



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

**As Funções do Diretor Pedagógico**  
Uma visão das funções do diretor pedagógico de uma creche  
da Ilha da Madeira

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

**Ana Patrícia Marques Salgado**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

AGOSTO 2019



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

---

BRAGA

## **As Funções do Diretor Pedagógico**

Uma visão das funções do diretor pedagógico de uma creche  
na Ilha da Madeira

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

**Ana Patrícia Marques Salgado**

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

## **Frase reflexiva**

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

"Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar".

Paulo Freire

## **Agradecimentos**

Para a realização deste relatório, contribuíram essencialmente a minha experiência profissional tanto como Educadora de Infância, como Diretora Pedagógica, mas também todos os conhecimentos que adquiri ao longo da minha formação académica.

Houve todo um trabalho de orientação por parte do Professor Doutor Carlos Alberto Vilar Estevão, o qual agradeço toda a atenção e disponibilidade. Foi uma pessoa sempre pró-ativa, respondendo rapidamente às questões e dúvidas colocadas, foi sempre muito claro na ajuda prestada, sempre muito pragmático revelando uma experiência e um profissionalismo de louvar.

A realização deste mestrado nesta fase da minha vida, foi um enorme desafio, pois fiquei sem atividade profissional, mas ao mesmo tempo foi o meu escape para seguir em frente, levantar a cabeça e abraçar novos projetos que possam surgir.

Não teria conseguido superar nem ultrapassar todo este desafio, sem a participação e a colaboração de algumas pessoas que, direta ou indiretamente, me apoiaram e me deram força para não desistir,

Um especial agradecimento a toda a minha família, que sempre me apoiou incondicionalmente em todo o meu percurso profissional. Também aos meus sogros que de uma forma mais direta sempre auxiliaram diariamente no apoio ao meu filho. Em especial ao meu marido, Gil, que sempre se disponibilizou estando ao meu lado incondicionalmente, pela ajuda, pelo incentivo nos momentos mais difíceis e pela força transmitida. Não posso ainda deixar de agradecer ao meu filho Salvador, que apesar dos seus 3 anos de idade, ao seu jeito inofensivo foi compreendendo a ausência da mãe, foi-me dando força sempre que me sentia mais desmotivada e mais cansada.

## **Resumo**

Considerando o trabalho do diretor pedagógico como um instrumento importantíssimo na eficácia do processo educacional, este estudo tem como objetivo conhecer um pouco da visão do diretor sobre a sua função e a sua ação.

As investigações realizadas sobre o papel e as funções do diretor pedagógico numa escola, baseiam-se na capacidade que o mesmo tem em gerir a interação entre a escola e a comunidade envolvente. Este fator tem sido uma problemática alvo de variadíssimos estudos apresentados, nomeadamente sob o domínio da Sociologia das Organizações e da Administração Escolar.

Pretende-se entender o significado que estes profissionais construíram relacionando as suas competências e atribuições, através da experiência da gestão, conhecendo-se assim o olhar do sujeito sobre sua realidade.

O presente trabalho tem como principal objetivo dar a conhecer o lugar do diretor pedagógico, as suas funções, compreendendo a autonomia deste profissional no centro de uma escola. Autonomia essa que é proferida por todos os profissionais, que direta ou indiretamente estão ligados ao sistema educativo, mas o seu conceito e dimensão não têm sido percecionados por todos de uma forma igual.

Sendo assim as escolas deviam ser vistas como organizações autónomas e reflexivas com competências e responsabilidades necessárias e suficientes para poderem tomar decisões importantes e decisivas em questões essenciais para a sua atividade.

**PALAVRAS-CHAVES:** Diretor Pedagógico, Escola, Autonomia, Organização, Função, Gestão

## **Abstract**

The work of the pedagogical director is a very important instrument in promoting the educational process. This study depicts his vision and the development of his action.

Research into the role and functions of pedagogical director is based on his ability to manage them and promotes this interaction between the school community and the civil society. This fact has been object of many studies presented in the sociology of organization and school administration.

These professionals have built a true meaning about their competences and their actions through the management experience. In this way, we can understand their point of view of their reality.

Throughout this work we intend to realise the autonomy of the pedagogical director in the centre of a school, knowing the place he occupies, his function, managing the responsibility that is given by all professionals who are directly or indirectly linked to the educational system, but the concept and dimension they were not understood by all equally.

The schools should be seen as autonomous and reflective organizations with the necessary and suficiente competences and responsibility to be able to make important and binding decisions essential to their activity.

**KEYWORDS:** Pedagogical Director, School, Autonomy, Organization, Function, Management

## Índice

<b>Introdução</b> .....	<b>6</b>
<b>Sumário Executivo</b> .....	<b>8</b>
<b>Parte I - Enquadramento teórico</b> .....	<b>10</b>
<b>1.A Escola como Organização Educativa</b> .....	<b>10</b>
<b>2. Modelos Organizacionais da Escola</b> .....	<b>12</b>
<b>2.1 Modelo Burocrático Racional</b> .....	<b>12</b>
<b>2.2 Modelo Comunitário</b> .....	<b>15</b>
<b>2.3 Escola vista como lugar de vários Mundos</b> .....	<b>17</b>
<b>3. Conceito de Autonomia Pedagógica</b> .....	<b>21</b>
<b>3.1 Tipos de Autonomia nas Escolas</b> .....	<b>23</b>
<b>3.2 Os princípios de Autonomia Pedagógica e Organizativa</b> .....	<b>25</b>
<b>4. As funções da Direção Escolar</b> .....	<b>31</b>
<b>4.1 Funções gerais do diretor</b> .....	<b>28</b>
<b>4.2 As Funções do Diretor Pedagógico</b> .....	<b>33</b>
<b>5. Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico</b> .....	<b>36</b>
<b>5.1 A Escola como um espaço promotor de aprendizagens</b> .....	<b>36</b>
<b>5.2 A Escola como um espaço promotor de comunicação</b> .....	<b>38</b>
<b>5.3 Da organização competitiva à organização cooperativa dos ambientes escolares</b> .....	<b>39</b>
<b>6. A Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico</b> .....	<b>40</b>
<b>Parte II – Reflexão sobre a Atividade Profissional</b> .....	<b>43</b>
<b>1. Contextualização do conceito Escola</b> .....	<b>43</b>
<b>2. Caracterização da Escola</b> .....	<b>45</b>
<b>3. Relacionamento com o Corpo Pedagógico, Encarregados de Educação, Crianças e com o Meio Envoltente</b> .....	<b>46</b>
<b>4. Reflexão sobre a Atividade Profissional</b> .....	<b>47</b>
<b>Conclusões</b> .....	<b>55</b>
<b>Referências bibliográficas</b> .....	<b>57</b>

## **Introdução**

A escola é o espaço de realização de objetivos do sistema educacional e encontra-se hoje como centro da atenção da sociedade, constituindo-se de grande valor estratégico para o desenvolvimento, assim como importante também para a qualidade de vida e demandas sociais das pessoas que estão no seu meio comunitário (Lück, 2009, p. 19).

A escolha do tema, As Funções do Diretor Pedagógico, para a realização deste relatório, baseia-se na minha experiência profissional na direção pedagógica de uma escola, que me levou a querer aprofundar os meus conhecimentos e a frequentar o Mestrado de Administração e Organização Escolar.

Poderia ter optado outro tema igualmente centrado no diretor pedagógico, mas a definição das funções do mesmo e perceber que ele é o elo de ligação entre a escola e tudo o que a rodeia foi igualmente importante.

Neste sentido, o presente trabalho tem como principal finalidade demonstrar de que modo uma gestão mais autónoma da escola pode permitir ao diretor pedagógico realizar um trabalho mais criativo e mais livre e, conseqüentemente de maior proximidade com os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente no seu contributo para uma maior abertura da escola à família e à comunidade enaltecendo a valorização da criança enquanto ser humano.

Contextualizando o tema escolhido, é pretendido ao longo deste Relatório compreender os diferentes pontos teóricos, onde na primeira parte abordarei a Organização Educativa, pois esta tem um papel fundamental na sociedade e na segunda uma reflexão sobre a minha atividade profissional.

A escola sendo uma organização social constituída por vários atores e no mesmo sentido por diversas perspetivas, pretende-se então refletir sobre a visão dos diferentes Modelos Organizacionais da Escola, onde alguns autores baseiam-se no Modelo Burocrático Racional, outros no Modelo Comunitário e ainda há quem defenda o paradigma que a Escola deva ser considerada como um lugar de vários mundos.

Antes de abordar sobre as funções propriamente ditas do diretor pedagógico, foi necessário aprofundar o conceito de Autonomia, os tipos de autonomia desenvolvidos nas escolas e os princípios dessa mesma Autonomia Pedagógica e Organizativa.

O ponto-chave desta dissertação corresponde ao momento onde exponho sobre as funções da Direção Escolar, elucidando inicialmente as funções gerais do Diretor e mais pormenorizadamente as funções do Diretor Pedagógico.

Conforme anteriormente apresentado, na primeira parte clarificamos a organização e gestão de todo o trabalho pedagógico, onde analisei algumas perspectivas de desenvolvimento do trabalho diário nas escolas. Relatei sobre a escola como um espaço promotor de aprendizagens, a escola como um espaço impulsionador de comunicação e por fim tentei perceber o percurso desta organização competitiva à organização cooperativa dos ambientes escolares. Terminei este ponto com uma reflexão sobre a temática desta parte.

Na segunda parte deste relatório, comecei por refletir um pouco sobre a minha atividade profissional, fazendo inicialmente uma contextualização histórica do meu percurso profissional, com caracterização da escola onde desempenhei as funções de Diretora Pedagógica e por fim abordo todo o trabalho pedagógico desenvolvido, o relacionamento com o corpo pedagógico, os encarregados de educação, as crianças e com o meio envolvente.

Termino assim este trabalho com as devidas conclusões sobre o mesmo, sobre o quão gratificante e enriquecedor foi desenvolver este mestrado. E não podendo deixar de registar, os autores que me ajudaram a perceber melhor, a investigar mais e procurar respostas às minhas dúvidas e questões.

## Sumário Executivo

A minha atividade profissional iniciou-se efetivamente a 11 de Fevereiro de 2009, com a minha vinda para a Madeira. Digo efetivamente, porque anteriormente tinha estado já a trabalhar num espaço de atividades para crianças em Braga, também numa creche onde desempenhava a função de auxiliar de educação em Guimarães, e ainda como voluntária numa associação de apoio a crianças com necessidades educativas especiais em Famalicão.

Após a minha vinda então para a Madeira, é que se posso considerar que efetivamente iniciei as minhas funções de Educadora, só a partir desse momento é que se começou a minha carreira e a contagem de tempo de serviço.

Iniciei funções no Atelier Infantil, numa sala de 4 anos. Estava maravilhada, pois nunca tinha estado responsável por uma sala onde tinha apenas 11 crianças e tinha duas auxiliares de educação. Foi uma experiência muito boa e enriquecedora. Entretanto, finalizando o ano letivo, foi-me proposto assumir funções na direção pedagógica. Contudo, não tinha ainda tempo de serviço para desempenhar a mesma, no entanto com a autorização da Secretaria de Educação foi possível. Desempenhei a função o melhor que sabia e principalmente aprendendo com a mesma. No decorrer desse ano letivo, portanto 2009-2010, a gestão financeira da escola foi-se deteriorando. Foi então que incitei a procura por outro trabalho.

Algum tempo depois, surgiu a oportunidade de abraçar um novo projeto. Esta oportunidade era aliciante pois a escola encontrava-se numa fase embrionária, ou seja, encontrava-se em fase de construção do mesmo, pelo que me pareceu de todo a melhor oportunidade. Então em Novembro de 2010, mais precisamente no dia 2, iniciei as minhas funções de Educadora e Diretora Pedagógica da Creche do Livramento, que, após três anos, passou a ser Infantário do Livramento.

Ao longo destes 8 anos e meio, tudo correu bem, dentro dos parâmetros esperados, zelando sempre pelo bem-estar e o desenvolvimento de cada criança. Sei que fiz um bom trabalho, ou melhor que fizemos um bom trabalho, pois trabalhávamos sempre em equipa e em prol do mesmo objetivo.

Enquanto Diretora Pedagógica da Instituição, e sendo o elo de ligação entre todos, tentava sempre ser neutra e imparcial de forma a ir ao encontro das necessidades de todos e da instituição.

Desde sempre acumulei diversas funções e responsabilidades ao longo das rotinas diárias da instituição, como por exemplo questões diretamente relacionadas com as crianças, a gestão de horários de alterações dos mesmos, a gestão do pessoal docente e não docente, na interajuda entre salas, e principalmente na gestão e organização pedagógica desenvolvida nas salas com

cada educadora. Também nas atividades conjuntas de comunidade educativa e saídas e parcerias institucionais onde eu assumia a comunicação. A nível pedagógico, a verificação de toda a documentação pedagógica desenvolvida nas salas, a dinamização das atividades, passando pelos processos de avaliação.

Este papel que desempenhava era bastante relevante, pois consistia na criação de ligações entre todos os intervenientes. Primava por manter sempre uma boa relação entre todos e com todos, visto estarmos todos a trabalhar para o mesmo objetivo, eramos peças fundamentais e essenciais para a finalização de um puzzle. A direção pedagógica, em articulação com a direção administrativa da escola era pautado por regras simples e práticas de gestão e organização escolar, onde o pilar dominante era a confiança entre todos, proporcionando um ambiente de interação saudável, motivando todos a darem o seu melhor.

Todavia, o facto dos colaboradores da instituição serem na sua maioria do género feminino, por vezes existem conflitos de interesses e competitividades não tão saudáveis que põem em causa todo o trabalho que desenvolvemos. Facto este que se verificou adverso no cumprimento das minhas funções. Tenho plena consciência de que desempenhei a minha função da melhor forma possível e tentando sempre ver a satisfação da instituição como o meu maior objetivo.

De repente tudo mudou, deixei a direção da escola, passando esta função para uma colega, que resumidamente e rapidamente consegui fazer com que tudo mudasse. Após a minha inscrição neste mestrado, a direção da escola não aceitou bem a minha graduação após a realização do mesmo. Este processo levou com que eu colocasse o meu lugar da direção pedagógica à disposição, sendo substituída por essa colega, que no meu entender não apresentava o perfil adequado e nem as características necessárias para o desempenho da mesma. Nesta senda, e com alteração de procedimentos que vigoravam até então, onde verificávamos uma organização mais desordenada e uma direção administrativa mais ausente da escola e com os obstáculos que diariamente foram-me apresentados pela direção administrativa e pedagógica, resolvi apresentar a minha carta de despedimento com justa causa e com o motivo reconhecido. Atualmente encontro-me desempregada.

E aqui estou eu, livre para abraçar novos projetos, livre para alcançar novos objetivos e principalmente neste momento preparada para terminar este relatório, que tanto me ajudou a superar alguns momentos menos bons, a adquirir novos conhecimentos e mais informação sobre o nosso papel na sociedade atual.

## **Parte I - Enquadramento teórico**

### **1. A Escola como Organização Educativa**

Segundo Lima, (2011) “compreender a escola como organização educativa especializada exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos de políticas e objectivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didácticos, de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho discente, etc” (Lima, 2011, p.15).

A Escola tem um papel fundamental na sociedade, tem como missão cumprir uma função social de extrema importância, ao ter entre mãos a tarefa de ensinar/aprender. Ela teve, ao longo dos séculos, de integrar, resistir, transformar-se, reformar-se, reorganizar-se e, principalmente, continuar e perpetuar-se como uma organização vital para a sociedade contemporânea.

O trabalho que se desenvolve na escola é de uma constante reflexão sobre a ação, tendo presente o contributo de várias competências no âmbito das Ciências como a Sociologia, da Psicologia e, mais tarde, no âmbito das Ciências da Educação e da Sociologia das Organizações Educativas.

A escola como organização educativa tem constituído, nos últimos tempos, um dos objetos de estudo preferenciais da investigação educacional em Portugal. Os estabelecimentos de ensino tornaram-se, também, uma das áreas de estudo mais procuradas pela investigação educacional a partir de meados da década de 70.

Como nos afirma Aristóteles, o Homem não pode viver isolado, pois tornava-se um ser louco, ou seria Deus. Dado que a vida em sociedade é demasiado importante para ele, esta situação contribui para a sua sobrevivência e a evolução da humanidade.

Assim, viver em sociedade implica a criação de regras e leis que permitam a convivência entre os seres humanos e que salvaguardem os interesses e necessidades comuns que pretendem alcançar, levando a satisfação de cada ser.

Daí, nasce a necessidade de falarmos em Organização como sendo o modo com que um conjunto de indivíduos se relacionam entre si, se ordenam e se distribuem no sentido de alcançar a mesma finalidade. Para que uma organização consiga atingir os seus fins, tem que ter objetivos bem definidos, tem que funcionar de forma coordenada e articula com todos os

intervenientes. A Organização Escolar implica, por estas razões, também uma visão de tarefas e a articulação de responsabilidades a cada um dos elementos que a integra.

Como nos diz (Barnard, 1971, p.94), “uma organização é um sistema de atividades ou forças de duas ou mais pessoas conscientemente coordenadas”. Parece que é consensual o conceito de que uma organização educativa deve entender-se como um conjunto de pessoas que realizam tarefas quer em grupo quer individualmente, mas de forma coordenada e controlada com vista a atingir objetivos específicos, através da afetação de diversos meios e recursos disponíveis, liderados por alguém com funções de planear, organizar, controlar e liderar a equipa, daí existir um diretor pedagógico.

A escola é uma instituição “que busca resultados, o que depende de uma ação racional, estruturada, coordenada e coletiva, não estando sujeita apenas a capacidades e responsabilidades individuais, mas a objetivos comuns e compartilhados e ações coordenadas e controladas dos agentes do processo” (Libâneo, 2001, p. 118).

Seu bom funcionamento é determinante para o desenvolvimento social, cultural, histórico e tecnológico. Sendo assim, “a gestão escolar carrega uma enorme responsabilidade: o de dar o direcionamento ao funcionamento da escola e servir como elo de ligação da comunidade como o poder público”. Libâneo, Oliveira, & Toschi, (2003, p. 318). Dessa forma a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização

Ações planeadas, ordenadas e estruturadas são características de uma organização. A maneira na qual a escola se organiza e se estrutura está relacionada com seus objetivos. “A escola como organização refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planear o trabalho racionalizar o uso de recursos e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas” Libâneo, Oliveira, & Toschi, (2003, p. 316).

Assim a definição de escola como organização vem de uma abordagem sociológica que procura elucidar sua complexidade, “cujo objetivo está focado nas ações dos diversos sujeitos que compõe o quadro institucional frente às diversas influências do Estado, dos sistemas políticos e econômicos e dos elementos microestruturais” (Oliveira, 2013, p. 26).

## **2. Modelos Organizacionais da Escola**

A escola é uma organização social constituída por vários atores e por isso diversas perspectivas propondo Etzioni, cit. por Costa que “as organizações são unidades sociais ou agrupamentos humanos intencionalmente construídos e reconstruídos de modo a atingir objetivos específicos”. (1996, p. 10).

As diferentes organizações adjazem diferentes objetivos estando as mesmas estruturadas de modo a que todos os seus elementos realizem tarefas diferentes havendo para cada um, diferentes especializações em termos de trabalho.

Os modelos organizacionais constituem uma forma de analisar a escola enquanto organização sendo que atualmente, e ao contrário do que aconteceu durante décadas em que uma ou outra perspectiva teve a hegemonia do campo, há uma pulverização de abordagens e de perspectivas que caracterizam modelos de organização escolar.

É neste sentido, que podemos falar em organização como o modo, um conjunto de indivíduos se relacionam entre si, se ordenam e se distribuem no sentido de alcançar a mesma finalidade. Para que uma organização consiga atingir os seus fins, um objetivo coletivo, ela tem de funcionar de forma coordenada, o que implica a divisão de tarefas e a atribuição de responsabilidades a cada um dos elementos que integram a organização.

Na minha perspectiva, são diversas as teorias organizacionais que compreendem o funcionamento da escola e facilitam na organização de tudo o que nela se passa.

Procuro, assim, identificar elementos dessas teorias na prática quotidiana da escola privada.

### **2.1 Modelo Burocrático Racional**

O modelo burocrático racional tem sido um modelo muito aplicado à escola enquanto organização, no qual a cultura regista uma perspectiva de integração bastante profunda e coesa, dado que a racionalidade que caracteriza o modelo impede outras perspectivas.

Este modelo tem na sua origem a teoria da burocracia de Max Weber, sendo o quadro conceptual e teórico desenvolvido pelo modelo burocrático um dos mais utilizados nas organizações, levando-nos a testemunhar com Estêvão quando assinala que “virtualmente cada teórico da organização baseia o seu trabalho explícita ou implicitamente, no modelo weberiano” (Estêvão, 1998, p. 177)

A burocracia, de acordo com Weber (1979, p.260, citado por Costa, 1996, p.42)

“acompanha inevitavelmente a moderna democracia de massa (...) Isso resulta do princípio característico da burocracia: a realidade abstrata da execução da autoridade, que por sua vez resulta da procura da procura de igualdade perante a lei sendo que as relações entre os vários elementos da organização estão estritamente definidas por regras impessoais e as relações de hierarquia passam a constituir esquemas de autoridade legal”

Segundo Weber, as relações burocráticas são tipicamente autoritárias, nas quais todos os subordinados aceitam as ordens estabelecidas pelos seus superiores hierárquicos por admitirem a ideia de que essas ordens estão fundadas em normas legais. O mesmo autor vê a organização burocrática como essencialmente autoritária e hierarquizada, destacando a divisão sistemática do trabalho de modo a que cada um possua cargos e funções específicas com competências e responsabilidades distintas. Dessa maneira, a obediência não está sujeita à figura de liderança em si, mas sim ao conjunto de normas e regulamentos estabelecidos que todos aceitam como legítimos.

O modelo burocrático, segundo Estêvão, enfatiza a importância dos papéis e das relações formais, “por um lado, e por conceber as organizações como entidades que alocam, responsabilidades a actores e criam regras, políticas e hierarquias de gestão para coordenarem actividades diversas, por outro. Ele é integrado (Bolman & Deal, 1984, p.31/32 citado por Estêvão, 2018, p.17) na tradição “estrutural”, reforçando precisamente os seguintes pressupostos:

- as organizações existem principalmente para prosseguirem metas pré-estabelecidas;
- elas possuem uma estrutura adequada às metas, ao meio, à tecnologia e aos participantes;
- a eficiência organizacional é tanto maior for o constrangimento das organizações por normas de racionalidade;
- a especialização permite altos níveis de perícia individual e performance;
- a coordenação e controlo serão mais facilmente realizados através do exercício da autoridade e das regras impessoais.

Deste modo, podemos afirmar que o modelo burocrático racional nos apresenta uma imagem muito fechada dos sistemas organizativos, “onde a previsibilidade dos comportamentos dos atores é grande, beneficiando para tal, entre outros aspectos, de

existência de regras escritas que definem o comportamento aceitável e do planejamento prévio” (Estêvão, 2018, p.18)

Têm sido vários os autores que têm testado o grau de burocratização da realidade escolar, encontrando nela características que a identificam de modo mais acentuado ou menos com as dimensões abstratas que identificam este modelo. Este modelo também tem sido utilizado frequentemente nos “estudos que têm como alvo as organizações educativas públicas contrapostas às organizações educativas privadas, em virtude de aquelas tenderem a ser organizadas e a funcionar segundo vetores mais conotados com o tipo de burocracia” (*Ibidem*, 2018 p. 180).

Costa (1996) elenca um conjunto de indicadores importantes e expressivos da imagem burocrática da escola apontando para: a concentração das decisões nos órgãos de cúpula do Ministério da Educação, caracterizada pela débil autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas; a regulamentação pormenorizada de todas as atividades a partir de uma inflexível e compartimentada divisão do trabalho; a previsibilidade de funcionamento através da planificação detalhada da organização; a formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (modelo piramidal); a obsessão pelos documentos escritos; os procedimentos rotineiros (comportamentos standardizados) com base no cumprimento de normas escritas e estáveis; a uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; a pedagogia uniforme (a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, metodologias idênticas para todas as situações e conceção burocrática da função docente).

O modelo weberiano instala-se nesta perspetiva como o modelo caracterizador da escola ao nível administrativo e dos sistemas educativos, mas também ao nível pedagógico.

A imagem burocrática da escola é reconhecida pelos investigadores da educação assumindo uma vertente essencialmente descritiva, explicativa ou crítica do funcionamento dos estabelecimentos escolares. Nos sistemas educativos, cuja administração é altamente centralizada usufruindo de pequenas margens de autonomia, como no caso do nosso país, este modelo assume uma significação relevante reconhecida por vários autores.

Nesta ótica, as organizações, ao perseguirem o “tipo ideal” de Weber, revelam uma imagem integrada, vincando as ligações entre as estruturas, seguindo uma lógica de previsão fortemente formalizada e determinada *a priori*. Por isso, “o modelo burocrático, quando aplicado ao estudo da escola, acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos

e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter *predictivo* das acções organizacionais” (Lima, 1998a:73).

Muito do que a escola é, deriva da sua vertente da centralização estratégica. Tudo é aprioristicamente decidido e previsto através de leis e regulamentos detalhados de modo a retirar toda a imprevisibilidade possível restringindo todo o carácter de incerteza e ambiguidade que os executantes podiam assumir.

Nesta perspetiva, “as organizações educativas detêm um conjunto único de objectivos claros que orientam o seu funcionamento: que esses objectivos ou metas são traduzidos pelos níveis hierárquicos superiores da burocracia em critérios racionais de execução para os professores e outros actores; que os processos de decisão se desenrolam segundo o modelo racional de resolução de problemas; que o controlo formal, assente em regras, determina à priori a conduta exigida; que o sistema é fundamentalmente um sistema fechado em que se estabelece claramente a diferença entre a “política” e “administração”” (Estêvão, 1998:180).

## **2.2 Modelo Comunitário**

Este modelo apresenta-se como o mais “adaptado à compreensão das organizações privadas do que às organizações educativas públicas” (Estêvão, 2018 p. 26). Esta perspetiva abrange diferentes definições de organização como “sistema cooperativo”, “em que se privilegia a estrutura informal protectora da componente humana individual face à organização” (*Ibidem*), dando destaque à participação de todos os membros da organização.

Já Barnard define este sistema cooperativo como “um complexo de componentes físicas, biológicas, pessoais e sociais, que se encontram numa relação sistemática específica, em virtude da cooperação de duas ou mais pessoas visando a um alvo definido, pelo menos”. Este sistema “implica, desde logo, interação ente pessoas, desejo de cooperação e objetivos comuns”. (Barnard, 1971, p.87)

Como nos diz Estêvão, quando aplicados aos sistemas educativos, estes pressupostos estão subjacentes a “uma ideologia organizacional de contornos mais humanizantes” (Estêvão, 2018 p. 27). Ou seja, a organização surge como uma nova unidade social, “capaz de proporcionar um novo lar, um lugar de segurança emocional para o individuo atomizado” (Etzioni, 1972, p. 77). Estes pressupostos contribuirão não só para a acentuação destes valores como também para uma aceitação pacífica “dos desígnios normativos ideologicamente veiculados às orientações da eficácia e da eficiência dos seus defensores” (Estêvão, 2018 p. 27).

É no seguimento desta lógica produtivista, ou da ciência ao serviço da prossecução relativamente às metas organizacionais, que surge Likert, ao aconselhar que “uma organização que pretenda solucionar conflitos dever ser munida de uma estrutura que facilite a integração construtiva”, (Likert, 1979, p. 142), a escolha do pessoal com experiência nos processos de integração eficaz e de influência mútua, a confiança e lealdade à organização e ao grupo de trabalho, e a motivação para executar os objetivos da organização, são todos fatores a ter em atenção.

Da mesma forma, McGregor, depois de assinalar que a satisfação do empregado não está diretamente ligada com a produtividade, propõe o “princípio da integração”, para mais facilmente se realizarem os objetivos da organização e dos indivíduos, embora reconheça simultaneamente que a luta pelo poder “num ambiente em que a consecução do objetivo depende do exercício dele e não será eliminada pelo apelo à lógica” (McGregor, 1980, p.139)

Ainda de acordo com Estêvão, foram surgindo novos termos para designar este modelo de escola. *Clima e Cultura* organizacional são dois dos termos que pretendem referir este modelo que se caracteriza por uma série de mecanismos de envolvimento das organizações na comunidade, estabelecendo compromissos e consensos. Destacaremos o de *clima*, e mais recentemente, o de *cultura* organizacional,

“interpretados e mobilizados com frequência para combaterem pela cruzada do compromisso, do envolvimento, da coesão, acrescentando-lhes os valores da consideração, da exigência, da tradição, acompanhados dos rituais que celebram o enraizamento na comunidade, mas que ocultam, não raramente, as vicissitudes por que passam as relações de poder e de controlo”. (Estêvão, 2018 p. 28).

No mesmo seguimento de compromissos e de consensos mais amplos, já implícitos no conceito de

“*cultura* organizacional, é veiculado, mais recentemente, pela noção de *qualidade total*, instituída como uma dimensão global e transfuncional a que as organizações, pacificadas do ponto de vista do poder e do conflito, terão acesso mais fácil, ainda que, para tal, tenham de contratar indivíduos com uma menor sintonia aparente com a cultura oficial ou sejam portadores até de contraculturas”. (*ibidem*)

Falando no contexto educativo, Estêvão considera que este modelo abarca o modelo “colegial”, de Bush (1994), uma vez que, o mesmo é caracterizado por um pendor normativo

acentuado, partindo do pressuposto de “que todos os membros concordam com os objetivos organizacionais em virtude de comungarem dos mesmos valores e participarem da definição desses mesmos objetivos”. (Estêvão, 2018, p. 30)

Para o mesmo autor, este modelo é o que melhor se adequa às escolas privadas, que, através das noções comunais como “comunidade educativa” e “projeto educativo”, destacando-se a sua originalidade, sob o lema da “comunhão de valores e de ideias de vida” (*Ibidem*). Estas organizações funcionam como um “mundo doméstico”, onde é possível encontrar uma relação de proximidade entre todos os atores da ação educativa, “tornando-se, por isso, uma fonte de apoio aos pais através de uma rede de interações sociais”, (*Ibidem*), e que simultaneamente, incutem um maior sentido de integração dos alunos na vida escolar e social.

No seguimento das questões relacionadas com o funcionamento da escola, quer sejam as questões pedagógicas quer sejam as questões de avaliação, por exemplo, quando analisadas pelo modelo comunitário, surgem na sua vertente mais intimista, como nos diz Estêvão, “evidenciando preocupação pelo saber-ser, pelo corpo, pela sensibilidade, pela felicidade, respeitando particularidades e solidariedades comunitárias (Estêvão, 2004, p.60), bem como tendo em conta “constrangimentos socioculturais da família e as condições do aluno ou ainda os aspectos subjetivos” (*Ibidem*), que envolvam todos os processos.

Em suma, pode dizer-se que este modelo comunitário, cujos objetivos são definidos a nível institucional, mas com a participação de todos os atores, apresenta um processo de determinação desses mesmos objetivos feito por consenso, sendo este processo de decisão de peso colegial. Esta estrutura surge assim como uma realidade objetiva, lateralizada, com a participação de todos no processo de decisão. As relações com o meio pautam-se pela responsabilidade diluída pela partilha da decisão, onde a liderança procura consensos, mediante processos formais e informais.

### **2.3 Escola vista como lugar de vários Mundos**

Se a vida social é organizada segundo diferentes princípios de regulação, então também será correto dizer que a organização em geral e a organização educativa em particular atuam, segundo Derouet, (2000a) “em vários mundos”, ou como nos diz Estêvão, que atualmente as escolas constituem “um lugar de vários mundos”.

Segundo esta nova forma de encarar as organizações, e particularmente a escola, Estêvão prenuncia-se de certo modo entendendo a organização educativa como “organização

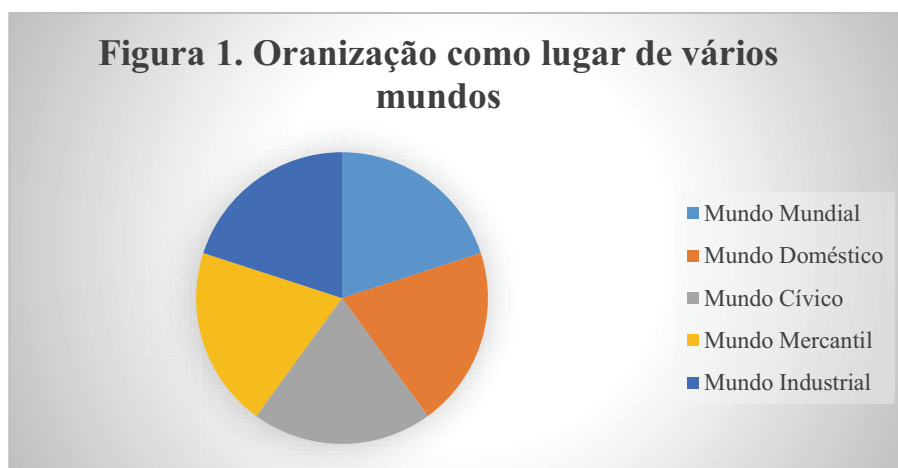
fractalizada”, realçando não apenas a sua complexidade caleidoscópica, mas também um certo grau de irregularidade ou descontinuidade interna (advindas das várias lógicas da ação) e simultaneamente como “organização institucionalizada” (resultante das pressões institucionais externas por parte do Estado, do mercado e dos meios ou ambientes interorganizacionais) (Estêvão, 2018, p. 57).

Assim a escola emerge na análise de Estêvão, como essencialmente uma organização porosa, aberta às pressões socioculturais, políticas e organizacionais e às suas lógicas de pensamento e ação.

Foi a partir deste enquadramento teórico que Estêvão caracteriza “o funcionamento das organizações educativas como *políptico* e multicursivo, em resultado de elas apresentarem várias fases, várias vozes, várias racionalidades, várias justificações. (*ibidem*, p. 57/58)

Face ao leque de mundos defendidos por diversos autores, Estêvão seleciona aqueles que obedecem mais rigorosamente aos critérios da pertinência atual e da capacidade explicativa das questões com que se confrontam particularmente as organizações educativas. Segundo o autor, e a partir desses critérios, é possível distinguir os seguintes mundos: “mundo doméstico, mundo industrial, mundo cívico, mundo mercantil e mundo mundial ou transversal”. (*Ibidem*, p.58)

Podemos verificar na figura que se segue, os cinco sistemas de referência selecionados pelo autor.



Tendo como base o quadro abaixo:

Mundos	Valores
<b>Mundial</b>	Conetividade, integração em projetos, mobilidade adaptabilidade
<b>Doméstico</b>	Proximidade, intimidade, privado, tradição
<b>Cívico</b>	Igualdade, coletivismo, solidariedade, justiça social, interesse geral
<b>Mercantil</b>	Individualismo, privatismo, competição
<b>Industrial</b>	Eficiência, eficácia, métrico, qualidade, profissionalismo

Podemos concluir que o mundo mundial é ajustado ao capitalismo em rede, que aponta para os valores da articulação, da conexão, do laço, exigindo para se ser grande e digno de estar em rede, investir em projetos multipolares, possuindo uma visão geocentrada. Este investimento deve estar na mobilidade, na capacidade de adaptação.

O mundo doméstico realça os valores da intimidade, da proximidade, da hierarquia, da tradição, de respeito pelo lugar na rede de relações ordenada segundo a idade, o estatuto e a tradição, com destaque ainda para a grandeza que advém da subordinação aos mais velhos e da honra, na qual o exemplo é a forma de evidência prévia. Aqui a figura harmoniosa ou exemplar será a família e as suas virtudes.

Por sua vez, o mundo cívico valoriza a solidariedade, o coletivo, a cidadania, a justiça, a igualdade, a emancipação, o interesse geral, a democracia, em que a dignidade estará na liberdade, na dedicação ao outro, no altruísmo, na regulação dos problemas em função do grupo. A figura harmoniosa identifica-se com a lei, a democracia, com a Declaração dos Direitos Humanos.

Já o mundo mercantil, com semelhanças ao mundo industrial, embora diferente, acentua o individualismo, a concorrência, a competição, a troca de bens com o objetivo de lucro. Os comportamentos dignos serão os concorrenciais, os que captam a clientela, os que conduzem ao êxito do negócio. Aqui a figura harmoniosa estará no mercado, na riqueza, no êxito financeiro.

Finalmente, o mundo industrial realça os valores da eficiência e da eficácia, da modernização, da qualidade, do mérito, da excelência, da vontade de resultados, da

qualificação. A figura harmoniosa identifica-se com a medida, o sistema, valorizando-se, ainda, os métodos e as regras formais.

Ouvindo as palavras de Derouet, (1989), baseando-se na ideia de que estes mundos coexistem em maior ou menor grau na organização educativa, então esta emerge naturalmente, como uma “organização compósita”, que justifica várias definições da sua realidade organizacional, que apontam para a sua compreensão como predominantemente “comunidade educativa”, ou “empresa educativa”, ou escola cidadã”, ou “escola mcEscola”, ou “organização polifónica”. (Estêvão, 2018, p. 61)

Para melhor compreender a articulação entre estas imagens e os mundos dos estruturantes da escola, vejamos o quadro:

Mundos	Imagens
<b>Mundial</b>	Escola polifónica (várias vozes)
<b>Doméstico</b>	Comunidade educativa
<b>Cívico</b>	Escola cidadã / escola sociocrítica
<b>Mercantil</b>	mcEscola / escola SA (sociedade anónima)
<b>Industrial</b>	Empresa educativa / escola eficaz

Esta pluralidade de mundos e de imagens compõem a escola, transformando-a, efetivamente, numa verdadeira arena ou palco de momentos cruzados de sociabilidades alternativas, de pluri-racionalidades, de princípios argumentativos, de justificações, de conceções plurais de cidadania e de “esferas de justiça” diferentes, com os seus critérios distributivos internos e específicos.

Em conclusão, esta perspetiva enquadra-se perfeitamente nas novas tendências da sociologia das organizações e dá uma visão mais atual, mais aberta e dinâmica dos processos internos das organizações, possibilitando um outro modo de analisar e de compreender a realidade organizacional e, sobretudo, as lógicas argumentativas de justificação da ação dos diversos intervenientes na organização educativa.

### 3. Conceito de Autonomia Pedagógica

Antes de falarmos de Autonomia Pedagógica é prioritário entender o conceito de autonomia. Vê-se assim a autonomia como independência, isolamento, onde o sujeito assume o completo poder; controlo em completa oposição ao poder; controlo exercido por outros. Ser autónomo implica, desta forma, um corte radical e uma ausência total de qualquer dependência dos outros. Contudo, esta perceção corresponde muito pouco ao verdadeiro significado da autonomia.

O ser humano não é um ser isolado, ele é “intrinsecamente um ser de relação.” (Pinto, 1998, p.17). Segundo o mesmo autor “a autonomia acontece quando a gestão das relações que tecem a nossa existência permite a afirmação do sujeito, nomeadamente na concretização de projectos.” (*Ibidem*)

Segundo Garrison, (1992), a literatura mais relevante sobre a autonomia na aprendizagem acentua a importância da inter-relação com os outros para que o aprendiz possa assumir um maior controlo na sua aprendizagem, o aprendiz autónomo não é independente ou dependente, mas sim interdependente.

Refletindo sobre o conceito de autonomia das escolas, Barroso observa que este envolve duas dimensões: a jurídico-administrativa, e a socio-organizacional. A primeira dimensão corresponde à competência que os órgãos próprios da escola detêm para decidir sobre matérias nas áreas administrativa, pedagógica, e financeira. Na segunda dimensão “a autonomia consiste no jogo de dependências e interdependências que uma organização estabelece com o seu meio e que definem sua identidade.” (Barroso, 1995 p. 3). A autonomia das escolas, assenta numa conceção da mesma como tendo uma identidade própria onde os diversos atores interagem entre si. Se é verdade que existe um sistema, são contudo os diversos atores que interagem na escola que, com as suas possibilidades de escolha, alteram e criam novas regras, ou seja, também contribuem para a alteração do sistema.

Neste sentido, Lima, afirma que mesmo num sistema educativo altamente estruturado e centralizado, impondo as suas regras através da produção legislativa aos estabelecimentos de ensino da sua dependência, tal não significa que esses mesmos estabelecimentos de ensino cumpram uniformemente essas regras. “O actor é o elemento central – aquele que, mesmo nas situações mais extremas, conserva sempre um mínimo de liberdade que utilizará para bater o sistema.” (Lima, 1991 p. 148).

Desta forma o autor fala de infidelidade normativa por parte das escolas às regras impostas que pode passar pela reprodução total, parcial, ou a não reprodução dos conteúdos normativos. Esta infidelidade às regras do sistema deve-se ao facto de os atores interagirem

entre si e serem fieis aos seus objetivos, interesses, e estratégias, permitindo que a escola assuma a sua identidade dentro do sistema em que está inserida.

Falando mais especificamente em Autonomia Pedagógica, veremos o decreto-Lei nº 152/2013 de 04-11-2013, pelo Artigo 37.º, onde:

1 - A autonomia pedagógica consiste no direito reconhecido às escolas de tomar decisões próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da oferta formativa, da gestão de currículos, programas e atividades educativas, da avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos, constituição de turmas, gestão dos espaços e tempos escolares e da gestão do pessoal docente.

2 - A autonomia pedagógica reconhecida às escolas particulares e cooperativas inclui, nos termos e com os limites previstos no presente Estatuto e nos contratos celebrados com o Estado, representado pelo Ministério da Educação e Ciência, a competência para decidir quanto a:

- a) Aprovação de projeto educativo e regulamento interno próprios;
- b) Organização interna, nomeadamente ao nível dos órgãos de direção e gestão pedagógica, sem prejuízo das regras imperativas previstas no presente Estatuto;
- c) Organização e funcionamento pedagógico, quanto a projeto curricular, planos de estudo e conteúdos programáticos;
- d) Avaliação de conhecimentos, no respeito pelas regras definidas a nível nacional quanto à avaliação externa e avaliação final de cursos, graus, níveis e modalidades de educação, ensino e formação;
- e) Orientação metodológica e adoção de instrumentos escolares;
- f) Matrícula, emissão de diplomas e certificados de matrícula, de aproveitamento e de habilitações;
- g) Calendário escolar e organização dos tempos e horário escolar.

3 – No âmbito da respetiva autonomia, e sem prejuízo do cumprimento integral das cargas letivas totais definidas na lei para cada ano, ciclo, nível e modalidade de educação e formação, é permitido às escolas do ensino particular e cooperativo, em condições idênticas às escolas públicas com contrato de autonomia, a gestão flexível do currículo, nos termos a fixar em portaria do membro do Governo responsável pela área da educação.

4 – As escolas do ensino particular e cooperativo devem assegurar a informação prévia anual dos encarregados de educação sobre as opções tomadas nos termos do número anterior.

5 – Os regulamentos das escolas com cursos e planos próprios devem conter as regras a que obedece a inscrição ou admissão de alunos, a idade mínima para a frequência, as normas

de assiduidade e os critérios de avaliação.

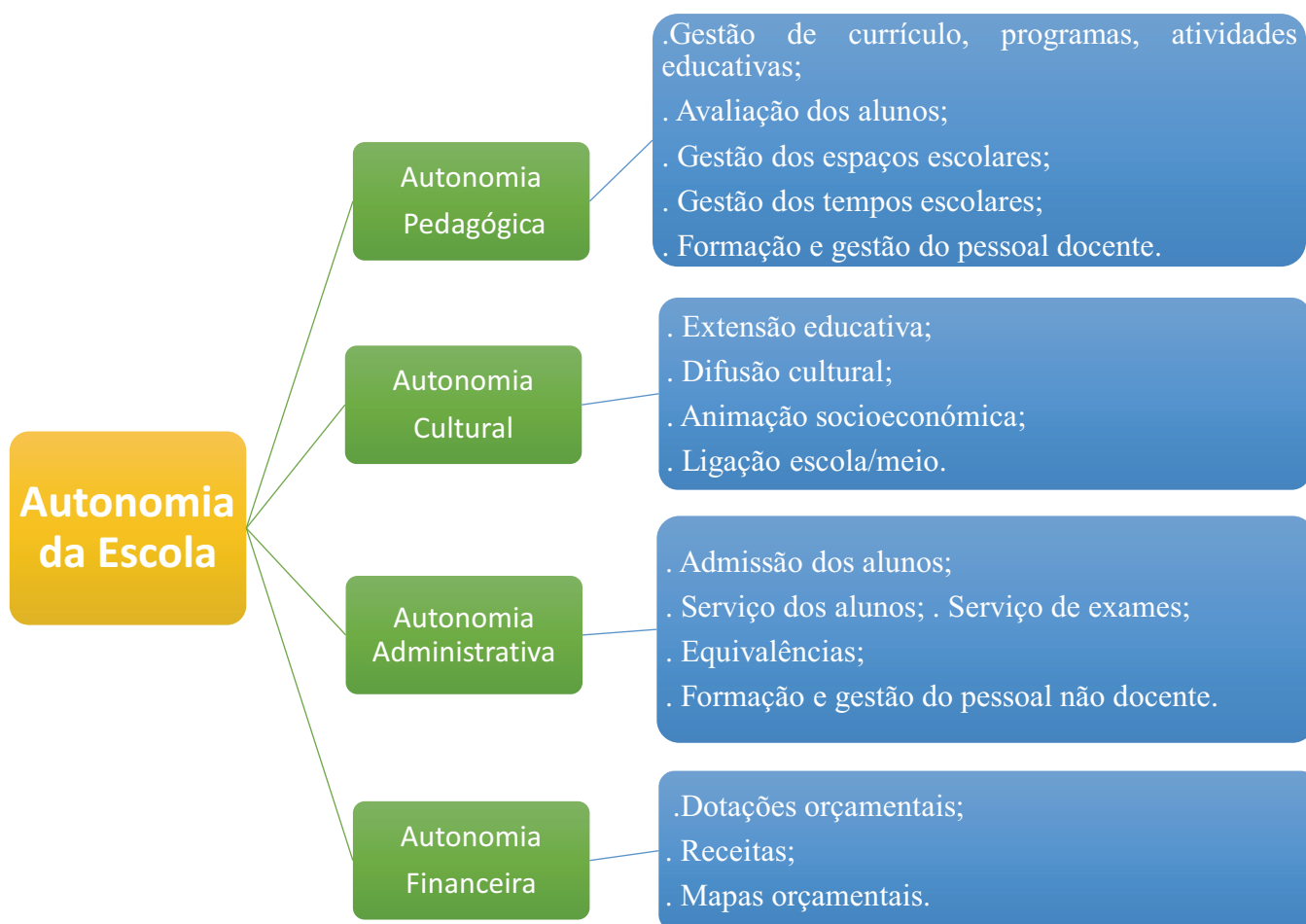
6– O projeto educativo, o regulamento e as suas alterações devem ser enviados, para conhecimento, aos serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência.

### 3.1 Tipos de Autonomia nas Escolas

A autonomia da escola possui quatro vertentes fundamentais:

- Autonomia pedagógica;
- Autonomia cultural;
- Autonomia administrativa;
- Autonomia financeira.

Cada uma dessas vertentes será tanto mais conseguida quanto maior for o empenhamento e a preocupação de qualidade no desenvolvimento dos conteúdos pedagógicos, culturais, administrativo e financeiros.



**Autonomia Cultural** – exprime-se na organização e participação de ações de extensão educativa, difusão cultural, animação sociocomunitária, por iniciativa própria ou em colaboração com entidades locais.

**Autonomia Pedagógica** – exerce-se através de competências no domínio da gestão de currículos, programas e atividades educativas: avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos, gestão de espaços e tempos escolares e formação e gestão de pessoal docente.

**Autonomia Administrativa** – consiste no exercício de diversos atos administrativos nomeadamente nos serviços de admissão dos alunos, de exames, de equivalências, transferências, formação do pessoal não docente, gestão de apoios socioeducativas, gestão das instalações e dos equipamentos.

**Autonomia Financeira** – Gestão das dotações orçamentais e das dotações com comparticipação em receita tendo em conta o plano financeiro anual. É permitida a gestão das verbas de cada uma das rubricas orçamentais, Despesas Correntes e Despesas de Capital, bem como a gestão de receitas próprias, da forma que a escola considere mais rentável ou que permita a melhoria da qualidade pedagógica. Do mesmo modo, a gestão de crédito atribuído para a modalidades de apoio, pode revestir, em determinada percentagem, a forma de um equivalente financeiro, contribuindo, assim, para concretizar as prioridades pedagógicas definidas na escola.

Uma forma das escolas desempenharem melhor o serviço público de educação cabe à administração educativa uma melhor intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades existentes.

Se, por um lado, a administração e a gestão obedecem a regras fundamentais que são comuns a todas as escolas, o certo é que, por outro lado, a configuração da autonomia determina que se parta das situações concretas, distinguindo os projetos educativos e as escolas que estejam mais aptas a assumir, em grau mais elevado, essa autonomia, cabendo ao Estado, a responsabilidade de garantir a compensação exigida pela desigualdade de situações. Contribuindo decisivamente para que a escola e o local sejam o centro das atenções e da ação política e o estabelecimento de ensino, o espaço privilegiado de intervenção.

Desde logo a capacidade que cada interveniente no processo educativo deve assumir com vista a uma maior participação no processo de orientação da vida da escola e das situações que com ela se relacionam.

### **3.2 Os princípios de Autonomia Pedagógica e Organizativa**

Baseando a nossa definição no Despacho normativo n.º 10-A/2015, a organização do ano letivo, no presente despacho visa estabelecer os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Pretende, também, conferir ainda maior flexibilidade na organização das atividades letivas, aumentar a eficiência na distribuição do serviço e valorizar os resultados escolares.

A concretização da autonomia pedagógica e organizativa exige decisões sustentadas pela escola, melhores condições para as concretizar, recursos adequados e uma boa gestão dos mesmos. Os progressos obtidos por cada escola são indicativos da sua correta orientação estratégica, boa gestão pedagógica e judiciosa utilização de recursos. Pretende-se, assim, continuar a dar mais crédito horário a todas as escolas e a incentivá-las a que se tornem progressivamente mais exigentes nas opções a tomar.

Com o desenvolvimento desta autonomia, fomenta-se a implementação de projetos próprios, que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas, tendo em conta os recursos humanos e materiais de que as escolas dispõem.

Fatores como uma liderança forte, expectativas elevadas em relação aos desempenhos dos alunos, um clima propício à aprendizagem, a prioridade dada ao ensino de conhecimentos fundamentais e a avaliação e controle dos desempenhos dos alunos, são essenciais. Importa que, com base na experiência acumulada e na avaliação das políticas implementadas, novas referências sejam estabelecidas e legitimadas no que respeita à organização dos tempos letivos escolares, tanto dos alunos como dos professores, de forma a adequar o trabalho a desenvolver por cada escola.

Tendo em conta a experiência dos últimos anos e os contributos recebidos, garantem-se mais horas a todas as escolas para o desenvolvimento de atividades com recursos tecnológicos.

Os órgãos de administração e gestão de cada escola veem, assim, reforçada a sua autonomia para a gestão do conjunto de horas de trabalho docente, letivo e não letivo, da forma que se lhes afigure mais coerente com os objetivos que no projeto educativo se propõem alcançar.

Neste sentido, o papel dos órgãos de administração e gestão das escolas é fundamental, na medida em que o maior espaço para a decisão atribuído aos dirigentes pressupõe características de liderança e capacidade de decisão que permitam uma boa gestão dos

recursos disponíveis, de modo a garantir a melhoria da qualidade do ensino, dos resultados da aprendizagem dos alunos e das condições que promovem o combate ao abandono escolar.

Assim, tendo presentes os princípios consignados nos artigos 3 do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário:

“Artigo 3.º

Princípios de autonomia pedagógica e organizativa

1. A autonomia pedagógica e organizativa das escolas concretiza-se, designadamente, através da gestão e organização do currículo e dos tempos escolares, da definição das atividades educativas e do acompanhamento dos alunos.

2. A autonomia da escola deve ser orientada para objetivos específicos, nomeadamente os seguintes:

a) Uma gestão centrada no sucesso da aprendizagem e na formação dos alunos, nomeadamente no combate à retenção baseado na promoção dos conhecimentos e capacidades necessários, na redução do abandono e na melhoria da aprendizagem;

b) Uma participação ativa dos docentes no processo de decisão, envolvendo todos os potenciais participantes;

c) Uma identificação clara e articulada das tarefas de organização pedagógica;

d) Uma identificação clara das responsabilidades na tomada de decisão, no desenvolvimento das diferentes atividades e na prestação de contas pelos resultados obtidos;

e) O conhecimento dos meios necessários à alocação de recursos e a identificação das prioridades e das medidas necessárias à aprendizagem dos alunos;

f) A aplicação de medidas que proporcionem mais e melhores oportunidades de sucesso para os alunos;

g) A simplificação dos procedimentos, reduzindo a documentação produzida e centrando a escola nas necessidades dos alunos;

h) A transparência e coerência das decisões.

3. Dentro dos limites estabelecidos no presente despacho e demais legislação em vigor, compete às escolas:

a) Definir os termos de concretização da autonomia organizativa e pedagógica mais adequados aos recursos disponíveis, de modo a agilizar o desenvolvimento do trabalho de administração e supervisão escolar, delineando novas respostas em contextos que o justifiquem;

b) Decidir a duração dos tempos letivos;

- c) Distribuir, de forma flexível, a carga letiva de cada disciplina ao longo do ano letivo;
- d) Ajustar o horário dos docentes às necessidades escolares que ocorram ao longo do ano letivo;
- e) Estabelecer os currículos da Oferta Complementar, prevista na matriz curricular dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, de forma a contribuir para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras;
- f) Estabelecer o currículo da disciplina Oferta de Escola, prevista na matriz curricular do 3.º ciclo;
- g) Organizar um conjunto de atividades de natureza lúdica, desportiva, cultural ou científica, a desenvolver nos tempos letivos desocupados dos alunos por ausência imprevista de professores;
- h) Implementar projetos próprios ou projetos monitorizados pelos serviços do Ministério da Educação e Ciência que abranjam a criação ocasional de grupos homogêneos de alunos tendo em vista colmatar dificuldades de aprendizagem ou desenvolver capacidades e promover a igualdade de oportunidades;
- i) Fomentar, sempre que necessário e em função dos recursos disponíveis, a coadjuvação em sala de aula, incrementando a cooperação entre docentes e a qualidade do ensino;
- j) Constituir, sempre que possível, equipas pedagógicas estáveis ao longo de cada ciclo;
- l) Criar condições que promovam a cooperação entre docentes de modo a potenciar o conhecimento científico e pedagógico de cada um, em benefício da qualidade do ensino;
- m) Constituir uma equipa TIC em função das suas necessidades.

Com este crescimento da autonomia, permite-se às escolas implementar projetos próprios, que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas tendo em conta os recursos humanos e materiais de que dispõem. Deseja -se que cada escola se torne mais exigente nas suas decisões e estabeleça um forte compromisso de responsabilização pelas opções tomadas e pelos resultados obtidos.

São agora estabelecidas orientações para que, no âmbito da sua autonomia, cada escola faça as opções de organização curricular que melhor se adaptem às características dos seus alunos. Importa que novas referências sejam estabelecidas e legitimadas no que respeita à organização dos tempos letivos escolares, tanto dos alunos como dos professores, fomentando -se ritmos próprios no desenvolvimento do seu trabalho.

Acautelando a necessária unidade a nível nacional, incentiva -se a liberdade das escolas para concretizar a promoção do sucesso escolar dos alunos e dos objetivos educacionais fundamentais. Cada escola, dentro de limites estabelecidos, passa agora a decidir

a duração dos tempos letivos, a gestão das cargas curriculares de cada disciplina, a gestão dos seus recursos humanos e as opções nas ofertas curriculares obrigatórias ou complementares.

Assim, adaptam-se algumas normas para conferir maior consistência à integração das várias componentes do serviço docente. Procede-se à harmonização e flexibilização das horas da componente letiva e das até aqui chamadas horas supervenientes. Aperfeiçoam-se procedimentos relacionados com as atividades a realizar por conta da componente não letiva de estabelecimento, designadamente a coadjuvação, quando necessária, em disciplinas estruturantes em qualquer nível de ensino e especialmente no 1.º ciclo na área das expressões por professores do agrupamento. Paralelamente introduzem -se importantes mudanças no que concerne ao alargamento do âmbito de aplicação do conjunto de horas de que as escolas dispõem para gerir, ao modo como se concretizam as substituições de curta duração e ao desenvolvimento de práticas cooperativas no corpo docente. (Diário da República, artigo 6.º-2ª série-N.º109-5 de junho de 2012.)

## **4. As funções da Direção Escolar**

### **4.1 Funções gerais do diretor**

Enquadrado com a definição dos Modelos de Organização Educativa apresentada anteriormente, é importante salientar que as organizações são constituídas por um conjunto de pessoas que trabalham com o mesmo objetivo e com a mesma finalidade. Daí serem constituídas pela organização formal, pelos resultados, pelos órgãos, pelos cargos, pela hierarquia da autoridade, pela tecnologia, pelos objetivos e uma parte mais invisível que corresponde à organização informal, aos relacionamentos e às interações pessoais, às atitudes, aos padrões de comportamentos, às emoções, aos afetos, às normas informais e à motivação.

Alves, (2003), na tentativa de esclarecer algumas das especificidades político-culturais da escola como uma organização, refere que é “socialmente construída por uma multiplicidade de atores”, com formação, percursos e perspetivas diferentes, juntando com esta perspetiva diferenciadora a certeza de que “o trabalho da organização, ao visar a educação dos adolescentes e jovens”, torna singulares os processos e produtos. As organizações são, assim, o resultado das relações de poder instituídas, da configuração estrutura/organizacional que define, cria e coordena as relações internas, dos valores e da cultura organizacional, que nos

é transmitida pelas normas e formas de atuação sociais que os membros foram assimilando através das vivências e das práticas sectoriais e globais.

Conclui-se, assim, que o modo como o homem tem sido encarado no seio das organizações é de importância crucial para a sua compreensão. A redução do homem à sua função meramente produtiva, presente na concepção taylorista ou a concepção mais democrática que alia o lado da sensibilidade, das emoções e dos sentimentos com a função anteriormente referida, não abarcam a complexidade da natureza humana.

Para melhor entendermos sobre a função exercida pela diretor na organização e gestão da escola, conforme esclarece Libâneo:

“a organização e gestão refere-se aos meios de realização do trabalho escolar, isto é, à racionalização do trabalho e à coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo os aspectos, físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações práticas do educador, as relações humano interacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada, a avaliação do trabalho escolar. Tudo em função de atingir os objetivos” (Libâneo, 2001, p. 95).

A partir deste entendimento, poderemos compreender melhor a posição e a função ocupada pelo diretor escolar, função na qual é constituída de uma série de atribuições e normas as quais abordaremos nesse estudo.

Sendo a escola o lugar onde o diretor desempenha sua função, então nada mais conveniente do que iniciarmos essa revisão teórica falando da escola, dos seus aspetos organizacionais, formais e informais de organização e gestão, com o propósito de entendermos onde se desenvolve e como se desenvolve o trabalho de um diretor escolar.

A educação pode acontecer em diferentes espaços sociais como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, nº 9394/96, declara no seu art. 1º. Porém, na escola, esta educação é organizada e sistematizada; assim, para Luck

“a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.  
“(Lück, 2009, p. 19).

Para Libâneo, Oliveira, & Toschi, (2003, p. 316 “A escola como organização refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho racionalizar o uso de recursos e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas”.

Entre os profissionais que atuam na escola, Lück (2009, p. 23) destaca o diretor escolar como “responsável maior pelo norteamento do modo de ser e de fazer resultados”. Ocupando uma posição de grande relevância na escola, seu papel influencia o processo educativo. O diretor escolar é peça chave para a implementação das políticas educacionais, principalmente após “o processo de descentralização que colocou a escola como centro da gestão educacional” (Ribeiro, 2012, p. 36). Ele deve possuir a competência técnica para que possa executar a gestão da escola juntamente com a comunidade escolar de forma a atender as necessidades na escola atual.

Libâneo posiciona o diretor como uma figura importante na gestão escolar.

“O diretor coordena, organiza e gerência todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola e pela comunidade” (Libâneo, 2001, p. 214).

Sendo assim, o diretor é o profissional que responde oficialmente pela instituição de ensino que é a escola, ou seja, que administra essa instituição. “Nos meios políticos e governamentais, quando o assunto é a escola, uma das questões mais destacadas diz respeito à relevância de sua administração” (Paro, 2015, p. 18), seja para melhorar seu desempenho, seja para coibir desperdícios e utilizar mais racionalmente os recursos disponíveis.

A direção escolar é compreendida como uma função desempenhada na escola, “com a tarefa de dirigir a instituição, através de um conjunto de ações e processos caracterizados como político-pedagógicos” (Souza, 2006, p. 168).

O autoritarismo das escolas já fazia parte da cultura escolar portuguesa, que perdurou durante muito tempo na educação e, infelizmente, ao ponto de não ser questionado, mas interpretado como algo natural e que se devesse cumprir. “O diretor da escola conservadora ocupava-se mais com os recursos materiais e não dava a devida importância ao processo educativo”, (Lück, 2009, p. 103). Mas com as mudanças de paradigmas, o diretor da atualidade centra-se mais na gestão de forma ampla e global.

Em Portugal, tanto a gestão escolar como o trabalho do diretor escolar sofreram mudanças no decorrer da história da educação e continuam sendo alvo de debates e pesquisas. São muitas as opiniões e concepções divergentes em relação a esses temas, mas todas convergem para a importância atribuída a gestão como meio para promoção da qualidade da educação.

Mesmo sendo responsável legalmente pela escola, o diretor não possui autonomia total e nem é capaz de resolver todos os problemas da escola, mas muitas vezes é responsabilizado por isso. No entanto, “devido à posição ocupada pelo diretor, ele é visto muitas vezes como detentor do poder e total autonomia” (Paro, 2012, p. 175).

Paro comenta a posição contraditória ocupada pelo diretor na execução do seu trabalho.

“o diretor permanentemente colocado entre dois focos de pressão: de um lado, professores, pessoal da escola em geral, alunos, pais, reivindicando medidas que proporcionem melhores condições de trabalho e promovam a melhoria do ensino; de outro, o Estado, não satisfazendo as tais reivindicações e diante do qual o diretor deve responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações” (Paro, 2012, p. 174).

O autor explica que o diretor ocupa uma posição conflituante, como representante da escola e do Estado; ao fazer essa ponte, ele é responsabilizado tanto pela comunidade escolar, como também pelo Estado que muitas vezes possuem interesses e opiniões divergentes.

As competências e atribuições do cargo de diretor, “possuem suas particularidades, e são regidas por uma legislação regimental e organizacional, que regula o funcionamento da escola” (Boccia, 2011, p. 15). Dessa maneira, (Mendes 2009, p. 96) ressalta que, “a vontade política da administração, tanto na implementação da política, quanto no cumprimento daquilo que foi decidido coletivamente, constitui um elemento fundamental para garantir o sucesso das ações propostas”.

Teixeira (2003, p. 6) acrescenta que “o diretor da escola é o principal articulador dos interesses e motivações dos diversos grupos envolvidos com a escola”. Portanto, é importante que o diretor tenha visão ampliada da gestão, da sua função, com conhecimento e capacidade para administrar a partir dos pressupostos legais, sociais e pedagógicos, pois o sucesso do processo educacional depende em grande parte, da forma como as políticas educacionais são adotadas no cotidiano escolar.

Libâneo, Oliveira, & Toschi (2003, p. 331) destacam que “a escola necessita uma de estrutura e organização adequada para um bom funcionamento”. Nesse contexto destaca-se o papel significativo do diretor escolar.

As funções do diretor escolar estão diretamente relacionadas com a organização e gestão da escola. “O diretor desempenha vários papéis dentro do ambiente escolar” (Lück, 2004, p. 32), cabendo-lhe a articulação de todos os setores e aspetos do mesmo. O seu “desempenho está relacionado com a consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento plenos dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido” (*ibidem*).

Essas são as bases para formação da cultura do ambiente escolar para uma aprendizagem orientada para a cidadania. Souza (2006, p. 153) resume a função do diretor na seguinte frase como: “coordenador do processo político que é a gestão escolar”.

São muitas as habilidades exigidas a um diretor escolar para que possa liderar uma escolar de forma competente. Lück, Freitas, Girling, & Keith (2012, p. 84) indicam os principais requisitos que um diretor escolar deve possuir nas seguintes áreas:

- Área administrativa
- Visão de conjunto e de futuro sobre o trabalho educacional e o papel da escola na comunidade.
- Conhecimento de política e legislação educacional.
- Habilidade de planeamento e compreensão do seu papel na orientação do trabalho conjunto.
- Habilidade de manejo e controle do orçamento.
- Habilidade de organização do trabalho educacional.
- Habilidade de acompanhamento e monitoramento de programas e projetos e ações.
- Habilidade de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.
- Habilidade de tomar decisões eficazmente.
- Habilidade de resolver problemas criativamente e de emprego de grande variedade de técnicas. Área de relacionamento interpessoal/ inteligência emocional:
- Compreensão da dinâmica de relacionamento e conhecimento e comunicação interpessoal.

- Habilidade de se comunicar eficazmente.
- Habilidade de mobilizar a equipe escolar e comunidade local.
- Habilidade de facilitar a realização de processos de atuação colaborativa.
  - Habilidade de desenvolver equipes.
- Habilidade de negociar e resolver conflitos.
- Habilidade de avaliar e dar feedback construtivo ao trabalho dos outros. Área pedagógica.
- Compreensão dos fundamentos e bases da ação educacional.
- Compreensão da relação entre ações pedagógicas e seus resultados na aprendizagem e formação dos alunos.
- Conhecimento sobre organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos.
- Habilidade de mobilização da equipe escolar para promoção dos objetivos educacionais na escola.
- Habilidade de orientação e feedback ao trabalho pedagógico.

O diretor escolar atual têm a função de ser “o grande articulador nas diferentes áreas da gestão: pedagógica, administrativa, de recursos financeiros e jurídica” (Boccia, Dabul, & Lacerda, 2013, p. 23), atuando integralmente e garantem a organização do processo educativo. “O seu trabalho deve equilibrar as diferentes dimensões na condução dos trabalhos cotidianos” (Lück, 2009, p. 26-28).

## **4.2 As Funções do Diretor Pedagógico**

Vamos, agora, desenvolver as funções do diretor pedagógico das escolas privadas portuguesas, tendo em conta, entre outros aspectos, o enquadramento normativo.

A autonomia pedagógica e organizativa dos estabelecimentos públicos e privados da educação pré-escolar exerce-se no domínio do funcionamento e da organização pedagógica, designadamente no que respeita à gestão e organização dos tempos escolares, à definição das atividades educativas e ao acompanhamento dos alunos.

Baseado no Diário da República, artigo 6º, diz-se:

“Os diretores pedagógicos das escolas, ou agrupamentos exercem as suas funções em algumas situações em regime de exclusividade, estando dispensados da

prestação de serviço letivo, sem prejuízo de o poderem prestar, por sua iniciativa, na disciplina ou área disciplinar para a qual possuam qualificação profissional” (Diário da República, artigo 6.º- 2ªsérie-N.º109-5 de junho de 2012.)

O diretor pedagógico é o profissional que, na escola, possuiu o importante papel de desenvolver e articular ações pedagógicas que viabilizam a qualidade no desempenho do processo ensino-aprendizagem. Essas ações iniciadas são destacadas a partir da elaboração de uma proposta pedagógica, adaptando-se a um currículo escolar coerente, e com princípios sócio filosóficos da escola dentro do contexto social.

O objetivo principal da função de diretor pedagógico é acompanhar o processo de ensino e aprendizagem decorrente duma atividade de formação; este deverá ser um educador/professor portador de habilitação específica ou experiência profissional.

Desta forma, compete ao Diretor Pedagógico:

- Coordenar, juntamente com a direção a elaboração de toda a documentação pedagógica e responsabilizar-se pela divulgação e execução das propostas pedagógicas da escola, articulando-a de forma participativa e cooperativa com todos os intervenientes da mesma;
- Estabelecer uma parceria com a direção da escola, que favoreça a criação de vínculos de respeito e trocas no trabalho educativo;
- Coordenar as questões pedagógicas inerentes e decorrentes do processo de elaboração de toda a documentação pedagógica;
- Acompanhar, supervisionar o planeamento, e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo positivamente para a busca de soluções para os problemas de aprendizagens identificadas;
- Organizar os horários de atividades complementares, promovendo oportunidades de discussão e proposição de inovações pedagógicas, assim como a produção de materiais didático-pedagógicos na escola, com uma perspetiva de formação contínua;
- Coordenar e orientar todo o planeamento e a execução das ações pedagógicas desenvolvidas na escola ou em parceria com a escola;
- Prestar acompanhamento pedagógico e interajuda a todo o pessoal docente e não docente, contribuindo para uma boa interação de equipas e de colegas de trabalho, onde o objetivo é comum a todos os participantes;

- Promover, regularmente e sem prejuízo das atividades docentes, reuniões pedagógicas com os docentes, de forma a articulação de ideias em prol de todo o trabalho pedagógico;
- Planear, orientar e avaliar o processo pedagógico de acordo com a filosofia educacional assumida pela escola e com a determinação legal referentes ao ensino;
- Colaborar na organização, supervisão e participação de toda a documentação pedagógica, mais especificamente: Regulamento Interno; Projeto Educativo de Escola; Plano Anual de Atividades; Projetos Curriculares de Grupos; Relatório Anuais; Relatórios Mensais; Documentação Pedagógica Mensal estabelecida por cada escola;
- Acompanhar o trabalho desenvolvido com os alunos, através de registos orientados pelo docente, promovendo a criação de propostas diferenciadas e direcionadas para cada um.
- Manter a equipa diretiva sempre informada sobre a execução dos planos e os seus resultados;

Compreende-se assim que o papel do diretor pedagógico é um papel de “líder” da escola, sendo também um elo de ligação entre a escola e os encarregados de educação, docentes e não docentes, alunos e comunidade escolar.

Para Costa (2003), é possível fazer uma comparação entre o trabalho de um maestro e o de um diretor de escola. Ambos são líderes e regem uma equipe. O primeiro segue a partitura e é responsável pelo andamento e pela dinâmica da música. O segundo administra leis e normas e cuida da dinâmica escolar. Os dois servem ao público, mas a plateia do "regente-diretor" não se restringe a bater palmas ou vaiar. Ela é formada por uma comunidade que participa da cena educacional.

Mais do que um administrador que cuida de orçamentos, calendários, vagas e materiais, quem dirige a escola precisa ser um educador. E isso significa estar ligado ao cotidiano da sala de aula, conhecer alunos, professores e pais. Só assim ele se torna um líder, e não apenas alguém com autoridade burocrática.

Segundo este pedagogo, existem três perfis básicos na função de diretor pedagógico:

-como administrador escolar: mantém a escola dentro das normas do sistema educacional, segue portarias e instruções, é exigente no cumprimento de prazos;

-como supervisor pedagógico: valoriza a qualidade do ensino, o projeto pedagógico, a supervisão e a orientação pedagógica e cria oportunidades de capacitação docente;

-como líder sociocomunitário: preocupa-se com a gestão democrática e com a participação da comunidade, está sempre rodeado de pais, alunos e lideranças do bairro, abre a escola nos finais de semana e permite trânsito livre em sua sala.

Como é muito difícil ter todas essas características, o importante é saber equilibrá-las, com colaboradores que tenham talentos complementares. Delegar e liderar devem ser as palavras de ordem. E mais: o bom diretor indica caminhos, é sensível às necessidades da comunidade, desenvolve talentos, facilita o trabalho da equipe e, é claro, resolve problemas

## **5. Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico**

### **5.1 A Escola como um espaço promotor de aprendizagens**

O “Movimento da Escola Nova”<sup>1</sup>, é também conhecido como movimento pedagógico, caracteriza-se por entender a centralidade dos alunos como o eixo gravitacional em torno do qual o projeto de educação escolher deverá ocorrer (Trindade 2012). Pressuposto este que constitui os pedagogos daquele movimento a denunciar as limitações da instrução como modo de formação, promovendo assim outros modelos de organização e gestão do trabalho pedagógico, quer também outro tipo de iniciativa do domínio de gestão curricular.

Um dos mais elevados membros do “Movimento da Escola Nova”, foi Claparède (1931), que defendeu explicitamente uma proposta de que um novo projeto de educação escolar, designado assim de educação funcional, seria aquele “que parte das necessidades da criança, do seu interesse em atingir um fim, como alavanca de atividade que nela desejamos despertar”. (*ibidem*, p.7)

Segundo o mesmo autor, esta seria então uma revolução copernicana que teria que ser realizada no domínio da educação escolar, como condição indispensável ao desenvolvimento do processo de humanização da escola.

Uma necessidade que também Montessori clarifica quando afirma que “o adulto aperfeiçoa o ambiente, mas a criança aperfeiçoa o ser. ( ). Por conseguinte, a perfeição do Homem adulto depende da criança” (1936 s/d, p. 339).

Não seria assim possível compreender as implicações da racionalidade pedagógica proposta por este movimento ao nível da organização e gestão do trabalho pedagógico sem ter

---

<sup>1</sup> Esta designação «Movimento da Escola Nova» passará a ser, doravante, a designação que irei adotar quando me referir à «Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle» e aos pedagogos que se relacionam ou são relacionados com o movimento pedagógico que esta constitui.

em conta um conjunto de pressupostos acabados de referir acerca da leitura que esse movimento pedagógico propõe sobre as finalidades da Escola, o estatuto dos alunos neste âmbito e as estratégias de gestão curricular. Ou seja, este conjunto de pressupostos que permitem compreender o facto de o “Movimento da Escola Nova” recusar o “método tradicional e dogmático que prescreve do exterior aquilo que a criança deverá aprender, sem se importar de saber se ela pode ou se o programa estabelecido é conforme às suas aptidões e seu grau de desenvolvimento” (Claparède, 1931, p.118)

Segundo Trindade, (2012, p. 18), “o ensino, a partir do qual se pretende formar o espírito da criança, é justamente o factor que impede a criança de se formar”. Por isso é que o “Movimento da Escola Nova” se colocava às escolas como um desafio nuclear constante, no domínio da organização e gestão do trabalho pedagógico, e que consistia em transitar de um ambiente que valoriza o ensino como atividade centrada no professor para um ambiente em que se valorizasse a aprendizagem como atividade centrada nos alunos.

Um desafio constante que terá que ser compreendido à luz da necessidade de nas escolas se promover a cooperação, o desenvolvimento de competências estratégicas ao nível da recolha, da organização do processamento e da divulgação de informação ou o desenvolvimento de competências estratégicas ao nível da resolução de problemas.

Uma escola que assim possa contribuir para a promoção do desenvolvimento cognitivo dos alunos e da sua autonomia intelectual, favorecendo o que, de um modo geral, pode ser identificado por uma educação de carácter integral (Trindade & Cosme, 2010).

A questão da gestão do tempo e dos espaços escolares assumem também uma importância nuclear no domínio da reflexão sobre o processo de operacionalização dos projetos de renovação pedagógica. A valorização dos espaços naturais é vista como um recurso educativo de que as escolas passam a valorizar e a dispor. É uma das propostas do “Movimento da Escola Nova”, proposta essa que está presente no modo como Ferrière define a matriz da escola que este movimento propõe, identificando-a como um “internato familiar”, situado no campo onde a criança serve de base à educação intelectual. Já a gestão do tempo escolar deixa de ser entendida como uma questão que se relaciona apenas com as exigências da instrução. Segundo Benito, uma rutura com “regras que reduziam a duração e os lugares da ordem académica a ritmos uniformemente regulados e controlados e a espaços de geometria rígida e estável” (Benito, 2000, p41).

A organização do trabalho pedagógico, valoriza a organização de ambientes de aprendizagem que sejam congruentes com o propósito maior de promover a

autoaprendizagem e a colaboração entre alunos e, conseqüentemente favorecer a atividade de docente como uma atividade identificada como um processo de facilitação pedagógica.

## **5.2A Escola como um espaço promotor de comunicação**

Segundo Trindade & Cosme em resposta às perspectivas educacionais propostas pelos paradigmas pedagógicos da instrução e da aprendizagem que terá que se compreender a emergência de que designam por “paradigma pedagógico da comunicação” (2010, p.57)

É ainda possível reconhecer este paradigma como uma partilha de aprendizagens sobre alguns dos seus pressupostos nucleares, nomeadamente quanto à necessidade de conhecer as singularidades dos alunos e de estimular o seu protagonismo como condições incontornáveis do projeto de formação e das aprendizagens que lhes dizem respeito. Importa salientar que estamos perante paradigmas que se distinguem entre si quanto ao estatuto que atribuem ao papel do património cultural como fator formativo.

Para este paradigma pedagógico, que é a comunicação, educar é permitir que o sujeito se reconheça e se afirme como sujeito no seio de uma comunidade que ele partilha, um património cultural comum.

Aceitar que este paradigma da comunicação é um ato de aprender na escola, obrigando a considerar quer as singularidades dos alunos quer, simultaneamente, as singularidades dos objetos do saber e ser apropriados, os instrumentos a serem dominados e os procedimentos a serem desenvolvidos, implicando que tenham que aceitar esses momentos constituídos das aprendizagens dos alunos. Pode assim afirmar-se que ocorrem certos tipos de aprendizagens que são necessárias para que os alunos se desloquem da sua zona de conforto para uma zona de incertezas, num processo que segundo Meirieu aborda quando recorre à noção de “momento pedagógico” (2002, p.57).

A valorização dos professores enquanto interlocutores qualificados tem exatamente a ver com o investimento que estes produzem para que a comunicação e os diálogos possam ocorrer como componentes decisivas e imprescindíveis do projeto de formação que, segundo o paradigma da comunicação, a escola deverá promover.

É desta forma que se estabelece a relação entre a ação docente como uma ação de interlocução qualificada e o paradigma pedagógico da comunicação. Um vínculo através do qual se afirma que a função dos professores é criar as condições e participar, enquanto atores, no desenvolvimento do processo de comunicação que poderá contribuir para que os alunos

realizem as respectivas aprendizagens e possam vivenciar o processo de desenvolvimento pessoal e social.

Conclui-se assim, e segundo Adriana Cosme &, Rui Trindade (2013) que para o paradigma da comunicação, o centro das preocupações pedagógicas numa sala de aula, não são os alunos, mas a relação que estes estabelecem uns com os outros, enquanto causa e consequência da relação que estabelecem com as informações, os instrumentos, os procedimentos e as atitudes que no seu conjunto se encontram culturalmente validados e são entendidos como fundamentais para a vida de cada um de nós no mundo e nas sociedades contemporâneas.

### **5.3 Da organização competitiva à organização cooperativa dos ambientes escolares.**

Dados de pesquisa sobre o desenvolvimento infantil elaborados em nosso país (ver Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira, 2012, entre outros) reconhecem a criança como um sujeito ativo, que nasce com condições para interagir com parceiros mais experientes que lhe apresentam continuamente novas formas de se relacionar com o mundo a fim de compreendê-lo e transformá-lo.

Nas interações que estabelece com adultos e com parceiros de idade, a criança nomeia objetos, imita pessoas ou outros elementos observados, faz perguntas e elabora respostas, significando o mundo a sua volta e a si mesmo, influenciando o entorno e sendo influenciada por ele. Com isso, mobiliza e modifica saberes e desenvolve a afetividade, a cognição, a motricidade e a linguagem.

Com base em uma observação criteriosa e ouvindo os diferentes atores, é possível identificar prioridades e pesquisar, por exemplo, diferentes formas de fazer a gestão dos ambientes no processo de adaptação das crianças na unidade educacional, dos locais destinados ao cuidado e dos espaços em que acontecem as brincadeiras. E olhar também para os projetos voltados à apropriação de conhecimentos e para as experiências infantis com as linguagens expressivas.

A avaliação do trabalho de gestão deve incidir sobre todo o ambiente de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas - os locais, os momentos, os materiais, as instruções, os apoios e as modalidades organizativas das atividades (sequência didática, atividade permanente ou projeto). A partir daí, a equipe pode pesquisar os elementos que estão contribuindo para a aprendizagem e para a efetivação do projeto político-pedagógico

- ou dificultando a execução de cada um deles. Essa análise vai fortalecer ou modificar as propostas, a forma como o professor responde às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos formados para a execução de uma atividade, o espaço e o tempo necessários para realizá-la, o material oferecido e os problemas de infraestrutura do prédio e de absenteísmo de professores, entre outros.

É o confronto entre os dois modelos de conceber a organização do tempo, do espaço, das atividades e das relações num determinado ambiente de aprendizagem que constitui a expressão de impacto de racionalidades distintas no âmbito da reflexão sobre o papel da escola na sociedade em que vivemos.

Desta forma tanto a organização competitiva, como a organização cooperativa dos ambientes escolares terá que ser compreendida de forma articulada, com a função quer do modo de conhecer o papel, que do ponto de vista político, se atribui à escola, quer em função das abordagens que definem este contexto como um espaço de socialização cultural.

É a partir deste conceito, que Adriana Cosme &, Rui Trindade (2013) constata e consideram que a transição de ambientes escolares organizados de forma competitiva para ambientes escolares organizados de forma cooperativa, não poderão ser entendidos como uma problemática exclusivamente pedagógica ou didática. Terá que ter “implicações no domínio da organização e gestão do trabalho pedagógico”, mas fica longe de ser apenas um desafio de natureza técnica, ou seja, uma sala de aula organizada de forma competitiva é uma sala de aula que corresponde a um contributo para a aceitação de uma sociedade estratificada

## **6. A Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico**

Uma verdadeira avaliação da gestão de creches e pré-escolas é realizada com o olhar sobre as atividades, os espaços e os tempos dedicados a elas, os materiais, as instruções, as modalidades organizativas e a formação dos professores.

Segundo Zilda Oliveira, (2012) o processo de construção de uma pedagogia que trate da Educação e o cuidado de crianças de até 5 anos e 11 meses em unidades de Educação Infantil está mobilizando professores e pesquisadores a ampliar o conhecimento acumulado sobre as formas como as crianças se desenvolvem.

Eu diria mesmo que os Educadores cuidam desde os 5 meses.

Fundamentado nesse conhecimento, a preocupação com o fortalecimento de uma Educação Infantil que assegure às crianças o direito a viver experiências significativas e mediadoras do desenvolvimento tem chamado a atenção para a gestão das unidades que

oferecem esses segmentos visando fortalecer o projeto político-pedagógico das mesmas - o que também tem sido objeto de pesquisa.

Assim, a organização dos ambientes para a Educação e cuidado na infância tem orientado estudos empíricos voltados a avaliar o cotidiano das instituições de Educação Infantil, apontando possibilidades de melhoria das condições nelas existentes (Campos, Füllgraf e Wenders, 2006), de modo a garantir a qualidade do atendimento (MEC, 2006).

Entende-se por gestão pedagógica o conjunto de esforços empreendidos pelos educadores, incluindo as famílias, para coordenar os diferentes elementos que, na unidade educacional, servem de mediadores das vivências e aprendizagens. Esse conceito está longe de se limitar somente à organização administrativa e burocrática. Antes, coloca as tarefas diárias dos gestores ao serviço de um projeto político-pedagógico continuamente construído.

Para atender as expectativas de aprendizagem definidas no projeto político-pedagógico de cada unidade, a gestão pedagógica busca promover o melhor uso de recursos humanos e materiais, evitar improvisos, diminuir o tempo de espera das crianças entre as atividades diárias. O foco básico é estruturar ambientes que assegurem o direito delas a ser educadas e cuidadas, estimulando-as na aventura de significar a si mesmas e ao mundo em que estão inseridas - o que inclui a possibilidade de elas se apropriarem e transformarem bens culturais por meio de diferentes linguagens e usar formas criativas de interagir com o meio.

O ponto básico é garantir uma perspectiva de trabalho pedagógico centrada nas características da criança pequena. Além disso, é preciso considerar que os contextos coletivos de Educação para crianças pequenas diferem do ambiente da família e requerem organizações do cotidiano próprias.

Tomar providências que assegurem um ambiente relacional sensível e promotor de saúde - propondo atividades inovadoras, multissensoriais e lúdicas que possibilitem experiências variadas com o corpo, sons, formas, cores, gestos e palavras - são algumas das iniciativas que tornam a gestão da Educação Infantil o instrumento básico de concretização do projeto político-pedagógico.

No âmbito da reflexão que pretendemos promover, a problemática da organização e gestão do trabalho pedagógico terá que ser compreendida, segundo Adriana Cosme & Rui Trindade (2013) em primeiro lugar, em função da articulação que estabelece com o processo de gestão curricular e, igualmente, em função dos pressupostos ideológicos, políticos, sociais e culturais que enformam projetos de educação escolar na sociedade em que vivemos.

O domínio da organização e gestão escolar do trabalho pedagógico, pretende-se assumir preocupações conceituais e praxeologias singulares, que ainda não pretendam

construir uma obra teoricamente insular. Afirmação esta que deve ser entendida quer como uma prioridade teórica da abordagem que através da mesma se propõe que como um compromisso que explica a sua estrutura, bem como a organização que decidimos adotar em termos da sua escrita e dos recursos teóricos mobilizados.

## **Parte II – Reflexão sobre a Atividade Profissional**

### **1. Contextualização do conceito Escola**

Para melhor entendermos a contextualização da escola, primeiro é necessário compreender o estatuto das creches e dos estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública regional aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.25/94/M, de 19 de Setembro. Este estatuto constituiu um passo importante na valorização da infância em sede do sistema educativo no contexto da Região Autónoma da Madeira. Foi posteriormente reformulado pelo Decreto-Lei n. 147/97, de 11 de Junho, onde consta atualmente o novo estatuto das creches e dos estabelecimentos de educação pré-escolar.

A educação pré-escolar constitui a primeira etapa da educação básica, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico. O Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, que o Governo lançou, em cumprimento da Constituição da República, da Lei de Bases do Sistema Educativo e do seu Programa, visa apoiar as famílias na tarefa da educação da criança, proporcionando-lhe oportunidades de autonomia e socialização, tendo em vista a sua integração equilibrada na vida em sociedade e preparando-a para uma escolaridade bem-sucedida, nomeadamente através da compreensão da escola como local de aprendizagens múltiplas.

Estamos perante uma tarefa de alcance educativo e social da maior importância, que constitui para o nosso tempo um fator decisivo de modernização e desenvolvimento, desde que orientada por objetivos de qualidade e pelo princípio da igualdade de oportunidades.

A educação pré-escolar tem vindo a adquirir, progressivamente, uma relevância significativa no âmbito das políticas educativas, sociais e económicas dos países da União Europeia. Esta tendência associa-se a resultados positivos da frequência da educação pré-escolar, como comprovado em recentes pesquisas científicas, designadamente o desenvolvimento equilibrado da criança numa idade em que esse processo é decisivo, uma escolarização bem-sucedida, confirmada pela redução do número de retenções no percurso escolar, uma socialização integrada que permite a redução do abandono escolar, a responsabilização e o sucesso na vida ativa, bem como o envolvimento das famílias, e o reforço de um clima de humanização e um melhor conhecimento das capacidades e das dificuldades da criança, viabilizando uma orientação e apoio conjugados entre educadores e pais.

A conjugação destes vários elementos tem conduzido a que as políticas educativas não só procurem a generalização da educação pré-escolar, enquanto primeira etapa da educação

básica, como também privilegiem e desenvolvam as condições e serviços prestados nestes estabelecimentos educativos, adotando como medidas ativas, a fixação da dimensão máxima dos grupos de crianças na relação adulto-criança, a qualidade das atividades educativas, a preparação e a estabilidade da equipa educativa e o desenvolvimento de projetos pedagógicos participados.

Apesar da oferta de três anos de educação pré-escolar em Portugal, verifica-se que apenas 50% das crianças entre os 3 e os 5 anos beneficiam de ofertas educativas a este nível. Nesta perspetiva, torna-se urgente o lançamento do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, que responda às necessidades educativas e concretize o princípio da igualdade de oportunidades.

Desde que as escolas começaram a sentir os efeitos provocados pela redução da área de influência pedagógica, várias batalhas começaram a ser travadas no sentido de se legitimar a sua continuidade, independentemente da existência ou não de oferta pública, sob os princípios consagrados a lei do direito à liberdade de ensinar e direito de aprender.

Esta ideia de que a liberdade de ensino é um das formas por que se exprime a liberdade da pessoa humana, estava já expresso no nº1 do artigo 1º da Lei nº 9/79 de 19 de março, que dizia que “É direito fundamental de todo o cidadão o pleno desenvolvimento da sua personalidade, aptidões e potencialidades, nomeadamente através da garantia de acesso à educação e à cultura e do exercício da liberdade de aprender e de ensinar”. No mesmo no nº3 do 1º artigo da citada lei, está patente o respeito pelos direitos dos pais no que se refere à educação dos seus filhos e, proclamando que “é reconhecida aos pais a prioridade na escolha do processo educativo e de ensino para os seus filhos”.

Com base no despacho normativo nº.13-A/2012, do Ministério da Educação e Ciência, que visa “estabelecer mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinamentos básico e secundário”

Com este incremento de autonomia, permite-se que as escolas implementem projetos próprios, que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas tendo em conta os recursos humanos e materiais de que dispõem. Deseja-se ainda que cada escola se torne mais exigente nas suas decisões e estabeleça um forte compromisso de responsabilização pelas opções tomadas e pelos resultados obtidos.

A concretização da autonomia pedagógica e organizativa exige decisões sustentadas pela escola, exige condições por parte desta para as concretizar, exige recursos e uma boa gestão

destes. São agora estabelecidas orientações para que, no âmbito da sua autonomia, cada escola faça as opções de organização curricular que melhor se adaptem às características dos seus alunos.

## **2. Caracterização da Escola**

Foi no Infantário do Livramento, onde desempenhei o maior tempo das minhas funções de Educadora, acumulando com a direção pedagógica. Foram 8 anos de muito enriquecedores, tanto a nível das aprendizagens, conhecimentos como a partilha de saberes e amizades entre todos.

Este estabelecimento de educação, inicialmente formado apenas como Creche está inserido na zona do Funchal, da Freguesia do Livramento e está introduzida no complexo da Igreja do Livramento. A sua morada é Rampa Quinta de Santana, nº9 – 9050-535 Funchal. A Igreja é gerida pelo Padre João Carlos da Costa Gomes, a Capela do Livramento foi edificada por Inácio Ferreira Pinto, em 1684 e mais tarde foi reconstruída por João José Bettencourt Freitas.

A abertura da Creche do Livramento ocorreu no ano de 2010, no dia 2 do mês de Novembro e funcionava de forma independente da Igreja e da sua filosofia, não comportando da sua dinâmica carácter religioso.

Nas redondezas encontramos algumas instituições de cariz turístico ou cultural, nomeadamente, Jardim do Monte, Fundação Berardo, Teleférico, Carrinhos de cesto - carreiros, Jardim dos loiros e as diversas Quintas tradicionais dos aristocratas ingleses.

Relativamente ao público-alvo, servem maioritariamente as crianças e famílias que têm como área geográfica de residência o Livramento, sendo que existem algumas famílias provenientes do Caniço, Santa Cruz e Santo António.

Quanto à Creche com parceria com a Secretaria Regional de Educação, destina-se a crianças dos 5 meses aos 3 anos. A sua premissa base é fornecer a esta freguesia apoio ao nível social e educativo. Desta forma, a sua estrutura foi reorganizada, no sentido de, dar às crianças todo o conforto necessário para que as mesmas, apoiando-se em material pedagógico recente e inovador, possam dar azo à sua imaginação e explorar múltiplas oportunidades de descoberta e saber.

Com o passar do anos, a Creche passou a ser Infantário do Livramento, aproximadamente no ano de 2013, passou a ser a ter capacidade para mais crianças, dando assim respostas a que os mesmos frequentassem até aos 6 anos.

Com base no artigo 4º, do Decreto-Lei n. 147/97 de 11 de Junho, do Ministério de Educação, “a educação pré-escolar destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar”.

### **3. Relacionamento com o Corpo Pedagógico, Encarregados de Educação, Crianças e com o Meio Envolverte**

No exercício das minhas funções, não só como Educadora, mas também e principalmente como Diretora Pedagógica, a minha maior preocupação era em manter a comunicação aberta e de proximidade com todo o pessoal Docente e não Docente, com as crianças e com os Pais. Tentava estar sempre presente e apoiava em todas as situações possíveis, tendo plena consciência de que as crianças são o centro de todo o processo educativo, todo o processo de ensino-aprendizagem que desenvolvíamos diariamente.

Esta visão de entendimento da criança, como elemento central, em torno do qual opera toda a organização escolar, não se faz sentir apenas neste cargo da direção pedagógica, mas sim em todo o trabalho que é realizado diariamente em cada sala, e com cada criança.

É óbvio que, como Diretora pedagógica, tinha uma maior autonomia, para dar voz e destaque aos interesses e preocupações de cada criança, respeitando sempre a opinião da Educadora responsável e as regras existentes na administração escolar.

Era um elo de ligação fundamental entre todos os intervenientes diários à nossa ação, tentando sempre desenvolver um trabalho de cooperação e de equipa pedagógica, onde todos têm um papel ativo e importante.

Representar toda uma equipa pedagógica tem um importante papel em dinamizar todo um conjunto de atividades inerentes ao processo de ensino, que refletem um trabalho de equipa de todos os intervenientes, sejam as crianças, o pessoal docente e não docente, a direção da escola, os encarregados de educação e o meio envolvente, promovendo sempre estratégias promotoras do sucesso escolar das crianças.

Com o passar dos anos fui adquirindo a confiança necessária para a realização de um trabalho mais consciente e de maior proximidade com todos os intervenientes no processo educativo. Para esta maior segurança, contribuíram todos os meus colegas de trabalho, das variadas educadoras que passaram pela nossa escola, assim como o pessoal não docente, os pais, a própria direção da escola, e as estruturas organizacionais de apoio ao desempenho do cargo de diretora pedagógica.

Estes mesmos anos de experiência levam a deparar-nos com situações variadas, nas quais a sociedade está cada vez mais desestruturada, por vezes é até incapaz de cumprir a sua missão de educar, por um lado, porque cada vez mais os pais se ausentam no cumprimento das suas tarefas diárias, por outro lado, porque as famílias perderam a sua autoridade, palavra que se baseia no significado etimologicamente de “ajudar a crescer”. Sequência esta que origina uma perda da autonomia e autoridade das famílias em reivindicarem que sejam as instituições a cumprir essa tarefa, que eles próprios não conseguiram realizar. E ainda quando sentem que o sucesso escolar não acontece como o idealizado e pretendido, reclamam com as instituições, atribuindo a responsabilização pelo insucesso das mesmas.

É este sentido que o envolvimento e a participação dos pais na organização educativa é fundamental, uma vez que o trabalho deve ser contínuo, devem atuar em conjunto, reforçando os seus recursos no sentido de atingirem os mesmos objetivos, porque, na verdade quer se envolvam quer não “todos os pais querem o melhor para os filhos, embora nem sempre conheçam a melhor forma de os ajudar”. (Marques, 1993a, p. 57)

A ideia de que é fundamental o empenho de toda a comunidade escolar e imprescindível uma estreita colaboração entre a escola e a família, na constante procura da melhoria da qualidade das aprendizagens e na promoção do sucesso de todas as crianças, está sempre presente em todos os contactos com os encarregados de educação. Na verdade só uma participação ativa e efetiva de todos os intervenientes permitirá alcançar os objetivos que a escola pretende e que os pais querem para os filhos.

Não menos importante é o envolvimento da escola com a comunidade, que deve manifestar-se através da criação e parcerias com as diferentes instituições e na informação prestada às famílias e às crianças acerca dos recursos e atividades que podem encontrar no meio local, como atividades ao ar livre, acontecimentos culturais, serviços de transporte, serviços sociais.

#### **4. Reflexão sobre a Atividade Profissional**

Cada contexto escolar tem necessidade da sua própria organização escolar, para que funcione de forma coordenada, tendo os objetivos bem definidos articulando o trabalho com todos os intervenientes. De acordo com Barnard (1971, p.94) “a organização é um sistema de atividades ou forças de duas ou mais pessoas conscientes coordenadas.” Era neste registo que a instituição onde desempenhei a função de diretora pedagógica se orientava; existia um trabalho de cooperação e de coordenação entre a administração e a direção pedagógica, com

vista a atingir o mesmo fim. É neste seguimento que afirmamos que o Diretor Pedagógico desempenha diversas funções no seu quotidiano e que é permeado de muito trabalho que nem sempre se encontra descrito nas suas responsabilidades e atribuições.

Todo o trabalho que é desenvolvido numa escola exige uma ação previamente planeada, organizada e estruturada, para que seja possível fortalece-lo em prol dos objetivos definidos. Segundo os autores Libâneo, Oliveira, & Toschi (2003, p. 316), já anteriormente citados, “A escola como organização refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho racionalizar o uso de recursos e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas”. Tal facto era verificado no Infantário do Livramento, pois existia uma organização e método de trabalho previamente definidos e estruturados, verificando todos os procedimentos antecedentes à dinamização das atividades, assim como posteriormente era desenvolvido todo um processo de reflexão e de avaliação do mesmo.

Quando refletimos sobre uma organização escolar é necessário relacioná-la com os diferentes modelos organizacionais, sendo que na instituição onde desenvolvi a minha ação o modelo que melhor a caracteriza é o burocrático racional, pelo facto deste e a ação nela desenvolvida fruírem de registos de autoridade e de uma hierarquia bem expressa.

Na minha opinião, ao longo de todos estes anos deparei-me com uma ação da direção da escola onde valorizava a hierarquia existente na instituição, onde todas as ordens tinham que ser dadas expressamente da direção para baixo, e toda a informação e os acontecimentos diários tinham que ser transmitidos no sentido inverso.

Posso assim concluir que na instituição era evidente a aplicabilidade do modelo burocrático, dado que se desenvolvia uma estrutura hierárquica de autoridade orientando a organização de todo o trabalho para o alcance dos objetivos e finalidades, a divisão e a especialização do trabalho, a existência de regras e regulamentos, as relações impessoais para certificar a neutralidade e a progressão pelo mérito, eram todos fatores importantes para a avaliação de todo o processo desenvolvido diariamente.

A documentação que era desenvolvida no Infantário do Livramento refletia uma organização formal, com o objetivo de uma eficiência máxima por meio de uma gestão racional.

No desempenho das nossas funções enquanto direção pedagógica e direção escolar, existia um trabalho de cooperação, sendo que era fundamental a existência de uma constante comunicação entre ambas, sobre o desenvolvimento de toda a ação pedagógica, nomeadamente: na elaboração da planificação das atividades, na preparação e execução da mesma, terminando com uma e avaliação e reflexão sobre a atividade. A direção acompanhava

todo o processo de dinamização das atividades, estava ocorrente de tudo o que acontecia na escola e era vinculativo o seu parecer. Deste modo, responsabilizava-me pela divulgação e execução das propostas pedagógicas da escola, articulando-as de forma participativa e cooperativa com todos os intervenientes da mesma.

Enquanto diretora pedagógica não me competia apenas o desenvolvimento das minhas ações e responsabilidades, também auxiliava na execução dos afazeres diários da instituição, apoiando nas tarefas que não faziam parte da minha jornada de trabalho como, por exemplo: apoio na receção da alimentação das crianças, no apoio à higiene das crianças e espaços, mas que, para o bom funcionamento da instituição e organização diária do mesmo, colaborava com um enorme prazer.

Assumia a responsabilidade de coordenação de todas as tarefas inerentes e decorrentes do processo pedagógico da instituição desde a elaboração de registos pedagógicos, a organizar frequentemente reuniões pedagógicas de cariz preparatório e de definição do trabalho a ser desenvolvido semanalmente/mensalmente na instituição, onde assumia a coordenação de toda a reunião, entre outros aspetos.

Nas reuniões de equipa pedagógica preparávamos o Projeto Educativo de Escola, que tinha a duração de 4 anos, mas que anualmente era ajustado às atividades escolares, melhorando sempre os aspetos menos bons do ano anterior. O Plano Anual de Atividades também era definido nesta reunião, onde a partir deste organizávamos a maior parte das atividades a ser desenvolvidas em conjunto pela comunidade educativa (todas as crianças da escola), ao longo do ano, cujos temas para todas as festividades (Festa de Natal, Dia do Pai, Dia da Mãe, Carnaval, Festa Final de Ano, entre outras), e o que nos propúnhamos a realizar era definido. Contudo o trabalho não ficava estanque por aqui, posteriormente em cada reunião semanal, refletíamos mais especificamente sobre o que iríamos fazer, tanto na organização das festas, como na preparação das mesmas, desde as roupas, a decoração, a música, os disfarces, o cenário, a interação com os pais.

Era fundamental a minha colaboração e supervisão em toda a documentação pedagógica, mais especificamente na elaboração dos Projetos Curriculares de Grupo, projetos estes que visam a descrição do grupo existente em cada sala, e o trabalho a desenvolver ao longo do ano. Cada educadora elabora o projeto curricular de grupo para a sua sala sob orientações e procedimentos definidos por mim. Existia ainda uma apresentação de cada um dos projetos aos pais e/ou encarregados de educação, onde era exposto todo o trabalho que seria desenvolvido com as crianças ao longo do ano. Era da minha competência ter conhecimento

e acompanhar de bem perto estes projetos, desde a sua elaboração, à sua apresentação aos pais, pela sua implementação em sala e conseqüentemente a sua avaliação final.

A avaliação destes era registada num relatório anual, onde colocávamos todas as dificuldades que sentimos para com as crianças ao longo das atividades, onde refletimos sobre a ação das crianças, onde verificamos se a nossa ação foi ou não a mais correta para com as crianças, contribuindo para que atingissem os objetivos estipulados. Neste sentido era registado as oportunidades de melhoria e as mais-valias que cada projeto alcançou.

Similarmente subsistia ainda todo um trabalho pedagógico desenvolvido por cada educadora mensalmente, com a exigência de uma supervisão mais próxima da minha parte, pois este acompanhamento era diário. Complementarmente a Planificação Mensal tinha por objetivo definir as atividades, os objetivos e estratégias aplicadas em cada uma, de modo a que as crianças conseguissem alcançar esses objetivos. Após a execução da atividade, onde muitas das vezes eu acompanhava de perto e inclusive estava presente, havia todo um trabalho de reflexão da planificação, sobre a ação tanto da educadora, como das crianças.

Além da supervisão de todo o trabalho pedagógico desenvolvido pelas colegas, também o realizava diretamente, pois além de diretora pedagógica, era educadora e responsável por um grupo de crianças, sendo também da minha responsabilidade a gestão documental de uma sala.

Mensalmente a documentação administrativa que era preenchida pelas educadoras, desde mapas de presenças das crianças, registo de componentes não letivas, entre outros documentos, eram analisados por mim. Só após a minha análise e validação, era dado conhecimento à direção administrativa.

Tinha como principal missão planear, orientar e avaliar todo o processo pedagógico de acordo com a filosofia educacional assumida pela escola e tendo em conta o enquadramento legal referente ao ensino-aprendizagem.

Fomentei várias parcerias com diversas entidades com a Câmara Municipal do Funchal, participando nas mais diversas ações desenvolvidas, maioritariamente relacionadas com o ambiente, a educação ambiental e a preservação da Natureza. No âmbito desta parceria, também agilizava a cedência do autocarro para saídas com as crianças, realizando assim visitas de estudo a vários pontos da ilha, contribuindo para o enriquecimento pessoal e social de cada criança. Na realidade muitas destas crianças não andam de autocarro, outras não saem muito com os pais, deste modo podemos dar-lhe mais sobre o mundo que as rodeia. Outra relação de proximidade desenvolvida, foi com a junta de freguesia da área da escola, Junta de Freguesia do Monte, pela qual éramos muitas vezes convidados para a participação nas atividades que esta desenvolvia, principalmente atividades locais, como Festa da flor,

aniversário da Junta, nos desfiles de Carnaval e de maior relevo as atividades de comemoração do Dia Mundial da Criança.

Mas ao longo do desenvolvimento destas parcerias, também apareceram obstáculos, pois inicialmente não sabia com quem falar, a quem me dirigir e muitas das vezes quais os melhores contactos. Havia sempre um trabalho prévio da minha parte no sentido de investigação, para saber com quem falar e dirigir o assunto.

Na integração na sociedade e a relação com os outros, promoveu-se conexão com o Hospital Dr. João de Almada, Unidade de Cuidados Continuados Integrados e Paliativos, pelo qual eramos frequentemente convidados a participar nas atividades que desenvolviam. As nossas crianças participavam ativamente com as atuações na festa dos Reis, Carnaval, Marchas Populares, e Natal. Verificava-se uma enorme cumplicidade entre os mais idosos e as crianças. Esta troca de carinho e de experiências eram muito gratificante para todos.

Ao desempenhar as funções de diretora pedagógica, assumi diversas responsabilidades, das quais destaco o acompanhamento e monitorização de todo o trabalho pedagógico desenvolvido nas salas com as crianças, avaliava as atividades desenvolvidas pelas educadoras, pelas auxiliares da ação educativa e por vezes as ações desenvolvidas pelas estagiárias.

No final de cada mês, eu reportava toda a ação desenvolvida por cada educadora à direção escolar, desde as atividades que estas haviam realizado e conseqüentemente a avaliação de cada atividade. A análise das ações era baseada em aspetos menos bons (como por exemplo, quais as estratégias usadas, caso não tenham sido as melhores, o resultado final da atividade e a aceitação/ reação da criança àquela atividade) e também nas ações que foram uma mais-valia (como por exemplo, aquelas que foram bem recebidas pelas crianças, as atividades mais dinâmica, as que recorreram à utilização de materiais diferentes dos quais as crianças puderam explorar). Este retrato das atividades era fundamental no planeamento de outros projetos no futuro. A avaliação era realizada progressivamente, dado que semanalmente acompanhava cada sala e a sua evolução e registava. Procedia igualmente ao registo das informações mais relevantes relacionadas as crianças de cada sala.

Este método de trabalho verificou-se mais eficaz e devido à minha proximidade com as colegas educadoras, com as auxiliares e com as crianças. As críticas positivas ou negativas, (na adequação das estratégias usadas ao grupo de trabalho em questão, no recurso a diferentes materiais que poderiam ter sido utilizados) eram imediatamente registadas. Face à minha presença assídua nas salas e à interação que proporcionava através da valorização do trabalho individual de cada um e também o sentido de trabalho coletivo, fazia com que todos

apresentassem sugestões ou outras apreciações dignas de registo. Deste modo, concluía que o papel que desempenhava era fundamental para o desenvolvimento da escola enquanto instituição, mas também que cada criança, cada educadora, cada auxiliar sentiam-se úteis e fundamentais neste processo educativo. Era uma partilha de conhecimentos quer de mim para com todos e no sentido inverso isso também era verificado. Em suma, aprendíamos todos. O planeamento e a avaliação deste mesmo processo de ensino-aprendizagem, contribuía positivamente para a busca de soluções para os problemas de aprendizagens existentes.

A par do anteriormente descrito, também coordenava os horários do pessoal docente e não docente, gerindo os mesmos de acordo com as necessidades da escola, assim como das necessidades do pessoal. Monitorizava e planeava todo o processo de registo da assiduidade, iniciou-se pelo registo numa folha de presenças, mas após alguns anos, alterou-se para efetuado através de registo biométrico.

Como era o elo de ligação entre todos os intervenientes da instituição, competia-me acompanhar pedagogicamente todo o pessoal docente e não docente, contribuindo para uma boa interação das equipas e de colegas de trabalho, onde o objetivo era comum a todos os participantes. A busca de um trabalho em equipa era constante, tentava sempre que possível obter melhores resultados das ações que desenvolvíamos, tentava manter a equipa informada e formada sobre a execução dos planos e os seus resultados, para que juntos pudéssemos atingir o mesmo fim e o mesmo objetivo.

São díspares e desafiadoras as funções do Diretor Pedagógico, pois lidamos diariamente com pessoas com as suas próprias opiniões, feitios e personalidades, em muitos casos, possuem o entendimento de que os seus muitos anos de trabalho lhe deram experiência e bases suficientes que dispensam novos meios e métodos de trabalho com as crianças. Na nossa instituição, algumas colegas tentaram implementar algumas dessas ideias, deparamo-nos com situações de conflitos mais difíceis de gerir, opiniões e ações das quais não concordamos, mas que com a implementação de regras e de métodos de trabalho mais concretos e específicos, conseguimos ultrapassar. Claro que o facto de lidarmos com diferentes pessoas e diferentes personalidades, por vezes deparamo-nos com ideias e estratégias de trabalho diferentes que podem ser consideradas e colocadas em prática.

Durante o desempenho da minha função de Diretora Pedagógica adquiri algumas experiências bastante significativas, tanto para o crescimento da instituição, como para a minha vida profissional e pessoal. Afirmo isto porque sempre tentei cumprir com os objetivos a que me proponha, primava por apresentar novos desafios, novas aprendizagens que fossem uma mais-valia para a minha ação pedagógica.

Com a abertura da escola, eram inúmeras as dificuldades que sentia, não só porque não sabia bem como, nem com o quê que iríamos lidar. Mas também porque nunca tinha assumido um cargo com tanta responsabilidade numa escola. Tive assim que lidar com essas dificuldades, ultrapassando-as lentamente, dia após dia. Inicialmente começamos apenas com uma sala neutra, com várias idades, uma vez que a abertura foi em Novembro, as inscrições também foram menos. Foi necessário implementar toda a documentação pedagógica. Aqui foi o maior obstáculo, pois não houve qualquer ajuda, apoio por parte da Secretaria de Educação, na orientação para a implementação dos documentos pedagógicos. Fui então executando consoante a experiência que tinha, baseando no trabalho que tinha desenvolvido e adquirido anteriormente. Com o passar do tempo fui adaptando e criando a nossa própria metodologia de trabalho, por exemplo: na formatação dos documentos por nós adaptados planificação, reflexão da planificação, relatórios, registo de componentes não letivas, mapa de presenças, planos anuais, projeto curricular de grupo, projeto educativo, na criação de regras de horários e de rotinas a desenvolver no dia-a-dia da creche.

Posteriormente em Janeiro abrimos uma nova sala, recebemos mais crianças, e claro mais colegas de trabalho. Começava aqui a minha, ligação e supervisão com o pessoal docente e não docente, assim como de todo o trabalho desenvolvido não só na minha sala, como também nas restantes.

A Escola foi crescendo, à medida que foram aparecendo mais crianças; em Setembro do novo ano letivo já abrimos mais duas salas, totalizando assim quatro. Fomos criando e fortalecendo a nossa forma de trabalhar, solidificando a nossa metodologia de trabalho; por exemplo criamos um portfólio, onde registávamos semanalmente as atividades e experiências de cada criança, onde aos fins-de-semanas os pais faziam o respetivo registo daquilo que tinham vivenciado. Era gratificante e enriquecedor, não só para os pais que podiam acompanhar mais de perto todo o trabalho que desenvolvíamos na sala, mas também para nós que poderíamos acompanhar o trabalho e as vivências das crianças em casa, assim como também receios dúvidas ou questões que pudessem existir. Acabava por ser um meio de comunicação entre nós educadoras, as crianças e os pais.

Ao longo de todos estes anos, foram vários os projetos que fomos implementando projetos de trabalho próprio, com temas específicos, enquadrados no nosso Plano de Atividades, por exemplo a Semana das Sensações, onde em cada estação havia uma semana dedicada à mesma, envolvendo em cada dia, cada sentido. Criamos por exemplo o Dia do Cientista, onde uma vez por mês, uma colega educadora se vestia de Cientista que vinha realizar experiências para todas as crianças, não só envolvendo a comunidade educativa, mas

também partilhando com eles o contacto com novos e diferentes matérias, assim como adquirindo conhecimentos em áreas muitas vezes pouco exploradas. Também criamos um projeto intitulado de Projeto Interativo, onde cada educadora, durante uma semana, em cada mês, apresentava um dos projetos que trabalhou, mostrando à comunidade em geral todo o trabalho que desenvolveu com o grupo, não só os resultados finais, mas também todo o processo e produto.

No decorrer deste variados anos, foram existindo momentos mais difíceis, não só problemas que o infantário ultrapassava, muitas vezes pela falta de crianças, mas também pelas dificuldades que íamos encontrando ao lidar com os problemas. Existiram sugestões, como por exemplo, nas propostas de decoração da escola com temas alusivos ao Natal, Verão, Estações do Ano, que não foram desde logo aceites, foram reprovados, tínhamos que aperfeiçoar a proposta, indo ao encontro com as exigências da direção. Muitas vezes não concordava com as decisões que eram tomadas, mas também me competia obedecer às mesmas.

Com o desempenho da função de Diretora Pedagógica no Infantário do Livramento e com todas as experiências adquiridas, afirmo que deste processo complexo a forma de saber lidar com múltiplas pessoas com personalidades distintas, com interesses diversificados foi o mais marcante. Existem formas de ver e pensar particularidades, quando interagimos com as crianças de variadas idades, com os pais de variados níveis sociais e variados interesses, e com todos os educadores que fazem da instituição um ambiente de aprendizagem. Não é somente a experiência de ser mediadora de conflitos, mas o trabalhar em equipa, o comunicar, o planejar, o avaliar, o liderar, entre outras ações, que contribuíram para o meu crescimento profissional, mas essencialmente e mais importante o meu crescimento pessoal.

## Conclusões

De acordo com uma visão crítica e interpretativa subjacente à realização deste trabalho, a função do diretor pedagógico, na sua dimensão sociológica e institucional, emerge com significativa importância na estrutura organizativa de uma escola.

Através do presente relatório foi possível observar, com base no enquadramento teórico, que a escola é uma organização social educativa regida por parâmetros legais e influenciada por elementos culturais, e se constitui uma instituição de características peculiares, necessitando assim ser administrada de forma específica levando em consideração suas particularidades. Assim o profissional à frente da sua gestão assume uma variedade de responsabilidades no intuito de desempenhar a função de diretor, função na qual exige conhecimento teórico e prático.

A gestão também é uma função desafiante para quem a exerce e muitos são os obstáculos diários enfrentados pelos diretores escolares.

Ao investigar estes desafios, verificamos que existem diversos fatores que interferem negativamente na qualidade da educação, fatores que são básicos, essenciais, que influenciam diretamente na prática educativa como a infraestrutura, a formação adequada, a valorização profissional, ou seja, os maiores desafios apontados pelos diretores escolares são na verdade fatores determinantes para a qualidade da educação e que podem influenciar o sistema educacional.

Reconhecendo-se como responsáveis por coordenar o funcionamento da escola, os diretores identificam-se como profissionais num processo contínuo de formação, num processo de busca, de mudança, motivados muitas vezes pela necessidade de melhoria da realidade e pela cobrança da sociedade, que posiciona e aceita o diretor como um importante profissional, mas centraliza na figura do diretor uma grande parcela de responsabilidade de todo o processo educacional.

Efetivamente, nas dinâmicas e nas práticas impulsionadas que sempre viabilizaram relações de proximidade entre todos os atores do processo educativo, ocupou lugar de destaque aquele que, embora despromovido de poder hierárquico, mais contribuiu para a regularização da escola por princípios democráticos. Refiro-me claro ao diretor pedagógico e à sua atuação em prol de uma convivência mais amistosa entre a escola e a família.

A elaboração deste trabalho e a reflexão que fui desenvolvendo ao longo do mesmo, contribuiu para questionar a abertura de novas possibilidades de estudo deste tema, assentes no pressuposto de que a prática de autonomia das escolas se assume e apresenta como uma tarefa complexa e capaz de gerar diferentes análises.

Termino assim, com a reflexão clara deste trabalho me permitiu aprofundar os conhecimentos relacionados com a autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação aqui na Madeira, mais propriamente tendo como base a experiência passada no Infantário do Livramento. Mas no entanto ficam ainda muitas dúvidas e questões por aprofundar num problema tão amplo e complexo como é a autonomia das escolas.

## Referências bibliográficas

- Alves, J. M. (2003). *Organização, Gestão e Projectos Educativos das Escolas*. Cadernos Pedagógicos. 6ª ed. Porto: Ed. ASA
- Ariana Cosme & Rui Trindade. (2013). *Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico: perspectivas, questões, desafios e respostas*. Porto.
- Barnard, I. (1971). *As funções do executivo*. São Paulo. Editora Atlas S.A.
- Barroso, J. (1995). *A escola e as lógicas da autonomia*. Comunicação apresentada no Seminário promovido pelo Sindicato dos Professores do Norte, Maia.
- Benito, A. E. (2000). *Tiempos y espácios para la escuela: Ensayos históricos*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Boccia, M. B. (2011). *Os papéis assumidos pelos diretores de escola*. Jundiaí: Paco Editorial e Pulsar.
- Boccia, M. B., Dabul, M. R., & Lacerda, S. d. (2013). *Gestão em Destaque* (Vol. 5). Jundiaí: Paco.
- Bolman, L. & Deal (1984). *Modern approaches to understanding and ging organizations*. San Francisco: Jossey--Bass
- Campos, M.M.; Füllgraf, J.; Wiggers, V. (2006). *A Qualidade da Educação Infantil*. Brasileira.
- Carvalho, A.M.; Pedrosa, M.I.P. C.; Rossetti-Ferreira, M.C. (2012). *Aprendendo com a Criança de Zero a Seis Anos*. São Paulo: Cortez.
- Claparède. E. (1931). *L'éducation fonctionelle*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé, S.A.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Aveiro. PT:ASA.
- Costa, J. A. (2003). *O Papel do Diretor*. Revista Nova Escola, São Paulo
- Derouet, J. L. (1989). *L'établissement scolaire comme entreprise composite*. Programme pour une sociologie des établissements scolaires. In L. Boltanski & L. Thévenot (eds.), *Justesse et justice dans le travail*. Paris: PUF, pp.11-42.
- Derouet, J. L. (2000a). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Estêvão, C. (2004). *Escola, justiça e autonomia*. Novas abordagens sociológicas da escola como organização. *Papeles Salmantinos de Educación*, 1:13 - 30
- Estêvão, C. (2018). *Repensar a escola como organização: A Escola como o lugar de vários mundos*. São Luís: Editora Laboro
- Etzioni, A. (1972). *Organizações modernas*. S. Paulo: Pioneira

- Garrison, D. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education. *Adult Education Quarterly*, n° 2, pp. 102-116.
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e Gestão da Escola- teoria e prática* (4 ed.). Goiânia: Alternativa.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2003). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Likert, R. (1979). *Novos padrões de administração*. S. Paulo: Ed. Pioneira.
- Lima, L. (1998). *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP*. Estudos Temáticos, Vol.I, 15-96
- Lima, L. (1991). *Produção e reprodução de regras: normatismo e infidelidade normativa na organização escolar*. *Inovação*, 2/3: 141 – 153
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Coleção: Educação e Formação, Porto Editora.
- Lück, H. (2004). *Ação Integrada: Administração Supervisão e Orientação Educacional*. Petrópolis: 2004.
- Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo.
- Lück, H., Freitas, K. S., Girling, R., & Keit, S. (2012). *A Escola Participativa- O trabalho do gestor* (10 ed.). Petrópolis: Vozes.
- Marques, R., (1993a), *Ligar a escola ao meio: criar redes de apoio aos alunos*, in DAVIES et all., *Os Professores e as Famílias –a colaboração possível*, Lisboa
- Montessori, M. (s.d.). *A Criança*. Lisboa: Portugália Editora (Edição Original 1936).
- Meirieu, P (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer*. Porto Alegre: Artmed.
- Mendes, V. (2009). *Democracia participativa*. São Paulo: Cortez.
- McGregor, D. (1980). *O lado humano da empresa*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Oliveira, Z.M.R. (2012). *Jogos de Papéis: um Olhar para as Brincadeiras Infantis*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, M. E. (2013). *Gestão escolar e políticas públicas educacionais: um embate entre o escrito e o real*. Curitiba: Appris
- Paro, V. H. (2012). *Administração escolar-introdução e crítica* (17 ed.). São Paulo: Cortez.
- Paro, V. H. (2015). *Diretor escolar: educador ou gerente?* (Vol. (coleção questões da nossa época) 56). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Pinto, C. (1998). Escola e autonomia. In A. Dias, A. Silva, C. Pinto, I. Hapetian, *A autonomia das escolas: um desafio*. Lisboa: Texto Editora.

- Ribeiro, H. C. (2012). *Diretos de escola: novos desafios, novas funções*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Souza, Â. R. (2006). *Perfil da gestão escolar no Brasil. (Tese de Doutorado)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.
- Trindade, R.; Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Trindade, R. (2012). *O Movimento da Educação Nova e a reinvenção da escola: Da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Porto: U. Porto
- Teixeira, H.J. (2003). *Da Administração Geral à Administração Escolar: Uma Revalorização do Papel do Diretor da Escola Pública*. São Paulo: Edgar Bhucher Ltda.
- Weber, M. (1979). *Ensaio de Sociologia*. Editora LTC.

## **Legislação**

- Diário da República, artigo 6.º- 2ª série-N.º109-5 de junho de 2012.
- Decreto-Lei nº 152/2013 de 04-11-2013, Artigo 37.º
- Despacho normativo n.º 10-A/2015
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho
- Decreto-Lei nº25/94/M, de 19 de Setembro
- Decreto-Lei nº147/97, de 11 de Junho
- Decreto-Lei nº9/79 de 19 de Março
- Despacho normativo n.º13-A /2012
- Lei de Bases do Sistema Educativo
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, nº 9394/96
- Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar