada disciplina, do tipo de exercícios e de trabalhos propostos, dos materiais utilizados, do cuidado dos professores em cada lição, porque é no trabalho quotidiano que tudo acontece. Cabe a cada professor não perder a noção de conjunto, de que cada disciplina concorre para o conhecimento, que é uno." 32UR_PC	
		"(...) na elaboração destes grupos de trabalho pretendemos que o aluno sinta, por um lado, um conforto que favorece a aprendizagem, e, por outro, um ambiente que o convide a ter gosto pela superação." 18UR_PC	Instrução em pares
(cont.) Gestão da sala de aula		"Existem tempos lectivos com três durações distintas: 100 minutos, 60 minutos e 45 minutos."19UR_PC	Gestão de horários
		"O último tempo lectivo da manhã tem a duração de 60 minutos tendo em conta que o rendimento dos alunos é previsivelmente menor. Estas aulas são eminentemente práticas, garantindo assim a dedicação do aluno à tarefa proposta, não obstante ser a última da manhã."21UR_PC	Gestão integrada do currículo
		" No período da manhã surgem as aulas com maior carga horária, que se desenvolvem num trabalho de continuidade e de esforço de articulação e integração das várias matérias."22UR_PC	Foco na Instrução
		" No período da tarde as aulas estão organizadas em sequências de 45 minutos." 23UR_PC	

Meta-categorias	Categorias	Unidade de Registo Textual	Indicadores
		"Estas disciplinas têm também características diferentes. Favorecem mais o diálogo, a interactividade entre o professor e alunos e alunos entre si e têm também uma componente mais prática."24UR_PC	Aprendizagem baseada na resolução de problemas
	2. Práticas Pedagógicas	"As aulas são mais interativas e menos expositivas. Este modelo possibilita ao aluno ser mais protagonista do seu processo de aprendizagem. Permite-lhe ainda ganhar maior resiliência relativamente ao trabalho, devido ao tempo dedicado à prática sempre existente em cada aula. "20UR_PC	Praticas baseadas em projetos
		"(...) uma modalidade estritamente lectiva, em grupos turma, guiado pelo professor atribuído a cada turma (...)" 4UR_PC	Instrução Direta
		"(...) trabalho projecto, que visa mobilizar os alunos para uma aprendizagem da sua iniciativa, em que cada aluno pode desenvolver o seu trabalho individualmente ou em grupos que não correspondem necessariamente à sua turma, em horários para além da mancha clássica e em espaços mais adequados à aprendizagem em curso (laboratórios, salas de artes, auditório, salas de estudo, gabinetes de trabalho, etc)." 5UR_PC	Aprendizagem baseada em projecto
		" Em especial no 3º ciclo, optou-se por uma modalidade de trabalho em que se complementa o trabalho estritamente lectivo com uma carga disciplinar seguindo a metodologia de projecto, favorecendo o desenvolvimento de um verdadeiro espírito científico	Metodologias ativas

Meta-categorias	Categorias	Unidade de Registo Textual	Indicadores
		nos alunos, ao lançá-los na protagonização do método científico, tendo em vista momentos de apresentação pública dos resultados obtidos."6UR_PC	
		"Os alunos devem também crescer na capacidade de auto-avaliação e de avaliação justa dos seus pares(...)". 11UR_PC	Instrução em pares
		"O aluno é chamado a apropriar-se pessoalmente da matéria das disciplinas, a ponderar pessoalmente um assunto, a seguir as instruções do professor, mas também ir para além delas, mostrando que consegue, também ele, desenhar um caminho de problematização válido de um assunto, preparando o ingresso no Liceu." 16UR_PC	Métodos de ensino aprendizagem eficazes
	3. Supervisão/ Monitorização do currículo	"A avaliação no Colégio de S. Tomás destina-se fundamentalmente a ajudar professores e alunos a orientarem-se no processo de aprendizagem a que se dedicam." 10UR_PC	Cultura de reflexão/ação
		" A avaliação do trabalho dos professores é iniciada no primeiro trimestre do ano escolar, possibilitando, após a comunicação dos resultados, a correcção dos aspectos que têm de ser melhorados."28UR_PC	Otimização do processo educativo
		" Este processo de avaliação tem como momento principal uma reunião individual entre o Director de Ciclo e o professor em avaliação, no qual são definidos os principais objetivos do trabalho do professor no ano escolar em curso."29UR_PC	Supervisão Clínica do trabalho docente

Meta-categorias	Categorias	Unidade de Registo Textual	Indicadores
		“ A formação e acompanhamento dos professores é basilar no Liceu, em ordem a uma qualidade de ensino constante, a uma unidade proposta, a uma atenção individualizada aos alunos e a um enriquecimento humano, pedagógico e didático. Para tal, há um encontro mensal de formação, o Colégio Docente, bem como um encontro semanal de Diretores de turma e entrevistas frequentes com os professores. 35UR_PC	Monitorização do curriculo
		“A prática da observação das aulas e respectiva análise crítica é também incentivada e realizada com frequência, seja por parte da Direção Pedagógica, pelos Coordenadores de Departamento ou por professores das várias disciplinas reciprocamente.” 36UR_PC	Práticas supervisivas interpares
		“ A avaliação dos professores do Liceu é feita nos termos gerais do Estatuto da Carreira Docente.”37UR_PC	Carreira Docente

Apêndice H

Análise de conteúdo Entrevista semiestruturada reitora

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
1.Características da Liderança	1. Liderança Instrucional/ Liderança Pedagógica	(...) dizemos que o ensino básico não tem que assentar apenas em talentos, pelo contrário, além dos talentos, o ensino básico deve batalhar por fazer com que cada aluno adquira as ferramentas, mesmo as das áreas menos fortes, quer dizer, da sua própria personalidade, do seu perfil de aprendizagem, portanto um aluno que nos chegue com uma predisposição mínima para Matemática, ou para Literatura, ambicionamos que saia do Colégio com uma predisposição boa para cada uma destas áreas, mesmo que, no princípio, por alguma razão, não tenha tanta apetência. 04UC_ER	Foco na Instrução
		Uma escola não é, nem um grupo de jovens, nem uma instituição desportiva, nem um campo de férias, nem sequer uma família. Uma escola é um sítio onde se aprende o que há no real, compreender o real, certo? é essa a função. E, portanto, a criança pode até estar muito feliz, no sentido subjetivo, se quiser, numa escola, se não está a aprender Matemática, Português, não está lá a fazer grande coisa, quanto a nós. 22UC_ER	Foco na aprendizagem dos alunos
		É fundamental porque se não uma pessoa, por muito que se aproxime dos alunos, perde o impacto brutal que é o drama de querer ensinar alguma coisa mas as pessoas serem livres... Esta coisa de ser um encontro de liberdades... Em aula, eu acho que o facto de ser reitora... as capas institucionais tornam-se muito irrelevantes. Quer dizer, o contacto que existe é entre um adulto que acha que tem a missão de ensinar algumas coisas, e miúdos que vão pôr à prova esse adulto. E isso eu acho que é o âmago da aventura educativa e, portanto, dar aulas parece-me fundamental. 26UC_ER	Alta visibilidade na ação

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
(cont.) Características da Liderança	2. Liderança Distribuida	(...)como estrutura, nós temos, desde o princípio, a noção de que esta rede, constituída por, por um lado, diretores de ciclo, que têm a responsabilidade do conjunto de professores daquele ciclo, e, por outro lado, coordenadores de departamento, que têm a responsabilidade dos professores daquela disciplina, e que, portanto — percebe que é uma rede, não é?, porque um coordenador coordena professores de vários ciclos, e um diretor de ciclo coordena vários departamentos —, é muito rica porque gera muita tensão, porque o diretor de ciclo identifica muitas possibilidades e muitas falhas, que não coincidem necessariamente com as possibilidades e as falhas que o coordenador de departamento identifica e, portanto, no trabalho do diretor com os seus professores, e do coordenador com os seus professores, e no trabalho conjunto dos professores entre si dedicados a um ciclo ou dedicados a uma disciplina, e depois, coordenado com direção, reitoria, com o que quiser chamar — depois nós somos muito maníacos da comunhão e portanto, aliás como Comunhão e Libertação pode indicar — e, portanto, nós tentamos mesmo trabalhar em conjunto e partilharmos e não nos furtarmos a um confronto(...) 08UC_ER	Cultura Colaborativa
		(...)cargos de direção e de coordenação precisam de muito empenho, certo? muita dedicação, muita competência e muita sintonia e perfis de liderança, quer dizer, pessoas que simplifiquem e resolvam e solucionem, em vez de complicar e atabalhoar, etc. 13UC_ER	Lideranças intermédias;
		Agora, à medida que a liderança, se quiser, está mais delegada, também procuramos não furar esquemas só por furar, para não prejudicar a autoestima das pessoas, se quiser, e às vezes não viciar as coisas. 19UC_ER	Foco na organização;
		Normalmente os diretores de ciclo têm um encontro semanal com os diretores de turma, vão acompanhando também semanalmente...dessas reuniões semanais com diretores de turma também surgem muitas questões que justificam depois, ou não, outros encontros. Se, numa turma não está a resultar não sei o quê, tipicamente o diretor de turma	Diretores de Turma

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
(cont.) Características da Liderança	(cont.) Liderança Distribuida	tem muito acesso a pais, a alunos e aos outros professores também, e, portanto, o diretor de turma despoleta muita reflexão sobre isto ou aquilo, e pronto. 24UC_ER	
		(...)por isso é que há vice-reitores, uma vez que eu, agora, estou a supervisionar todos, não é?, eu já não asseguro essa presença e essa relação constantes e, portanto, alguém tem que assegurar, como ponto último, isso é o vice-reitor, que está sempre, e depois os vários diretores e os vários diretores de ciclo, e os diretores de turma,.... Qualquer adulto, no Colégio, — mesmo as pessoas da secretaria, o porteiro, o que seja, têm esta noção de que acompanha o crescimento e o desenvolvimento de pessoas, e que quer acompanhar isso de forma a ver acontecer coisas verdadeiras e boas, e que tem a responsabilidade de corrigir, de incentivar, de encorajar as pessoas dos alunos. 25UC_ER	Democratização da organização
		Presença e acompanhamento dos diretores de ciclo, neste momento. Do vice-reitor, principalmente, claro, e da equipa de direção. No entanto, procuro não me escoar em reuniões, porque às vezes também é uma tentação, há sempre muitas coisas das quais falar, portanto, a exposição normal ao recreio, ao almoço, nas assembleias, etc., eventualmente dando aulas, procuro que isso seja a prioridade no sentido de não me esquecer que a razão pela qual todos estamos aqui são os miúdos, são os alunos, não é o gosto que há em falar com o professor não sei quê ou com a professora não sei quantas. 25UC_ER	Lideranças de Topo;

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
(cont.) Características da Liderança	3.Liderança para a Aprendizagem	(...) tempos destinados à conversa entre adultos sobre o que é que estamos a fazer e porquê, a que chamamos formação, pomposamente, mas, quer dizer, são, sobretudo, momentos de encontro e também muito de descoberta... daí resultou, por exemplo, um confronto com os manuais existentes no mercado na altura, e esta vontade de fazer outra coisa melhor, mais adequada àquilo que era, que nos parecia melhor para os nossos alunos, mais específico e, portanto, também uma semente de criatividade e construtividade própria.06UC_ER	Capital Social
		(...)uma coisa que resulta muito bem com uma turma, ou com dois ou três alunos, pode não resultar de todo com outra turma ou com outros alunos, uma coisa que parece ter sido evidente num determinado âmbito, noutro âmbito não é nada evidente, portanto, quer dizer, o professor, sobretudo quando está acompanhado numa escola assim, é, ele próprio, uma entidade em construção, se quiser, para usar uma linguagem da moda..., mas, portanto, qualquer um de nós está sempre a pôr em causa aquilo que está a fazer e a propor e a tentar aperfeiçoar porque os miúdos são sempre diferentes e novos (...) 07UC_ER	Desenvolvimento profissional
		(...) portanto, isto, no tempo, resulta numa comunidade de professores que, de facto, têm uma missão muito interessante e que não está acabada, e que está muito ligada àquilo que eu disse antes, como princípios, como ideal da escola, se quiser (...) 09UC_ER	Comunidade Profissional de Aprendizagem
		Por outro lado, nós conversamos muito entre professores e, portanto, há muitas reuniões de apreciação regulares sobre a maneira como os alunos estão a aprender e, portanto, também é relativamente fácil identificar isso através dos próprios comentários cruzados, porque às vezes acontece que o professor de Ciências está muito desolado porque os alunos parece não terem percebido nada, mas o professor de Filosofia ao lado tem tido resultados fantásticos e acha que os mesmos estão muito desenvolvidos e conseguem, e, portanto, estabelece-se imediatamente um diálogo para perceber o que é que se passa numa ou noutra disciplina, porque é que acontece assim(...) 15UC_ER	Eficácia da escola

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
(cont.) Características da Liderança	(cont.) Liderança para a Aprendizagem	(...) mas tendencialmente temos uma comunidade educativa em que aprendemos uns com os outros, e podemos dizer, não é? Quando assisto a aulas, levo uma folha de papel e, no fim, converso com o professor sobre aquilo que vi, faço perguntas, tento dar *feedback*, "olha, pareceu-me genial aquilo que fizeste assim, parece-me que aquela coisa não teve tão bom efeito, porque é que fizeste assado..." 17UC_ER	Comunidade Aprendente
2.Gestão Escolar e Ação Estratégica	1. Estabelecimento e comunicação de uma missão, visão e valores comuns	(...) este esforço didático, se quiser, ou curricular, ou mesmo pedagógico, tem como fim que cada pessoa se aproprie de si própria e da capacidade de relação em relação ao Universo e que resulte na compreensão desse Universo e, portanto, também na realização da pessoa e num contributo ao mundo. Essa é a missão geral, se quiser, do Colégio.02UC_ER	Mobilização para a aprendizagem
	2. Impacto do compromisso na organização do trabalho.	(...)nós não somos uma escola para professores, nós somos uma escola para alunos. 12UC_ER	Foco no aluno
	3. Articulação com as famílias e comunidade Educativa	(...)começa por essa entrevista, depois, ao longo do ano, os pais são muitas vezes convocados para reuniões gerais, em que há também uma tentativa da nossa parte de explicar, de apresentar, de verificar, de justificar, as coisas que fazemos, desde os livros que propomos até à forma como fazemos os exercícios, o horário, todas essas coisas, portanto, nós expomos muitas vezes o que fazemos e porque é que o fazemos, e estamos sempre abertos a perguntas, e depois muito contacto pessoal, além das reuniões gerais, portanto, o diretor de turma, o professor titular, a educadora, têm muito contacto pessoal com todos os pais, e depois, se é preciso mais alguma coisa, por circunstâncias específicas, mais uma vez, há muita reunião, muito encontro, muita conversa. 10UC_ER	Relação com as Famílias

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
(cont.) Gestão Escolar e Ação Estratégica	(cont.) Articulação com as famílias e comunidade Educativa	Os pais são os principais responsáveis pela educação dos alunos, e são primordiais. Escolhem aliados e, no caso de nos escolherem a nós, contam com aliados bastante proactivos e assertivos (...) 27UC_ER	Relação produtiva com os pais
		Uma vez que os pais tenham cá filhos, são nossos pares, aliados. 28UC_ER	Abertura aos pais
		(...)relações com escolas à volta, relações com escolas parecidas, relações com escolas internacionais com que temos intercâmbios e formações comuns, etc., portanto, através da relação e da partilha (...) 29UC_ER	Comunicar Projeto educativo
		(...)temos uma pareceria com Tirinnanzi, que é um instituto perto de Milão, em que alunos deles vêm cá passar uma semana e têm aulas connosco e, depois, alunos nossos vão lá passar uma semana e têm aulas com eles. Aqui à volta, torneios desportivos, debates,(...) 30UC_ER	Abertura da escola ao exterior
3. Gestão da sala de aula	1.Gestão Curricular	(...) aquilo que interessa que os nossos alunos ganhem os apetrechos, as ferramentas, o gosto, o espanto, a posição ideal diante daquilo que existe. Isso tem imensas implicações em termos de didática, também tem muitas implicações em termos pedagógicos, curriculares, etc.01UC_ER	Estratégia de ensino
		(...) tentamos que a amizade com os professores se cultive através do conhecimento, através do facto que os professores ensinam e, portanto, que o conteúdo de introdução à realidade através das disciplinas seja o âmbito em que se percebe a possibilidade, a riqueza, a beleza, a bondade, de uma relação amiga. 03UC_ER	Relação com os alunos
		(...) se os conteúdos de Matemática são não sei que mais, como é que nós damos isto de maneira a que os nossos alunos não acedam a um programa, a um conjunto de disposições, essas sim, gerais e abstratas, consubstanciadas num certo documento de referência, mas acedam à	Currículo Integrado

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
(cont.) Gestão da sala de aula	(cont.) Gestão Curricular	realidade através deste programa" e, portanto, trata-se duma vivacidade de confronto entre adultos que são professores e que, confrontando-se com determinados conteúdos e determinados instrumentos, dizem, "como é que isto faz sentido se eu quiser introduzir estes meus alunos às coisas que existem na realidade e que são eles próprios na realidade e não a um sistema". 05UC_ER	
	2. Práticas pedagógicas	(...) uma introdução ao pensamento crítico no sentido de que, no 3.º Ciclo, é típico os miúdos adquirirem uma certa noção de que podem contestar as coisas e que podem argumentá-las, e que há várias posições sobre as várias coisas, mas chamamos só uma introdução porque eles ainda não são capazes, quanto a nós, não têm ainda instrumentos suficientes para uma argumentação fundamentada. 04UC_ER	Estratégia de Ensino
	3 Supervisão/monitorização do currículo	(...)há bocado estava a coordenadora do departamento de Matemática a dizer, "olha, tem sido utilíssimo, eu tenho estado nas aulas do 5.º ano, e já percebi que aquilo que estamos a propor no 1.º Ciclo ainda não está bem traduzido na maneira como estamos a propor no 5.º, é preciso rever..." — isso aconteceu há bocadinho. portanto, quer dizer, nós estamos sempre a trabalhar, e há sempre coisas a aperfeiçoar, de facto. 11UC_ER (...)muitas vezes olhamos para as notas que os alunos vão tendo, em várias perspetivas, ao longo do ano, intercalares, finais, comparando com anos anteriores, comparando com o percurso dos vários alunos, enfim, usando instrumentos de estatística básica. E, obviamente, tentando, por um lado não ignorar o que os números e a estatística parece indicar, por outro lado não ignorando as deficiências que uma análise meramente estatística também pode trazer e, por isso, procurando olhar estatisticamente em conjunto, mais uma vez, para que o máximo de fatores sejam trazidos à mesa, e que se possa perceber exatamente o que é que os miúdos estão realmente a aprender. 14UC_ER	Supervisão clínica da prática docente Cultura de reflexão/ ação

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
(cont.) Gestão da sala de aula	(cont.) Supervisão/monitorização do currículo	Os coordenadores de departamento assistem às aulas dos seus professores, e os diretores de ciclo também, e muitas vezes acontece que os professores assistem às aulas uns dos outros, por interesse. Sabemos que um dos professores está a ter resultados ótimos, então os outros vão ver as aulas, mesmo que não seja da mesma cadeira, eventualmente mesmo que não seja do mesmo ciclo, mas interessa perceber o que é que acontece ali(...) 16UC_ER	Práticas supervisíveis interpares
		(...) há esta atenção constante que, às vezes, é mais circunstancial, quer dizer, se percebemos que há miúdos que estão com uma dificuldade qualquer numa disciplina, é evidente que a nossa atenção se concentra aí, se, pelo contrário, temos resultados fulgurantes em outra coisa qualquer, também nos concentramos para ver o que é que dá, se há alguma coisa que está morna durante muito tempo, também vamos lá ver e abanar, quer dizer, é como em nossas casas... 18UC_ER	Monitorização do currículo
		Nós tentamos que a avaliação do desempenho docente tenha a dose ideal de formalidade, necessária a que a pessoa também seja valorizada pela avaliação — valorizada não necessariamente dizer que foi bem, mas porque, quando a pessoa é avaliada, é porque merece ser avaliada(...)20UC_ER	Avaliação de desempenho
		(...) não perdendo de vista que é necessário todos nós sermos avaliados uns pelos outros, no sentido de nos corrigirmos e de melhorarmos. 21UC_ER	Otimização das práticas educativas
		(...) os resultados dos alunos, sim, são muito importantes, e, se os alunos tiverem maus resultados, a escola é má. Estou a falar de nós, se os alunos do Colégio de S. Tomás não tiverem bons resultados, com todos os fatores de responsabilidade alheios a nós que, obviamente, existirão, nós não nos podemos inibir a sermos corrigidos. 23UC_ER	Análise crítica das práticas curriculares

Apêndice I

Análise de conteúdo Entrevista semiestruturada diretora 3º ciclo

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
1.Características da Liderança	1. Liderança Instrucional/ Liderança Pedagógica	Eu tenho dois grandes focos de preocupação que são os professores e os alunos. Os professores obviamente porque represento uma equipa e tenho de estar à altura dos professores que represento. E dos alunos porque sou professora. 10UC_ED3C	Foco na Instrução
		É este balanço entre os professores e os alunos. Se bem que me parece que eu tenho… isto pode parecer mau, mas eu ainda sou muito professora. Sinto-me muito bem em contexto de sala de aula, e tendo muito a estar com os alunos no sentido de querer muito estar na primeira pessoa a viver o dia a dia. 25UC_ED3C	Alta visibilidade na ação
		Acompanhando bem os professores eu sei que os alunos estão bem entregues. 26UC_ED3C	Foco na aprendizagem dos alunos
		Considero essencial. Eu tenho tido sempre, e tenho conseguido, a vontade de ter uma direção de turma por que é essencial para mim perceber aquilo que estou a fazer para detetar fragilidades e conseguir eu própria fornecer alternativas e conseguir que as pessoas queiram ter esse desafio juntamente comigo. 27UC_ED3C	Alta visibilidade na ação

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
(cont.) Características da Liderança	2. Liderança Distribuida	Nós trabalhamos muito em conjunto. Todo o acompanhamento dos alunos desde o mais académico ao mais pessoal, nunca é levado a cabo só por uma pessoa. Pode estar uma pessoa a dar o rosto mas isto resulta de muitas conversas, de um trabalho conjunto que nós fazemos. 04UC_ED3C	Cultura Colaborativa
		Com os diretores de turma há duas modalidades de trabalho, geralmente uma modalidade de trabalho muito individual no sentido de… eu conheço geralmente, quando digo geralmente é no sentido individual das turmas. 15UC_ED3C	Diretores de Turma
		Depois a nível de ano, por vezes antes da reunião de avaliação reunimos os diretores de turma para perceber o foco. Eu estou presente em todas as reuniões de avaliação, mas quem preside à reunião é o diretor de turma. Agora é necessária haver uma linha de condução para as reuniões: perceber se há uma turma que está com um problema específico, perceber como é que tornamos a reunião útil de forma a ajudar. Mas percebemos que há uma outra turma do mesmo ano em que as coisas funcionam bem. Temos uma reunião prévia e percebemos como é que isso funciona. 17C_ED3C	Foco na organização
		Eu tenho uma facilidade natural com a organização. Gosto muito de me organizar, de estabelecer prioridades e parece-me que isso é uma mais valia para um grupo. Consigo organizar as coisas e passar uma estrutura que esteja pelo menos já desenhada e que dá uma certa segurança a quem trabalha. Ao mesmo tempo, o que é ótimo para mim, eu não consigo chegar a todo o lado, portanto, dar esta liberdade aos professores é uma mais valia para este grupo de trabalho.29UC_ED3C	Lideranças intermédias;
		Dar a liberdade aos professores de trabalharem desta forma e dentro daquela estrutura fazerem o melhor que sabem, ou até pondo em causa a estrutura. Mas lá está, com base nesta unidade curricular, porque qualquer sugestão que os professores fazem nunca é para destruir o	Professores Líderes;

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
(cont.) Características da Liderança	(cont.) Liderança Distribuida	que existe, é para fazer melhor. E se for necessário destruir o que existe, destruamos. Mas para fazer melhor, com base no que já fazemos. Parece-me que talvez esse seja o meu maior sucesso, que como vê é uma coisinha muito pequena. 30C_ED3C	
	3.Liderança para a Aprendizagem	Quando algum professor arrisca a atualizar alguma coisa do seu currículo nas suas aulas porque acha que é mais pertinente, confronta com outros professores para verificar se naquela altura está bem integrado para não pôr em causa todo este processo. Há aqui uma tradição de trabalho em que, qualquer um dos professores que trabalhe connosco está obrigatoriamente imbuído, porque não há outra forma de trabalhar. Não existe um professor que vai para uma sala de aula isolado do que está a acontecer. Até pela nossa mobilidade de trabalho isso é completamente impossível. 07UC_ED3C	Capital Social

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
2.Gestão Escolar e Ação Estratégica	1. Estabelecimento e comunicação de uma missão, visão e valores comuns	A missão do Colégio propõe-se acompanhar cada um dos alunos como pessoa na sua integridade. Obviamente que somos um Colégio, a nossa forma de intervenção é através de cada uma das aulas que damos, através da companhia que fazemos aos alunos.01UC_ED3C	Mobilização para a aprendizagem
	2. Impacto do compromisso na organização do trabalho.	Ou é o planeamento da aula que, inevitavelmente, vai mudar e vai ser esticado e nós temos de o moldar porque a aula é nossa porque a orientamos, mas é deles porque a estamos a oferecer, e porque há toda esta dimensão total, que muitos dos alunos nos pedem em termos de companhia. 02UC_ED3C	Foco no aluno
		Relativamente aos alunos, os alunos são muito acompanhados pelos diretores de turma, portanto, os diretores de turma… Nós entregamos sempre um relatório de notas aos alunos, quer nas avaliações intercalares, normalmente, embora já tenhamos tido modalidades de avaliação intercalar um bocadinho diferentes, mas entregamos sempre essa informação de notas. Mas queremos sempre que a nota seja sempre lida. Não seja um número, não seja uma etiqueta, mas seja percebida como uma informação. 21UC_ED3C	Foco no sucesso académico
		Nós pedimos a cada um dos professores que façam uma observação à nota que deu. Não no sentido de dizer que “trabalhou muito bem” ou “não trabalhou”, porque se calhar isso a nota já assinala. Mas dar indicações de trabalho para que na avaliação seguinte a nota seja maior. Ou seja, certificar-se de que a nota está a estabelecer comunicação com os alunos. 22UC_ED3C	Comunicação com o aluno
		Os diretores de turma fazem uma reunião individual com os alunos para dar conta da avaliação e para os ouvir também. Muitas vezes este processo de avaliação dos alunos estende-se também aos pais fazemos várias vezes reuniões com o pai, em conjunto com a mãe e com o aluno, no sentido de o aluno perceber que é uma estrutura sólida que está ali	Ouvir os alunos

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
(cont.) Gestão Escolar e Ação Estratégica	(cont.) Impacto do compromisso na organização do trabalho.	para o amparar e que ele consegue fazer melhor, e sobretudo concretizar aquilo que os professores lhes pedem. 23UC_ED3C Portanto, nós fazemos tudo aquilo que seja necessário para ajudar o aluno. Passa muito sempre pela figura do diretor de turma, a maior parte das vezes. Em alguns alunos em especial, há alguns professores, que não sendo o diretor de turma assumem esse papel de acompanhamento e tentamos sempre envolver as pessoas nas quais o aluno tem confiança para que tenhamos a certeza que não está sozinho. 24UC_ED3C	Foco no bem-estar do aluno
	3. Articulação com as famílias e comunidade Educativa	Temos muito esta necessidade de apresentar o que nós estamos a fazer nessa altura, já articulando com o que na sala de aula os filhos estão a viver, para os pais compreenderem o que estamos a fazer. 05UC_ED3C Os próprios diretores de turma reúnem individualmente com os pais para tratar qualquer questão que seja necessária. Não temos aquelas típicas reuniões de pais por turma, não existe, porque queremos obviamente perceber como é que podemos ajudar cada aluno em particular e é diferente ajudar um grupo de alunos, e ajudar um aluno em particular. 16_ED3C O que nós queremos é tomar as decisões que sejam mais indicadas, na nossa perspetiva, e com base na nossa proposta para aquela criança. Obviamente ouvindo os pais, e percebendo o que os pais acham. Já aconteceu várias vezes eu fazer coisas com as quais os pais não concordavam, porque confiaram mas dizendo nós não concordavam. Ou ao contrário, eu não concordo mas vamos confiar. Isto é a aliança. 31_ED3C Muito neste diálogo pessoal. Ou comigo ou com o diretor de turma. Por vezes também com os professores. Quando há algum professor com o qual os pais querem conversar ou que nós achemos que é bom para os pais conhecerem, fomentamos esse encontro. 32_ED3C	Abertura aos pais Relação produtiva com os pais Responsabilidade partilhada com os pais Relação com as Famílias

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
(cont.) Gestão Escolar e Ação Estratégica	(cont.) Articulação com as famílias e comunidade Educativa	Mas é igual fazer essa corrida aqui no bairro ou irmos com os nossos alunos para Roma. Ou por exemplo irmos com os nossos alunos nas férias da Páscoa para Peniche ou para outros locais pondo os nossos alunos a ajudar essa comunidade. Ou é igual por exemplo, os alunos de liceu irem para Itália num programa de intercâmbio portanto, independentemente do sítio é perceber que o Colégio tem de extravasar os muros, caso contrário não cumpre aquilo a que se propõe. 33_ED3C Nestas missões de São Tomás, são uma proposta que nós temos, salvo erro, há quatro anos, depois a professora Ana pode pormenorizar melhor. É uma das professoras que está no lançamento desta atividade. Tem que ver com os alunos darem do seu tempo livre, porque esta atividade é sempre feita nas férias. E passarem uma semana, com professores, em comunidades que precisem de ajuda de qualquer tipo. Pode ser de irem a um lar fazer companhia a pessoas que precisem dessa companhia, pintar casas, varrer ruas, o que quer que seja. 34_ED3C	Abertura da escola ao exterior

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
3. Gestão da sala de aula	1.Gestão Curricular	Incentivando muito os alunos a tirarem apontamentos autonomamente e não estarem dependentes de um quadro para registar o que o professor diz para eles registarem. Vamos fazendo esta transição. Ao mesmo tempo acompanhando esta fase de início de uma maior rebeldia, tentamos também, na mesma lógica, deixá-los fazer um bocadinho o disparate. É muito comum por exemplo os alunos chegarem e dizerem que não querem usar agenda porque registam tudo na cabeça e não precisam de escrever em lado nenhum. Nós insistimos e dizemos que esta é a metodologia mais indicada mas se estão relutantes, nós não obrigamos que a agenda seja utilizada. Mas à primeira falta de trabalho de casa o sistema passa para nós e somos nós que ditamos que tem de ser aquela a estratégia a adotar. 03UC_ED3C	Relação com os alunos
		(...) nós não entendemos um ano sem atender aos subsequentes ou aos anteriores. O facto de termos um Colégio em que os nossos alunos podem entrar com 3 anos e sair com 18, obriga-nos a este olhar global. No entanto, nós sermos professores de um ano e não de outro ajuda-nos a olhar para a especificidade de cada um dos anos, que não pode ser esquecida. Não conseguiríamos nunca fazer um trabalho e ver-nos enquanto professores do Colégio sem ter essa articulação. 06UC_ED3C	Currículo Integrado
		Existe também algo, que mais uma vez é mais dificilmente mensurável, que tem que ver com pôr os alunos em ação. Muitas vezes há um determinado conteúdo que nós não vemos refletido em número ainda. Mas vemos um aluno a falar diretamente sobre um tema numa assembleia e nós percebemos que ele está a aprender. Qual é aqui o desafio? Traduzir essa aprendizagem numa nota e estarmos atentos. Portanto, a única medida que nós temos fria é um número. Depois este nosso acompanhamento permite-nos perceber que o aluno está a aprender embora muitas vezes não tenha de chegar à fase, que para mim é mais complicada, de produção e sistematização. E esse é o caminho que nós temos de fazer. 19UC_ED3C	Estratégia de ensino

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
(cont.) Gestão da sala de aula	2. Supervisão/monitorização do currículo	Por exemplo numa dinâmica de aula que não está tão bem conseguida e consigo ajudar. Pode ser uma questão mais técnica, em que eu não poderei ser de grande ajuda, a não ser no diagnóstico do problema, e peço a intervenção dos coordenadores de departamento ou de algum professor que esteja em condições de ajudar. Para mim o centro do processo, não sei se seria o centro, mas o desencadeado do processo é este diagnóstico. 08UC_ED3C	Supervisão clínica da prática docente
		E a partir dai, graças a Deus, temos muitas pessoas, temos uma estrutura, que permite identificar quem está em condições de ajudar quem tem esse problema. 09UC_ED3C	Práticas supervisíveis interpares
		Por vezes vou assistir a algumas aulas. Não consegui ainda nestes dois anos fazer uma avaliação sistemática de professores. O que eu tenho feito até aqui é acompanhar alguns professores particularmente. Escolher os professores que a mim me fazia mais sentido avaliar, avaliar não no sentido da atribuição da nota mas deste acompanhamento. 11UC_ED3C	Cultura de reflexão/ ação
		Depois temos também uma forte componente de análise quer de testes, quer de notas, para percebermos como é que as coisas estão a correr em determinada turma e em determinado ano. Inevitavelmente nós temos de fazer isto sempre no final de cada um dos períodos. 12UC_ED3C	Monitorização do currículo
		Falta-me adotar um sistema mais organizado de avaliação, com o qual pretendo arrancar o próximo ano de forma a conseguir alargar este acompanhamento em termos de monitorização de aulas, porque eu vou assistir a várias aulas. Agora, assistir a várias aulas é diferente de monitorizar aulas, porque tem de haver uma avaliação, tem de haver uma concretização e tem de haver uma reflexão final. E eu isso ainda não consigo fazer com todos os professores. 13UC_ED3C	Avaliação de desempenho

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
(cont.) Gestão da sala de aula	(cont.) Supervisão/monitorização do currículo	Existe uma equipa de direção na qual estão os diretores dos variados ciclos e depois outros cargos mais transversais. 14UC_ED3C Para além dos coordenadores de departamento em algumas dessas reuniões também, dependendo do objetivo das mesmas, está presente o conselho científico. São pessoas das mais variadas áreas que não são necessariamente professores no Colégio, que se juntam a nós e nos tentam ajudar a ajuizar algumas questões mais de conteúdo, mais científicas, mais do domínio da sabedoria. 18C_ED3C Existem reuniões de avaliação, como já disse, ainda não de uma forma sistemática, mas para o ano quero implementar essa modalidade. Mas se eu vou pedir um objetivo a um professor, eu vou pedir um objetivo tendo em conta um currículo porque é a base de trabalho deles. 20C_ED3C Uma avaliação é simultaneamente um ponto de início, um ponto de continuidade e um ponto final. Quando eu entrego um teste a um aluno meu, eu entrego um teste mas faço uma correção, deteto os erros e dou indicações. E aquilo que eu gostaria de fazer com os professores era conceber um modelo de avaliação que fosse totalizante neste sentido. Que me permitisse acompanhar, ajudar e estender pontos para o caminho futuro. 28C_ED3C	Equipa de Supervisão Cultura de auto avaliação Otimização do modelo de supervisão

Apêndice J

Análise de conteúdo Entrevista semiestruturada diretora liceu

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
1. Características da Liderança	1. Liderança Instrucional/ Liderança Pedagógica	Para além da questão do conhecimento e da compreensão das várias áreas — portanto das disciplinas que fazem parte objetivamente do currículo —, ter muito cuidado com a formação da pessoa como um todo. A pessoa não é feita destes compartimentos, destas diferentes áreas, há uma preocupação precisamente de introduzir este sentido unitivo e a interligação entre todas elas. Para isso, não só dentro de cada disciplina, há imensas propostas que obrigam ou visam ir mais além, como, para além disso, em muitas atividades que propomos para além das aulas, como, a título de exemplo, o concurso debates ou o que seja ou mesmo alguns intercâmbios que temos com outras escolas. 01UC_EDL	Visão partilhada da aprendizagem;
		(..) nós todos os anos nas reuniões que temos quer ao nível da direção quer com os próprios professores, reunião de professores que chamamos o colégio docente do Liceu, de alguma forma, para continuar a fazer... porque isto no dia a dia vai andando, estamos com as nossas disciplinas, com as nossas aulas, cada um com as suas tarefas, e, às vezes, corre-se o risco de se perder a visão do todo, portanto, nós todos os anos, pelos menos nessas reuniões de julho ou de setembro, acabamos por revisitar tudo isto e por reconfirmar ou não, normalmente reconfirmamos. 05UC_EDL	Cultura de aprendizagem e avaliação na escola
		Eu tenho reuniões semanais com todos os diretores de turma. Eu todas as semanas — já lhe tinha dito, eles já lhe devem ter dito também — tenho três reuniões: reúno-me com os três diretores de turma do 10.º, uma hora; reúno-me uma hora com os diretores de turma do 11.º; e reúno-me uma hora com os diretores de turma do 12.º ano. Todas as semanas, todas. E, portanto, todos os alunos, tudo o que são assuntos de turma e das disciplinas com projetos naquela turma, são debatidos nessa reunião. 11UC_EDL	Forte conhecimento do ensino-aprendizagem;
		Embora, no início do ano...eu neste momento já tenho na minha mão, na minha posse, as planificações todas, de todas as disciplinas, que,	Foco na qualidade da aprendizagem;

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
		entretanto, já olhei, agora vou ver, e, de acordo com aquilo que eu entender, vou chamar este departamento, e depois chamo outro, e depois converso, ver o que se vai fazer. 13UC_EDL	
		Não podem ter a sorte ou o azar de terem um professor que dá mais valor aquilo ou aqueloutro ou não sei o quê, de repente.... não pode ser, tem de haver aqui um garante. Ora, e desde a primeira hora, não só houve partilha de tudo, como houve discussão de tudo (...) 24UC_EDL	Trabalho colaborativo;
		(...) um professor para entrar para entrar nesta casa — já lhe tinha dito ou não? Já não me lembro — tem de dar uma aula. Uma parte da entrevista é dar uma aula, onde estão imensos a assistir. Portanto, há uma primeira conversa, normalmente com o coordenador do departamento, às vezes quando estamos com *stress* para contratar alguém, vai logo o diretor do ciclo, que em princípio será o ciclo que terá mais horas, com o diretor de departamento, e, depois, há uma aula, onde assistem várias pessoas e até de várias áreas. 27UC_EDL	Promoção da instrução de qualidade;
		E também com os documentos da própria planificação. Ver se está atrasado, se não está atrasado. Faz-se isso tudo um bocadinho ao mesmo tempo. Ver se está a cumprir ou não está a cumprir aquilo que estava planeado. Tudo bem, não está, então, razões e o que é que está a pensar fazer. 31UC_EDL	Forte conhecimento do ensino-aprendizagem;
		Que implicação tem a avaliação: eu dou uma avaliação aos professores. Estabeleço objetivos e depois atingem-se ou não se atingem. Lá está, ninguém é perfeito, ninguém tem nota máxima. Eu própria se tivesse de ser avaliada, não tinha nota máxima. Isto é o ponto de partida, que é: não fiquem em *stress*. O ponto fundamental, que implicações é que tem? Tem, porque no ano a seguir, se há um ponto que está um bocadinho mal ou menos bem, é o ponto que eu vou, à partida, estar atenta. Onde eu vou assistir à aula. É, se for preciso, marcar e dizer: “Vamos lá sentar, não estás a conseguir, vamos lá sentar e ver como é que isso se pode fazer melhor... então e na aula... e se fizeres assim, se fizeres assado”.	Foco na Instrução

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
		Tem implicações, sobretudo, nas reuniões que eu depois tenho com as pessoas e naquilo depois que são as práticas das aulas. 35UC_EDL Vou tentar dar aulas até conseguir, enquanto for diretora. 48UC_EDL Em termos de sucesso acho que, de facto, é isto de formar a equipa, ouvir e construir uma equipa de pessoas. 51UC_EDL	Defesa do tempo dedicado ao ensino aprendizagem Trabalho em equipa
	.2. Liderança Distribuida	Eu não vou vetar nada. Há um diálogo — ou se pretende que haja, quando a coisa é bem feita, é o que se pretende, é que haja mesmo um diálogo — entre aquilo que é o ciclo e os diretores de turma da proposta, e aquilo que o departamento, dentro das necessidades específicas da disciplina... o diretor de ciclo não abarca tudo, com humildade ouve e vê e integra-se tudo e, portanto, tenta-se tirar o melhor programa, o melhor partido de tudo e tentar chegar à coisa que é mais adequada aos alunos, aquilo que mais favorece a formação dos alunos. 14UC_EDL (...) dedico por semana seis horas a isso, cinco horas vá, se quisermos fazer uma média, cinco horas com os professores, sozinha, individuais. 16UC_EDL (...) tenho cuidado com outra coisa, que é a formação dos novos, gosto que os novos façam o percurso, se é de exame, têm de passar pelo 10.º, 11.º, 12.º para ter a noção do todo. 19UC_EDL Depois, tenho as sínteses todas, faço sempre no final de cada... há os conselhos de turma, intercalares e finais, e todos os diretores de turma me mandam, para além de eu ter as pautas todas, eu tenho uma grelha de *Excel* que criei — essa fui mesmo eu —, e eles preenchem tudo e eu tenho logo as sínteses todas (...) 41UC_EDL	Lideranças intermédias; Capital Humano Capital Profissional Foco na organização;

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
		Se tiver de dizer quem é a prioridade, são os professores, diretores de turma e professores, aí acho que ainda chego a todos, para depois eles sustentarem os alunos e as famílias. 45UC_EDL Acredito mesmo que a cara do Colégio são todos, diretores de turma e depois professores, mas se tiver de definir alguém, os diretores de turma são mesmo a cara do Colégio para aquelas famílias. 47UC_EDL (...) fazendo tudo aquilo que faço, desde contratar professores, etc., a gestão financeira do ciclo, embora haja uma entidade superior, mas, quer dizer, tudo, tudo passa por mim. Quer dizer, havia justificação para não dar aulas. Só que acho que se perde bastante, até naquilo que se pede aos professores, se é razoável ou se não é... 49UC_EDL	Professores Líderes; Diretores de Turma Lideranças de Topo;
	3. Liderança Transformacional	(...) eu pergunto muito aos professores, eu faço uma reunião de início de ano, individual, como disse, com todos. A meio do ano, fazemos um bocadinho o picar de ponto e, no fim do ano, não me vou embora sem falar também. Essas, normalmente, é uma hora e meia — depende dos professores, mínimo uma hora, máximo duas horas —, sento-me e falo com todos individualmente. E, de alguma forma, também percebo qual é o gosto ou professores que até “este ano gostava de fazer melhor esta parte de qualquer coisa, daquele ano”, quer dizer, não vou tirar esse ano à pessoa, podendo, tem de ser uma oportunidade de a pessoa se melhorar, não é? De corrigir alguma coisa que não tenha corrido tão bem. 20UC_EDL	Avaliação como aprendizagem;
	4. Liderança para a Aprendizagem	A escolha é ouvindo os professores, incluindo os constrangimentos do geral, olhando e percebendo qual é o talento e também o gosto de cada um. 21UC_EDL Por anos, não é só por turma. Há muitas reuniões de conselhos de turma, que primeiro começam juntas, para haver uma coisa geral, depois é que desagua, dividida nas turmas. 25UC_EDL	Atenção às necessidades docentes Cultura Colaborativa

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
		Isto para dizer, também começou logo desde a primeira hora, um entrar e sair das aulas normal e uma coisa gira, que é professores a querer fazer — eu já fiz também — Filosofia, a querer fazer a disciplina. 26UC_EDL	Clima relacional baseado na confiança
		há uma frontalidade, explico, aliás, a minha agenda é pública lá no Colégio, até sabem quando vou ao médico, a sério, várias pessoas têm acesso à minha agenda. 54UC_EDL	
		(...)isto foi feito para aí só duas vezes nestes anos todos — nós, na reunião de professores passámos uma tarde inteira em que nós apresentávamos a nossa primeira aula do ano. Cada um, demos aquilo que íamos fazer na primeira aula com os nossos colegas. 28UC_EDL	Desenvolvimento profissional
		Como se trabalha muito em equipa, por exemplo, os lugares na sala dos professores não são ao acaso, então no 3.º Ciclo ainda é melhor, porque eles ainda têm mais espaço, mas eu ali não tenho. O 3.º Ciclo para mim é o ideal ou o 2.º., que é: cada professor tem uma secretária e estão por ilhas de disciplina e, portanto, resolve-se logo ali muita coisa: "Então, mas olha o teste...", "Vamos lá marcar", quer dizer, há uma facilidade de resolver... ou "Tenho uma dúvida aqui" ou "a Resposta ali não sei o quê", "Tens aí a ficha não sei que mais?", "Então, mas eu desenvolvo esta, tu vês essa, portanto temos duas semanas, fica tu a alinhavar o teste e eu..." ou "Faz tu aquele grupo que eu faço aquele". 34UC_EDL	Cultura Colaborativa
		Sim. Então, eu tenho todos os professores também monitorizados nos resultados. Os professores, quer dizer, os alunos. Os alunos, mas fazendo a correspondência de quem são os professores. Portanto, eu tenho todas as disciplinas, todos os anos, médias, tenho gráficos dos últimos três anos de intercalares, final do 1º período, intercalares de 2º período, 2.º período final, 3.º período, notas de exames nacionais. Tenho por anos, tenho por diretores de turma, tenho por professores de disciplina e de turma, tenho por professores de turma — professores de Matemática do 12.º ano, eu sei quem cujos alunos tiveram melhor ou	Eficácia da escola

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
		pior, mas também tenho o passado. Porquê? Porque, às vezes, não é a nota em si, é o caminho que cada um faz e, portanto, não é a nota objetiva. 36UC_EDL	
		Eu acho que aquilo que os professores aprendem, para além de exercer, há coisas específicas da sua própria área, que nós encorajamos, de alguma forma, a que eles continuem a aprofundar e há professores a fazer mestrado, há professores a acabar o doutoramento, há professores a fazer cursos de formação nas suas áreas, mas depois queremos também uma coisa, quer dizer, nós tentamos propor aos professores aquilo que propomos aos nossos alunos, quer dizer, não me adianta ter um professor de Matemática que não lê Shakespeare, ou não lê Dante, ou que não se interesse pelos Clássicos ou um professor de Ciências ótimo e que saiba zero sobre, eu sei lá... q.b.. 39UC_EDL	Formação continuada
		As pessoas gostam de partilhar, gostam de fazer em conjunto, não é que não saibam fazer sozinhas, sabem, mas há este gosto, que eu acho que é a melhor maneira, pelo menos aqui pode-se fazer isso, quer dizer, não estou a prever as profissões todas do mundo, mas acho que é sempre bom fazer tudo em equipa, em grupo e a partilhar e eu acho que isso, pelo menos os professores daqui, sabem. 40UC_EDL	Cultura Colaborativa
		(...)esta boa equipa, a relação com os professores, o ouvir, o fomentar o desenvolvimento de cada um, acho que é mais isso, porque estava muita coisa muito bem-feita do ponto de vista curricular. 50UC_EDL	Capital Social
2. Gestão Escolar e Ação Estratégica	1. Estabelecimento e comunicação de uma missão, visão e valores comuns	(...) refiro também a questão da assembleia, que é um momento semanal que o Liceu se reúne como um todo, onde debatemos assuntos, não só da vida Colégio como do mundo, e do mundo de uma perspetiva antropológica, perspetiva política, perspetiva histórica, como também trazemos pessoas de diferentes áreas disciplinares, de várias áreas profissionais, precisamente para falarem, para darem testemunho da sua vida, de maneira a que os nossos alunos possam ir, no fundo,	Mobilização para a aprendizagem

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
		percebendo e compreendendo qual é a sua missão e o seu papel no mundo. 02UC_EDL (...)aqui é dialogado mesmo, é tudo muito falado. Perdem-se ou ganham-se muitas horas, tudo é muito falado. 15UC_EDL (..) com pais, eu sempre que posso telefonar, prefiro telefonar a mandar um *email*. Dá muito mais trabalho. Eu falo imenso. E, depois, se apanho uma mãe ou um pai que fala imenso, melhor ainda. Mas, tudo somado, é sempre diferente. Mesmo coisas graves e sérias ou boas, eu obrigo-me a telefonar e a dizer coisas boas e simpáticas, e digo "Estou mesmo contente com ele", uma coisa rapidíssima "Passou-se isto assim, assim" 32UC_EDL É isso mesmo, é uma aliança. Os primeiros educadores são os pais. Nós temos uma proposta académica concreta hoje que é informada, mas depois nas grandes linhas educativas, à partida, quer dizer, evidente que pensamos sobre a educação e sobre como fazer coisas, mas se os pais forem muito, muito dissonantes, às tantas, não sei também se ficam no Colégio ou não. 52UC_EDL	Visão partilhada do sucesso dos alunos Mobilização das famílias Missão partilhada de escola
	2. Impacto do compromisso na organização do trabalho.	E esta, a tal formação generalista, tem sido mesmo uma coisa que temos de confirmar, e em direção, por conselho científico. E é mesmo importante para se darem boas aulas dentro deste contexto que toda a gente esteja muito... perceber o que é que se pretende com este Liceu. 07UC_EDL Como também começou logo, uma partilha de materiais total, uma partilha de realização dos testes... foi logo uma maneira de mostrar como é que se faz, e isso foi logo muito bem dito — eu fui a primeira coordenadora do departamento de Ciências aqui no Colégio e, portanto, sei o que é que faziam os coordenadores de departamento desde a primeira hora. Quer dizer, só faz sentido assim, é para o bem dos alunos, é para o bem do Colégio. Claro que cada professor é cada professor e	Ambientes de aprendizagem seguros eficientes e eficazes Dinâmicas conjuntas de trabalho

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
		imprime nas suas aulas — e ainda bem que é assim — aquilo que é. 23UC_EDL	
	3. Impacto nos processos e resultados educativos	Além disso, eu tento reunir-me uma vez, mês e meio, mês e meio, com os professores de cada disciplina. Mês e meio, mês e meio, eu convoco os professores todos do Liceu. 12UC_EDL Mas, de repente, há um aluno que faz uma evolução, isso é uma coisa ótima... Eu tenho isso tudo trabalhado, com gráficos, portanto também sei quem são os professores com quem eu tenho melhores resultados e não tenho. 37UC_EDL	Professores Promoção do Sucesso Académico
	4. Articulação com as famílias e comunidade Educativa	Aos pais é assim, o que nós fazemos é: há uma reunião para os pais novos, há uma reunião de apresentação, no fundo, do Colégio como um todo e da sua missão educativa. Depois, além disso, há uma segunda reunião específica do ciclo, todos os anos, para os pais novos e, depois, há as reuniões de pais, já não por ciclo, mas por ano, onde alguns dos pontos — não todos — são, também por mim, apresentados à reunião de pais. Mas, normalmente, depois há o detalhe que não há nenhum aluno, nem nenhuma família, que entre cá no Colégio, que não tenha uma entrevista com o diretor, no meu caso é sempre com o diretor do ciclo, no Liceu. No 3.º Ciclo, pode ser com o diretor do ciclo ou logo diretamente com o diretor de turma (aí varia um bocadinho). Portanto, nessa entrevista, é explicado isto tudo. 09UC_EDL (...)que queremos que as famílias nos escolham. Mas, para escolherem, têm de saber ao que é que vêm. Têm de saber qual é o projeto educativo, qual é a nossa missão. E essa entrevista, normalmente, nunca dura menos de uma hora, com o aluno presente, onde tudo é falado. Preferencialmente, esse é, normalmente, o nosso meio de comunicação(...) 10UC_EDL (...) tento ter duas horas intocáveis, duas a três horas por semana intocáveis, normalmente é o que é a primeira coisa a saltar, e recebo em	Relação com as Famílias Comunicar Projeto educativo Abertura aos pais

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
		média — há semanas em que, de repente, tenho cinco, seis pais e há coisas que eu não contabilizo (...) 17UC_EDL	
		(...) com pais, eu sempre que posso telefonar, prefiro telefonar a mandar um *email*. Dá muito mais trabalho. Eu falo imenso. E, depois, se apanho uma mãe ou um pai que fala imenso, melhor ainda. Mas, tudo somado, é sempre diferente. Mesmo coisas graves e sérias ou boas, eu obrigo-me a telefonar e a dizer coisas boas e simpáticas, e digo "Estou mesmo contente com ele", uma coisa rapidíssima "Passou-se isto assim, assim" 32UC_EDL	Diálogo com a família
		Este Colégio está muito habituado a que os diretores sejam muito diretos com os pais, embora eu acho que, no tempo, o Colégio está a crescer, eu não chego a toda a gente nem tenho essa pretensão — e se tiver, desisto já, sem começar — temos mesmo de ser todos, os diretores de turma e, se for preciso, os professores. Somos muitos. 44UC_EDL	Relação produtiva com os pais
		Eu acho que há este à-vontade. É de tal maneira boa que eu estou ali em reunião e os pais batem à porta e interrompem e falam. Acho que, sobretudo, é isso. É uma escola em que realmente se ouve os pais e se atende muito àquilo que os pais dizem. 53UC_EDL	Alta visibilidade na ação
		Aqui, de facto, a única coisa que vai no sentido da comunidade, é que nós temos a porta aberta quando há eventos para vir. 55UC_EDL	Relação com a Comunidade Local
		Depois temos estes cuidados, do intercâmbio com o estrangeiro, das visitas de estudo fora, a viagem de finalistas também ser fora, sempre para esta coisa do exercício quer não só da língua, mas também da apreensão de uma cultura estrangeira e, depois, nas assembleias que temos e na maneira como damos as aulas, mostramos que eles são cidadãos do mundo, são cidadãos de Lisboa, de Portugal, evidentemente. Mais, convocamos muito à sua responsabilidade de participarem, ainda no ano passado andei muito com a política... têm	Abertura da escola ao exterior

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
		mesmo o dever de participar e de contribuir, para a construção de um lugar comum e de servir a sociedade. 56UC_EDL	
3. Gestão da sala de aula	1. Gestão Curricular	Acho que a combinação de aulas exigentes e excelentes e preocupadas a ir ao fundo em diferentes âmbitos, como também este constante cuidado em unir todas elas e, para além disso, ir mais além, é uma coisa que preocupa bastante o Liceu. 03UC_EDL	Visão partilhada da aprendizagem
		Nós temos aquilo que chamamos uma formação generalista, que abarca as várias áreas. Tem Ciências, depois tem Humanidades, que também tem Artes, portanto os nossos alunos estão a fazer Físico-Química e Biologia e Matemática A, como têm Artes Visuais, têm Teatro, têm História do Século XX, têm História de Portugal, têm Ética. Por exemplo, o Inglês do 12.º ano, para além daquilo que é a proposta curricular, são confrontados com obras literárias, sobretudo literatura inglesa do século XIX do século XX, precisamente para que haja esta largueza, esta abertura ao mundo e esta possibilidade de, no fundo, continuar a abarcar de uma forma geral tudo. 04UC_EDL	Visão estratégica
		(...)esta proposta tem sofrido alguma modificação ao longo destes anos de Liceu de casa aberta, do Colégio, que nos levou, por exemplo, a introduzir coisas como a Geometria Descritiva, que não havia no início, ou a Ética que só havia a História, não havia a Ética. Mas, depois, muito por conversas com os pais e com os alunos e até como o nosso conselho científico pareceu fazer sentido, no último ano, alguém que fala sobre isto, porque acaba por não ser muito abordado em profundidade em Filosofia e depois na universidade, ou vão para Direito ou vão para algumas áreas da saúde (mas mesmo nas áreas da saúde têm uma cadeira no curso inteiro ou então nem têm) ou então nunca mais ninguém lhes fala destas coisas. Portanto, tem havido revisões mais no sentido desta cadeira, aquela cadeira, esta cadeira com este ou aquele programa, isto sim, acho que todos os anos acabamos por ir revendo,	Gestão curricular integrada

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
		pronto, sublinhando, confirmando aquilo que é bom e para continuar, ou, pelo contrário acabando. 06UC_EDL Então, é reuniões, é corredores, é ao próprio, às vezes, se é coisas em grupo, chamo os alunos e vão ali ao meu gabinete, e é em grupo, se é uma coisa de uma disciplina ou de mau comportamento, ou é individual, ou é quando entrego as notas, depende assim um bocadinho, há muitas modalidades. 43UC_EDL Eu mando mensagens aos alunos, os alunos têm o meu telemóvel, temos os grupos de *WhatsApp* com alunos, com professores (...) 46UC_EDL	Relação com os alunos Alta visibilidade na ação
	2. Práticas pedagógicas	Por exemplo, em Português, eu estava muito preocupada com as notas de português. (...)De tal maneira que decorre que eu contratei mais uma pessoa. Aumentámos uma hora de português no 11.º ano, foi agora em julho, decidimos que os alunos vão ter mais uma hora, agora vamos ver, ainda não falei com os pais, mas pronto..., mas vão ter mais uma hora no horário. Combinámos, cada turma tem uma hora por semana, para além do apoio normal, tem mais uma hora de tutoria da escrita. 38UC_EDL	Estratégia de Ensino
	3 Supervisão/monitorização do currículo	(...) nós temos uma formação anual no verão que chamamos Universidade de Verão que normalmente é sobre um tema (...) A revisão da parte curricular é feita nessa reunião anual mais com um determinado grupo de professores, mais ao nível dos departamentos ou ao nível dos diretores de ciclo, sobretudo diretores de ciclo. 08UC_EDL (...) tinha duas horas bloqueadas para ir assistir a aulas de professores por semana. Portanto, eu vou assistir às aulas dos professores, que vou gerindo, sei lá, se vejo que há alguma coisa ou se há professores novos ou pronto, isso vou gerindo um bocadinho, consoante está a acontecer. 18UC_EDL	Cultura de reflexão/ ação Análise crítica das práticas curriculares

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
		(...) este trabalho não é feito só por mim. Muitas vezes, também há uma assistência das aulas por parte do coordenador do departamento. 22UC_EDL	Práticas supervisíveis interpares
		(...) faço este estabelecimento de objetivos de início de ano, que depois integro as aulas, e que depois no fim falo das aulas a que assisti, etc., normalmente é mesmo para a pessoa crescer, é sempre no sentido de procurar os pontos de melhoria. 29UC_EDL	Otimização das práticas educativas
		Portanto, há grelhas de avaliação — agora estas, por exemplo, são feitas por mim, mas eu vou mostrar ao reitor e até vou mostrar aos diretores de turma e aos coordenadores de departamento para ver o que é que eles acham —, vou implementar, portanto, ver aulas com grelhas de verificação ou informais, também já aconteceu e reunião prévia, após a aula e depois, às vezes, vou a outras, depende do que está a acontecer. 30UC_EDL	Supervisão clínica da prática docente
		Somos nós, acho eu, os coordenadores de departamento e a reitoria. Está tudo muito dentro da reitoria, dos diretores de ciclo e dos coordenadores de departamento. 33UC_EDL	Equipa de supervisão
		Portanto, assistência a conselhos de turma, reuniões com os diretores de turma, depois ver aulas também e análise sistemática dos resultados, portanto, a estatística. 42UC_EDL	Monitorização do currículo

Apêndice K

Análise de conteúdo grupo discussão focalizada

Diretores de turma 3º ciclo

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
1.Características da Liderança	2. Liderança Distribuída	Os diretores de turma são a cara do Colégio São Tomás. São eles que estão com as famílias, são os que estão com os alunos(...) 05UC_FGDT3C	Diretores de Turma
		As horas… Eu acho que não há um horário estipulado para se dedicar à direção de turma. Eu acho que desde que entramos aqui (no colégio) até sairmos estamos disponíveis. Os problemas que surgem são resolvidos de imediato, percebe? Portanto não há um horário "agora é só para a direção de turma". O diretor de turma está constantemente disponível. Esta é uma filosofia que foi incorporada, desde que entrei aqui e me parece que é geral a todos. 11UC_FGDT3C	Lideranças intermédias;
		A diretora de ciclo é uma pessoa muito presente no dia-a-dia do colégio, assim como nós estamos presentes na vida dos miúdos ela está muito presente naquilo que nós estamos a fazer no colégio e, portanto, à medida que as necessidades vão aparecendo, vamos tratando delas com ela. Ela está muito presente na sala de professores onde nós estamos praticamente o dia todo a trabalhar e pronto é isso. 13UC_FGDT3C	Ação articulada Liderança de topo/ lideranças intermédias
		Exatamente, não há nenhum controlo, há confiança na pessoa que entrou agora para a equipa e é uma questão de integrar. Ajudar com a experiência que temos, o conhecimento que temos da turma, mais nada. 15UC_FGDT3C	Clima de confiança
		Exatamente por isso o S. dizia nos nas salas do 3ºciclo cada um tem a sua mesa de trabalho e estamos juntos por departamentos. No 3ºciclo não está a coordenadora de matemática, temos três professoras, e tentamos trabalhar muito em conjunto uns com os outros. 16UC_FGDT3C	Cultura Colaborativa
		Eu acho que passa como escola e como professor. Nós na realidade não somos um diretor de turma somos uma escola. Somos um grupo de	Capital Social

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
(cont.) Características da Liderança	(cont.) Liderança Distribuida	pessoas. Acho que respondemos muito mais como um todo e o sucesso de todos, é o processo de cada um e muito mais, quer dizer… não há nada assim. 24UC_FGDT3C Acho que é das coisas giras de trabalhar aqui no colégio é nós somos todos muito diferentes. Por exemplo, eu e o R. fomos diretores de turma, no ano passado, de dois irmãos e nós eramos completamente diferentes, e era giro ver, o R. é muito mais informativo em determinadas coisas e eu tento mais gerir com os miúdos e isso é uma liberdade que eu acho que é uma riqueza. Só um líder muito forte é que suporta ter dois diretores de turmas tão diferentes, não é que ele seja pior do que eu que não é, nem eu melhor que ele. 29UC_FGDT3C	Liderança Docente
2.Gestão Escolar e Ação Estratégica	1. Estabelecimento e comunicação de uma missão, visão e valores comuns	A missão do Colégio São Tomás é formar alunos academicamente. 01UC_FGDT3C Que sejam pessoas inteiras, não é só uma questão académica, mas é crescerem como pessoas. Crescer em tudo. 26UC_FGDT3C Através de formações, formações durante o ano, durante a semana, quinzenal. E formações nas pausas letivas. 03UC_FGDT3C	Foco na formação académica Formação integral Mobilização para a aprendizagem
	2. Impacto do compromisso na organização do trabalho.	Eu diria que aquilo que faz a diferença é a forma como os professores estão com os alunos. E como os diretores da escola estão com os professores e os alunos. 02UC_FGDT3C E há um contacto também muito personalizado. Nós temos o contacto com cada família. Temos encontros com todos os pais, mas a maior	Ambientes de aprendizagem seguros e eficazes Foco no bem-estar do aluno

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
(cont.) Gestão Escolar e Ação Estratégica	(cont.) Impacto do compromisso na organização do trabalho.	parte do trabalho é feito com aquela família, com aquele jovem e acho que isso também é um traço que nos distingue de outras formas de o fazer. 08UC_FGDT3C	
		Não sei quantas horas dedico, não sei contabilizar, porque era aquilo que todos estão a dizer, não é? Tão depressa marco uma reunião com um pai às 7:30h da manhã e depois às 8h vêm um aluno falar comigo antes das aulas começarem, como estou a ir para casa e há um que me liga, um aluno que me liga ou um pai que me liga e portanto…é a minha vida passa por isto é aquilo que eu sou, é isto. 12UC_FGDT3C	Ouvir alunos/Ouvir pais
		É muita comunicação com os colegas e depois há comunicação com os próprios alunos e em último caso com os pais. Será assim que nós avaliamos o progresso, avaliamos com os colegas, são sinalizados os alunos que terão de ser sinalizados, depois passa pelos pais ou mesmo confrontando o aluno diretamente. 19UC_FGDT3C	Visão partilhada do sucesso
		Para além disto, por exemplo às vezes nesta ideia do acompanhamento. Por exemplo, quando eu já conheço os alunos de um ano para o outro, no início do ano gosto de me reunir com eles e com os pais, eles vêm cá no início do ano, para tomarmos um ponto de partida do final do ano anterior e projetarmos e vemos quais são os nossos objetivos para esse ano que vai começar. Vou fazendo alguns questionários, marcando algumas reuniões com eles para que possamos realmente fazer este acompanhamento com o aluno e depois tudo o resto com os pais também. 21UC_FGDT3C	Foco no sucesso académico
		É sinalizado. É acompanhado junto dos professores. Falo por mim, quando há um aluno com dificuldades, eu, semanalmente vou perguntando ao professor… até o próprio professor se voluntaria, digamos assim, para dar informações, portanto é desta maneira. Em último caso há um tutor que entra e também faz um trabalho em conjunto com o diretor de turma. 23UC_FGDT3C	Foco no aluno

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
(cont.) Gestão Escolar e Ação Estratégica	3. Articulação com as famílias e comunidade Educativa	Os diretores de turma são essenciais tanto quanto os professores… Talvez um bocadinho mais no sentido em que são eles que têm o contacto com as famílias. 06UC_FGDT3C	Comunicação com as famílias
		Há uma ligação muito grande do Colégio com as famílias. Nós aqui entendemos que o projeto educativo é feito a três: os professores, o Colégio/Direção e as famílias. E os alunos. Há, portanto, uma ligação entre os alunos e o Colégio e as famílias. E discutimos e chegamos a acordo, ou não, neste trio. É sempre um projeto de todos. O diretor de turma é quem dá a cara a essa relação. 07UC_FGDT3C	Responsabilidade partilhada com os pais
		… os pais, as famílias conhecem quem é o diretor de ciclo correspondente, portanto também têm uma facilidade em irem ter com eles e com os diretores em geral, reitor, vice-reitor, etc. Relativamente aos professores, também existe uma grande facilidade. Os pais entram na escola e sabem onde são as nossas salas de professores, onde é que nós estamos e, portanto, podem bater à porta e falar connosco, mas o ideal mesmo será através do diretor de turma chegar aos professores, aí o nosso papel é essencial. 25UC_FGDT3C	Abertura aos pais
		Há aqui um trabalho… Nós aqui temos uma filosofia que nós não começamos o ano, ou pelo menos, sem falar com todos pais, todos, portanto numa direção de turma de 30, falar com todos os pais às vezes… há professores diretores de turma que ainda antes de falarem com os pais falam com os alunos que nos conhecem, ou seja, no 7º ano têm uma reunião primeiro com o aluno e depois têm uma reunião com os encarregados de educação. Se os encarregados de educação forem separados, que infelizmente muitas vezes acontece mais, são duas, não é? 09UC_FGDT3C	Relação produtiva com os pais
			Relação com as Famílias

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
(cont.) Gestão Escolar e Ação Estratégica	(cont.) Articulação com as famílias e comunidade Educativa	Sim, sim. É assim, quer dizer na realidade tem resultado para as famílias e para nós também porque criámos uma ligação que não têm nada a ver. É mesmo um trabalho de todos. 10UC_FGDT3C Seria fácil num colégio como este, termos um grupo de meninos dentro de uma redoma e não é isso que se pretende. Lembro-me há uns anos que a M. F. levou os alunos à *Carmoteca* e que iam lá fazer imensa coisa e que a certa altura a M. disse "já não consigo ir mais" e os miúdos continuaram a ir e gostaram muito e eu acho que é essa a nossa experiência. 27UC_FGDT3C	Abertura da escola ao exterior
3. Gestão da sala de aula	1.Gestão Curricular	Em história nós temos um programa diferente. Começamos com a pré-história no 5º ano e não repetimos nada. Portanto, os miúdos. Avançamos até ao 9º onde damos o século XX. Há uma articulação no ensino. Porque há uma ligação, não se volta atrás e avançamos sempre. Começamos no 5º ano até Roma, depois até à crise de 1383-85 e falamos mais de Portugal, depois avançamos para o século XV, XVI, XVII. Depois o século XVIII e XIX no 8º, século XX no 9º e depois no 10º, 11º e 12º, os que continuam com história então esses sim têm um tema mais aprofundado, daqueles que achamos mais importantes para os nossos alunos. 04UC_FGDT3C	Gestão Integrada do Curriculo
		Se puder ser resolvido internamente com o aluno, se é falta de estudo ou falta de compreensão no momento, estabeleceremos com os nossos pares o que se pode fazer para resolver a situação, uns apoios, uns estudos extras, um trabalho que possa ser feito e se for uma situação mais grave avançamos para o encarregado de educação. 20UC_FGDT3C	Estratégia de ensino
		Se é um aluno que tem dificuldade de aprendizagem, se calhar, tem um apoio extra, tem uma tutoria. Se é um aluno que pura e simplesmente está preguiçoso precisa de crescer e de bater na realidade, se calhar, dizemos-lhe "olha faz te à estrada" e eles ou correm ou não correm é uma opção deles, o crescimento passa por aí também. 22UC_FGDT3C	Relação com os alunos

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
(cont.) Gestão da sala de aula	2. Supervisão/monitorização do currículo	É uma dificuldade porque somos muitos, faria falta, parece-me a mim, uma avaliação mais formal, eu sinto falta, de uma avaliação mais formal do meu trabalho. Gostava de ter uma avaliação mais formal do meu trabalho, mas percebo que somos muitos e que às vezes é difícil… não é que não seja feito e não é que não tenha conhecimento ou uma perceção da avaliação do meu trabalho, mas gostava de ter uma coisa mais formal. Gostava de ter, lá chegaremos. 14UC_FGDT3C E algum professor mais experiente desse departamento tenta acompanhar de alguma forma, surgindo estratégias, passando um tipo de material. 17UC_FGDT3C E há sugestões que passam por ver aulas de professores mais experientes. 18UC_FGDT3C Acho que isso passa muito pelo processo pedagógico e, portanto, nós temos… temos um projeto pedagógico que é passado aos professores novos, que me deram a mim quando eu entrei. O ano passado com alguma rotatividade há uma revisão do projeto, no sentido de… o ano passado fizemos grupo de trabalho e durante o ano inteiro juntos, ponto por ponto, analisamos o projeto educativo o ano inteiro. 28UC_FGDT3C	Cultura de auto avaliação Práticas supervisíveis interpares Cultura de reflexão/ ação

Apêndice L

Análise de conteúdo grupo discussão focalizada

Diretores de turma liceu

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
1. Características da Liderança	1. Liderança Instrucional/ Liderança Pedagógica	(...) há uma tendência, parece-me em certos pontos pelo menos de começar a haver uma preocupação e canalizar um bocado as forças só para aqueles que estão em dificuldades. Ou seja, para os manter à tona, depois não pode haver de todo um descuidar dos que estão a tentar, porque o caminho que estão a fazer é o mesmo, ou seja, estão-se todos a tentar superar, só que uns estão a tentar chegar ao 10 e outros estão a tentar chegar ao 20 ou ao 19. Portanto, há essa questão, essa preocupação geral em estar lá para todos da mesma maneira. 29UC_FGDTL	Foco na qualidade da aprendizagem;
	2.Liderança Distribuída	(...)nós como diretores de turma não chegamos a tudo, por exemplo, há muitas vezes – e isto já aconteceu-, como B. que o professor de educação física tem uma relação mais próxima com o aluno e nós sabemos orientar para isso, e então fica o tutor desse aluno. Temos também essa noção de que não chegamos a todos e temos é que saber direcionar para alguém que consiga chegar aos alunos e isso acontece muitas vezes. 15UC_FGDTL	Professores Líderes;
		Portanto, há esta preocupação de não termos a pretensão ou a arrogância de pensarmos que chegamos para todos, mas temos a humildade de reconhecermos as nossas limitações e pedirmos ajuda à restante… porque nós somos responsáveis por uma turma. Eles são trinta, vinte-oito… Por tanto, existe um conjunto de professores do Colégio que podem também ajudar. 16UC_FGDTL	Desenvolver capacidade de liderança nos professores
		Eu diria que a reunião semanal dos diretores de turma, os diretores de turma de 10º e 11º reúnem-se com um elemento da direção do Liceu. Noutro dia os diretores de turma do 11º ano reúnem-se com um membro da direção e consequentemente os diretores de turma do 12º ano. Eu acho que isso tem sido das coisas que mais ajuda porque há uma coisa que está a correr mal, já falámos com o professor, muitas vezes não sabemos bem como pegar no assunto, falamos com os diretores de turma que já tiveram um assunto parecido ou também estão a tentar	Capital Social

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
(cont.) Características da Liderança	(cont.) Liderança Distribuída	resolver “olha eu estou a fazer assim”, “já fiz assim e dá resultado”… E depois confrontamos com a nota que vier da diretora do Liceu e eu acho que isso é o ponto que me ajuda e, consequentemente ajuda os alunos. 18UC_FGDTL	
		É muito próxima, muito próxima. Quer dizer, nós temos estas reuniões semanais, mas todos nós sabemos que se tivermos alguma coisa é só encontrá-la….19UC_FGDTL	Relação Diretora pedagógica/ Diretor de Turma
		Sim. Isto que nós dizíamos de não conseguirmos chegar a um aluno e pedimos a outro professor, muitas vezes o professor a que pedimos é um elemento da direção. Eles também têm uma relação muito próxima com os alunos. 21UC_FGDTL	Empoderamento compartilhado
		(...)e como nós nos ajudamos tanto, às vezes parece que o papel de diretor de turma é mesmo secundário, porque efetivamente, o bem do aluno é o que nos move a todos, seja um diretor de turma, seja um professor de disciplina 30UC_FGDTLL	Melhoria da aprendizagem dos alunos
	3.Liderança para a Aprendizagem	(...)temos extrema abertura da parte da direção e muita formação também, não é uma formação pedagógica (...) é eu ser de ciências e saber de filosofia; eu ser de ciências e saber mais de história. Termos uma formação muito ampla nisso. E depois uma grande abertura com a direção. 04UC_FGDTL	Formação continuada
		Nós tínhamos todas as quartas-feiras à tarde ou um livro que estudávamos, ou texto... já tivemos várias vertentes, ou textos que estudávamos, também tivemos de pensamento crítico.05UC_FGDTLL	Atenção às necessidades docentes
		E geralmente no fim de ano nós temos a universidade de verão, essa sim este ano foi sobre” O Homem”.06UC_FGDTL	Capital profissional
		(...) não é só no sentido de quando nós vamos ter com eles de haver uma abertura para nos ouvirem, mas também, eu noto isso, uma	Clima relacional baseado na confiança

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
(cont.) Características da Liderança	(cont.) Liderança para a Aprendizagem	preocupação connosco. Ou seja, eles vêm à nossa procura porque acham que há alguma coisa que está errado ou que nós não estamos. Nem estou a falar no sentido profissional. Ou que não estamos a dar bem a aula…22UC_FGDTL	
		Calendarização dos testes é feito entre os diretores de turma do mesmo ano, e mesmo a preparação das reuniões, os papéis…. Ajudamo-nos muito, quer dizer: "olha já fizeste isto, olha já pensei…". Depois nós temos de fazer no final de cada reunião um balanço desse período da nossa turma e também nos ajudamos nesse aspeto. 23UC_FGDTL	Cultura Colaborativa
		E "como é que tratarias este assunto?". Portanto há aqui uma entreajuda real, constante e benéfica. 24UC_FGDTL	Interdependência profissional
		Eu entrei e fui logo diretor de turma. Nunca tinha sido diretor de turma, nunca tinha sido professor, nunca tinha dado uma aula na minha vida e fui muito acompanhado por todos os professores. Ou seja, era eu que dava a cara como diretor de turma, mas todos os professores do meu Conselho de turma estavam por trás a mexer os meus bracinhos para que a coisa funcionasse, portanto, somos muito acompanhados pela direção, pelos colegas. Há um cuidado em saber que está ali alguém novo que precisa de ajuda. 26UC_FGDTL	Desenvolvimento profissional

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
2.Gestão Escolar e Ação Estratégica	1. Estabelecimento e comunicação de uma missão, visão e valores comuns	(...) dar uma formação muito global aos alunos que tenham as bases…, muito boas bases a matemática, a português e a inglês. Penso que são os pilares do Colégio de São Tomás e que um miúdo de 14 e 15 anos não deixe de ter nem história, nem matemática, porque isso desenvolve todo o raciocínio e é importante como um todo. Depois explicar a realidade em si e a realidade em todos os fatores, ou seja, tanto científico ou humanístico, para o aluno ficar completo. Penso que esta é a missão.01UC_FGDTL	Formação integral
	2.Impacto do compromisso na organização do trabalho.	Depois os recreios, nós estamos muito presentes nos recreios deles. Não como uma vigilância, não como algo que é imposto. Muitas vezes estamos nós próprios a falar e eles é que vêm ter connosco. 09UC_FGDTL Exato eles têm abertura suficiente e confiança suficiente para virem ter connosco e pedir ajuda dos mais diversos aspetos, não só tanto a nível académico, de resultados mas...11UC_FGDTL (...)têm dificuldades de "como é que giro isto professora não consigo…" e nós muitas vezes também ajudamos e fazemos o plano. Ajudamos mesmo como numa organização. 12UC_FGDTL É óbvio que tem que haver um objetivo e esse objetivo é analisado, etc. Não é só propor por propor, mas se há um objetivo válido, se há uma mais valia, se há de facto algo benéfico a retirar de tudo o que é proposto é recebido, é acolhido com entusiasmo e rapidamente posto em prática. 20UC_FGDTL Isto de nós trabalharmos todos na mesma sala, mas temos o nosso espaço, cada uma tem o seu espaço, é fácil porque estou com uma	Ambientes de aprendizagem seguros eficientes e eficazes Dinâmicas conjuntas de trabalho Relação de confiança

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
(cont.) Gestão Escolar e Ação Estratégica	(cont.) Impacto do compromisso na organização do trabalho.	dúvida sobre um aluno em relação a uma disciplina, com um problema sobre... levanto-me e vou ter com esse professor…27UC_FGDTL Quando é muito, muito complexa e nos passa completamente da nossa esfera… É a Direção que trata… Sempre em ligação connosco e sempre… E isso eu acho que é uma coisa bonita, quer dizer, mesmo quando a reunião se dá, dão-nos sempre *feedback* da nossa direção de turma, dos nossos alunos, mas quando é mesmo grave é a Direção de Liceu/Colégio que entram. 32UC_FGDTL	Capacidade de resolução de problemas
	3.Impacto nos processos e resultados educativos	Como é que ele estuda, qual é o percurso dele, o que é que ele pensa fazer mais à frente, também para começarmos a orientar para os estágios que ele poderá fazer a partir do Colégio. 08UC_FGDTL Eu acho que é a relação que nós temos com eles. Às tantas é quase de amigo para amigo e não de professor... 10UC_FGDTL (...) nós dizemos que entramos todos os dias às 8h e saímos às 17h. Tal como a M. disse nós temos um local de trabalho, e é isso que o Colégio pretende, que nós tenhamos ali um local de trabalho onde possamos… Num sistema idealmente, preparar as aulas, fazer tudo e ir para casa e não fazer. Mas lá está, como consequência desta relação que temos com os alunos muitas vezes é-nos impossível, porque todos os intervalos eles estão-nos constantemente a ir à sala de professores para pedir-nos alguma coisa, perguntar-nos alguma coisa, pedir um apoio extra, pedir uma tutoria extra, portanto… por isso é que acabamos muitas vezes por levar a parte mais académica. 17UC_FGDTL E muitas vezes, é por exemplo: “este está com esta nota, vê-la se ele… o que é que podemos fazer para ele ter ainda melhor nota”. Mas notas de excelência, não é do 10 para o 11. 28UC_FGDTL	Foco no bem-estar de cada aluno Ouvir os alunos Alta visibilidade Promoção do Sucesso Académico Empatia

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
		Em relação ao ano passado foi que eles tivessem uma boa relação com todos os professores como tinham comigo. Foi a coisa a que eu mais me dediquei e acho que com algum sucesso. 33UC_FGDTL	Mobilização do aluno
		Mas para mim, pessoalmente, como diretora de turma todos os anos o desafio é a relação com os alunos, que eu acho que é… Para mim é o maior desafio porque nem sempre nós conseguimos. 34UC_FGDTL	
(cont.) Gestão Escolar e Ação Estratégica	4. Articulação com as famílias e comunidade Educativa	Uma coisa muito importante no Colégio é que estamos sempre em aliança com as famílias. Nós temos de ter consciência de que os primeiros educadores são a família. Nós estamos cá para apoiar o trabalho da família e fazer essa aliança com os pais. 02UC_FGDTLL	Relação com as Famílias
		O diretor de turma acaba sempre por estar mais próximo das famílias do que a própria Direção, (...) mas essencialmente quem conhece bem os alunos, quem conhece bem as famílias, quem sabe como é que deve abordar determinados assuntos com determinadas famílias é o diretor de turma. 35UC_FGDTL	Diálogo com a família
		Mas eu vejo que a aliança é uma forma de estar entre os alunos e entre as famílias.03UC_FGDTL	Mobilização das famílias
		A aliança com os pais. Fazemos reuniões personalizadas com os pais.13UC_FGDTL	
		Uma coisa muito importante que nós temos no Liceu como diretores de turma são as tutorias, ou seja, nós estamos com todos os alunos em todos os períodos pelo menos uma vez. E aqueles que precisam, mais. 07UC_FGDTL	Relações de confiança
		E mesmo, contamos muitas vezes com a presença do aluno. Portanto, para perceber que ali há “fé” total. Não é “agora vamos aqui fazer queixinhas aos pais e os alunos não ouvem”. Não! O objetivo nunca é esse. É mesmo ajudar o aluno enquanto pessoa na escola, o aluno é o	Colaboração escola/família

Meta Categorias	Categorias	Unidades de Registo	Indicadores
		mesmo. Está na escola e em casa, portanto está connosco e está com a família. 14UC_FGDTL	
3. Gestão da sala de aula	1. Gestão Curricular	Através de conversas, às vezes diárias, com os próprios professores, através das tutorias, através da análise dos testes, por exemplo das reuniões que temos com os diretores de turma dos resultados. 31UC_FGDTL	Monitorização do currículo
	2. Práticas pedagógicas	E as próprias assembleias. São um encontro semanal que nós temos com os alunos onde tentam precisamente mostrar que eles não estão sempre num mundo protegido que é o Colégio. 36UC_FGDTL Muitas vezes temos convidados de fora, de ciências, humanidades, professores catedráticos, desportistas, músicos... Para dar no fundo também uma abertura em que, o final são perguntas abertas de todos os alunos do liceu. 37UC_FGDTL	Estratégia de ensino Flexibilização dos recursos educativos
	3 Supervisão/monitorização do currículo	E muitas vezes vamos assistir a aulas uns dos outros que e também para termos noção… Já me aconteceu numa direção de turma…25UC_FGDTL	Práticas supervisíveis interpares