

Paulo Sérgio de Jesus Henriques

O papel do coordenador de estabelecimento na realidade dos mega-agrupamentos de escolas

Dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração
Educativa, orientada pelo Professor Doutor António Gomes
Ferreira, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade de Coimbra

Fevereiro 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



• U • FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**O papel do coordenador de estabelecimento
na realidade dos mega-agrupamentos de escolas**

Paulo Sérgio de Jesus Henriques

*Dissertação de Mestrado em
Gestão da Formação e Administração Educacional*

Fevereiro 2015

*Aos meus pais, António e América,
pelo seu exemplo de humildade e trabalho.
Serão sempre um “farol” na minha vida.*

*Minha aldeia é todo o mundo.
Todo o mundo me pertence.
Aqui me encontro e confundo
com gente de todo o mundo
que a todo o mundo pertence.*

António Gedeão, *Poesias completas (1956-1967)*

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração, auxílio e palavras de estímulo e incentivo que recebi de várias pessoas, que, justificada e reconhecidamente, cumpro aqui o dever de destacar.

Agradeço ao Professor Doutor António Gomes Ferreira, meu orientador nesta difícil e absorvente jornada, todas as sugestões, conselhos sábios, acompanhamento e estímulo que, calorosamente, me proporcionou.

Agradeço aos *coordenadores de estabelecimento e diretores dos mega-grupamentos de escolas* que participaram neste estudo a pronta e gentil disponibilidade para a realização das entrevistas, sem as quais este trabalho seria impossível, e todo o conhecimento que me proporcionaram através da partilha das suas vivências e riquíssimas experiências profissionais.

Agradeço à Paula Martins, parceira de luta e de jornada, o exemplo de organização e de trabalho, a ajuda, a partilha e a colaboração inextinguíveis.

Agradeço ao Luís Mendes, *diretor do agrupamento de escolas* onde leciono, a amizade e as inúmeras palavras de incentivo e de apoio.

Agradeço à Carla Aires, *coordenadora de estabelecimento*, a amizade e generosidade inextinguíveis na permanente disponibilidade de ajuda, colaboração e encorajamento que me proporcionou.

Agradeço aos meus colegas e amigos Ana Paula Melo, Graça Branco e Jorge Guerreiro o tempo e sabedoria que ocuparam em um auxílio.

Agradeço à Margarida Martins, companheira amiga e mãe maravilhosa dos meus três filhos mais novos, as palavras de apoio e os sacrifícios e compreensão pelas minhas “ausências” motivadas por esta tão longa e exigente empreitada.

Agradeço aos meus pais e irmãs todo o amor e todas as maravilhosas partilhas que me proporcionaram ao longo da vida.

Finalmente, com todo o reconhecimento do mundo, agradeço aos meus cinco filhos, Salomé, Diogo, Mafalda, Marta e Martim, pelo amor que me dedicam diariamente, sem o qual seria impossível enfrentar a caminhada exigente, por vezes “tortuosa”, que é a minha existência.

A todos o meu sentido e sincero agradecimento.

Resumo

Partindo da nossa experiência na coordenação de um estabelecimento de ensino com turmas do pré-escolar e do primeiro ciclo, questionámo-nos sobre as exigências e desafios que são colocados aos *coordenadores de estabelecimento* das escolas que foram, anteriormente, sedes de agrupamento e que agora estão inseridas em *mega-agrupamentos de escolas* – designação habitualmente utilizada para nomear os “grandes” *agrupamentos de escolas* resultantes dos processos de agregação entre escolas e *agrupamentos de escolas* ocorridos entre 2010 e 2013.

Numa tentativa de responder à questão que nos serviu de mote, realizou-se a presente investigação que visa compreender «*O papel do coordenador de estabelecimento na realidade dos mega-agrupamentos de escolas*». A temática do estudo foi abordada em três dimensões complementares a partir das quais procurámos analisar, em cada um dos três *mega-agrupamentos de escolas* estudados, *o coordenador de estabelecimento e as dinâmicas organizacionais do agrupamento, a relação do coordenador de estabelecimento com o diretor e a ação do coordenador de estabelecimento na sua escola*.

Utilizámos uma metodologia de investigação qualitativa tendo os dados sido recolhidos através da aplicação de entrevistas semi-estruturadas a três *coordenadores de estabelecimento*, que exercem as suas funções em escolas anteriormente sedes de agrupamento, e aos três respetivos *diretores* desses *mega-agrupamentos de escolas*. Posteriormente, os dados foram objeto de análise de conteúdo, realizada com base numa matriz de análise categorial.

A nossa investigação permite-nos confirmar a elevada exigência posta na atuação dos docentes que assumem funções de *coordenador de estabelecimento* em escolas que anteriormente foram sedes de agrupamento. Constatámos também que são diversas as estratégias implementadas para dar resposta às questões de organização e funcionamento dessas escolas e para debelar as dificuldades do dia-a-dia. É ainda evidente o reconhecimento dos entrevistados relativamente à importância do *coordenador de estabelecimento* no sucesso, quer da escola que coordena, quer do próprio *mega-agrupamento de escolas* de que faz parte.

Palavras-chave: *Coordenador de estabelecimento; Diretor; Agregação de escolas; Mega-agrupamento de escolas; Liderança; Autonomia.*

Abstract

Considering our experience in coordinating an educational establishment with kindergarden and primary school classes, we questioned ourselves about the demandings and chalanges imposed to those who coordinate such establishments, which were previously, grouping headquarters and later integrated in "Mega Grouping Schools" – Expression usually used to nominate the huge school clusters resulting from the integration school processes that took place from 2010 until 2013.

In order to answer the question that led us to this work, this investigation was accomplished and its main goal is to know more about "The School Establishment Coordinator role in Mega Grouping Schools reality". The theme of this study was held in three complementary dimensions and based on those dimensions we aimed to analyse, in each of the three Mega Grouping Schools, the establishment coordinator and the grouping organizational dynamics, the relationship between the School Establishment Coordinator with the School Grouping Director and the School Establishment Coordinator role in his own school.

We used a qualitative investigation methodology in which all the data were collected through the implementation of semi-structured interviews to three School Establishment Coordinators, who work in schools which were previously Grouping Headquarters, and also to the three corresponding Mega Grouping School Directors. Later on, all the data were analysed, based on a categorical analysis pattern.

Our investigation allow us to confirm how demanding is the teachers role who assume the School Establishment Coordinator responsibility of schools which were previously Grouping Headquarters. We also realized that there are several strategies implemented to solve the organizational and functional daily issues. It is also clear that the interviewed recognize how important is the School Establishment Coordinator role in the School Establishment success and also in the Mega Grouping Schools success where he belongs.

Key words: *School Establishment Coordinator; School Director; Schools integration; Mega Grouping Schools; Leadership; Autonomy*

Índice Geral

Índice de Figuras	i
Índice de Quadros	ii
Lista de Siglas e Abreviaturas	iii
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	4
1. O ensino em Portugal da Idade Média ao fim do Estado Novo	5
1.1. Os primórdios do ensino no território português	5
1.2. O papel dos Jesuítas na ação pedagógica do país	7
1.3. As reformas no ensino levadas a cabo pelo Marquês de Pombal	9
1.4. As reformas no ensino encetadas no período do Liberalismo	12
1.5. O ensino durante a I República	19
1.6. O ensino no período do Estado Novo	28
1.7. A(s) reforma(s) de Veiga Simão	42
2. A organização e gestão da Escola em Portugal no pós 25 de abril de 1974.....	47
2.1. As práticas de democracia direta no período pós revolução.....	47
2.2. A normalização da educação e os primeiros ensaios de desconcentração.....	51
2.3. A Lei de Bases do Sistema Educativo	56
2.4. O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio	60
2.5. O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio	65
2.6. O agrupamento de escolas	73
2.7. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril	83
2.8. Os mega-agrupamentos de escolas	91
2.9. O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho	100
2.10. A emergência do coordenador de estabelecimento no novo contexto organizacional da escola.....	105
2.11. O coordenador de estabelecimento numa perspetiva de liderança	107

Parte II – Estudo Empírico	114
3. Metodologia da investigação e contextualização do estudo.....	115
3.1. Problemática estudada	115
3.2. Questões orientadoras da investigação	117
3.3. Contexto do estudo	118
3.5. Procedimentos adotados para a análise de conteúdo	121
3.6. Definição dos significados atribuídos às subcategorias de análise criadas	123
4. Apresentação e análise dos dados.....	129
4.1. Dimensão 1. O coordenador de estabelecimento e as dinâmicas organizacionais do agrupamento – Categoria 1.1. Situação atual	129
4.1.1. Subcategoria 1.1.1. Gestão de recursos humanos docentes e não docentes.....	129
4.1.2. Subcategoria 1.1.2. Gestão pedagógica.....	132
4.1.3. Subcategoria 1.1.2. Gestão financeira.....	136
4.2. Dimensão 1. O coordenador de estabelecimento e as dinâmicas organizacionais do agrupamento – Categoria 1.2. Visão prospetiva.....	139
4.2.1. Subcategoria 1.2.1. Gestão de recursos humanos docentes e não docentes.....	139
4.2.2. Subcategoria 1.2.2. Gestão pedagógica.....	141
4.2.3. Subcategoria 1.2.3. Gestão financeira.....	144
4.3. Dimensão 2. A relação do coordenador de estabelecimento com o diretor – Categoria 2.1. Situação atual.....	146
4.3.1. Subcategoria 2.1.1. Modos de articulação e de tomada de decisão estratégica.....	146
4.3.2. Subcategoria 2.1.2. Partilha de poder e exercício de governação	152
4.4. Dimensão 2. A relação do coordenador de estabelecimento com o diretor – Categoria 2.2. Visão prospetiva	158
4.4.1. Subcategoria 2.2.1. Modos de articulação e de tomada de decisão estratégica.....	158
4.4.2. Subcategoria 2.2.2. Partilha de poder e exercício de governação	161

4.5. Dimensão 3. A ação do coordenador de estabelecimento na sua escola –	
Categoria 3.1. Situação atual.....	162
4.5.1. Subcategoria 3.1.1. Relevância do cargo	162
4.5.2. Subcategoria 3.1.2. Funções desempenhadas	163
4.5.3. Subcategoria 3.1.3. Dificuldades e constrangimentos	167
4.6. Dimensão 3. A ação do coordenador de estabelecimento na sua escola –	
Categoria 3.2. Visão prospectiva	171
4.6.1. Subcategoria 3.2.1. Funções desempenhadas	171
4.6.2. Subcategoria 3.2.2. Medidas de superação de dificuldades e constrangimentos	173
Considerações finais e conclusões.....	178
Referências bibliográficas	188
Legislação consultada.....	194
Anexos.....	196

Índice de Figuras

Figura 1 - Órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário instituídos pelo Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro.	49
Figura 2 - Órgãos de direção das escolas primárias instituídos pelo Despacho n.º 40/75, de 8 de novembro.	51
Figura 3 - Órgãos de cada estabelecimento de ensino preparatório e secundário, responsáveis pelo seu funcionamento, instituídos pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, e respetivas composições.	53
Figura 4 - Órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e das áreas escolares instituídos pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 14 de maio.	62
Figura 5 - Órgãos de administração e gestão das escolas instituídos pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.	67
Figura 6 - Órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas instituídos pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.	86
Figura 7 - Órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas instituídos pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, e algumas alterações introduzidas pelo diploma.	101

Índice de Quadros

Quadro 1 – Esquematização da organização do ensino proposta por Camoesas, no Estatuto da Educação Pública.....	27
Quadro 2 – Estruturas das Lei n.º 5/73, de 25 de julho, e Lei n.º 46/86, de 14 de outubro..	58
Quadro 3 – Designações dos órgãos de gestão das escolas estatuídos nos diplomas de 1974, 1976, 1991 e 1998	68
Quadro 4 – Matriz de análise categorial com as dimensões, categorias e subcategorias de análise.....	123
Quadro 5 – Definição de conceitos – análise comparada entre DL 115-A/98, DL 75/2008 e DL 137/2012	198
Quadro 6 – Designação dos órgãos estabelecidos nos diplomas – análise comparada entre DL 115-A/98, DL 75/2008 e DL 137/2012	199
Quadro 7 – Assembleia <i>versus</i> conselho geral – análise comparada entre DL 115-A/98, DL 75/2008 e DL 137/2012	199
Quadro 8 – Conselho executivo ou diretor <i>versus</i> diretor – análise comparada entre DL 115-A/98, DL 75/2008 e DL 137/2012	201
Quadro 9 – Conselho pedagógico – análise comparada entre DL 115-A/98, DL 75/2008 e DL 137/2012	202
Quadro 10 – Conselho administrativo – análise comparada entre DL 115-A/98, DL 75/2008 e DL 137/2012	204
Quadro 11 – Coordenador de estabelecimento – análise comparada entre DL 115-A/98, DL 75/2008 e DL 137/2012	205
Quadro 12 – Dimensão 1. O coordenador de estabelecimento e as dinâmicas organizacionais do agrupamento. Categoria 1.1. Situação atual	206
Quadro 13 – Dimensão 1. O coordenador de estabelecimento e as dinâmicas organizacionais do agrupamento. Categoria 1.2. Visão prospetiva.....	212
Quadro 14 – Dimensão 2. A relação do coordenador de estabelecimento com o diretor. Categoria 2.1. Situação atual	215
Quadro 15 – Dimensão 2. A relação do coordenador de estabelecimento com o diretor. Categoria. Categoria 2.2. Visão prospetiva	224
Quadro 16 – Dimensão 3. A ação do coordenador de estabelecimento na sua escola. Categoria 3.1. Situação atual	226
Quadro 17 – Dimensão 3. A ação do coordenador de estabelecimento na sua escola. Categoria. Categoria 3.2. Visão prospetiva	234

Lista de Siglas e Abreviaturas

ANDAEP	Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos de Escolas Públicas
ANDE	Associação Nacional de Dirigentes Escolares
BCE	Banco Central Europeu
CAA	Conselho de Acompanhamento e Avaliação
CAE's	Centros de Área Educativa
CE	Comissão Europeia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFAP	Confederação Nacional das Associações de Pais
CRI	Centro de Recursos para a Inclusão
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
DEB	Departamento da Educação Básica
DRE's	Direções Regionais de Educação
EBI	Escola Básica Integrada
EBM	Educação Básica Mediatizada
FENPROF	Federação Nacional de Professores
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Federação Nacional de Educação
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MEC	Ministério da Educação e Ciência
MLQ	<i>Multifactor Leadership Questionnaire</i>
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos
OMC	Organização Mundial do Comércio
PES	Projeto de Educação para a Saúde
PCP	Partido Comunista Português

Introdução

As escolas públicas vivem hoje, talvez mais do que nunca, exigências, constrangimentos e debilidades que as fazem vacilar na sua essência e as trazem num permanente “sobressalto” (re)organizacional.

Não serão alheios a esta situação os fatores históricos que marcam o nosso tempo, a “globalização” que tão fortemente nos influencia, a instabilidade económico-financeira mundial que atravessamos e, sobretudo, a inconstância em que vivem hoje as sociedades modernas, fruto das vidas apressadas que levamos, do desenraizamento dos valores basilares que nos sustentaram durante décadas e ainda dos avanços tecnológicos que, feitos ao segundo, somos (praticamente) obrigados a acompanhar.

Paralelamente a estes fatores externos que, inevitavelmente, confluem para o interior das escolas públicas, existem os fatores mais internos, aqueles que emergem sobretudo das constantes e, aparentemente, injustificadas mudanças de “vai e vem” encetadas pela tutela, nomeadamente pelos governos e ministros que, alternando-se no poder, querem deixar a sua “marca”. De mudança legislativa em mudança legislativa, os governantes vêm transformando as escolas num espaço de indefinição ou de definição difícil, devido aos ajustes e reajustes de práticas que é necessário implementar. É vulgar não haver sequer tempo para se fazer o acomodamento efetivo às disposições legais que vigoram, pois logo outras saem e as vêm substituir. Mudam-se os normativos sem se fazer a sua efetiva avaliação, desgastam-se as escolas sem haver uma clara e fundamentada justificação.

É neste contexto, complexo e exigente, que se insere a problemática de investigação da presente dissertação. O ponto de partida do nosso estudo foi a experiência colhida, nos anos letivos de 2012/2013 e 2013/2014, na coordenação de um estabelecimento de educação e ensino com pouco mais de duzentas e cinquenta crianças, distribuídas por três turmas do pré-escolar e nove turmas do primeiro ciclo, com dezassete docentes afetos, incluindo os docentes da educação especial e os docentes dos apoios sócio-educativos, e com quinze assistentes operacionais residentes, devido às valências de apoio à família oferecidas: entradas, refeições e prolongamentos.

Fruto dessa experiência bastante absorvente interrogámo-nos relativamente aos desafios e exigências colocados aos *coordenadores de estabelecimento* das escolas anteriormente sedes de agrupamentos. Estas escolas, por força das recentes agregações

entre escolas e *agrupamentos de escolas*, que deram origem aos designados *mega-agrupamentos de escolas*, deixaram de ter equipas diretivas “residentes”, que foram substituídas por *coordenadores de estabelecimento*, mas mantêm elevados níveis de complexidade pedagógica e organizacional.

O objetivo geral da nossa investigação é compreender «*O papel do coordenador de estabelecimento na realidade dos mega-agrupamentos de escolas*». A formulação desse objetivo reflete a importância estratégica que consideramos ter, ou poder vir a ter, o *coordenador de estabelecimento*, quer do ponto de vista do seu desempenho no eficaz e eficiente funcionamento do estabelecimento de ensino que por si é dirigido, quer do ponto de vista da sua participação colaborativa na gestão e organização do próprio *mega-agrupamento de escolas*. A investigação que é feita em torno deste objetivo observa a análise das dinâmicas e do contexto da *situação atual*, mas ambiciona também alcançar uma *visão prospetiva* dessa realidade.

Pareceu-nos que a realização de um estudo de caráter qualitativo se adequava melhor às nossas expectativas de compreensão da realidade investigada e foi nesse sentido que procedemos à recolha de dados através da aplicação de entrevistas semi-estruturadas a três *coordenadores de estabelecimento*, que desempenham os seus cargos em escolas que anteriormente foram sedes de agrupamento, e aos três respetivos *diretores dos mega-agrupamentos de escolas*.

Na primeira parte da dissertação, *Enquadramento Teórico*, são abordadas, em dois capítulos, as áreas conceituais que nos permitem um melhor entendimento da natureza da investigação realizada e que, por essa razão, consideramos de conhecimento fundamental: *O ensino em Portugal da Idade Média ao fim do Estado Novo* (capítulo 1), porque a escola que temos hoje assume impercetíveis reflexos dos contextos históricos, tantas vezes sobressaltados, da nação que fomos e dos caminhos de escolarização que percorremos como povo, aspetos que importa relevar para uma compreensão tão abrangente quanto possível da realidade que analisamos; *A organização e gestão da Escola em Portugal no pós 25 de abril de 1974* (capítulo 2), porque é essencial, para compreender o enquadramento educativo atual dos *mega-agrupamentos de escolas* e das *lideranças singulares* que os dirigem, um estudo às políticas de educação e ensino que foram levadas a cabo no decurso do regime democrático que vigora em Portugal há mais de quarenta anos, com especial incidência para aquelas que ocorreram nos últimos anos.

A segunda parte da dissertação, *Estudo Empírico* está, também, organizada em dois capítulos. No primeiro, é apresentada a *Metodologia da investigação e contextualização do estudo* (capítulo 3), no qual se expõe a problemática estudada e as questões orientadoras da investigação, se descreve o contexto do estudo e os instrumentos e processo de recolha de dados, se apresentam os procedimentos adotados para a análise de conteúdo e se definem os significados atribuídos às subcategorias de análise criadas. No capítulo seguinte, é feita a *Apresentação e análise dos dados* (capítulo 4), que são discutidos a partir da aplicação de uma grelha de análise categorial aos dados recolhidos nas entrevistas.

A dissertação termina com a *Conclusão*, na qual se apresentam as considerações finais resultantes da investigação realizada, as *Referências Bibliográficas*, a *Legislação Consultada* e os *Anexos*, onde figuram, nomeadamente, o guião da entrevista, a matriz para tratamento dos dados recolhidos e as unidades de registo das entrevistas.

Parte I – Enquadramento Teórico

A escola apresenta-se, hoje, como uma instituição tão fundamental que, por um lado, deve existir em todo o lugar em que existam [crianças e] jovens e, por outro, não é suposto que deixe de existir. [...] Ela mostrou-se mais adequada que qualquer outra instituição às exigências de formação requeridas por uma sociedade cada vez mais marcada por uma dinâmica económica capitalista e/ou por uma burocracia administrativa cada vez mais controladora e sofisticada. [...] A escola deve, pois, ser entendida como uma instituição que serve um tempo determinado e que se configura em função das características dum determinado tempo. Ela só existiu e existe como tem existido porque se verificaram e verificam condições tecnológicas, económicas e políticas que a tornaram necessária e insistem na sua manutenção, ainda que com concretizações bem diversas tal como propicia o jogo dos fatores que nelas influem (Ferreira, 2005, pp. 178-179).

1. O ensino em Portugal da Idade Média ao fim do Estado Novo

Fruto da necessidade de percebermos o presente eivado de incertezas, indecisões, incompreensões e revolta (interior ou exterior) recorreremos normalmente à memória da História para nos trazer o elixir da pacificação e, sobretudo, da compreensão. Na Educação como em muitas outras vertentes, precisamos que o tempo passado e as suas experiências, nos traga essa racionalidade que a pressão do presente muitas vezes não nos deixa alcançar (Alves, 2012, p. 8).

1.1. Os primórdios do ensino no território português

Na Idade Média a Igreja desempenhou um papel muito importante na organização do ensino, que era destinado, quase exclusivamente, àqueles que pretendiam seguir a vocação religiosa. Em Portugal, tal como no resto da Europa, as escolas funcionavam junto de edifícios eclesiásticos – igrejas, mosteiros e catedrais – que asseguravam, salvo raras exceções, uma instrução rudimentar destinada a garantir as práticas do culto religioso. (Ferreira, 2007).

Embora sejam poucas as informações que nos chegaram do século XI relativamente à existência de escolas no futuro território português, é plausível acreditar que existissem bastantes, dado o elevado número de mosteiros, igrejas e sées catedrais que aí foram fundadas. A mais antiga referência a uma escola naquele século é dada por um documento de 1 de maio de 1072, que se refere à Sé de Braga e a uma doação feita à escola da catedral dessa cidade. Uma outra referência histórica remete-nos para a fundação, ainda no século XI, de um Colégio ou Seminário para rapazes junto da Sé de Coimbra e é aceitável também a existência de uma escola semelhante, mas agora no início do século XII, junto à Sé do Porto (Carvalho, 2001).

O crescimento económico e o florescimento do comércio nas cidades portuárias, nos séculos XII e XIII, impuseram práticas administrativas que exigiam uma preparação mais letrada, culta, secular e laica. Nesse sentido foram criadas escolas fora do domínio eclesiástico, mais direcionadas para as solicitações de um mundo que se encontrava em mudança. A Igreja, embora perdendo a exclusividade do ensino, continuou a desempenhar um papel muito importante nos domínios educativo e assistencial e na estruturação da sociedade (Ferreira, 2007).

Progressivamente a Igreja foi também abrindo as suas escolas a estudantes que não pretendiam seguir a vida eclesiástica. Em Portugal, a iniciativa que possibilitou a abertura das Escolas Monásticas, e a frequência das lições que aí eram ministradas a pessoas estranhas às Ordens Religiosas, ficou a dever-se a Dom Estevão Martins, que

desempenhou o cargo de abade no Mosteiro de Alcobaça entre 1252 e 1276 (Carvalho, 2001).

Carvalho (Ibidem), relativamente ao período que temos estado a analisar, refere que, em Portugal, se verificava no ensino um atraso bastante acentuado em relação a outros países europeus, situação comprovada pela saída de estudantes para universidades estrangeiras – Salamanca, Paris, Montpellier, Pádua e Bolonha – para aí alargarem os seus conhecimentos. Outro aspeto que atesta o baixo nível cultural do país é, ainda segundo Carvalho (Ibidem), o ingresso de sacerdotes estrangeiros para assegurarem os destinos das Sés, pese embora isso também fosse uma forma de compensar a ajuda recebida de cruzados estrangeiros na expansão do território português, atribuindo cargos de importância e relevo a eclesiásticos das nações de onde provinha a ajuda.

No século XIII, o século da fundação das universidades na Europa Ocidental, o panorama pedagógico em Portugal era animador, no que diz respeito ao número de escolas públicas existentes. Para além das Escolas Monásticas que havia nos “distintos” mosteiros de Santa Cruz e Alcobaça, de várias Escolas Episcopais, provavelmente em todas as Sés do país, de Escolas Paroquiais, de escolas em Colegiadas e de escolas nos vários conventos de franciscanos e dominicanos, existia também um Estudo Geral de nível universitário, em Lisboa, que já estava fundado em 1288¹ (Carvalho, 2001).

Apesar do panorama animador do século XIII, no século XV verificava-se a existência de um elevadíssimo número de portugueses analfabetos, mesmo no meio do clero e em cargos de especial importância. Esta situação ficou registada aquando da realização das cortes de Santarém, em 1434, em que os concelhos pediram que o ofício de juiz não fosse desempenhado por quem não soubesse ler nem escrever, havendo alguém nas localidades que o fizesse (Ibidem).

A expansão marítima portuguesa e o crescimento das atividades mercantis conduziram ao aparecimento de mais escolas públicas nas cidades e vilas com mais habitantes, onde a Instrução Elementar era dada pelos Mestres de Primeiras Letras. Só em Lisboa existiam mais de três dezenas de escolas de Primeiras Letras em meados do século XVI, o que revela bem o interesse da sociedade de então pela Escola de Primeiras Letras. Remonta também a este período a impressão dos primeiros livros

¹ Esta data parece-nos imprecisa, uma vez que a maioria dos dados históricos apontam como data de criação da primeira universidade portuguesa, o dia 1 de março de 1290, pela mão do Rei D. Dinis (http://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_de_Coimbra, recuperado em 11, janeiro, 2015).

didáticos destinados a apoiar a aprendizagem da leitura, da língua portuguesa e da aritmética (Ferreira, 2007).

Mendonça (2006, p. 54) aponta no mesmo sentido de Ferreira (2007), ao afirmar que:

o conseqüente desenvolvimento do comércio e indústria subjacentes ao período dos descobrimentos, traduziram-se em mudanças económicas e culturais, que concorreram para a consciencialização económica, social e política da necessidade de instrução, com a implicação da família na educação dos filhos.

No seguimento, conclui Mendonça (Ibidem):

é pois, a partir do século XVI, que se inicia uma nova fase da escolarização, com a implementação de instituições destinadas ao ensino de crianças e jovens, delimitadas por idade, grupo e espaço e onde surgem os primeiros esboços face às preocupações pedagógicas, adequadas ao sucesso na aprendizagem.

Em todo o caso, deve referir-se que nem o interesse crescente pelo acesso à cultura escrita, nem as iniciativas pedagógico-didáticas que entretanto foram tomadas, permitiram que as escolas de Primeiras Letras funcionassem em espaços com as condições adequadas para receber os alunos – muitas vezes estas escolas foram relegadas para simples divisões em casa dos mestres, homens pobres e com pouca formação que administravam o ensino de uma forma rotineira, assente na repetição e na repressão (Ferreira, 2007).

1.2. O papel dos Jesuítas na ação pedagógica do país

No início do século XVI, como consequência das ações de contestação levadas a cabo por Lutero, a propósito do comércio das indulgências feito pela Igreja de Roma, a Europa ficou dividida entre as novas ideias defendidas pela Igreja protestante e as ideias conservadoras da “velha” Igreja católica. É neste contexto de crise que se instalou na Europa, nomeadamente no seio da Igreja católica, que nasceu a Companhia de Jesus², fundada por Inácio de Loyola e formada por homens fervorosos na defesa da religião católica. Esta ordem religiosa veio a desempenhar um papel muito importante nas ações de ensino³ levadas a cabo em Portugal a partir de 1542, ano da fundação do seu

² Foi em 1539 que Inácio de Loyola e os seus seis companheiros, provenientes de Espanha, França e Portugal, todos estudantes em Paris, decidiram criar uma nova Ordem, a Companhia de Jesus (Gomes, 1995).

³ As práticas dos Jesuítas assentavam no «Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu», composto por 466 regras, publicado em 8 de janeiro de 1599, um documento que funcionava como um Código, um Programa, uma Lei Orgânica (não um Tratado de Pedagogia) que se ocupava do conteúdo do ensino ministrado e que imponha métodos e regras a serem observados pelos responsáveis, professores e “escolásticos” internos e externos da Ordem. Foi com base no “Ratio Studiorum” que centenas de

primeiro colégio no país, na cidade de Coimbra, em 2 de julho, o Colégio de Jesus (Carvalho, 2001).

A partir do Colégio de Jesus saíram professores⁴ para Lisboa e outras importantes cidades do país, onde criaram mais colégios Jesuítas destinados não só aos filhos das classes abastadas mas também aos outros cidadãos mais desfavorecidos⁵. Mais tarde, o rei acabou por conceder à Companhia de Jesus o controlo do importante Colégio das Artes, no qual se ministrava o ensino preparatório que dava entrada à Universidade e também o ensino das primeiras letras a muitos meninos (Ferreira, 2007).

A ação dos Jesuítas centrava-se mais sobre um currículo formado por disciplinas que constituíam o equivalente àquilo que hoje chamamos de ensino secundário e o ensino primário “não ocupou de modo muito acentuado as atenções da Companhia” (Gomes, 1995, p. 32), embora também o tivessem feito inicialmente, por exemplo, em Portugal, na Universidade de Évora e no Colégio das Artes de Coimbra (Ibidem).

Embora o ensino no país nunca tivesse estado totalmente nas mãos dos Jesuítas é certo que esta ordem religiosa teve uma influência cultural enorme em Portugal no decorrer do século XVII. O aumento da influência e da riqueza da Companhia de Jesus e o incremento do número de jovens afastados das atividades tradicionais (trabalhos agrícolas e oficinais), em detrimento da escola, levaram a que a os Jesuítas fossem bastante contestados por alguns setores da sociedade (Ferreira, 2007).

Nas palavras de Nóvoa (2005, como citado em Alves, 2012, p.46), graças ao trabalho da Companhia de Jesus, bem como de outras congregações docentes, o “modelo escolar”, a meio do século XVIII, encontrava-se já bastante definido – a

instituições a cargo da Companhia de Jesus, nomeadamente Colégios e Universidades, se orientaram durante quase dois séculos. Esse “método” prescrevia procedimentos muito rígidos, nomeadamente nos horários e nas rotinas que deviam ser executadas religiosamente, como por exemplo: aos alunos era reservado um tempo, obrigatório, para o estudo privado, fora das aulas; as matérias eram sempre repetidas pelos “escolásticos” no final do dia, onde os assuntos eram objeto de revisão em grupo para depois serem expostos, por exemplo, a um aluno mais velho; aos sábados recordava-se tudo o que tinha sido ensinado durante a semana; organizavam-se desafios entre alunos ou grupos de alunos para demonstração e teste de conhecimentos, sendo que aos que se destacavam eram atribuídos prémios. (Gomes, 1995).

⁴ A Companhia de Jesus foi a primeira instituição docente que se preocupou com a formação pedagógica dos professores. Por exemplo, o Colégio de Romano (mais tarde veio dar lugar à Universidade Gregoriana), que entrou em funcionamento em 1551 e que passou a ser a “Escola Normal” da Companhia, tinha como objetivo preparar os “escolásticos” da Companhia para a sua missão de professores nos diferentes estabelecimentos de ensino da Ordem (Gomes, 1995).

⁵ Os Colégios Jesuítas destinavam-se, no início, a serem apenas frequentados por candidatos a membros da Companhia, mas gradualmente foram sendo admitidos “leigos” que aí faziam a sua formação – estudantes pobres, ou filhos de nobres e pessoas ricas que pagavam por esses estudos (Gomes, 1995).

educação dos jovens e das crianças era realizada fora do ambiente familiar e do trabalho, em espaços previamente destinados a esse fim específico, e era ministrada por um ou vários mestres que lecionavam um conjunto de saberes antecipadamente definidos, através de procedimentos didáticos pré-estabelecidos.

Não é possível abordar a temática do ensino em Portugal entre os séculos XVI e XVIII sem referir a influência e o papel importante desempenhado pelos Jesuítas na ação doutrinária e pedagógica do país. Eles ocuparam, nesse período, quase todo o panorama da educação em Portugal através da criação de inúmeros colégios⁶ por todo o território (Continente, Ilhas e Ultramar português), em que o ensino era gratuito. Somente no séc. XVIII, com a sua expulsão de Portugal, se verificou o seu declínio e a sua substituição pela ordem dos Clérigos de S. Caetano e pela Congregação do Oratório de S. Filipe Néri, que desempenharam uma ação importante nas reformas levadas a cabo na segunda metade desse século (<http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>, recuperado em 21, novembro, 2014).

1.3. As reformas no ensino levadas a cabo pelo Marquês de Pombal

No século XVIII, dá-se a rutura entre o sistema ideológico (que então vigorava) diretamente coordenado pelos Jesuítas, que era “filosoficamente aristotélico, literariamente gongórico e artisticamente barroco”, e o sistema (que então emergia) que era formalmente “fruto das infiltrações iluministas em Portugal” (Alves, 2012, p. 48).

Como resultado dos novos ideais trazidos pelo Iluminismo⁷ os alicerces da sociedade foram abalados pelos avanços na ciência e na cultura, pela crença no progresso e (sobretudo) na razão e pelas mudanças nas ideias pedagógicas. Tornou-se evidente a necessidade de encetar um novo rumo na política educativa e a instrução passou a ser apontada como o meio essencial para a transformação do homem, que devia ser mais responsável e livre. Apostava-se na difusão urgente do ensino das Primeiras Letras e na renovação do Ensino Universitário. Muitos ambicionavam que a

⁶ Em Portugal, aquando da sua expulsão em 1759 os Jesuítas dirigiam no Reino, Ilhas Adjacentes e África Ocidental, vinte Colégios, três Seminários e uma Universidade, a Universidade de Évora, para além de terem ainda outras escolas, frequentadas por muitos alunos, nas Residências de Pernes (Santarém) e da N.ª Sr.ª da Lapa (Lamego). Dirigiam ainda quinze Colégios no Brasil e vários no oriente, de que se detacam o de S. Paulo de Goa e dois em Macau (Gomes, 1995).

⁷ Gomes (1995, p. 36) refere que de “entre as características do Iluminismo, duas se destacam: a «maioridade da razão» [...] e a «secularização das estruturas do Estado». E entre as estruturas do Estado está, indiscutivelmente, um sistema de ensino”.

instrução devia servir o desenvolvimento do país, as causas da administração pública e o reforço do Estado (Ferreira, 2007).

Com a expulsão da Companhia de Jesus de todo o território português, por ordem do Marquês de Pombal⁸, em 12 de janeiro de 1759, no seguimento de um atentado ao rei D. José I, cria-se uma situação muito complicada no ensino em Portugal, uma vez que este se encontrava, maioritariamente, sob a alçada dos Jesuítas. A urgência na resolução desta questão levou o Marquês de Pombal a refletir sobre o assunto e passados cinco meses, em 28 de junho de 1759, manda publicar um alvará⁹ com o qual procura iniciar a resolução da periclitante situação escolar do país¹⁰. Nesse documento, destinado às chamadas Escolas Menores¹¹, não é apresentada uma verdadeira “reforma dos estudos”, mas sim defendida e exigida uma diferente abordagem na metodologia e nos compêndios a empregar, que é feita através de instruções rigorosas aos professores sobre os métodos de ensino e bibliografia moderna permitidos e a utilizar, tal como era praticado então nas “nações polidas da Europa”, em detrimento dos anteriores métodos e manuais (utilizados pelos Jesuítas) que eram expressamente proibidos (Carvalho, 2001).

No entendimento de Adão (1997, como citado por Amado, 2007, p. 170):

as reformas pombalinas do ensino não foram de oposição clara à Igreja e a tudo o que era religioso; procuraram, isso sim, que esta instituição perdesse a capacidade de administrar o sistema escolar. O que se pretendia era a centralização de todo o ensino no poder régio e nos seus funcionários não abandonando, todavia, os princípios religiosos. Não se impôs uma laicização do corpo docente nem tão-pouco foram afastados os conceitos religiosos dos conteúdos do ensino.

As iniciativas de natureza educativa da responsabilidade do Marquês de Pombal¹² começaram a delinear a importância do papel do Estado no controlo da educação formal através do lançamento das bases de um sistema educativo por si

⁸ “O título de Marquês de Pombal foi instituído por decreto do rei D. José I de Portugal de 16 de Setembro de 1769, em benefício de Sebastião José de Carvalho e Melo, diplomata e primeiro-ministro de Portugal” (http://pt.wikipedia.org/wiki/Marqu%C3%AAs_de_Pombal_%28t%C3%ADtulo%29, recuperado em 23, novembro, 2014).

⁹ “Trata-se de um documento da mais elevada importância para a história do ensino em Portugal por ser com ele que se põe termo a duzentos anos de atividade ininterrupta da Companhia de Jesus” (Carvalho, 2001, p. 429).

¹⁰ Gomes (1995) questiona se o Marquês de Pombal foi obrigado a criar um sistema estatal de ensino por ter expulsado os Jesuítas do território, o que levou a que se ficasse um vazio no domínio do ensino em Portugal, ou se, por outro lado, os Jesuítas foram expulsos do país porque se queria criar esse sistema estatal de ensino e a sua presença o dificultava.

¹¹ “Assim denominadas em oposição aos estudos superiores” (Carvalho, 2001, p. 430).

¹² O historiador Alberto Banha de Andrade (1981, como citado em Gomes, 1995, p. 75), refere que “os diplomas normativos da reforma [pombalina] ou, pelo menos, as instruções foram redigidas pelos oratorianos da Casa de Nossa Senhora das Necessidades e pelo Pe. José Caetano de Mesquita.”

dirigido e financiado (<http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>, recuperado em 21, novembro, 2014).

O diploma de 28 de junho de 1759 cria também, pela primeira vez na história do nosso ensino, uma entidade, o Diretor-Geral dos Estudos, que tem a incumbência de dirigir e fiscalizar os serviços do Ensino Elementar e Médio, embora execute essas funções sob a alçada do poder central (Carvalho, 2001).

Outra das medidas importantes veiculadas por aquele diploma foi a criação de escolas gratuitas de Gramática Latina em todos os bairros de Lisboa e em todas as vilas do território, a criação de escolas de Grego e Retórica, quatro em Lisboa, duas em Coimbra, duas em Évora e duas no Porto e ainda a criação de uma escola de Retórica em cada uma das restantes cidades e vilas do país (Ibidem).

Uma das primeiras tarefas do Diretor-Geral dos Estudos foi providenciar um quadro de professores capazes, tarefa que se revelou muito difícil, uma vez que a grande maioria dos professores que havia anteriormente em Portugal eram Jesuítas e estes tinham sido expulsos do território português. A lista então elaborada tinha apenas dezassete professores para ensinar Latim, dois para ensinar Grego e nenhum para Retórica. (Ibidem).

Em 1771, com o objetivo de proceder ao acompanhamento de todas as medidas que tinha ordenado ou viria a ordenar, o Marquês de Pombal remeteu à Real Mesa Censória¹³ as funções de administração e direção das Escolas Menores do reino, do Real Colégio dos Nobres e dos colégios e magistérios a construir destinados aos estudos das primeiras idades. É da responsabilidade da Real Mesa Censória¹⁴ a elaboração, em 1772, de um “plano de rede escolar” – a primeira ação de “organização racionalizada de um sistema de instrução pública” (estatal) em Portugal, abrangendo os Estudos Menores. Esta iniciativa possibilitou a criação e distribuição pelas cidades e vilas do país de lugares de Mestres de Ler (479) e de lugares para professores de Latim (236), Retórica (49), Grego (38) e Filosofia (35) (Ferreira, 2007).

Outra das medidas tomadas pelo Marquês de Pombal diz respeito à reforma do Ensino Superior. Em 28 de agosto de 1772, Sebastião José de Carvalho e Melo, assinou

¹³ Veio substituir o Diretor-Geral dos Estudos, uma vez que essas funções foram consideradas muito exigentes para serem desempenhadas apenas por uma única pessoa (Carvalho, 2001).

¹⁴ “A Real Mesa Censória [...] fez um trabalho notável no que concerne ao ensino «primário» e ao ensino «secundário» [...] para concretizar o intento de Pombal de espalhar a instrução, quanto «a possibilidade o pudesse permitir»” (Gomes, 1995, p.79).

a Carta de Roboração dos novos Estatutos da Universidade de Coimbra, que refundava a instituição¹⁵, ao prescrever-lhe uma nova forma de organização e funcionamento onde também são notórias as influências do ideário de Luís Verney¹⁶, como refere Gomes (1995, p. 78) ao afirmar, entre outros fundamentos que apresenta, que na constituição dos Cursos de Ciências Naturais e Filosóficas (Medicina, Matemática e Filosofia) “as sugestões de Verney tiveram também acolhimento”.

Após a queda do Marquês de Pombal muitas Escolas Menores foram encerradas e outras foram entregues a comunidades eclesiásticas. Apesar do decréscimo do número de lugares de Professores Régios e do vacilar nas políticas educativas, o ensino das Primeiras Letras foi acautelado e até incrementado no reinado de D. Maria I, onde se registou, em 1779, um aumento do número dessas escolas para 722 (Ferreira, 2007).

No entanto, nem os ensijos nem as reformas do Marquês de Pombal, nem as alterações levadas a cabo durante o reinado de D. Maria I, permitiram a criação de um parque escolar em Portugal, que se mantinha quase inexistente – as aulas eram, muitas vezes, ministradas em casas dos professores, outras vezes em divisões pouco apropriadas, ou ainda fora das localidades em mosteiros (Ibidem).

1.4. As reformas no ensino encetadas no período do Liberalismo

Com a Revolução Liberal de 1820¹⁷, Portugal viveu um período de grande instabilidade política que se refletiu ao nível da instrução pública, especificamente no que diz respeito à implementação do “projeto de ensino obrigatório e gratuito das primeiras letras, onde o movimento legislativo foi marcado por avanços e recuos” (Mendonça, 2006, p. 57).

No mesmo sentido aponta Fernandes (1988, como citado em Amado, 2007, p. 192) quando menciona que “ao longo de todo o século XIX assiste-se em Portugal a um movimento de fluxo e refluxo de avanços e retrocessos em todos os graus do ensino.

¹⁵ Com o objetivo de introduzir na Universidade o «espírito experimental» “foram criadas estruturas como o Hospital Escolar, o Teatro Anatômico, o Dispensário farmacêutico, o Museu de História Natural, o Gabinete de Física Experimental, o Laboratório Químico, o Observatório Astronómico e o Jardim Botânico” (Gomes, 1995, p.78).

¹⁶ Luís António Verney e a sua obra, de que a mais conhecida é o “Verdadeiro Método de Estudar” impresso em Nápoles em 1746, são marcos muito importantes no período do Iluminismo em Portugal. O pensamento de Verney, no seu aspeto pedagógico, teve (seguramente) grande influência sobre o Marquês de Pombal e, conseqüentemente, sobre as medidas legislativas que implementou no domínio do ensino (Gomes, 1995).

¹⁷ Movimento que propiciou, em 1822, a independência do Brasil e a instauração da Monarquia Constitucional em Portugal.

Deste modo se explica a sucessão prodigiosa de reformas escolares, quase nunca executadas”.

Neste período era reconhecida a necessidade de levar a instrução ao maior número de pessoas possível, com o objetivo de concretizar a efetiva revolução na sociedade portuguesa. Nesse sentido, a Constituição Política de 1822 determinava a implementação de escolas, convenientemente dotadas, em todos os lugares do reino onde houvesse necessidade, para ensinar os jovens portugueses de ambos os sexos a ler, escrever e contar e ainda o catecismo das obrigações religiosas e civis (Ferreira, 2007).

A Carta Constitucional de 1826 introduziu o conceito de obrigatoriedade escolar¹⁸ ao estabelecer, entre os direitos civis e políticos para todos os cidadãos portugueses, a frequência da Instrução Primária. Foram então criados os primeiros currículos formais para o Ensino Básico, cujo enfoque era direcionado para a aquisição de competências de leitura, escrita e cálculo. (Mendonça, 2006).

Era reconhecida a necessidade de um Ensino Primário para todos, que combatesse o analfabetismo elevadíssimo que existia, e a necessidade de um Ensino Superior destinado a alguns (apenas aos mais capazes), mas também se afirmava a necessidade da existência de uma escola, situada entre o Ensino Primário e o Ensino Superior, que acrescentasse conhecimentos para além do saber ler, escrever e contar e que proporcionasse uma instrução real, de efetiva utilidade, para o desempenho de tantas atividades de que o país necessitava (Carvalho, 2001). Mais adiante veremos algumas medidas que foram tomadas para a dinamização do Ensino Secundário.

Ficou a dever-se a Rodrigo da Fonseca Magalhães, através do decreto de 11 de agosto de 1835, a criação das Escolas Normais Primárias, para a formação de professores de Primeiras Letras, destinadas apenas ao sexo masculino¹⁹. É ainda da responsabilidade daquele governante o decreto de 7 de setembro de 1835 que regulamenta a Instrução Primária e que é considerado como a primeira grande reforma do ensino e a mais completa e perfeita depois da realizada pelo Marquês de Pombal. Nesse decreto se institui a Instrução Primária gratuita, ministrada em escolas públicas, para todos os cidadãos²⁰, se cria uma rede de escolas que abrangia todo o país, a cargo

¹⁸ “A obrigatoriedade escolar é um produto do Liberalismo” (Gomes, 1986, p.113).

¹⁹ O decreto de 11 de agosto de 1835 reservou “para outra oportunidade a criação de escolas análogas para o sexo feminino” (Carvalho, 2001, p. 551).

²⁰ “Lamentavelmente o decreto só se refere ao ensino masculino prometendo o ministro, para outra oportunidade, ocupar-se do ensino feminino (Título II, art.º 1§ 1.º)” (Carvalho, 2001, p. 553).

dos municípios²¹, que também tinham autonomia para proceder à nomeação dos professores, se definem os vencimentos dos professores e o direito a terem casa para habitar e ainda, não menos importante, se alerta os “pais de família” para o dever de mandarem os filhos à escola logo que completem sete anos de idade (Ibidem).

Como não havia lugar a sanções os pais mantinham-se relutantes em mandar os filhos para a escola, uma vez que não pretendiam abdicar do contributo destes nos trabalhos domésticos e rurais que era necessário realizar. Ao longo do século XIX foram várias as tentativas legislativas que pretenderam efetivar o ensino obrigatório, mas sem grandes resultados (Ferreira, 2007).

Outra das figuras importantes deste período foi Passos Manuel²², que governou o país entre 10 de setembro de 1836 e 1 de junho de 1837. A este estadista e ao seu Governo se ficou a dever a implementação de um conjunto de reformas destinadas a impelir o ensino em Portugal – a reforma do Ensino Primário, de 15 de novembro de 1836, a reforma do Ensino Secundário, de 17 do mesmo mês, e a reforma do Ensino Superior, de 5 de dezembro, também daquele ano. De destacar que estas medidas foram tomadas num período de grande carência nacional, mas foram assumidas por Passos Manuel como a primeira necessidade daquela época (Carvalho, 2001).

Foi a reforma do Ensino Secundário a que mais fortemente ficou ligada ao nome de Passos Manuel, o seu mentor. Com essa reforma são criados os Liceus, um em cada capital de distrito, excetuando Lisboa, em que haveria dois. Este novo tipo de escola destinava-se à Instrução Secundária, aquela que na opinião de Passos Manuel era considerada a parte da instrução pública que mais carecia de reforma e aquela (a par da Instrução Universitária) em que era indispensável fomentar e desenvolver o ensino das matérias científicas e técnicas. Contudo, a insuficiência de professores convenientemente preparados para lecionar as matérias previstas pelo decreto reformador de Passos Manuel, bem como algumas aspetos importantes que ficaram por definir no diploma – o número de anos que constaria o curso dos Liceus, as matérias que se lecionavam em cada ano, a distribuição horária das matérias no trabalho escolar, etc. – tornaram impossível por os Liceus a funcionar antes de 1840, data da instalação

²¹ Esta primeira tentativa de descentralização da educação é bem interessante do ponto de vista da nossa investigação, já que é a primeira e mais antiga, que nos foi possível investigar, após o estado assumir os destinos do ensino em Portugal.

²² Manuel da Silva Passos, de seu nome completo.

dos primeiros Liceus em Portugal, na cidade de Lisboa, a que se seguiram outros, posteriormente, em várias capitais de distrito (Ibidem).

Em 1851 já era possível constatar que todos os Liceus criados no território Continental e Insular português, com exceção dos de Aveiro e de Vila Real, funcionavam em edifícios do Estado (Ibidem).

Apesar do enorme esforço que foi feito nas décadas precedentes, em 1870 existiam apenas 2.300 escolas oficiais, sendo somente 350 destinadas ao sexo feminino, num universo de 4.000 freguesias e numa população calculada em 4.200.000 habitantes (Gomes, 1986).

Em 1867, as escolas oficiais e livres eram frequentadas por 132.000 crianças, mas havia 600.000 crianças, entre os sete e os quinze anos, que não frequentavam a escola, o que evidenciava a existência de uma taxa de analfabetismo²³ muito elevada no nosso país naquele período (Ibidem).

Nas últimas três décadas do século XIX continuaram a suceder-se múltiplas reformas e “contra-reformas” no ensino em Portugal, que revelavam algum desnorte na governação do país. É neste cenário de permanente instabilidade governativa que se assiste, por exemplo, à extinção e recriação da Direção-Geral da Instrução Pública, à criação e extinção, (por duas vezes) do Ministério da Instrução Pública, à criação, abolição e recriação das Escolas Normais femininas e masculinas para formação de professores e à implementação e abolição de várias reformas da Instrução Primária (Carvalho, 2001).

Em 1884, por iniciativa do então ministro das Obras Públicas, António Augusto de Aguiar, é concretizado definitivamente o Ensino Técnico²⁴ no país, através do decreto de criação das Escolas Industriais e de Desenho Industrial, sendo a primeira instalada na cidade da Covilhã. É desse ano também a fundação das Escolas Comerciais. A falta de professores qualificados em Portugal para estas novas tipologias

²³ Deixamos aqui um breve apontamento sobre uma iniciativa privada, fora do âmbito do estado, que procurou combater o analfabetismo em Portugal. Em 1882, em Castanheira de Pêra, arrancou a primeira iniciativa no âmbito das escolas móveis, um projeto idealizado por Casimiro Freire, um industrial republicano muito empenhado na luta pelas causas da alfabetização. No âmbito deste projeto foram implementadas, ao longo de quarenta anos, missões de alfabetização em localidades que não tinham escola, tendo sido alfabetizados quase 30.000 alunos, que aprenderam a leitura através do método João de Deus (Ferreira, 2007).

²⁴ “As primeiras escolas do Ensino Técnico foram criadas (em 1852, por Fontes Pereira de Melo) nas duas principais cidades do país e receberam as designações de Instituto Industrial de Lisboa e Escola Industrial do Porto” (Ferreira, 2007, p. 15).

de ensino obrigou à contratação de um número significativo de professores estrangeiros. (Ibidem).

Em 22 de dezembro de 1894 surgem novas reformas no Ensino Primário e no Ensino Secundário, desta vez com a chancela do ministro do Reino, João Franco. A nota dominante dos dois documentos legislativos é a preocupação de se fazer face à grave crise económica que o país vivia, que implicava a necessidade de reduzir despesas com os serviços de instrução e que teve como consequência, por exemplo, a redução dos quadros do pessoal das escolas de Lisboa, a eliminação dos serviços de inspeção e o encerramento de muitas Escolas Complementares de Instrução Primária²⁵ (Ibidem). De acordo com esta reforma o Ensino Primário prescrevia um 1.º grau, designado “elementar”, obrigatório para todas as crianças dos 6 aos 12 anos e um 2.º, designado “complementar”, que apenas era exigido aos jovens que aspiravam cursar o ensino secundário (Ferreira, 2007).

Mendonça (2006, p. 59), reportando-se às palavras de Adão (1984), refere que a “grande inovação em termos da estrutura organizacional do ensino” se verificou através do Regulamento Geral do Ensino Primário, de 18 de junho de 1896 (no seguimento da reforma de 1894), que introduziu “a regulamentação administrativa e o recenseamento escolar” e que organizou a estrutura curricular do Ensino Primário “em quatro classes, sendo o 1.º grau composto pelas 1.ª, 2.ª e 3.ª classes e o 2.º grau constituído pela 4.ª classe, embora em 1901, a frequência obrigatória se limitasse apenas ao 1.º grau de ensino.”

É interessante observar que a reforma do Ensino Primário de 1894 também projetou, ainda que de uma forma cautelosa, a criação de escolas para a educação e ensino das Classes Infantis²⁶, bem como cursos noturnos ou dominicais para adultos e ainda escolas ou cursos para invisuais e surdos-mudos (Carvalho, 2001).

²⁵ É bem “curioso” o argumento apresentado no documento de reforma de João Franco, de 1894, para justificar o encerramento de escolas primárias de nível complementar, que Carvalho (2001, p.628) sintetiza da seguinte forma: “Existiam no país no ano letivo de 1888-1889 [...] 226 escolas de ensino complementar, as quais, na sua totalidade, levaram a exame 87 alunos. Destes 87 ficaram aprovados 47, o que equivale à média de 1 aluno aprovado por cada 5 escolas. Perante tais números tirou o Governo a conclusão que lhes pareceu mais evidente e mais correta: existiam escolas complementares a mais.”

²⁶ No que diz respeito ao ensino das classes infantis, na primeira década do século XX apenas existiam dois Jardins de Infância em Portugal, um no Porto e outro em Lisboa (Ferreira, 2007), o que comprova bem a pouca eficácia da medida legislativa decretada por João Franco em 1894.

A reforma do Ensino Secundário de 1894, de cujo projeto foi mentor Jaime Moniz²⁷, introduziu profundas alterações estruturais ao sistema escolar liceal e é considerada uma das mais bem planeadas reformas de toda a história do ensino público em Portugal. Com essa reforma, resumidamente, se estabeleceu que o curso liceal seria igual para todos os alunos, sendo constituído por um Curso Geral (5 anos) e por um Curso Complementar (2 anos), funcionaria em regime de classe e teria um currículo formado por dez disciplinas, cuja carga horária semanal foi definida para cada uma delas ao longo dos 7 anos de duração dos Cursos (Ibidem).

Apesar do empenho e do idealismo da maioria dos governos liberais, a crise económica e o contexto iminente agrícola e rural, que caracterizava a sociedade portuguesa do período oitocentista, impediu a generalização da escolarização e os ensejos da construção efetiva de um parque escolar²⁸ – as aulas continuavam maioritariamente (tal como no período precedente) a ser ministradas nos domicílios dos Mestres de Primeiras Letras (Ferreira, 2007).

No final do século XIX, os dados estatísticos apontavam para a existência de 6.074 Escolas Primárias em Portugal (Ilhas Adjacentes incluídas). Desse número de escolas, 4.495 eram escolas oficiais (2.825 masculinas, 1.345 femininas e 325 mistas) e 1.579 eram escolas particulares (600 masculinas e 979 femininas). As escolas oficiais eram frequentadas por 179.640 alunos (115.900 do sexo masculino e 63.740 do sexo feminino) e as escolas particulares frequentadas por 51.599 alunos (24.519 do sexo masculino e 27.080 do sexo feminino) (Carvalho, 2001).

Dados estatísticos recolhidos no mesmo período indicavam a existência de 610.151 crianças com idades entre os cinco e os nove anos, sendo que apenas 51.583 frequentavam a escola. Estes dados revelam alguma discrepância em relação aos dados anteriores que apontavam para a frequência da Escola Primária, no mesmo período, por 231.239 alunos. No entanto, também é certo que as Escolas Primárias seriam frequentadas por crianças de dez, onze e doze anos e até mesmo por adultos, pelo que os dados apresentados não são passíveis de efetiva comparação (Ibidem).

²⁷ “Homem de vasto saber, conhecido pela sua dedicação ao estudo”, informou-se detalhadamente sobre o ensino secundário “em grande número de países, desde os mais próximos aos mais distantes, num total de vinte e oito, do modo como cada país resolvia as suas dificuldades nesse campo, estudando exaustivamente programas, horários, disciplinas, e tudo quanto ao assunto se refere” (Carvalho, 2001, p. 630).

²⁸ Muitas vezes coube à sociedade civil, nomeadamente a indivíduos altruístas, a doação de dinheiro para a construção de escolas, o que permitiu a implantação de dezenas desses edifícios por muitos concelhos do país, sendo que alguns deles ainda hoje persistem (Ferreira, 2007).

Partindo ainda de dados recolhidos no final do século XIX, o número de Liceus existentes no território português (Continental e Ilhas Adjacentes) cifrava-se em (apenas) vinte e quatro, que eram frequentados por 2.848 alunos, dos quais apenas cinquenta e nove eram do sexo feminino (Ibidem)

Estes dados (preocupantes) revelavam a existência de um número elevadíssimo de crianças e jovens que não iam à escola e indiciavam, obviamente, que a percentagem de analfabetismo na população portuguesa se mantinha muito elevada, como se confirma no parágrafo seguinte.

O Anuário Estatístico de 1903, que se reportava a informação recolhida no recenseamento de 1900, apontava para a existência de 736.509 homens e 425.287 mulheres que sabiam ler e 1.855.091 de homens e 2.406.245 de mulheres analfabetos. Resumindo, mais de 78,5% da população portuguesa não tinha instrução. Estes valores, quando comparados com os de outros países, colocavam Portugal no antepenúltimo lugar no ranking da alfabetização. Atrás de nós apenas ficavam a Roménia e a Sérvia (Ibidem).

No início do século XX novamente se tentou impulsionar a obrigatoriedade escolar, mas agora de um modo diferente – determinou-se que o acesso aos lugares da função pública só era possível com a posse do diploma do Ensino Primário (Ferreira, 2007). Esta medida ao dar início à “relação entre a aquisição de um diploma e a valorização sócio-profissional [...] criou o embrião do atual binómio sucesso/insucesso escolar” (Mendonça, 2006, p. 60), mas não impediu que em 1911 continuassem a existir em Portugal 4.500.000 de portugueses analfabetos (75% da população), num universo estimado de 6.000.000 de habitantes (Ibidem).

A azáfama legisladora dos sucessivos governos, relativamente às questões do país e em particular às questões do ensino, prosseguiu sem dar mostras de abrandamento por toda a primeira década do século XX, numa tentativa de adiar o inevitável “desabamento” das instituições vigentes (Carvalho, 2001). O espírito republicano ganhava adeptos a olhos vistos e os assassinatos do rei D. Carlos e do seu filho primogénito, em 1 de fevereiro de 1908, precipitaram a queda da Monarquia em Portugal, que cessou definitivamente com o anúncio vitorioso da implantação da República, em 5 de Outubro de 1910 (Ferreira, 2007).

1.5. O ensino durante a I República

Os republicanos ao assumirem os destinos da nação logo se dispuseram a modificar a mentalidade do povo português, nomeadamente através da reforma da educação, que consideravam ter sido deixada pelos monárquicos numa situação absolutamente lastimável²⁹ (Ibidem). Porém, antes de publicarem qualquer diploma reformador do ensino, os legisladores republicanos levaram a cabo uma série de iniciativas tenazes que visaram, a eliminação das praxes e privilégios da Universidade de Coimbra, a erradicação do panorama educativo português das atividades pedagógicas desenvolvidas por ordens religiosas³⁰ e a exclusão da instrução da doutrina católica nas escolas do Estado, por se assumirem e serem consideradas como “muralhas” à implementação dos ideais revolucionários. (Carvalho, 2001).

Os ideais republicanos, quanto ao valor atribuído, à educação são bem claros, como se pode constatar no preâmbulo do decreto de 29 de março de 1911, como citado em Amado (2007, p. 221-222): “O homem vale sobretudo pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades de maneira a elevarem-se ao máximo em proveito dele e dos outros”.

Embora o Ministério da Instrução Pública tivesse sido (re)criado apenas em 7 de julho de 1913 (não voltando a ser extinto, embora mudasse várias vezes de designação), para assumir sob a sua jurisdição a (quase) totalidade dos serviços e assuntos respeitantes à instrução no território Português Continental e Ilhas Adjacentes, isso não impediu os republicanos de encetarem duas reformas, uma do Ensino Primária e outra do Ensino Superior, da maior importância para as aspirações do novo regime – a urgente intervenção no Ensino Primário destinava-se a não atrasar a criação do novo modelo de homem português, que devia nascer logo no ensino infantil; a urgência na

²⁹ “Referindo-se ao estado das nossas escolas, dizia o deputado Carvalho de Mourão, no Parlamento, na sessão de 7 de julho [...] de 1911: «não se encontra em todo o país uma única escola que satisfaça as condições que a higiene e a pedagogia aconselham». Mesmo «aqui, em Lisboa, elas, na sua instalação material, representam uma verdadeira vergonha nacional. Não existe só uma talvez aproveitável».” (Carvalho, 2001, p. 666);

“As elevadas taxas de analfabetismo da população portuguesa maior de sete anos de idade registadas a partir do censo populacional de 1878 constituíram um pólo de contestação republicana às políticas educativas das autoridades monárquicas” (Correia, 2010, p. 13).

³⁰ Uma das instituições religiosas visadas pelos republicanos foi a Companhia de Jesus que, apesar da sua expulsão “para sempre” do território português, em 1759, pelo Marquês de Pombal, se tinha reinstalado cautelosamente no país, com a conivência e até desejo de alguns daqueles que governavam, e se tinha reorganizado nas suas atividades pedagógicas (Carvalho, 2001).

intervenção no Ensino Superior destinava-se a “decapitar”, rapidamente, o domínio da academia de Coimbra (Carvalho, 2001).

Corria o ano de 1911, quando António José de Almeida, que tutelava o Ministério do Interior³¹, fez publicar, em 29 de março, após um estudo realizado por João de Barros e João de Deus Ramos³², o decreto da reforma do Ensino Primário³³ (Ibidem). Este decreto lançava uma ambiciosa reforma que envolvia não só o Ensino Primário, mas também o Ensino Infantil e o Ensino Normal (Ferreira, 2007).

O diploma apresentava o Ensino Infantil como gratuito e facultativo e tinha como objetivo fomentar a “educação e o desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os quatro aos sete anos de idade” (Carvalho, 2001, p. 667). No entanto, entre 1910 e 1926, foram criadas somente doze “escolas infantis” no país, entre as quais sete da iniciativa da Câmara Municipal do Porto, o que não permitiu traduzir no terreno a generosidade e o idealismo dos mentores republicanos dessa iniciativa legislativa³⁴ (Ferreira, 2007).

Embora o Ensino Infantil oficial tenha sido um projeto que, praticamente, não passou das intenções, o Ensino Infantil particular iniciou, a partir de 1911, um percurso admirável, com a criação dos Jardins-Escolas de João de Deus, erigidos sob a supervisão de João de Deus Ramos, filho do poeta com aquele nome (Carvalho, 2001). Data de 1911 (2 de abril) a inauguração do primeiro Jardim-Escola João de Deus³⁵ do país, em Coimbra. No ano seguinte, e dentro da mesma conceção, foram construídos os Jardins-Escolas João de Deus da Figueira da Foz e de Alcobaça (Ferreira, 2007).

³¹ Este ministério ficou com “os assuntos da instrução, que não tinham (ainda) ministério próprio, e que anteriormente corriam pelo chamado Ministério do Reino” (Carvalho, 2001, p. 660).

³² Ambos considerados como “homens delicadíssimos à causa da instrução [...] com conhecimento consciencioso dos problemas educativos” (Carvalho, 2001, p. 664).

³³ “A reforma da Instrução Primária de 29 de março de 1911 é um documento notabilíssimo que nos colocaria ao nível dos países mais avançados do domínio da instrução, se fosse minimamente executado, e mostra bem não só como os seus redatores tinham plena consciência das necessidades daquele grau de ensino mas também como estavam a par da pedagogia mais progressiva da sua época. É uma reforma de sonho, em que se programa o que seria bom ver realizado, sem se atender à situação real do país, à sua pobreza sem remédio, à impreparação dos seus executores, à sonolência dos serviços do Estado, à inércia nacional” Carvalho (2001, p.665-666).

³⁴ Entre outros pormenores de “luxo” inscritos no decreto de 1911 legislou-se a criação de edifícios destinados às “escolas infantis”, um “em cada um dos bairros das cidades de Lisboa e do Porto, em todas as capitais de distrito e nas cabeças dos principais concelhos” (Carvalho, 2001, p. 668).

³⁵ “Concebido por Raúl Lino enquadrado dentro do espírito do movimento do Escola Nova foi construído dentro de um espaço ajardinado de modo a que as atividades desenvolvidas no exterior completassem as tarefas realizadas na sala de aula” (Ferreira, 2007, p. 22).

No que diz respeito ao Ensino Primário, o diploma prescrevia-o para as crianças de ambos os sexos dos sete aos catorze anos. Era dividido em três escalões, o Elementar, obrigatório e gratuito, com a duração de três anos, o Complementar, facultativo e gratuito, que abrangia os dois anos seguintes, e o Superior, facultativo e gratuito, que ocupava os restantes três anos. Era também referido que deveria haver, no mínimo, uma escola primária elementar para cada sexo, em cada uma das freguesias do Continente e Ilhas Adjacentes (Carvalho, 2001). No entanto, até 1919 “por ocasião do segundo grande ímpeto reformador republicano, ainda não tinha sido criada uma única escola de ensino primário complementar, nem uma única escola de ensino primário superior” (Nóvoa, 1988, p. 37).

Quanto às despesas com a Instrução Primária, o decreto previa que seriam repartidas entre o Estado e as Câmaras Municipais, sendo que a estas caberiam as despesas com os salários dos professores e com os arrendamentos das suas casas, as despesas com a compra de material escolar e de mobiliário e ainda, entre outras, as despesas com a manutenção dos edifícios. Também era da competência das Câmaras Municipais a nomeação, transferência e demissão dos professores (Carvalho, 2001).

Ao prescrever a administração repartida da Instrução Primária entre o poder central e o poder local, leia-se os Municípios, o decreto de 1911 lançava as bases para a primeira de várias “tentativas de descentralização do ensino ensaiadas durante o período republicano”, mas que obtiveram, quase sempre, “a resistência tenaz [do] professorado primário” (Nóvoa, 1988, p. 44).

A “tensão entre centralização e descentralização administrativas” (Formosinho e Machado, 2013, p. 27) era já naquele tempo, tal como hoje, um facto incontornável. As palavras esclarecedoras de Carvalho (2001, p. 678) atestam isso mesmo:

quanto à descentralização não possuíam as autarquias os meios suficientes para assumirem as suas responsabilidades e muitas vezes elas próprias se comportavam como se não estivessem interessadas em assumi-las. [...] Se a situação do ensino primário corria mal no sistema de centralização, igualmente mal continuou a correr com a descentralização. O futuro o veio a demonstrar. De facto, em decreto datado de 12 de julho de 1918, [...] a questão é posta nos seguintes termos: «Verificando-se que a descentralização dos serviços da instrução primária [...] não tem produzido no maior número dos municípios os benefícios que deveriam resultar da autonomia administrativa desses serviços [...]. Reconhecendo-se que limitado tem sido o número de Câmaras Municipais a quem os interesses do ensino e do professorado tenham merecido o justo desvelo e consideração que lhes é devido [...] determina-se que os serviços de instrução primária que [...] pertenciam às Câmaras Municipais passam a ser administrados pelo Estado a partir do ano económico de 1918-1919».

Um outro modelo de descentralização foi tentado, em 1919, por decreto de 10 de maio. Neste normativo ensaiava-se “uma solução intermédia que atribuía a gestão dos

serviços de Ensino Primário não às Câmaras nem ao Estado mas a organismos chamados Juntas Escolares³⁶, que incluíam, entre outros, representantes das Câmaras e professores primários” (Ibid., p. 679). Embora esta medida tenha sido do agrado até dos próprios professores, começaram a surgir divisões e incompatibilidades irremediáveis no seio das Juntas Escolares e foram detetadas graves ilegalidades no seu funcionamento que levaram o “caos” à administração do ensino. Desta feita, um decreto de 12 de maio de 1922 determina, em parte, a extinção das Juntas Escolares (Ibidem).

Desta forma se punha fim, por duas vezes, às tentativas de descentralização do ensino durante a I República, uma das medidas mais emblemáticas defendidas pelos ideários republicanos em prol do desenvolvimento da Nação (Ibidem). As forças vivas no terreno fracassaram ao não serem capazes de assumir esse desígnio cabalmente.

De acordo com o decreto de 29 de março de 1911, a preparação de professores seria concretizada em três Escolas Normais Primárias, que funcionariam em regime de coeducação, uma em Lisboa, outra no Porto e uma outra em Coimbra. No entanto, a sua implementação foi muito difícil, tal como aconteceu com muitas das outras medidas previstas no decreto. A Escola Normal Primária de Lisboa só arrancou sete anos depois da publicação do decreto e as do Porto e de Coimbra apenas entraram em funcionamento um ano mais tarde do que a de Lisboa (Ferreira, 2007).

As habilitações exigidas para a matrícula nas Escolas Normais Primárias eram a aprovação no exame do Ensino Primário Superior ou a conclusão da 5.ª classe dos Liceus e a idade de entrada dos candidatos ficou definida entre os quinze e os vinte e cinco anos (Carvalho, 2001).

As Escolas Normais Primárias foram funcionando com regularidade e à medida que iam dando como prontos os seus alunos o número de professores foi aumentando. Esta situação provocou que em 1922, como o número de escolas não crescia ao ritmo do número de professores, existissem 3.000 professores primários no desemprego (Ibidem).

O Ensino Secundário oficial não foi assumido como “prioritário” para os políticos da I República e, no essencial, manteve a mesma organização prescrita nas reformas de Jaime Moniz, de 1894-1895, e de Eduardo Coelho, de 1905 (Ferreira, 2007), embora em 1918, sob o regime ditatorial presidido por Sidónio Pais, tivesse sido nomeada uma comissão pelo ministro Alfredo Magalhães no sentido de se rever o Ensino Secundário.

³⁶ “Rodrigues Sampaio, em 1878, já tinha considerado a criação de Juntas Escolares” (Carvalho, 2001, p. 679)

(Carvalho, 2001). Do trabalho dessa comissão resultou um decreto que foi publicado em 14 de julho de 1918 e no qual se afirma, como citado em Carvalho (Ibid., p. 684), que:

«a Instrução Secundária é um dos ramos da instrução pública que mais cuidados e atenções carece», nomeadamente, «porque se destina à formação de um escol que deve ter, direta e indiretamente, uma influência preponderante na marcha dos negócios públicos» e porque «o Ensino Secundário tem por fim ministrar os elementos de uma cultura geral e habilitar para os estudos superiores.».

Esta reforma não teve futuro e caiu do dia 14 de dezembro de 1918, com o atentado que vitimou Sidónio Pais. Posteriormente, uma outra reforma foi também tentada, em 26 de setembro de 1919, pela mão então ministro da Instrução José de Oliveira, mas foi suspensa e substituída pela de Alfredo Magalhães, em 31 de agosto de 1920, num *volte-face* legislativo de um regime que aparentava governar sem rumo (Ibidem).

Em traços gerais o ensino liceal contemplava uma “dimensão” de preparação para a vida prática, mas continuava a assumir a educação intelectual como sua primazia. Em 1918, conferiu-se às raparigas o direito de se matricularem nos Liceus masculinos, no caso das cidades em que não existiam Liceus femininos. Uma nota também interessante, relativamente ao Ensino Secundário, foi o aumento do número de alunos a frequentar os Liceus, que passou de 8.691 alunos, em 1910, nos trinta e dois Liceus existentes, para 12.604 alunos, em 1926, nos trinta e três Liceus que então havia, e espetacular foi o aumento do número de alunas a frequentar os Liceus, onde se passou de 924 alunas, em 1910, para 2.960 alunas, em 1926 (Ferreira, 2007).

Uma nota também relativamente ao Ensino Profissional Industrial, Comercial e Agrícola, destino de muitos jovens portugueses, que nele buscavam uma profissionalização, após a conclusão Escola Primária e que foi também alvo das atenções do regime republicano, que o atualizou e o desenvolveu com reconhecido sucesso. Em 1910, frequentavam esta tipologia de ensino, entre escolas elementares de Ensino Industrial e Comercial, Institutos Comercias e Industrias e escolas do Ensino Agrícola, 7.153 alunos, dos quais apenas 841 do sexo feminino. Em 1926, esse número de alunos mais do que duplicou, passando a ser de 14.714, distribuídos por escolas elementares do Ensino Industrial e Comercial (frequentadas por 2.262 alunas), Institutos Comerciais e Industriais, Institutos Superiores do Comércio, Instituto Superior Técnico e escolas do Ensino Agrícola (Carvalho, 2001).

Os republicanos também se preocuparam com a formação de professores para o Ensino Secundário, o que levou à criação das Escolas Normais Superiores em Coimbra e em Lisboa, tendo as respetivas Universidades ficado com a obrigação de organizar a

preparação teórica dos candidatos. Estes, após concluírem o curso universitário, realizavam a sua prática pedagógica com alunos, sob a orientação de professores metodólogos. Apesar disso, continuava a haver muitos professores nos Liceus que não possuíam formação adequada, principalmente aqueles que lecionavam fora dos grandes centros urbanos (Ferreira, 2007).

O Ensino Superior (como aliás anteriormente já referimos) foi um dos primeiros alvos das preocupações republicanas, tendo sido sujeito a profunda reforma, logo em 1911. Uma das medidas tomadas foi a criação das Universidades de Lisboa e do Porto, que se juntaram à secular Universidade de Coimbra, que foi sujeita também a profundas alterações no seu funcionamento e organização no mesmo período (Ibidem).

Em 1910, a única universidade do país, a Universidade de Coimbra, era frequentada por 1.262 alunos (dos quais apenas cinco do sexo feminino). Em 1926 encontravam-se matriculados 1.823 alunos na Universidade de Lisboa, 1.000 alunos na Universidade do Porto e 1.294 alunos na Universidade de Coimbra, num total de 4.117 alunos. As faculdades mais frequentadas eram as de Ciências, com 1.247 alunos, as de Medicina, com 1.170 alunos e as de Direito, com 936 alunos. No total do Ensino Superior, em 1910 havia 3.327 alunos, juntando os alunos da Universidade de Coimbra com os das restantes Escolas, Academias e Institutos superiores, enquanto que em 1926 esse valor era de 4.117 alunos, que contabiliza apenas os alunos das três universidades por falta de mais dados (Carvalho, 2001).

Em 10 de maio de 1919³⁷, foi publicado uma nova reforma do Ensino Primário, da responsabilidade do ministro da Instrução, Leonardo Coimbra, que veio substituir o “carismático” decreto de 1911, embora tenha mantido grande parte do seu articulado. A novidade maior, que representaria grande progresso se pudesse ser rigorosamente executada, foi o alargamento da escolaridade obrigatória para cinco anos. O Ensino Primário Elementar, que era a fase obrigatória de três anos, em 1911, e o Ensino Primário Complementar, não obrigatório de dois anos, fundem-se num só, que passou a designar-se de Ensino Primário Geral³⁸, com a duração de cinco anos, de frequência

³⁷ O ano de 1919 foi um ano de notável atividade legislativa, tal como sucedera no ano de 1911, embora o tenha excedido quantitativamente, possivelmente por ser o ano que se seguiu ao fim da I Grande Guerra (1914-1918). A título de curiosidade é de referir que “a legislação dos diversos ministérios republicanos, toda datada do mesmo dia de 10 de maio de 1919, onde se inclui a nova reforma do Ensino Primário, ocupa 623 páginas da Coleção de Legislação Portuguesa” (Carvalho, 2001, p. 681).

³⁸ “Comprenderia cinco classes, funcionaria em regime de coeducação” (Ferreira, 2007, p. 22).

obrigatória para todas as crianças dos sete aos doze anos de idade. Seguiu-se-lhe, como anteriormente, o Ensino Primário Superior, de três anos (Ibidem).

É importante referir que a medida de alargamento da escolaridade obrigatória (e gratuita) para cinco anos não teve qualquer possibilidade de ser posta em prática, tal como aponta Nóvoa (1988, p. 37), reportando-se a dados estatísticos relativos ao último ano letivo da I República, quando refere que “a população em idade escolar era quase de um milhão de crianças, das quais apenas cerca de: um terço se matriculou no ensino primário; 2% frequentou a 4.^a classe [...]; 0,2% se apresentou às provas finais da 5.^a classe [...]”.

O número de escolas oficiais do Ensino Primário existentes, no Continente e Ilhas Adjacentes, no ano escolar de 1909-1910, cifrava-se em 5.552, das quais 3.067 masculinas, 1.819 femininas e 666 mistas e no ano escolar de 1925-1926 esse número aumentou, passando a existir 7.126 escolas, ou seja, mais 1.574. No entanto o Anuário Estatístico de 1926, indicava que 469 dessas escolas não se encontravam a funcionar, pelo que, em real atividade, o número efetivo de escolas nesse ano era de 6.657. Deste modo o aumento, no que respeita ao número de escolas do Ensino Primário nos 16 anos de vigência do regime republicano, é de 1.105 escolas (Carvalho, 2001).

O aumento do número de escolas do Ensino Primário levou ao natural aumento do número de professores que, no ano escolar de 1925-1926, foi contabilizado em 8.434 nas escolas oficiais e 318 nas escolas móveis, sendo, em ambos os casos, o número de professoras muito superior ao dos professores, cerca do dobro no primeiro caso e quase o triplo no segundo (Ibidem).

Como o objetivo de combater o analfabetismo de adultos, no seguimento da criação das escolas móveis³⁹, em 1882, da iniciativa do republicano Casimiro Freire, e do seu reconhecido sucesso, o decreto de 29 de março de 1911 oficializa-as e determina-as nas freguesias onde, por qualquer razão, não fosse possível implementar escolas fixas (Ibidem). Sampaio (1969, como citado em Nóvoa, 1988, p. 32) “apurou mais de 200.000 inscrições nas escolas móveis entre 1913 e 1930, a que corresponderam cerca de 100.000 alunos com aproveitamento”.

Pese embora todas as medidas de escolarização implementadas, quer para a população juvenil, quer para a população adulta, o país continuava a apresentar uma muito elevada taxa de analfabetismo, nomeadamente entre os mais novos, aqueles a

³⁹ Ver nota de rodapé n.º 23.

quem se destinaram a maioria das reformas educativas dos republicanos, como atesta Ferreira (2007, p. 22) ao afirmar que:

durante os 16 anos que durou a I República, conseguiu-se que a taxa de analfabetismo da população com idade superior a sete anos baixasse de mais de 70% para cerca de 61%. O esforço dos governos republicanos não foi, contudo, capaz de pôr um terço da população entre os sete e os catorze anos a frequentar a escola.

Uma medida que não passou das intenções, mas que, pelo seu interesse nos merece o registo, foi aquela levada a cabo, em 1923, por João da Conceição Camoesas ao tomar a pasta da Instrução Pública, numa tentativa de clarificar a organização do sistema escolar. Camoesas propôs-se compilar num único diploma, recorrendo ao auxílio de personalidades de reconhecido mérito⁴⁰, a confusa mescla de leis, decretos e portarias, permanentemente promulgados, alterados, acrescentados, suspensos e restabelecidos. Desse processo resultou o Estatuto da Educação Nacional, um projeto transversal de reforma do ensino pedagogicamente bem pensado e estruturado, composto por 24 Bases, que “parecem” não ter esquecido nenhuma das dimensões ou valências da educação, justificadas em extenso preâmbulo⁴¹ e que foi apresentado à Câmara dos Deputados, em 21 de junho de 1923, para ser discutido (Carvalho, 2001).

Considerava a proposta de Camoesas que a educação pública se organizasse em três categorias, Ensino Geral, Ensino Especial e Ensino Superior, e que cada uma dessas categorias se constituísse de acordo com um plano metodicamente organizado, “o primeiro entre nós nos tempos modernos”, que a seguir se apresenta, de acordo com a esquematização de Carvalho (Ibid., p. 701):

⁴⁰ De que se destacam Faria de Vasconcelos, a quem se atribuiu a maior responsabilidade na redação do projeto, e António Sérgio, respeitado doutrinador da ideologia democrática (Carvalho, 2001).

⁴¹ Carvalho (2001, p. 698) apresenta um breve excerto desse preâmbulo, da responsabilidade de Camoesas: «Trazemos esta proposta ao Congresso da República, proporcionando-lhe pela primeira vez na história do novo regime a possibilidade de considerar em conjunto um plano definido de educação nacional que respeite as correlações vitais dos seus instrumentos de ação entre si e com o ambiente, que despreza as miúdas preocupações dos interesses pessoais, das paixões perturbadoras ou de ilegítimas ambições, e que visa por cima de tudo o objetivo social correspondente à própria natureza de um ensino escolar.».

Quadro 1 – Esquematização da organização do ensino proposta por Camoesas, no Estatuto da Educação Pública

Ensino Geral (dos 3 aos 16 anos)	Infantil (dos 3 aos 6 anos) [facultativo e gratuito]		
	Primário [obrigatório e gratuito]	1.º Grau (dos 7 aos 9 anos)	
		2.º Grau (dos 10 aos 12 anos)	
		Crianças com Necessidades Educativas Especiais ⁴²	
Secundário – Curso Geral (dos 13 aos 16 anos) [sem obrigatoriedade nem gratuidade]			
Ensino Especial	Secundário – Curso Especial (dos 17 aos 19 anos)	Letras	Línguas e Literaturas Clássicas
			Línguas e Literaturas Germânicas
		Ciências	
		Técnico	
		Normal	
	Técnico Elementar (dos 13 aos 16 anos)	Agrícola	
		Comercial	
		Doméstico	
		Industrial	
		Marítimo	
	Técnico Complementar (dos 17 aos 20 anos)	Agrícola	
		Comercial	
		Doméstico	
		Industrial	
	Profissional		
Ensino Superior (além dos 20 anos)	Universidades		
	Escolas Superiores Especiais		

Fonte: Adaptado de Carvalho (2001).

Jaime Cortesão (1923, como citado em Carvalho, *Ibid.*, pp. 702-703) escrevia na revista Seara Nova, embora apontando alguns reparos, a propósito do Estatuto da Educação Nacional, que:

a reforma constitui, na crítica dos métodos de ensino e nos fins gerais que tacitamente propõe, não só o mais sério documento político emanado de um governo, dentro da República, como a primeira tentativa de reforma nacional, orientada por um espírito democrático.

António Sérgio, por seu lado, também em 1923, defendeu efusivamente a proposta de Camoesas daqueles que de imediato a criticaram, como citado em Carvalho

⁴² A designação utilizada por Carvalho foi “Crianças anormais”, mas que considerámos substituir por haver outra mais atual e menos suscetível a supostas análises “depreciativas”.

(Ibid., p. 703): “Quem conspira contra a reforma medite bem no que vai fazer: porque assume perante o povo a mais tremenda das responsabilidades.” Acabou por rematar do seguinte modo: “Um dia a nação há-de julgar”.

O ambicioso e bem estruturado Estatuto da Educação Nacional não passou, meramente, de um documento histórico, que nunca veio a ser implementado porque nesse mesmo ano, em novembro de 1923, o Governo de que fazia parte Camoesas como ministro da Instrução caiu “vítima da voracidade dos políticos que não permitiam a estabilidade governativa” (Ibid., Ibidem).

Seria injusto considerar que a ação da I República não tenha tido mérito, principalmente nos primeiros anos de governação, nos quais surgiram documentos tão importantes, como as reformas do Ensino Primário e do Ensino Superior, que dignificaram aquele regime e se constituíram, verdadeiramente, como condições de desenvolvimento da Nação (Ibidem). No entanto, o défice financeiro, a instabilidade governativa, a participação do país na I Grande Guerra e as revoltas militares limitaram em muito os ensejos e a concretização do ideário dos republicanos. Portugal continuava a ser um país eminentemente rural e agrícola, com núcleos populacionais de reduzida dimensão, salvo Lisboa e Porto, e continuava desfasado do desenvolvimento, mas, sobretudo, “estava cansado de tanta instabilidade governativa⁴³, de tantos excessos políticos, de tantos sobressaltos e incertezas” (Ferreira, 2007, p. 25)

1.6. O ensino no período do Estado Novo

Com o golpe militar de 28 de maio de 1926 se pôs termo à I República e se deu início a um longo período de quase cinco décadas de regime ditatorial, em Portugal (1926-1974). O povo, cansado do descontrolo dos políticos e dos sucessivos governos e das irregularidades cometidas, acolheu bem a iniciativa do golpe militar. No início, muitos acreditavam que esta nova ditadura teria pouco futuro, tal como outras ditaduras anteriores, no entanto, ela foi-se desenvolvendo e enquistando, até acabar por se transformar no regime que ficou conhecido para a história como Estado Novo (Ferreira, 2007).

⁴³ Desde a criação do Ministério da Instrução Primária, em 7 de julho de 1913, até ao fim da I República, em 28 de maio de 1926, treze anos se passaram. Nesses 13 anos o país conheceu quarenta (!!!) ministros da Instrução, sem contar com aqueles que, por diversas razões, desempenharam o cargo interinamente (Carvalho, 2001).

A situação económica e financeira de Portugal, à altura, era gravíssima e foi nesse domínio que as atenções dos novos governantes se centraram de imediato. Para assumir a pasta das Finanças foi escolhido um professor de Economia e Finanças da Universidade de Coimbra, António de Oliveira Salazar, que era conhecido por ser uma pessoa muito informada nos assuntos da sua área. Salazar foi nomeado para o cargo de ministro das Finanças em 30 de maio de 1926, mas seria exonerado a 30 de julho daquele ano, embora já tivesse abandonado o cargo antes – “não era homem para estar à volta de uma mesa a suportar o convívio da governação [...] era homem para mandar e ser obedecido, sem condescendências nem hesitações (Carvalho, 2001, p. 721).

Como a situação do país não dava mostras de solução, passados dois anos, novamente Salazar foi convidado para a pasta das Finanças, pela confiança depositada no seu saber e pela sua também reconhecida determinação. Salazar impôs apenas uma condição para aceitar o cargo: todos os ministros se subordinariam ao ministro das Finanças, que lhes daria as ordens relativamente às atividades económicas e financeiras das respetivas pastas e estes obedecer-lhe-iam “cegamente”. As condições foram aceites e Salazar, que era “defensor de um sistema de governação concentracionário”, novamente foi nomeado ministro das Finanças, agora em 27 de abril de 1928, dando início a uma carreira de ditador que se prolongou durante quatro dezenas de anos. No entanto, embora já exercesse anteriormente grande influência sobre toda a governação do país, foi a nomeação de Salazar para a Presidência do Ministério⁴⁴, em 5 de julho de 1932, que lhe conferiu, de facto, toda a sua incontestada autoridade. É daqui em diante que a Ditadura Nacional irá começar a operar em pleno (Ibidem).

O Estado Novo, encabeçado por Salazar, recusava o liberalismo, o comunismo e a democracia política e a sua ação desenvolvia-se de forma intransigentemente autoritária, na defesa da ordem, no corporativismo, no culto do chefe, na apologia do partido único e no fomento de outros valores que apregoava patrióticos e de “missão nacional”. A educação, como não poderia deixar de ser, foi sujeita a este ideário conservador e fascista preconizado pelo novo regime (Ferreira, 2007).

“O período de tempo compreendido entre o início da Ditadura Militar e o ano de 1936 conhecerá vários Ministros da Educação e caracterizar-se-á por uma ação educativa cuja principal meta será o desmantelamento da escola republicana e das suas práticas educativas” (Pereira, 2014).

⁴⁴ Equivalente, hoje, ao cargo de Primeiro Ministro.

Tal como na I República, embora agora com propósitos de controlo social e não de valorização do Homem pela educação, o Estado Novo assumiu-se como Estado-educador ao chamar a si, em exclusivo, a responsabilidade da educação nacional, que concretizou, nomeadamente, através da definição do currículo académico e do controlo dos modos de organização dos professores, dos alunos e do processo de ensino (Formosinho e Machado, 2013). Nesse sentido o regime de Salazar procedeu ao afastamento de professores incómodos, impôs o livro único, para “inculcação de valores”, organizou a Mocidade Portuguesa, para fomentar nos jovens as “convicções vincadamente nacionalistas” e, como não poderia deixar de ser, reformou o ensino. Nas escolas passou a vigorar uma disciplina rígida⁴⁵ e uma metodologia rigorosa, que fomentavam a passividade e a memorização (Ferreira, 2007).

Logo no início do instauração da ditadura a questão do analfabetismo que lavrava no país foi analisada, mas agora de um ponto de vista diferente – discutia-se se, realmente, interessaria debelá-lo ou se seria melhor manter o povo ignorante⁴⁶ (Carvalho, 2001). Nóvoa (2005, p. 64) refere a este propósito que a “historiografia da educação representou o Estado Novo com traços obscurantistas, chegando mesmo a afirmar que era sua intenção promover o analfabetismo⁴⁷”.

Em 17 de maio de 1927 surge a primeira reforma do Ensino Primário, levada a cabo pelo novo regime, que procedeu de imediato ao retrocesso escolar, já que encurtou em um ano o Ensino Primário Geral, agora designado “Elementar”, obrigatório, tal com antes, e destinado às crianças dos sete aos onze anos, e diminui também em um ano o Ensino Primário Superior, que passou a ser chamado “Complementar”, dirigido às crianças dos onze aos treze. Este último acabou por ser extinto em 19 de setembro de

⁴⁵ A ação disciplinadora e repressiva do regime fez-se sentir sobre os alunos de todas as instituições de ensino oficiais, nomeadamente, através de decreto com data de 1 de abril de 1932, com exceção das crianças do ensino primário. Resumidamente, todos estavam na dependência e sobre a alçada do Ministério da Instrução Pública – aqueles que praticassem atos contrários aos deveres dos alunos, nomeadamente atentando contra o Poder Executivo, seriam sujeitos a penas que poderiam ir até à exclusão definitiva de todas as escolas nacionais (Carvalho, 2001).

⁴⁶ É bem curioso o que algumas personalidades daquele tempo escreveram sobre as “virtudes” do analfabetismo, tal como Virgínia de Castro e Almeida (1927, como citado em Amado, 2007, p. 226): “[...] sabendo ler e escrever, nascem-lhes ambições: querem ir para as cidades ser marçanos, caixeiros, senhores; querem ir para o Brasil. Aprenderam a ler! Que leem? Relações de crimes; noções erradas de política; livros maus; folhetos de propaganda subversiva. Largam a enxada, desinteressam-se da terra e só tem uma ambição: serem empregados públicos. Que vantagens foram buscar a escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem as letras e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte, e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75 por cento de analfabetos.”

⁴⁷ Maria Filomena Mónica (1978) é apontada por Nóvoa (2005) como uma das estudiosas do Estado Novo que mais terá contribuído para a vulgarização daquela crença.

1932, por se considerar inútil e dispendioso para o erário do Estado. Em 26 de outubro de 1928 é publicado um decreto que vem proceder à simplificação do que era estatuído na reforma do Ensino Primário de 1927, através da redução dos programas (Carvalho, 2001).

Entretanto, novo revés se sucedeu, em 13 de abril de 1929, quando um outro decreto declara que dos quatro anos de ensino obrigatório somente os três primeiros constituem o Ensino Elementar, servindo o quarto apenas de complementaridade. Estava aberto o caminho para o decreto de 22 de março de 1930, que procedeu à divisão do Ensino Primário Elementar em dois graus, sendo o primeiro constituído pelas três primeiras classes, que após conclusão, através da aprovação num exame final, dariam o ensino obrigatório como concluído. Assim se passou de uma obrigatoriedade no ensino de cinco anos, na I República, para apenas três, no novo regime⁴⁸ (Ibidem).

Em 1930 dá-se a extinção das Escolas Normais Superiores e a procede-se à criação das Escolas do Magistério Primário⁴⁹, que vieram substituir as Escolas Normais Primárias⁵⁰ (Nóvoa, 1992). É nas cidades de Lisboa, Porto, Braga e Ponta Delgada que são instituídas as primeiras Escolas do Magistério Primário (Ferreira, 2007).

A diminuição da escolaridade obrigatória de cinco para três anos e a alegação de que as crianças rurais não necessitavam ter mais cultura para além do saber ler, escrever e contar, levaram à crença de que não era necessário grandes preocupações com a formação pedagógica e científica dos professores do Ensino Primário, uma vez que para transmitir às crianças conhecimentos tão básicos, facilmente se arranjará quem o fizesse, não se lhe exigindo qualquer preparação específica para esse fim, a troco de uma contrapartida salarial baixa. Foi este entendimento que levou o ministro Cordeiro Ramos a legislar, em 30 de novembro de 1931, a criação dos Postos de Ensino, uma

⁴⁸ “A redução do Ensino Primário obrigatório de quatro para três anos, a proibição da coeducação [entretanto também decretada] e a extinção do ensino primário complementar devem-se ao ministro Gustavo Cordeiro Ramos, o primeiro que, no regime ditatorial, se torna notório pela dureza da sua atuação, e prenuncia a «hora alta» do «ressurgimento nacional que em breves anos iria soar.»” (Carvalho, 2001, p. 733).

⁴⁹ Os requisitos para a frequência das Escolas do Magistério Primário foram também reduzidos, agora apenas era necessária a aprovação num exame de admissão e como habilitação exigida a conclusão do 2.º grau do Ensino Primário Elementar (quarta classe), sendo a idade mínima fixada em catorze anos. (Carvalho, 2001).

⁵⁰ Carvalho (2001, p.732), aponta 12 de abril de 1928 como data da extinção das Escolas Normais Primárias de Coimbra, Braga e Ponta Delgada, motivada pela “imperiosa necessidade de redução das despesas públicas”.

medida da Ditadura que visava debelar o analfabetismo a custos reduzidos (Carvalho, 2001).

Os Postos de Ensino funcionaram sob a orientação de “regentes escolares”, os “mestres” dessas escolas, que não necessitavam ter qualquer habilitação específica para exercerem o ensino e que seriam escolhidos, apenas, com a condição de serem cidadãos de reconhecida idoneidade moral e intelectual. Esta medida de alfabetização, muito contestada na altura pelos professores primários com formação, que a consideraram um ataque à sua dignidade profissional, foi aplicada em muitas aldeias do nosso país, mas revelou-se de tal forma desastrosa pelos abusos cometidos (e certamente pela incompetência do ensino praticado), que passados quatro anos foi necessário novamente legislar, em 28 de agosto de 1935, passando a exigir-se, aos candidatos à regência dos Postos de Ensino, a aprovação num (minimalista) exame de aptidão⁵¹ (Ibidem).

A propósito das medidas educativas tomadas pela ditadura Salazarista nos primeiros anos da sua implementação, Nóvoa (1992, pp. 479-480), refere o seguinte:

a redução da escolaridade obrigatória (1930), a criação dos postos de ensino (1931), a orientação do ensino pela moral cristã (1935) e a simplificação dos programas 1929-1937 são algumas das medidas que ilustram bem a política educativa do Estado Novo. Esta lógica minimalista procura levar a escola ao conjunto da população, sem desencadear novas expectativas sociais e minimizando os efeitos de uma hipotética utilização do capital escolar como fator de mobilidade social. [...] o Estado Novo serve-se de um discurso de matriz moralizante para limitar os efeitos sociais da escolarização. As referências morais realçam a simplicidade e a humildade, criticando as ambições pessoais e as expectativas de mudança.

Ainda segundo Nóvoa (Ibid., p. 481), como não poderia deixar de ser, “a política restritiva” e condicionadora “do Estado Novo teve consequências nefastas na qualidade do ensino primário”. No entanto, por outro lado, verificou-se que “o autoritarismo do Estado fez diminuir consideravelmente a fuga à obrigatoriedade do ensino, situação nunca conseguida pelos governos liberais e republicanos” (Ferreira, 2007, p. 26).

A reforma do ensino liceal foi realizada antes da do ensino primário, em 2 de Outubro de 1926, pela mão do ministro Ricardo Jorge, e designou-se por O Estatuto da Instrução Secundária, tendo alterado profundamente o anterior esquema herdado da I República. Com esse normativo dá-se a redução de um ano na escolaridade liceal, passando de sete para seis anos, sendo que no Curso Geral o 1.º Ciclo passa a três anos e o 2.º Ciclo a dois e os Cursos Complementares (Letras e Ciências), passam a ter apenas a duração de um ano cada (Carvalho, 2001).

⁵¹ Que constava de “um ditado de doze a quinze linhas; um exercício de redação com um mínimo de quinze linhas; a resolução de seis problemas (Nóvoa, 1992, p. 505).

Fruto de ineficácia, as medidas tomadas em 1926 foram alvo de reformulação. Em 22 de janeiro de 1927, pela mão do então ministro da Instrução, Alfredo Magalhães, os Cursos Complementares passaram novamente a ter dois anos de duração e em 1930, a 26 de agosto, os dois Ciclos do Curso Geral também voltaram a ter a mesma duração que tinham antes de 1926, o primeiro voltou a ter dois anos e o segundo três” (Ibidem).

A organização curricular do ensino liceal suscitava grande controvérsia. Um das questões principais desenvolvia-se em torno da adoção de um de dois sistemas, ou o de “regime de classe” (ensino simultâneo de várias disciplinas) ou o de “regime de disciplinas” (ensino sequencial de várias disciplinas). Esta questão já remontava ao século XIX e tinha voltado à liça entretanto, mas em 1931, com a publicação do Estatuto do Ensino Secundário e em 1935, com a publicação do Plano de Estudos foi ratificado o “regime de classe” (Nóvoa, 1992).

Em 13 de abril de 1929, as escolas do ensino técnico profissional passaram, por decreto, para a dependência do Ministério da Instrução Pública⁵². Aquele normativo criou a Direção-Geral do Ensino Técnico e procedeu também à reformulação desse sistema de ensino. Foram encetadas medidas de reforma das Escolas Industriais e Comerciais de ensino elementar, com o objetivo de as uniformizar. No ensino médio, o Instituto Industrial e Comercial de Coimbra foi extinto e os Institutos Industriais e Comerciais de Lisboa e do Porto foram desdobrados em Institutos Industriais e Institutos Comerciais. As três escolas médias do ensino técnico profissional agrícola de Coimbra, Santarém e Évora, com currículos diferentes até então, foram uniformizadas e passaram a designar-se por “Escolas de regentes Agrícolas” (Carvalho, 2001).

Apesar do ensino técnico profissional ter merecido atenção do regime Salazarista desde os anos 30, somente depois a II Grande Guerra e após “longos anos de debates e de estudos, foram criadas as condições para o lançamento de um movimento reformador estruturante deste setor de ensino” (Nóvoa, 1992, p. 490).

Também a primeira reforma do ensino superior, encetada pelo novo regime, data de 2 de outubro de 1926, tendo sido designada de O Estatuto da Instrução Universitária. Com esta reforma se pretendeu “estabelecer uma norma geral da organização e da funcionalidade da Universidade Portuguesa”, designadamente, prescrevendo-se que “o acesso às categorias de docentes [...] passava a fazer-se, sem exceção, por meio de

⁵² Encontravam-se, desde 1918, sob a alçada do Ministério do Comércio e Comunicações e do Ministério da Agricultura, embora já tivessem estado integradas em 1913 no Ministério da Instrução Pública (Carvalho, 2001).

concursos” e que “o ingresso dos estudantes nas Faculdades” se faria “por meio de exames de admissão” (Carvalho, 2001, p. 746). Este estatuto veio a ser alterado, pela mão do ministro Carneiro Pacheco, em 27 de julho de 1930, onde a maior novidade foi a possibilidade da admissão de professores catedráticos poder ser feita, em casos excepcionais, através de convite e também a admissão de alunos às Universidades estar dependente apenas da apresentação do certificado de conclusão do curso liceal, sendo eliminados os exames de admissão (Carvalho, 2001).

Com o objetivo de redução de despesa, são extintas, em 12 de abril de 1928, pelo ministro Alfredo de Magalhães, algumas das Faculdades então existentes nas Universidades de Lisboa e do Porto, bem como a Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra e o Instituto Superior de Comércio do Porto, entre outros (Ibidem).

No seguimento da entrada em vigor, em 11 de abril de 1933, da nova Constituição da República (acontecimento que, verdadeiramente, marca o início ao Estado Novo), Salazar é nomeado Presidente do Conselho, o governo é exonerado e Cordeiro Ramos é, pela quarta vez, nomeado para a pasta da Instrução Pública. Pela mão deste ministro, nas palavras de Carvalho (Ibid., p. 750), se publicou:

um originalíssimo decreto, com data de 25 de maio [de 1933] sobre as penalidades a aplicar aos alunos dos Liceus. Considera este último decreto, com toda a gravidade da exposição, que as penalidades a aplicar aos alunos se agrupam em duas séries, admoestação e repreensão do aluno, por um lado, e, por outro lado, expulsão da aula, suspensão temporária da frequência, ou exclusão dela por tempo determinado.

“O bizarro decreto” previa tornar as sanções disciplinares “menos nocivas à carreira escolar dos alunos” e, para isso, estabelecia que as mesmas fossem convertidas em multas pecuniárias (!!!). No entanto, em 23 de janeiro do ano seguinte este normativo foi revogado (Ibid., Ibidem).

Em 1936, a 11 de abril, agora sob os desígnios do ministro Carneiro Pacheco⁵³, é publicada a Lei n.º 1.941, (a Lei de Bases de Organização do Ministério da Educação Nacional⁵⁴) que se assumiu de especial importância, “um autêntico marco histórico”, uma vez que veio reformar o Ministério da Instrução Pública, que, a partir daí, se passou a designar de Ministério da Educação Nacional (Casulo, 1988). Neste normativo,

⁵³ “Carneiro Pacheco manteve-se na pasta da Educação durante quatro anos e meio, e sempre se comportou como executor admirável do pensamento de Salazar. «Deus, Pátria e Família» foi o lema de toda a sua atuação, sobre o qual procurou estruturar solidamente a Escola, impulsionando-a para um futuro a seu contento que esperava ser de dilatados anos” (Carvalho, 2001, p. 778).

⁵⁴ Segundo Casulo (1988, p. 23).

mais do que estabelecer as bases de organização do sistema educativo, da formação de professores, da construção do currículo, mais do que definir a sequência do ensino e os objetivos a prosseguir nos seus vários níveis – questões que são iludidas ou simplesmente remetidas para posterior legislação – as 14⁵⁵ bases [do] documento introduzem a ordem nova do também novel estado da educação escolar portuguesa. Mais que uma lei de bases para uma reforma da educação, esta é uma lei revolucionária (entenda-se a terminologia de acordo com o contexto da época) com duas intenções fundamentais: 1) estabelecer mecanismos de controle centralizado de toda a educação; 2) fixar a base ideológico-nacionalista na qual futuras reformas setoriais teriam de assentar (Ibid., p. 23).

É a partir da Lei n.º 1.941, intitulada “Remodelação do Ministério da Instrução Pública”, que, nomeadamente: se institui a já referida nova designação de Ministério da Educação Nacional (Base I); que se cria a Junta Nacional de Educação (Base II), com a incumbência do “estudo de todos os problemas que interessam à formação do carácter, ao ensino e à cultura” e que se desdobrava em secções, a primeira, a mais importante, designada de “Educação moral e física”, sendo as seguintes “os ensino primário, secundário, superior, técnico, Belas-Artes e a investigação científica”; que se avisa sobre o funcionamento rigorosamente hierárquico dos serviços do ministério (Base III); que se definem os critérios para a seleção dos professores de qualquer grau de ensino (Base V), aos quais era exigido absoluta cooperação na formação do “espírito nacional”; que se institui a frequência de “cursos obrigatórios de organização corporativa” nas “escolas de formação de pessoal docente” e “em todos os estabelecimentos de ensino, com exceção do primário” (Base VI); que se projeta a revisão dos “quadros das disciplinas e respetivos programas em todos os graus de ensino” (Base IX); que se estabelece, com exceção do ensino superior, o livro único (como já anteriormente aludimos) para cada ano de escolaridade ou classe das disciplinas de História de Portugal, História Geral, Filosofia e de Educação Moral Cívica; que se decreta a constituição de uma organização nacional pré-militar para os jovens, a futura Mocidade Portuguesa, (Base XI); que se determina a prática do canto coral em todos os estabelecimentos de ensino, com exceção dos do ensino superior (Base XII), como forma de educar e unir os alunos em torno do ideário nacional; e, finalmente, que se impõe a colocação de um crucifixo em todas as salas de aula das escolas públicas do ensino primário infantil e elementar (Base XIII), “como símbolo da educação cristã determinada pela constituição” (Carvalho, 2001, pp. 755-756).

⁵⁵ Carvalho (2001, p. 753) refere que “a remodelação consta de doze bases”. No entanto, tanto Casulo (1988, p. 24), como Carvalho (2001, pp. 754-756) são coincidentes nas suas referências ao normativo, referindo-se ambos somente até à Base XIII (?!).

É precisamente a partir de 1936 que se estabelece a viragem na política educativa do regime Salazarista. O período que daí decorre até ao pós II Grande Guerra é marcado pela ensaio de construção da escola nacionalista, fortemente baseada na “inculcação ideológica” e na “doutrinação moral”, ou seja, na educação das consciências em prol dos valores prescritos pelo regime, em detrimento da instrução dos indivíduos. As medidas que foram tomadas neste período estão bastante associadas à própria imagem educativa do Estado Novo que ficou para a História (Nóvoa, 1992).

Em 14 de outubro de 1936, Carneiro Pacheco fez publicar uma reforma do ensino liceal, dentro da “linha de pensamento” do regime⁵⁶, que, de acordo com o artigo 1.º, como citado em Carvalho (2001, p.774), passou a ter como “finalidade específica” munir os portugueses “de uma cultura geral útil para a vida”, “retirando-lhe intencionalmente uma das suas finalidades tradicionais que era a de preparação para o ensino superior” (Ibid., Ibidem). O decreto-lei estabeleceu

um curso igual para todos e distribuído por três ciclos: o 1.º Ciclo, essencialmente prático e descritivo, constituído pelos três primeiros anos; o 2.º Ciclo, teórico e experimental, por mais três anos, o 4.º, o 5.º e o 6.º; e o 3.º Ciclo, de um só ano, o 7.º (Ibid., Ibidem).

Os Liceus que ministravam o curso completo designavam-se nacionais e aqueles que ministravam ou só o 1.º ciclo ou só o 1.º e o 2.º ciclos, designavam-se provinciais. A maior novidade daquele diploma residiu no facto do regime de estudos passar a ser feito por disciplinas, ao invés de classe. A reforma determinava também atividades particulares para as alunas, que após a aprovação no exame do 2.º ciclo, frequentariam um curso de um ano, composto por treze aulas que abordariam matérias diversas e que as “habilitariam” para a sua condição de mulheres e mães, numa visão claramente alinhada, uma vez mais, com o ideário sustentado pela ditadura (Ibidem).

Seguindo a mesma linha de ação, o ministro Carneiro Pacheco fez publicar, em 24 de novembro de 1936, um decreto-lei com o objetivo de solucionar algumas situações mais urgentes, que não poderiam esperar pela elaboração da Reforma do Ensino Primário, que se antevia demorada. Entre outras medidas, foi legislado o “currículo do ensino primário obrigatório, para que entrasse imediatamente em vigor”, foi prescrito que não haveria, naquele ano, matrículas “na 1.ª classe das escolas do magistério primário”, foi decretado que “os postos de ensino então existentes iriam ser convertidos

⁵⁶ “Na escola primária bastava aprender a ler, escrever e contar; nos Liceus bastava saber umas coisas, desarticulados os conhecimentos entre si pela escolha do ensino por disciplinas, que permitissem satisfazer a um exame com poucas exigências e obter com facilidade uma carta de aprovação” (Carvalho, 2001, p. 776).

em postos escolares” e foram ainda definidas as condições necessárias para a autorização de casamento das professoras (!!!) (Ibid., pp. 761-762).

Em 20 de maio de 1938, “após longos debates na Assembleia Nacional e na Câmara Corporativa, foram aprovadas as Bases de Reforma do Ensino Primário [...], que não chegaram a ser regulamentadas” (Nóvoa, 1992, p. 480). Essa legislação estabelecia o Ensino Primário em dois graus:

o ensino elementar, com três classes, obrigatório para todos os portugueses «física e mentalmente sãos», com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos, e o ensino complementar, que composto por duas classes, que se destinava aos jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos que pretendessem prosseguir os estudos (Mendonça, 2006, p. 63).

Em 1940 foi realizado um recenseamento da população que possibilitou a análise comparativa de alguns dados respeitantes ao ensino. Foi possível verificar que a taxa de analfabetismo entre 1930 e 1940 baixara 8,4%, passando-se de 67,8% de analfabetos, em 1930, num universo de 6.825.833 habitantes, para 59,4% de analfabetos, em 1940, sendo a população nesse ano cifrada em 7.722.152 habitantes. De notar que entre 1911 e 1930, que engloba os dezasseis anos da I República, a taxa de analfabetismo baixara apenas 7,3% (Carvalho, 2001).

De acordo com Nóvoa (1992, p. 475), “o processo de alfabetização das mulheres segue um ritmo mais rápido, diminuindo ligeiramente a diferença em relação aos homens”. De realçar também que a “estratégia pragmática”, levada a cabo pela Estado Novo, que “favoreceu a obtenção de alguns resultados no terreno da alfabetização, [...] deve ser analisada sob o prisma da expansão de uma escolaridade reduzida às aprendizagens de base” (Ibid., Ibidem).

Relativamente ao número de escolas primárias oficiais, existiam no ano de 1926, 6.657 e em 1940, 7.768, a que se acrescentam os 2.526 postos escolares, a invenção “escola” do regime. Quanto ao número de alunos cifrava-se em 316.888, em 1926, 187.906 do sexo masculino e 128.982 do sexo feminino, tendo em 1940 passado a ser 554.892, sendo 315.639 do sexo masculino e 239.253 do sexo feminino (Carvalho, 2001).

No que diz respeito ao ensino liceal, os dados de 1940 apontavam para a existência de quarenta e três liceus, frequentados por 15.877 alunos, 10.044 do sexo masculino e 5.833 do sexo feminino, enquanto que em 1926 existiam trinta e três desses estabelecimentos de ensino, frequentados por 12.604 alunos, 9.644 do sexo masculino e 2.960 do sexo feminino (Ibidem).

Quando se comparam os dados respeitantes ao ensino técnico, entre 1926 e 1940, verificou-se um aumento de frequência escolar muito elevado. No ensino elementar industrial e comercial passou-se de 13.085 alunos, em 1926, para 55.369 alunos em 1940, dos quais 14.186 do sexo feminino. No ensino médio, na mesma tipologia de ensino, passou-se de 610 alunos, em 1926, para 2.478 alunos, em 1940. No ensino agrícola verificou-se que, em todas as escolas dos diversos graus, existiam 453 alunos, em 1926, e 795 alunos, em 1940 (Ibidem).

Relativamente à frequência do ensino superior, também se verificaram aumentos significativos do número de alunos entre os anos de 1926 e 1940. No cômputo geral, nas três Universidades (Lisboa, Porto e Coimbra) passou-se de uma frequência de 4.117 alunos, em 1926, para uma frequência de 6.620 alunos, em 1940, e nas escolas superiores de ensino técnico em Lisboa, passou-se de 464 alunos, em 1926, para 2.085 alunos, em 1940, embora o número desses estabelecimentos tivesse sido acrescentado, passando a ser de cinco, em 1940, ao invés de três, em 1926 (Ibidem).

As Escolas do Magistério Primário, cujas matrículas foram suspensas em 1936, como anteriormente vimos, “voltaram a ser reorganizadas [em 1942] para funcionarem em Lisboa, Porto, Coimbra, Braga e nos Açores” (Ferreira, 2007, p. 27). No entanto, segundo Carvalho (2001, p. 779),

admite-se a necessidade de abrir mais cinco no Continente, pois acentua-se, de ano para ano, a falta de professores primários, inevitável consequência da inconcebível decisão anterior do encerramento das Escolas do Magistério Primário. A situação agravou-se porque, integrado no conjunto das Comemorações Centenárias de 1940, delineou Salazar um plano designado «Plano dos Centenários», que projetava a construção de 12.500 salas de aula de ensino primário num período de dez anos, até 1950⁵⁷. À medida que as paredes das salas se iam erguendo, mais se fazia notar a já crónica falta de professores⁵⁸.

O período de 1947 a 1961 é caracterizado por dois ministérios fortes, o de Pires de Lima, de 1947 a 1955, e o de Leite Pinto, de 1955 a 1961. É um período em que o sistema educativo procura ajustar-se às realidades sociais e económicas que emergiram do pós II Grande Guerra (Nóvoa, 1992). As políticas educativas levadas a cabo por aqueles ministros articularam-se, essencialmente, “em função do desenvolvimento

⁵⁷ “Foram construídas numerosas escolas primárias a partir de meados do século [XX]; só na década de cinquenta foram construídas oitocentas. Estes edifícios apresentavam várias soluções – uma sala ou duas salas nos mais pequenos. Algumas vezes, para dar resposta a um acréscimo da população, houve necessidade de os ampliar. O enquadramento dos edifícios na paisagem e na arquitetura local levou à utilização dos materiais típicos de cada região” (Ferreira, 2007, p. 30).

⁵⁸ No preâmbulo do Plano de Educação Popular, de 27 de outubro de 1952, segundo Carvalho (2001, p. 786), entre 1947 e 1952 tinham-se diplomado pelas Escolas do Magistério Primário, “um total de 4.350 [alunos], o que permitia considerar como vencida a crise de carência de professores que se arrastava desde há anos.”

económico, marcando uma rutura significativa com as práticas anteriores” (Ibid., p. 460). É um tempo em que “a educação surge agora como fator decisivo da evolução progressiva da Economia” (Carvalho, 2001, p. 795) e em que “começam a soprar alguns ventos (tímidos) de mudança” (Nóvoa, 1992, p. 483).

O ensino liceal e o ensino técnico mereceram, logo em 1947, especial atenção do ministro Pires de Lima. No ensino liceal foi, novamente, estabelecido um curso geral de cinco anos, em regime de classe, a que se sucedia um curso complementar de dois anos, em Letras ou Ciências, em regime de disciplinas. No ensino técnico⁵⁹, estabeleceu-se uma estrutura em dois graus, sendo o primeiro assente num ciclo preparatório de (pré) aprendizagem geral, com a duração de dois anos, e o segundo, com a duração máxima de quatro anos, constituído por cursos de formação e aperfeiçoamento profissional (Ferreira, 2007).

Em 1952, procedeu-se ao lançamento do Plano de Educação Popular, o maior esforço realizado pelo regime no combate ao analfabetismo, com o objetivo de efetivar “o princípio da escolaridade obrigatória, envolvendo as crianças dos sete aos doze anos” (Ibid., p. 27). Um ano depois deu-se início à Campanha Nacional de Educação de Adultos, essencialmente destinada a analfabetos com idades compreendidas entre os catorze aos trinta e cinco anos. Ambas as iniciativas foram consideradas bem sucedidas⁶⁰ e “salientava-se que apenas 1% das crianças em idade escolar não frequentavam o ensino primário” (Ibid. Ibidem).

Na condução da pasta da Educação sucedeu a Pires de Lima, como já anteriormente referimos, Leite Pinto⁶¹, a quem se ficou a dever o “alargamento da escolaridade obrigatória de três para quatro anos, primeiro para os rapazes, em 1956, e depois, em 1960, para as raparigas” (Ibid. Ibidem).

⁵⁹ “As escolas eram de diversa índole: técnicas elementares, industriais, comerciais e, conjuntamente, industriais e comerciais. Para a execução da reforma deu-se grande incremento à construção dos respetivos edifícios escolares, que foram implantados pouco a pouco, em grande número, por todo o país” (Carvalho, 2001, p. 790).

⁶⁰ Segundo Carvalho (2001, p. 792), “A boa impressão tem de ser comedida porque os resultados do trabalho escolar, na mesma época, são fracos (uma vez que dos) 1.040.799 alunos inscritos no ensino primário, só foram aprovados nos exames 316.125 [...]”.

⁶¹ Francisco de Paula Leite Pinto era “professor catedrático da Universidade Técnica e personalidade muito conceituada no meio académico e científico. A ascensão de Leite Pinto ao Ministério da Educação é o sinal visível de que alguma coisa estava mudando no nosso país. É um engenheiro que agora recebe a pasta da Educação Nacional, na sucessão de um catedrático de Direito, e assim por diante, sempre de Direito, durante longo tempo passado, com exceções pouco significativas e em situações bem diversas” (Carvalho, 2001, p. 793).

Ao ministro Leite Pinto se deve também a elaboração do Plano de Fomento Cultural, com o objetivo de possibilitar “a inserção da escola portuguesa no moderno esquema de correlação entre o Ensino e a Economia”, mas “cuja realização ambiciosa necessitaria de meios técnicos e de meios financeiros que excediam as possibilidades nacionais” (Carvalho, 2001, p. 795). Para a sua concretização o ministro Leite Pinto “encetou conversações com organismos internacionais ligados aos estudos em causa” e acabou por propor à Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos (OCDE), a elaboração de um projeto comum que foi aceite e alargado a outros países mediterrânicos⁶², também eles com atrasos em termos educacionais. Este projeto que assumiu a designação de Projeto Regional do Mediterrâneo, cujos relatórios foram tornados públicos em 2 de abril de 1964,

propunha-se fundamentalmente, conforme o próprio ministro declara [...], «estabelecer, em termos quantitativos, a evolução que deverá, ou deveria, sofrer o sistema escolar português, durante certo período de tempo, a fim de estar apto a preparar o pessoal qualificado requerido pela economia portuguesa [...]. O período de tempo considerado para este fim foi de quinze anos, de 1960 a 1975, uma parte do qual, aliás, já se encontrava decorrido.» Distingue o ministro dois aspetos fundamentais no proposto planeamento: um qualitativo, cujo objetivo principal seria a promulgação de um Estatuto da Educação Nacional [...]; e outro, quantitativo, onde estariam inseridas, com predominância, as preocupações de índole económica” (Ibid., pp. 798-799).

De acordo com Ferreira (2007), é no seguimento dos relatórios⁶³ para o Projeto Regional do Mediterrâneo, que Inocêncio Galvão Teles, o ministro da Educação que se seguiu, preparou e levou a cabo uma série de medidas que abriram caminho para a reforma de Veiga Simão⁶⁴, nomeadamente através do incremento da escolaridade obrigatória para seis anos⁶⁵, para ambos os sexos, da implementação do Ciclo Preparatório (do Ensino Secundário), que falaremos adiante, e ainda através da criação do Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino⁶⁶, da Telescola⁶⁷ e do Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa.

⁶² “[...] a Espanha, a Grécia, a Itália, a Turquia e a Jugoslávia, para além de Portugal” (Teodoro, 2000, p. 51).

⁶³ “Durante três anos de estudos aturados o grupo chefiado pelo Prof. Alves Martins elaborou dois trabalhos muito valiosos que foram o citado Projeto Regional do Mediterrâneo e a Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa (1950-1959)” (Carvalho, 2001, p. 798).

⁶⁴ Que mais há frente veremos com algum pormenor.

⁶⁵ Instituída através do Decreto-Lei n.º 45.810, de 9 de julho de 1964 (Gomes, 1986).

⁶⁶ “Pelo Decreto-Lei n.º 46.135, de 31 de dezembro de 1964, Inocêncio Galvão Teles criou, no Ministério da Educação Nacional, o Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino (IMAVE)” (Gomes, 1986, p. 151).

⁶⁷ Criada na dependência do IMAVE, através do Decreto-Lei n.º 46.136, de 31 de dezembro de 1964; pela Portaria n.º 23.529, de 9 de agosto de 1968, Galvão Teles criou, na Telescola, o ciclo preparatório TV” (Gomes, 1986).

Também pela mão de Galvão Teles, em 1964, o Ensino Primário passou a ser estruturado em dois ciclos, o Elementar, relativo às primeiras quatro classes, e o Complementar, que acrescentava ao anterior mais duas classes. A obrigatoriedade de frequência escolar de seis anos concretizava-se pela frequência dos seis anos do Ensino Primário, para as crianças que não pretendessem seguir estudos, ou, para aquelas que os quisessem continuar, concretizada através da frequência dos quatro primeiros anos do Ensino Primário, o ciclo Elementar, a que se seguia, após aprovação em exame, a frequência do 1.º Ciclo do Ensino Liceal ou do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, conforme a opção dos alunos (Carvalho, 2001).

Segundo Carvalho (Ibid., p. 802), este processo

era defeituoso por obrigar as crianças, por altura dos seus doze anos, a decidirem-se por uma das duas vias, o ingresso no Liceu ou numa Escola Técnica. Era de toda a vantagem atrasar, por algum tempo, essa escolha, estabelecendo um curso comum que servisse de introdução propedêutica aos dois tipos de estudo que posteriormente fossem escolhidos pelos alunos.

Deste raciocínio resultou, em 2 de janeiro de 1967, com a chancela também do ministro Galvão Teles e no seguimento de estudos feitos ainda no tempo do ministro Leite Pinto, a criação do já referido Ciclo Preparatório do Ensino Secundário⁶⁸, que passou a agregar, num só, o 1.º Ciclo do Ensino Liceal e o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico. Para a frequência deste novo Ciclo Preparatório, que teria a duração de dois anos e funcionaria em edifícios próprios, em regime de separação de sexos, seria exigida a aprovação no exame da 4.ª classe. Após a conclusão do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário os alunos realizariam um exame de aptidão ao ramo do Ensino Secundário em que quisessem prosseguir os estudos, ensino liceal ou ensino técnico (Ibidem).

No seguimento destas e de outras medidas entretanto tomadas “o fenómeno da «explosão escolar» começa a manifestar-se com nitidez, iniciando uma das mais importantes transformações históricas da sociedade portuguesa” (Nóvoa, 1992, p. 483).

Em 27 de setembro de 1968 dá-se a exoneração de Salazar, então já com perto de oitenta anos, após ter sofrido um grave acidente⁶⁹, tendo sido “substituído na Presidência do Conselho por Marcelo Caetano, figura destacada da política nacional e professor catedrático da Faculdade de Direito de Lisboa” (Carvalho, 2001, p.804). Entrávamos “no crepúsculo do Estado Novo” (Casulo, 1988, p. 24) em que figuraram

⁶⁸ “O Estatuto do Ciclo Preparatório [do Ensino Secundário] e respetivos programas foram publicados em 9-IX-1968” (Carvalho, 2001, p. 802).

⁶⁹ Salazar faleceu em 27 de julho de 1970.

como ministros da Educação Nacional José Hermano Saraiva, que ocupou a pasta durante ano e meio e José Veiga Simão, que desempenhou com destaque (e mérito) os desígnios daquela pasta (Carvalho, 2001).

1.7. A(s) reforma(s) de Veiga Simão

A *Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa*, estudo elaborado, como vimos, no âmbito do *Projeto Regional do Mediterrâneo*, que se reportava aos anos de 1950 a 1959 e a *Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa*, o estudo que se lhe seguiu e que acrescentou aos dados anteriores os que tinham sido obtidos de 1959 a 1964, revelaram

a situação extremamente carenciada do nosso país em todos os aspetos relacionados com o ensino: elevada taxa de analfabetismo, reduzida frequência de alunos em todos os graus, baixíssimo aproveitamento escolar, falta de professores, de instalações e de material, e tudo o mais que possa imaginar-se, sem haver um único aspeto em que a situação se pudesse considerar aceitável (Carvalho, 2001, p. 806).

Foi com base nos dados daqueles estudos que se calcularam as necessidades para 1975, o ano em que o país ambicionava alcançar os níveis europeus em matéria de ensino, mas a tarefa antevia-se praticamente impossível, como refere Carvalho (Ibid. Ibidem) ao comparar, a título de exemplo, o número de professores em exercício em 1960-61 com a previsão do número de professores necessários para 1974-75, nos diferentes níveis de ensino: ensino primário, 24.331 (em 1960-1961), 47.900 (em 1974-1975); ensino secundário, 2.072 (em 1960-1961), 8.200 (em 1974-1975); e ensino técnico, 4.224 (em 1960-1961), 13.500 (em 1974-1975).

É neste contexto difícil (e desafiante) que a pasta da Educação é entregue a José Veiga Simão, professor da Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra, que “aproveitando a dinâmica da propalada liberalização do regime” procurou implementar várias mudanças de monta no sistema educativo português “visando a democratização do ensino e a modernização da sociedade” (Ferreira, 2007, p. 29). A expressão «democratização do ensino»⁷⁰ foi muitas vezes utilizada por Veiga Simão, expressão que teria sido considerada blasfémia política se fosse proferida em tempos passados não muito distantes (Carvalho, 2001). A ação do ministro Veiga Simão estendeu-se “a todos os setores do ensino e à reorganização das estruturas e dos serviços do Ministério da Educação” (Ferreira, 2007, p.29).

⁷⁰ Segundo Grácio (1981, como citado em Carvalho, 2001), quem utilizou pela primeira vez a expressão «democratização do ensino», foi Américo Tomás, o Chefe de Estado, em 1969.

Em 17 de janeiro de 1970 (dois dias depois de Veiga Simão ser empossado como ministro da Educação), Marcelo Caetano anunciava na rádio a decisão do Governo levar a cabo “«a grande, urgente e decisiva batalha da educação»” (Machado, 1973, como citado em Stoer, 1983, p. 793). “A excecional importância desta reforma tornou-se ainda mais clara” aquando Veiga Simão, em 6 de janeiro de 1971, apresentou ao país “as linhas gerais da sua reforma do ensino para Portugal, na forma de dois textos [...]: o *Projecto do Sistema Escolar* e as *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*”, que seriam publicados após “ampla e aberta discussão”⁷¹ (Stoer, *Ibidem*).

Veiga Simão já tinha dado provas do seu “espírito organizador e dinâmico, no cargo de reitor dos Estudos Gerais⁷², em Moçambique, por ele próprio criados, de raiz (em 1963)” (Carvalho, 2001, p. 807) e os dois documentos que apresentou ao país despertaram durante dois anos, até à sua publicação, grande interesse nos portugueses, uma vez que vinham “corporizar um conjunto de aspirações, necessidades há longo tempo sentidas pelo povo português e pelas instituições de ensino, mas cuja satisfação (tinha) sido constantemente adiada” (Guerra, 1971, como citado em Stoer, 1983, p. 783).

No que diz respeito à organização do Ministério da Educação procedeu-se à reforma das suas estruturas e dos seus serviços, em 27 de setembro de 1971, através da publicação de uma lei, que “foi preparada pelo Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa e por um grupo de peritos⁷³ com a colaboração de um técnico estrangeiro, ao abrigo do plano de assistência da OCDE” (Carvalho, 2001, p. 810), com a qual se procurava habilitar o Ministério da Educação Nacional a operar “como instrumento decisivo ao serviço da batalha da educação” (*Ibid.*, p. 811). As maiores inovações daquele normativo são sumariadas no seu preâmbulo, como citado em Carvalho (*Ibid.*, *Ibidem*):

reestruturação da Junta Nacional da Educação; remodelação do Gabinete de Estudos e Planeamento; criação de um conselho dos Diretores Gerais; remodelação da Secretaria-Geral;

⁷¹ Veiga Simão solicitou “a atenção do público, convidando-o a analisar esses documentos e a emitir sobre eles as opiniões que a sua leitura suscitasse transmitindo-as depois conforme entendessem, particularmente através da Imprensa. Sublinhe-se a atitude do ministro em solicitar a colaboração crítica do público para projetos do Governo, pondo em causa a infalibilidade das autoridades que presidem aos destinos da Nação” (Carvalho, 2001, pp. 808-809).

⁷² Universidade de Lourenço Marques (atual Maputo).

⁷³ “[...] em toda a sua ação governamental, Veiga Simão buscou sempre o entendimento direto com as pessoas interessadas nas alterações e criações a que foi procedendo e não hesitou mesmo em solicitar a colaboração de individualidades que sabia não aplaudirem a doutrina oficial do Estado” (Carvalho, 2001, p. 807).

reestruturação do Instituto de Alta Cultura, limitando-o à investigação científica no âmbito do ensino superior; criação da Direção-Geral dos assuntos Culturais; concentração das funções pedagógicas e disciplinares em três grandes Direções Gerais do Ensino Superior, Secundário e Básico; criação da Inspeção Geral do ensino particular; criação da Direção-Geral da Administração Escolar; criação da Direção-Geral da Educação Permanente; reforma do Instituto de Meios Audiovisuais de Educação, que passou a designar-se Instituto de Tecnologia Educativa; criação do Secretariado para a Juventude, destinado a apoiar e a estimular as atividades juvenis no preenchimento dos tempos livres; reorganização da Mocidade Portuguesa, masculina e feminina «de modo a torná-las sobretudo associações nacionais de juventude»; reforma da Direção-Geral da Educação Física e Desportos; e reestruturação do Instituto da Ação Social Escolar.

A capacidade e o dinamismo do ministro Veiga Simão são dignos de registo e apreço, como atestam as palavras de Ferreira (2007, p. 29), quando afirma que,

em 1973, o ministro podia orgulhar-se do balanço que fazia da sua obra. Nos últimos quatro anos tinham-se criado 6.400 escolas do ensino primário, 180 do ciclo preparatório, 280 postos de telescola, 79 liceus ou secções do ensino liceal, 51 escolas ou secções do ensino técnico, 9 escolas do magistério primário, o que obviamente se traduziu num grande aumento do número de alunos e do parque escolar. Além disso, Veiga Simão perspectivava para breve a criação de mais 4 Universidades, 11 Institutos Politécnicos e 9 Escolas Normais Superiores, o que revelava uma especial preocupação com o desenvolvimento do ensino superior,

porque no entender de Veiga Simão o grau de ensino que mais necessitava de reforma era o Universitário, uma vez que considerava que a Universidade Portuguesa se encontrava “reduzida a desempenhar o papel [...] de preparar, e mal, professores do ensino secundário”, quando devia ter como “missão específica [...] a formação de cientistas e técnicos” para a Nação poder levar a cabo “o plano de modernização a que as nossas carências e os compromissos contraídos com a OCDE nos obrigavam” (Carvalho, 2001, p. 808).

No entanto, foi “o impacte alcançado pela reforma geral de Veiga Simão” (Stoer, 1983, p. 783), “a lei que aprovou as bases a que deveria obedecer a reforma do sistema educativo [...] publicada em 25 de julho de 1973” (Carvalho, 2001, p. 809), que “eternizou” o nome do ministro na história da educação em Portugal.

Desde logo, poucas dúvidas existiam sobre a importância da Reforma Veiga Simão, como pode testemunhar-se pela intervenção feita na Assembleia Nacional de Duarte Amaral (1973, como citado em Stoer, 1983, p. 784): “não há dúvida de que, pela sua ambição e vastidão, pelo ritmo das realizações que abrangem globalmente os diferentes graus do ensino, ele é porventura o maior esforço, a tentativa mais ousada que se tem feito em Portugal”.

Nas palavras de Stoer (Ibid., p. 802), “Veiga Simão concebeu a sua reforma em termos de um desafio nacional, desafio que consistia em educar todos os portugueses”⁷⁴,

⁷⁴ “[...] numa base meritocrática, para permitir aos mais capazes a integração na elite da Nação, independentemente de determinantes sociais e económicas” (Stoer, 1983, p. 803).

apesar da escassez de recursos materiais e humanos, e muito especialmente”, de acordo com o próprio Veiga Simão, como citado em Stoer (Ibid., Ibidem), apesar “da existência dolorosa de um certo conservadorismo obstrutivo e paralisante”. A este propósito Carvalho (2001, p. 811), refere que “a transformação que começou imediatamente a ser executada” no “caduco sistema escolar [português] causou alarme e pavor entre os elementos tradicionalistas e conservadores da Nação, que nervosamente procuravam embargar ou dificultar o avanço das reformas anunciadas”.

A Lei de Bases da Educação Nacional, Lei n.º 5/73, de 25 de julho (ou Reforma Veiga Simão, como vimos), constituía-se por vinte e nove bases, distribuídas por cinco capítulos: *Princípios fundamentais* (Capítulo I – Bases I a III); *Estruturas do sistema educativo* (Capítulo II – Bases IV a XIX); *Formação dos agentes educativos* (Capítulo III – Bases XX a XXVI); *Orientação escolar* (Capítulo IV – Base XXVII) e *Disposições finais* (Capítulo V – Bases XXVIII e XXIX) (Casulo, 1988).

Com este normativo, nas palavras de Casulo (Ibid., p. 24), ao Estado incumbia “fomentar e coordenar a educação nacional, ajudar as famílias a cumprir o dever de educar os filhos, garantir o direito de todos à educação, assegurar a liberdade de ensino e promover o cumprimento do princípio da obrigatoriedade da educação básica”, observando os princípios da Constituição e ainda a Lei de Liberdade Religiosa.

Entre as inovações previstas na Lei n.º 5/73, de 25 de julho, destacavam-se:

[a] institucionalização da educação pré-escolar, [a] extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, [a] polivalência do ensino secundário e acréscimo de um ano na sua duração, [a] expansão e diversificação do ensino superior, [a] criação de cursos de pós-graduação, [o] novo enquadramento da formação profissional, [a] estruturação da educação permanente e, na sua globalidade, a consagração, «de forma inequívoca», do princípio da democratização do ensino [que anteriormente já aludimos] (Carvalho, 2001, p. 809).

O sistema educativo passava a ser estruturado em três partes: educação pré-escolar, educação escolar e educação permanente⁷⁵. A educação escolar dividia-se em ensino básico, ensino secundário, este com dois cursos, um geral e outro complementar, e ensino superior, que apresentava três tipologias, normal superior, politécnico e universitário (Casulo, 1988).

O ministro Veiga Simão procurou, através da Lei n.º 5/73, de 25 de julho, “claramente alterar a estrutura e o alcance do ensino básico”, obrigatório, que seria constituído por dois ciclos com a duração de quatro anos cada, sendo o primeiro ciclo

⁷⁵ De acordo com o n.º 1 da base XIX, “A educação permanente tem por objetivo garantir, de forma organizada, a possibilidade de cada indivíduo aprender ao longo da vida, tornando-o apto a acompanhar, de acordo com as suas tendências, aptidões e interesses, a evolução do saber, da cultura e das condições da vida económica, profissional e social”.

ministrado nas escolas primárias e o segundo ciclo em escolas preparatórias ou em postos da telescola (Ferreira, 2007, p. 29). Por sua vez o ensino secundário seria composto também por dois ciclos, um de carácter geral, com dois anos de duração, e outro complementar, também com a duração de dois anos (Carvalho, 2001).

O ensino superior apresentava-se nas categorias de curta duração, de longa duração e de pós-graduação e seria assegurado “por Universidades, Institutos Politécnicos, Escolas Normais Superiores e outros estabelecimentos equiparados” (Ibid., p. 809). A formação profissional destinava-se àqueles “que possuíssem a habilitação do ensino básico ou do Curso Geral ou Complementar do ensino secundário e optassem por essa formação” (Ibid., Ibidem).

Ainda não estava decorrido um ano após a publicação da Lei n.º 5/73, de 25 de julho, quando “o Movimento das Forças Armadas derruba o governo de Marcelo Caetano e restitui a democracia em Portugal, truncando-se assim a normal realização dos projetos contidos” naquela lei (Casulo, 1988, p. 24). Embora nunca tenha sido revogada até 1986, a Reforma Veiga Simão nunca chegou, de facto, no geral, a ser implementada, uma vez que se deu a substituição do regime que lhe dava suporte, através da Revolução do 25 de Abril de 1974 – que deu início a um novo ciclo político⁷⁶ no nosso país e, conseqüentemente, um novo rumo no nosso sistema de ensino –, no entanto “fica-lhe o mérito por ter iniciado o processo de mobilização educativa daquela época” (Stoer, 1986, como citado em Formosinho e Machado, 2013, p. 28).

⁷⁶ Carvalho (2001, p. 813), em 1983, traçou um cenário e perspetivou um futuro que também ainda hoje, teimosamente, por sentirmos que tantas vezes andamos à deriva na governação, persiste atual: “No momento em que escrevemos estas palavras (junho de 1983), nove anos após o (...) golpe militar (de abril), já quinze governos passaram pelas cadeiras do poder, o que dá em média nove meses por ministro. É um sintoma de crise, crise que realmente se vive em todos os setores da vida nacional, e que dia a dia se agrava sem que se vislumbre o modo de tolhê-la. Aguardemos o que o futuro nos reserva”.

2. A organização e gestão da Escola em Portugal no pós 25 de abril de 1974

Antes da revolução de 1974, Portugal encontrava-se subjugado por um regime ditatorial. [...] As escolas não tinham autonomia e a participação dos professores, pessoal não docente e alunos na tomada das decisões que afetavam a vida quotidiana da escola era praticamente nula. As escolas eram geridas por diretores e reitores de uma forma repressiva de modo a assegurar o controlo político e ideológico. Os reitores eram figuras nomeadas pelo ministro da educação tendo por base critérios de confiança política. Deste modo, eram indivíduos poderosos uma vez que representavam o Estado como seus delegados (Barroso, 1999; Barroso, 2002; Lima, 1992, como citados em Ventura, Castanheira e Costa, 2006, p. 128).

2.1. As práticas de democracia direta no período pós revolução

A revolução de 25 de abril de 1974 proporcionou ações⁷⁷ de “libertação” que se estenderam a todos os setores da sociedade portuguesa. Nas escolas, o novo conceito de governação introduzido pela revolução, concretizado com base nas decisões democráticas tomadas pelo povo, propiciou a realização de assembleias de professores e de alunos que levaram à “tomada do poder” e, como consequência, ao afastamento de reitores, diretores e de professores conotados com o regime de Salazar-Caetano. Das iniciativas promovidas nas assembleias dos diversos grupos da comunidade escolar (professores, alunos e também pessoal não docente), resultou também a constituição de órgãos colegiais⁷⁸ que assumiram a auto-organização da gestão escolar (Formosinho e Machado, 2013).

“No domínio da educação” assistiu-se, por um lado, a um “movimento social” que procurava antecipar nas escolas os intentos reformistas do Estado, “consumando as mudanças independentemente de qualquer alteração dos normativos” e, por outro lado, à tentativa do Ministério da Educação de criar e implementar medidas que “garantissem a governabilidade do sistema e configurassem um modelo educativo emergente, adequado à construção de uma «democracia socialista»” (Barroso, 2003, p. 66).

Foi com esse enquadramento, numa tentativa incipiente de colocar alguma ordem nas escolas, que em 27 de maio de 1974, o I Governo Provisório, presidido por

⁷⁷ Segundo Barroso (2003, p. 66), a forte mobilização cívica e social é “[...] quase sempre instrumentalizada pelas vanguardas partidárias, empenhadas [...] em disputar a primazia na definição de um modelo futuro” de sociedade.

⁷⁸ Adotaram “distintas designações, composições e processos de eleição variados” (Lima, 2011a, p. 17).

Adelino da Palma Carlos, aprovou o Decreto-Lei n.º 221/74⁷⁹. Esse normativo, ao reconhecer e apoiar “as «iniciativas democráticas» desencadeadas por professores e estudantes em torno da gestão das escolas públicas”, acabou por legalizar retrospectivamente, as “práticas autogestionárias em desenvolvimento em várias escolas” (Lima, 2009, p. 227). Saliente-se também que o Decreto-Lei n.º 221/74, para além de aceitar “a colegialidade das «comissões de gestão»”, determinava a escolha de um docente, de entre os docentes da escola, para a presidência da comissão de gestão, “de modo a exercer as funções de representação e controlo da execução das deliberações coletivas” que fossem tomadas (Formosinho e Machado, 2013, p. 28).

As assembleias, plenários e comissões deliberavam sobre as mais variadas matérias, “através de práticas de democracia direta” (Lima, 2009, p. 228), mas muitas vezes “excediam-se” nas suas tomadas de decisão e ultrapassavam os limites “impostos” pelo Estado, que se encontrava “incapaz de assegurar o controlo político e administrativo de um sistema escolar tradicionalmente centralizado” (Ibid., Ibidem). Foi “um período de grande instabilidade política” (Barroso, 2003, p. 66), onde a autonomia, “conceito estranho à legislação escolar” de então, era praticada, “de facto, pelas assembleias das escolas, pelos plenários de professores⁸⁰ e pelos órgãos colegiais de gestão eleitos em cada escola” (Lima, 2009, pp. 228-229). Quase sempre à margem desses atos de “democracia direta e (dessas) modalidades de participação ativa informal”, ficaram “as famílias e os encarregados de educação” (Afonso, 1993; Silva, 2003; Sá, 2004, como citados em Lima, Ibid., p. 229), bem como, de uma maneira geral, “as relações com a comunidade local” (Ibid., Ibidem).

Relativamente a esse período, Godinho⁸¹ (1975, como citado em Barroso, 2003, p. 68), refere que se

[...] deu a atomização do ensino, em grande número as escolas tornaram-se pequenos reinos independentes, legislando para si próprias, a embriaguez natural das reuniões de massa paralisou frequentemente o seu funcionamento e caiu-se na facilidade [...]. Por seu lado, o Ministério não dispõe dos meios de ação para enfrentar tal situação de emergência de maneira adequada, está paralisado por uma legislação e um conjunto de órgãos obsoletos e emperrados.

⁷⁹ Este “diploma legal é o mais curto e genérico da história da produção legislativa sobre governo e gestão das escolas”, sendo composto somente por “um considerando e cinco artigos” (Lima, 2009, p. 228).

⁸⁰ Segundo Lima (2011a, p. 17), eram “em muitos casos, os verdadeiros órgãos de direção escolar”.

⁸¹ Vitorino Barbosa de Magalhães Godinho (1918-2011), foi Ministro da Educação entre 17 de julho de 1974 e 29 de novembro de 1974, altura em “que se demitiu por considerar que não tinha condições para governar” (Barroso, 2003, p. 68).

Já para Grácio⁸² (1995, como citado em Barroso, *Ibid.*, pp. 67-68), o balanço desse período é “francamente positivo”, uma vez que se procedeu à

[...] alteração em todos os graus e ramos de ensino dos conteúdos e das aprendizagens [...]; dignificação do estatuto pedagógico, social e cívico do professorado [...]; transformação das relações institucionais no aparelho de ensino [...]; modificação dos objetivos propostos ao sistema de ensino nas suas relações com a sociedade global [...]; cooperação do sistema de ensino na democratização social, procurando alterar a sua função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais e regionais.

Uma nova tentativa para colocar ordem nas escolas foi empreendida, era então titular da pasta da educação Manuel Rodrigues de Carvalho, através da publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, com o qual se visou, conforme se pode ler no seu preâmbulo, a criação de “estruturas democráticas [de gestão] em todos os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatórios e secundário” (de fora ficou o ensino primário). Esse normativo trouxe “uma nova morfologia organizacional com o *conselho diretivo*, o *conselho pedagógico* e o *conselho administrativo*” (Formosinho e Machado, 2013, p. 29), através dos quais se encetou a regulação da “gestão e administração das escolas e o seu funcionamento” (Ventura, Castanheira e Costa, 2006, p. 128), “numa tentativa [clara] de substituição da democracia direta pela democracia representativa” (Lima, 2009, pp. 229-230).

O *conselho diretivo* elegeria, de entre os seus membros docentes, um presidente, que a partir dessa eleição assumiria também a responsabilidade da presidência do *conselho pedagógico* e do *conselho administrativo* (cf. os Artigos 12.º, 24.º e 29.º, do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro).

A estrutura orgânica que se apresenta de seguida, pode deprender-se da análise feita ao diploma de 1974.

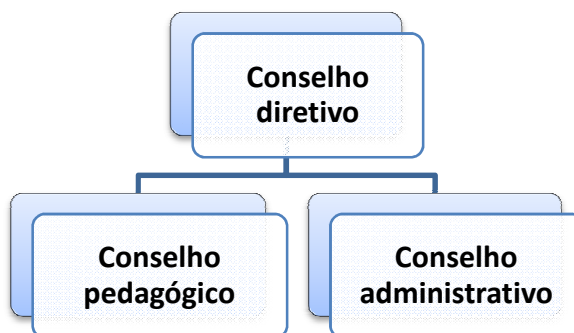


Figura 1 - Órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário instituídos pelo Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro.

⁸² Rui dos Santos Grácio (1921-1991), foi “um notável pedagogo português que se evidenciara na oposição ao regime anterior e que teve uma intervenção cívica e política importante nesse período (tendo sido secretário de Estado em dois governos provisórios)” (Barroso, 2003, p. 67).

Ao atribuir funções específicas a cada um dos órgãos que instituiu e ao regulamentar os respetivos “processos de eleição e constituição, em evidente rutura com as formas de democracia direta que faziam das assembleias e plenários deliberativos os órgãos soberanos das escolas” (Formosinho e Machado, 2013, p. 29), o Decreto-Lei n.º 735-A/74 assumiu-se como uma “tentativa de normalização democrática da vida das escolas”, mas que “não gozou de condições de sucesso⁸³” (Ibid., Ibidem). Entretanto, “a burocracia centralizada revelava sinais de reanimação” que viriam a confirmar-se “cabalmente em finais de 1976 e nos anos seguintes, inaugurando a segunda edição da gestão democrática” das escolas (Lima, 2011a, p. 18).

No que diz respeito à “gestão democrática do ensino primário” no pós 25 de abril, ela foi ensaiada durante um ano, em regime experimental, através do Despacho n.º 68/74, de 28 de novembro, complementado pelo Despacho n.º 1/75. Posteriormente, em 8 de novembro de 1975, o Despacho n.º 40/75 procedeu, “sem alterações de fundo” (cf. preâmbulo do normativo), à sua regulamentação, que foi implementada de imediato no ano letivo de 1975/1976, tendo sido estabelecidos como órgãos de direção da escola, o *encarregado de direção*, em escolas até dois lugares docentes, e o *conselho escolar*, em escolas com mais de dois lugares docentes, constituído pela totalidade dos professores da escola⁸⁴, que, de entre os seus membros, procedia à eleição do *diretor da escola* (e do seu substituto legal) que, embora tivesse competências próprias específicas, essencialmente de carácter executivo, estava na dependência do *conselho escolar*.

O esquema organizacional da “gestão democrática” das escolas do ensino primário, proposto pelo Despacho n.º 40/75, é o seguinte:

⁸³ Apesar de tudo, verificou-se um aumento significativo do “número de escolas preparatórias e secundárias [mais de ¾] com conselhos diretivos eleitos, segundo os processos de democracia representativa” (Formosinho e Machado, 2013, p. 29).

⁸⁴ Ao Conselho Escolar, por sua iniciativa, podiam ser “agregados, com funções consultivas, representantes dos alunos, do pessoal auxiliar, dos encarregados de educação, das autarquias locais ou de quaisquer outras instituições de carácter sociocultural” (N.º 1.2. do Despacho n.º 40/75, de 8 de novembro).

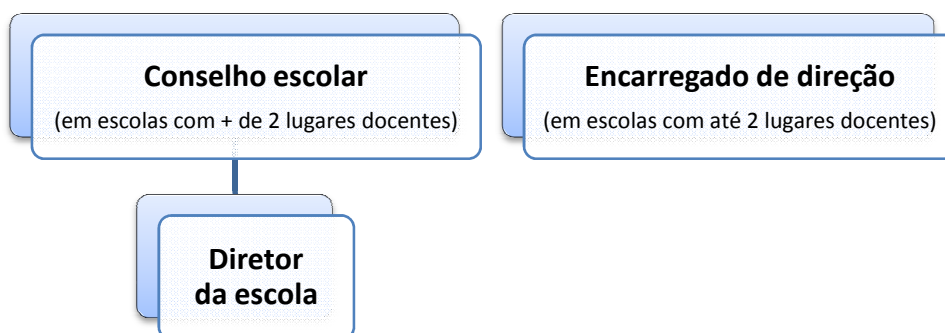


Figura 2 - Órgãos de direção das escolas primárias instituídos pelo Despacho n.º 40/75, de 8 de novembro.

O Despacho n.º 40/75 regulamentou também as *comissões de concelho* ou de *zona escolar*, encabeçadas por um *delegado escolar* ou por um *secretário de zona*, respetivamente, bem como as *direções dos distritos escolares*. No entanto, em 15 de novembro de 1977, este modelo de “gestão democrática” foi extinto com a publicação do Despacho n.º 134/77, de 14 de outubro “voltando a restabelecer-se a cadeia hierárquica instituída em 1933 e 1935” (Delgado e Martins, 2002, p. 18), “de que as *delegações escolares* são o último elo” (Formosinho, 2005, p. 128). “Na base de tal «retrocesso» talvez estivesse a incompatibilidade do princípio da participação com uma rede dispersa e fragmentada de unidades, na sua maioria, de reduzida dimensão (Ibid., Ibidem).

2.2. A normalização da educação e os primeiros ensaios de desconcentração e descentralização

Com a aprovação da Constituição da República, em 1976, e a realização das primeiras eleições legislativas⁸⁵, no mesmo ano, deu-se início a “um novo ciclo, marcado por uma política deliberada de «normalização⁸⁶» do funcionamento do sistema educativo” (Barroso, 2003, p. 68). Neste período, que se estendeu até 1986⁸⁷, o Estado procurou, objetivamente, recuperar o poder e o controlo sobre a educação “introduzindo critérios de «racionalidade técnica» na decisão política, nomeadamente, por meio do reforço das estruturas e dos processos de planeamento” (Ibid., Ibidem).

⁸⁵ “Que confirmam a maioria, ainda que relativa, do Partido Socialista e a perda de influência do Partido Comunista e de outras forças políticas à sua esquerda” (Barroso, 2003, p. 68).

⁸⁶ A expressão “normalização”, foi utilizada por Grácio (1978, como citado em Barroso, 2003, p. 87), para referir o período que se seguiu à tomada de posse do primeiro governo constitucional.

⁸⁷ 1986 é o ano em que é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e se dá “a integração de Portugal na, então designada, Comunidade Europeia” (Barroso, 2003, p. 68).

É nesse novo enquadramento político que o I Governo Constitucional, chefiado por Mário Soares, tendo como titular na pasta da educação Mário Sottomayor Cardia, faz publicar o Decreto-Lei n.º 769-A/76⁸⁸, de 23 de outubro, que veio estabelecer um novo modelo de gestão democrática dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, através da (re)definição das “estruturas coletivas de decisão eleitas pelos professores” e da regulação “em detalhe [das] atividades e funções da escola” (Ventura, Castanheira e Costa, 2006, p. 128), numa tentativa anunciada de “separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar” (cf. preâmbulo do normativo).

De acordo com Formosinho e Machado (2013, p. 29), no Decreto-Lei n.º 769-A/76 são mantidos,

como órgãos de topo da escola, o *conselho diretivo*, o *conselho pedagógico* e o *conselho administrativo*, mas definem-se mais pormenorizadamente as suas regras de constituição e os respetivos processos eleitorais, sem esquecer competências de cada um, embora remetendo para legislação posterior a regulação do funcionamento do *conselho diretivo* (Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro) e do *conselho pedagógico* (Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro). [...] estabeleceu-se uma divisão de funções entre os três órgãos, cabendo ao *conselho diretivo* (órgão deliberativo e executivo) a responsabilidade do funcionamento e da gestão corrente das escolas que não seja específica do *conselho pedagógico* (órgão de orientação pedagógica) ou do *conselho administrativo* (órgão de gestão financeira e orçamental). Altera-se a composição do *conselho diretivo* e o *conselho pedagógico*, a que preside o presidente do *conselho diretivo* por inerência de funções, tem como “órgãos de apoio, os conselhos de grupo, de turma, de diretores de turma, de ano ou de curso, e nele têm assento os delegados de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade e um representante dos alunos de cada ano. Também o *conselho administrativo* é presidido pelo presidente do *conselho diretivo* (ou pelo seu vice-presidente, por delegação).

Os órgãos de gestão das escolas instituídos pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, bem como as suas composições simplificadas, são apresentados na figura seguinte.

⁸⁸ Normativo histórico, que durante longos anos teve grande influência sobre a gestão das escolas públicas portuguesas e de que ainda hoje são visíveis os seus ecos na legislação vigente.

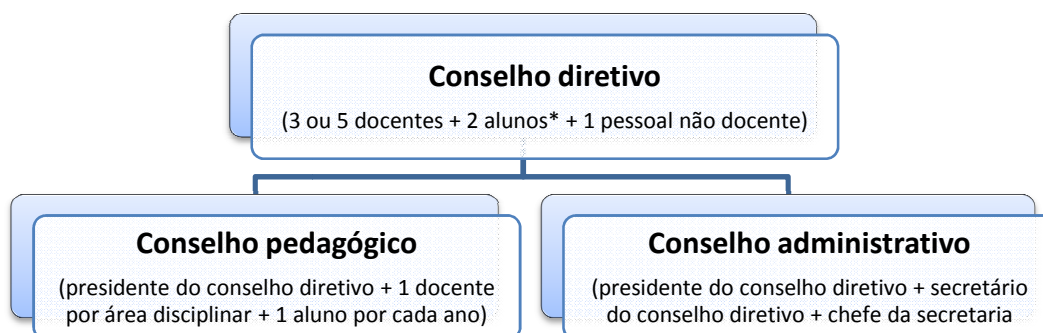


Figura 3 - Órgãos de cada estabelecimento de ensino preparatório e secundário, responsáveis pelo seu funcionamento, instituídos pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, e respetivas composições.

(* apenas nos estabelecimentos de ensino secundário que ministrem cursos complementares)

Se com o normativo de 1976 se garantiu um “importante princípio democrático – a eleição de órgãos colegiais de gestão das escolas” (Lima, 2011a, p. 19) –, no entanto “não foram dadas novas atribuições ou mais competências à escola ou aos seus órgãos eleitos e após breve interrupção dos dois anos de democracia quase direta (1974-1976), o sistema de telecomando central continuou” (Formosinho, 2005, p. 101). Goravam-se assim “as expectativas de descentralização democrática e de autonomia das escolas, continuamente reclamadas por certos setores” (Lima, 2009, p. 234).

Embora fosse entendido como uma “ofensiva” no campo da educação por parte do Estado, “contra as «conquistas» alcançadas pelos trabalhadores em consequência da «revolução», nomeadamente pela limitação da participação na vida da escola e na definição da política educativa”, a “rejeição” do Decreto-Lei n.º 769-A/76 “não é acompanhada de práticas alternativas inviabilizadoras [do] reforço da gestão burocrática centralizada” (Formosinho e Machado, 2013, p. 29) e o normativo acabou até por se revelar “capaz de substituir não apenas o sistema de governo autocrático centralizado [do Estado Novo], mas também as práticas autogestionárias e de tipo descentralizado e participativo típicas do período revolucionário, por um modelo centralizado de legitimação democrática” (Lima, 2009, p. 234).

Ao longo dos anos, “a gestão «verdadeiramente democrática» que se afirma procurar alcançar” com o normativo de 1976, “irá revelar-se [...] como *muita* gestão para *reduzida* democracia” (Lima, 2011a, p. 19) “e para *pouca*, ou mesmo *nula*, autonomia” (Lima, 2009, p. 234), uma vez que se cedeu

aos professores o quase exclusivo das tarefas de gestão corrente mas, por outro lado, subtraiu-se-lhes os poderes de decisão sobre políticas escolares, formas de organização diferenciadas, projetos próprios, etc., tendo-se ainda isolado as escolas das respetivas comunidades e da participação substantiva de outros atores sociais (sobretudo as famílias dos alunos e as autoridades locais)” (Lima, 2011a, p. 19).

A *reduzida* democracia e a *pouca*, ou mesmo *nula* autonomia, agravaram-se ainda mais quando “o crescimento da escola de massas, resultante da explosão escolar da década de 1970”, que conduziu à “superlotação de muitas escolas que passaram a funcionar ao nível de mera sobrevivência”, e “a própria complexificação da administração das escolas⁸⁹” (Formosinho, 2005, p. 101), fizeram com que a administração central procurasse o controlo e o acompanhamento dos problemas a partir de cima, tendo para esse efeito recorrido à promulgação de (inúmera) legislação, eminentemente, centralizadora (Ibidem).

No que diz respeito aos órgãos de governação democrática da escola, dá-se a revisão da constituição e das competências do *conselho pedagógico*, através da publicação de normativos específicos, de modo a ajustar aquele órgão a novas funções que, entretanto, lhe foram sendo cometidas, nomeadamente “no âmbito da profissionalização em serviço⁹⁰, com implicações nas atribuições e competências do delegado e subdelegado de grupo, subgrupo ou disciplina⁹¹” (Formosinho e Machado, 2013, p. 30).

Também a participação das associações de pais e encarregados de educação foi regulamentada. Num primeiro momento, estas entidades viram reconhecido em lei o “direito de cooperação com o Estado na educação dos filhos” e a possibilidade de emitirem “parecer sobre as linhas gerais da política nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino⁹²” (Ibid., Ibidem). Posteriormente, vêem também

regulamentada a sua intervenção nas escolas que se vai alargando de contactos com o *conselho diretivo* e reuniões periódicas com este órgão, «pelo menos uma vez por trimestre letivo», a assegurar «atividades culturais e desportivas, nomeadamente de ocupação de tempos livres, que [...] pretenda realizar», ao dever de «emitir parecer sobre o *regulamento interno*» da escola e à possibilidade de participação de um seu representante, «sem direito a voto», nas reuniões ordinárias do *conselho pedagógico* de setembro, fevereiro e julho, em que se deve proceder à preparação do ano escolar, à análise do seu funcionamento e à apreciação dos resultados obtidos (Despacho Normativo n.º 122/79, de 22 de maio) e, mais tarde, em qualquer outra para a qual seja chamado (Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de setembro) (Ibid., Ibidem).

Com o advento da década de 1980, a Administração Central sente-se incapaz de dar resposta atempada ao acréscimo considerável de serviço, derivado sobretudo do, já referido, crescimento da “escola de massas”, pelo que as instâncias governativas

⁸⁹ Nomeadamente “por incorporação de novos serviços como os englobados na ação social escolar” (Formosinho, 2005, p. 101).

⁹⁰ Decreto-Lei n.º 579-T1/79, de 29 de dezembro e Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de setembro (Formosinho e Machado, 2013).

⁹¹ Despacho n.º 333/80, de 22 de setembro (Formosinho e Machado, 2013).

⁹² Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro (Formosinho e Machado, 2013).

procedem à *desconcentração*⁹³ administrativa de vários serviços centrais, nomeadamente através da criação de “delegações regionais (caso das Direções Gerais do Ensino Básico e Secundário e da Inspeção Geral do Ensino) ou distritais (caso da Direção Geral do Pessoal)” (Formosinho, 2005, pp. 105-106).

No ano de 1984, numa tentativa de *descentralização*⁹⁴ realizada em vários setores, o Governo, através do Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março, procedeu à transferência do Estado para os municípios de várias competências, no que diz respeito à realização de investimentos públicos nos domínios da educação e do ensino⁹⁵. No entanto, segundo Fernandes (2005, como citado em Formosinho e Machado, 2013, p. 30), “os municípios contestam (essas novas competências) devido à ausência dos correspondentes reforços nas finanças locais”.

Estes primeiros ensaios de *desconcentração* e de *descentralização*, expressando “uma vontade [...] que pretende romper com a lógica [centralizadora] das décadas anteriores”, embora sejam o reflexo da “evolução das políticas e da administração da educação”, emergem da “tensão entre centralização e descentralização administrativas, entendidas como formas de organização do Estado” (Formosinho e Machado, 2005, p.116). Segundo Fernandes (1988, como citado em Formosinho e Machado, *Ibid.*, pp. 115-116), a “distribuição de poder nas decisões educativas, através da descentralização dos órgãos e da participação popular na definição da política e na direção e gestão dos estabelecimentos de ensino” encontra-se também presente na conceção de *democratização* preconizada na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (*Ibidem*).

⁹³ A desconcentração “é meramente um processo de transferir para os serviços regionais e locais do Estado competências até aí situadas nos serviços centrais; é, portanto, um processo de repartição de competências dentro do tipo de administração estatal direta” (Formosinho, 2005, p. 25).

⁹⁴ A descentralização “é o processo de submeter a tipos administrativos públicos menos dependentes do Estado áreas de atividade até aí submetidas a tipos mais estatizados” (Formosinho, 2005, p. 25).

⁹⁵ No Artigo 8.º, alínea e), do Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março, são enunciadas as áreas de intervenção, no domínio da educação e ensino, sobre as quais incidem as [novas] competências dos municípios: “centros de educação pré-escolar; escolas dos níveis de ensino que constituem o ensino básico; residências e centros de alojamento para estudantes dos níveis de ensino referidos no número anterior; transportes escolares; outras atividades complementares da ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico, designadamente nos domínios da ação social escolar e da ocupação de tempos livres; [e] equipamentos para educação de base de adultos”.

2.3. A Lei de Bases do Sistema Educativo

Os princípios orientadores da Constituição de 1976⁹⁶, a partir dos quais se passou a reger a política educativa portuguesa, tornaram “obsoleta a Lei n.º 5/73 de Veiga Simão e pertinente a existência de uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo” (Delgado e Martins, 2002, p. 19).

No entanto, somente com a criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), em 1986, se deu, efetivamente, início à reforma educativa “global e coerente das estruturas, métodos e conteúdos do sistema”, que o Governo de então, liderado por Cavaco Silva, pretendia concretizar, com o objetivo de “preparar o sistema educativo para responder oportuna e eficazmente aos novos desafios” que se perfilavam (Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 26 de dezembro de 1985, publicada no Diário da República de 22 de janeiro de 1986).

Através daquela resolução, a CRSE ficou incumbida de:

promover a realização de estudos orientados para a reorganização do sistema educativo, em conformidade com as diretivas do Governo; orientar a preparação dos diplomas legais que, em consequência dos estudos elaborados, se torne necessário realizar; orientar a preparação dos programas de aplicação decorrentes da entrada em vigor dos diplomas legais que venham a ser aprovados, submetendo à consideração do Ministro da Educação e Cultura alternativas possíveis em termos de viabilidade financeira e executiva (Ibidem).

Em 1986, antes da aprovação de qualquer normativo reformador, a CRSE “elaborou um primeiro diagnóstico do sistema educativo português”, intitulado *Projeto Global de Atividades*, “no qual identifica inúmeros pontos de crise” (Pacheco, 1991, p. 71). Nesse documento apontava-se “a necessidade de «descentralizar a administração educativa, tanto no plano regional e local como no plano institucional», de proceder ao «reforço das competências dos estabelecimentos de ensino básico e secundário» e à «consolidação e enriquecimento qualitativo da gestão democrática nos ensinos básico e secundário»” (CRSE, 1986, como citado em Lima, 2011a, p. 22).

Após “ampla participação no processo de elaboração” (Formosinho e Machado, 2013, p. 31), é aprovada, “pela grande maioria dos deputados” do Parlamento (Barroso 2003, p. 70), a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), através da Lei n.º 46/86⁹⁷, de 14 de outubro, que nas palavras de Formosinho e Machado (2013, p. 31),

⁹⁶ Foi entretanto revista em 1982 e, posteriormente, em 1989, 1992, 1997, 2001, 2004 e 2005.

⁹⁷ Esta lei sofreu algumas alterações introduzidas, posteriormente, pelas Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, ambas procedendo a alterações relativas ao ensino superior, e Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que procedeu, nomeadamente, à revogação da norma que estabelecia que a obrigatoriedade de frequência do ensino básico terminava aos 15 anos

estabelece os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do sistema educativo, define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão a nível central, regional autónomo, regional, local e de estabelecimento (nomeadamente os da democraticidade, da participação de todos os implicados no processo educativo e da interligação com a comunidade), determina a adoção de orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços e cria departamentos regionais de educação com o objetivo de integrar, coordenar e acompanhar a ação educativa.

De acordo com Teodoro (2001, como citado em Barroso, 2003, pp. 69-70), a aprovação da LBSE “permitiu fechar o ciclo da normalização da política educativa e abrir uma nova fase, centrada novamente no propósito de realizar a reforma educativa”, cuja implementação “passa a ser da competência dos governos” (Formosinho e Machado, 2013, p. 31).

Deter-nos-emos, entretanto, um pouco, para com base na LBSE invocar a, anteriormente, mencionada Lei n.º 5/73, de 25 de julho, a Reforma Veiga Simão, um normativo bastante inovador na sua época, com o qual se procurou estabelecer as bases gerais pelas quais se iria reger o sistema educativo nacional e que, objetivamente, visava a “*democratização do ensino*”⁹⁸.

Dada a importância legislativa, em termos de estruturação das políticas educativas, quer da LBSE, quer da Reforma Veiga Simão – pese embora a Lei n.º 5/73, de 25 de julho de 1973, tenha sido “tão efémera quanto o marcelismo e o seu primaveril anúncio de democratização” (Casulo, 1988, p. 27) –, e a sua similaridade normativa, apresentamos de seguida um quadro com as estruturas orgânicas de ambas, que nos permite estabelecer comparações e perceber, de alguma forma, a evolução preconizada pela LBSE, onde desde logo é notória a sua maior abrangência e até a sua maior ambição, relativamente à Reforma Veiga Simão, nomeadamente através da inclusão de mais quatro capítulos, entre os quais, o Capítulo VI, no qual se dispõe a respeito da *Administração do sistema educativo*.

(http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_de_Bases_do_Sistema_Educativo, recuperado em 06, dezembro, 2014).

⁹⁸ A “democratização do ensino” preconizada pela Reforma Veiga Simão “procura ficar-se por uma política de alargamento da escolaridade obrigatória e expansão quantitativa dos estabelecimentos (agora mais próximos das populações que os procuram), alimentada por uma conceção liberal e meritocrática de igualdade de oportunidades que deveria permitir o acesso dos melhores a níveis mais elevados de escolarização” (Formosinho e Machado, 2013, p. 28).

Quadro 2 – Estruturas das Lei n.º 5/73, de 25 de julho, e Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Reforma Veiga Simão	LBSE
Capítulo I - Princípios fundamentais	Capítulo I - Âmbito e princípios
Capítulo II - Estrutura do sistema educativo	Capítulo II - Organização do sistema educativo
. Secção 1.ª - Disposições gerais	. Secção I - Educação pré-escolar
. Secção 2.ª - Educação pré-escolar	. Secção II - Educação escolar
. Secção 3.ª - Educação escolar	. Subsecção I - Ensino básico
. Subsecção 1.ª - Ensino básico	. Subsecção II - Ensino secundário
. Subsecção 2.ª - Ensino secundário	. Subsecção III - Ensino superior
. Subsecção 3.ª - Formação profissional	. Subsecção IV - Modalidades especiais de educação escolar
. Subsecção 4.ª - Ensino superior	. Secção III - Educação extra-escolar
. Secção 4.ª - Educação permanente	Capítulo III - Apoios e complementos educativos
Capítulo III - Formação dos agentes educativos	Capítulo IV - Recursos humanos
Capítulo IV - Orientação escolar	Capítulo V - Recursos materiais
Capítulo V - Disposições finais	Capítulo VI - Administração do sistema educativo
	Capítulo VII - Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo
	Capítulo VIII - Ensino particular e cooperativo
	Capítulo IX - Disposições finais e transitórias

Centrando-nos definitivamente na LBSE, ao analisarmos com algum pormenor o referido Capítulo VI – *Administração do sistema educativo*, aquele que se nos afigura de maior relevância para o nosso estudo, verificamos que no Artigo 43.º, n.º 2, se preconiza que “o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local”, sendo este último nível, de acordo com as palavras de Lima (2011a, p. 21), “claramente subordinado aos anteriores e às suas respetivas funções”, uma vez que, por um lado, à administração central são destinadas “as funções mais relevantes e mais típicas de uma modalidade centralizada da administração da educação” (Ibid., Ibidem), ou seja, conforme se legisla no n.º 1, do Artigo 43.º, da LBSE, as funções de “conceção, planeamento e definição normativa do sistema educativo [...]; coordenação global e avaliação da execução das medidas da política educativa a desenvolver [...]; inspeção e tutela [...]; definição de critérios gerais de implantação da rede escolar [...]; garantia da qualidade pedagógica e técnica [...]”, e, por outro lado, “à administração regional, através de cada um dos

departamentos regionais de educação⁹⁹ a criar em cada região, caberiam funções de integração, coordenação e acompanhamento da atividade educativa” desenvolvida nas escolas (Lima, 2011a, p. 21).

No mesmo sentido aponta Formosinho (1988, como citado em Formosinho e Machado, 2005, pp. 119-120), quando refere que a LBSE consagra, dentro dos princípios gerais da administração do sistema educativo, “a distinção entre direção (formulação ou adoção de políticas ou estratégias) e gestão (sua implementação) (Artigo 45.º), cujas atividades distribui de forma não uniforme por todos os níveis de administração (Artigos 43.º, 44.º e 45.º)”.

Ainda no Artigo 43.º, da LBSE, mas agora no seu n.º 3, é enunciado que “serão adotadas orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços”, no entanto, segundo Lima (2011a, p. 22),

a anunciada descentralização acabará por não ter consequências, seja relativamente às direções regionais (desconcentradas), seja face às atribuições e competências dos órgãos «próprios» de «direção» de cada estabelecimento, os quais, não dotados de graus de autonomia minimamente significativos, permaneceriam subordinados ao centro, embora a partir de agora através de departamentos pericentrais regionalmente disseminados, com maior capacidade de exercer o controlo central sobre as escolas.

Esta observação de Licínio Lima revela que a reforma da administração do sistema educativo, no que diz respeito à “necessidade de «descentralizar a administração educativa, tanto no plano regional e local como no plano institucional»” (Ibid., Ibidem), não seguiu no sentido do que foi apontado no último documento que a CRSE produziu, com o título *Proposta Global de Reforma*, que foi entregue ao Governo em 1988, onde se “admitia a «falência do modelo centralizador» e se apontava para uma ampla autonomia das escolas, dos pontos de vista administrativo e financeiro e da organização e funcionamento pedagógico” (Ibid., pp. 22-23).

É também possível analisar uma outra dimensão da problemática da “democratização do governo das escolas” (Lima, 2009, p. 235) a partir do Artigo 45.º, da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, onde é referido que

o funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, nos diferentes níveis, orienta-se por uma perspetiva de integração comunitária [...] [e que] em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo [...],

⁹⁹ As Direções Regionais de Educação (DRE) foram formalmente criadas com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro, o normativo que estatuiu uma nova orgânica do Ministério da Educação. Nas palavras de Lima (2009, p. 235), as DRE assumiam-se como “*capitanias*, ou extensões locais do poder central” e representavam uma clara “opção por uma política de desconcentração [...] não abrindo qualquer espaço propício à descentralização e à autonomia das escolas” (Ibid., p. 237).

no entanto, “em nenhum momento a LBSE estabelece concretamente a participação dos pais dos alunos, ou das autoridades locais, nos órgãos de direção das escolas” (Lima, 2011a, p. 21), o que em boa parte fará com que “a participação cidadã da comunidade socioeducativa”, na gestão democrática das escolas, permaneça “com o estatuto de promessa adiada” (Lima, 2009, p. 235), tal como a autonomia, pese embora a inscrição frequente de ambas no “discurso retórico” dos “programas dos governos” e nos “preâmbulos de diplomas legais, mas sem outras consequências de maior” (Ibid., Ibidem).

Em jeito de breve balanço e “rampa de lançamento” para os assuntos que abordaremos de seguida, faremos uso das palavras avalisadas de Lima (2011a, p. 23), que refere que “a promessa da autonomia, tal como o debate em seu torno, os obstáculos diversos à sua concretização, a sua centralidade discursiva e, para muitos setores, o seu eterno adiamento fariam história ao longo das duas décadas seguintes [...]” e mesmo ainda nos nossos dias.

2.4. O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio

Com a reforma educativa iniciada em meados da década de 1980, pelo governo de Cavaco Silva, são criadas (grandes) expectativas relativamente a um novo modelo de gestão democrática das escolas do ensino não superior (Afonso, 2010). Os estudos entretanto realizados no âmbito da CRSE apontavam para uma “configuração organizacional [...] que viabilizasse uma maior participação e mobilização dos atores educativos escolares” (Ibid., p. 17). Nesse sentido, defendia-se “a criação de uma *direção democrática* através da existência de um órgão de direção próprio de cada escola («conselho de direção»)” (Lima, 2011a, p. 24), “representativo dos diferentes grupos e interesses escolares e comunitários, com importantes margens de autonomia¹⁰⁰ em questões expressivas para a vida da escola” (Afonso, 2010, pp. 17-18), e, simultaneamente, propunha-se “o exercício de uma gestão de tipo profissional, subordinada à *direção democrática*” (Lima, 2011a, p. 24).

¹⁰⁰ Esta autonomia pressuponha, nomeadamente, “a capacidade de elaboração e execução de um *projeto educativo* próprio de cada escola e a integração desta numa «comunidade educativa»” (Lima, 2011a, p. 25).

É com este “pano de fundo” que se dá a aprovação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que estabeleceu o regime jurídico da autonomia das escolas¹⁰¹ oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. À margem desse normativo ficaram os estabelecimentos da educação pré-escolar e as escolas do 1.º ciclo do ensino básico.

O Decreto-Lei n.º 43/89 manteve “integralmente a arquitetura político-organizacional instituída em 1976” (Lima, 2009, p. 238) e embora no seu preâmbulo se afirme a intenção de “inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada”, não se compreende, da sua análise, “como é que tal objetivo será alcançado à margem de medidas concretas de descentralização da administração” (Ibid., Ibidem). Também Ferreira (2005, p. 273), ajuíza, substantivamente, no mesmo sentido, quando afirma que o regime de autonomia das escolas “é formulado mais com um caráter de «sugestões de atividades» do que com um caráter de devolução de poderes às escolas”, sendo até “incongruente com o quadro de uma administração fortemente centralizada que ainda se mantinha na altura” (Ibid., Ibidem) e que ainda hoje se mantém.

Em 10 de maio de 1991 dá-se a publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, que ficou conhecido como “*novo modelo de gestão*” (Lima, 2011a, p. 30) e que veio definir, conforme se pode ler no seu Artigo 1.º, “o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”. No seu preâmbulo estabelece-se como objetivo (inspirador), “assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere”, sendo que para a sua concretização se “exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola”.

Este normativo, que “nunca chegou a ser generalizado, tendo sido apenas experimentado em algumas dezenas de escolas” (Afonso, 2010, p. 18), apresentava alterações muito significativas em relação ao modelo de gestão anterior (o Decreto-Lei n.º 769-A/76), nomeadamente, entre outras novidades, instituía o *conselho de escola* ou *conselho de área escolar* como “órgãos de direção, respetivamente, da escola e da área escolar¹⁰², e de participação dos diferentes setores da comunidade, responsáveis, perante

¹⁰¹ De acordo com o Artigo n.º 2, do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, “entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um *projeto educativo* em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”.

¹⁰² Em termos de conceito é definida como um “grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e ou do 1.º ciclo do ensino básico, agregados por áreas geográficas, que dispõem de órgãos de direção, administração e gestão comuns” (cf. a alínea *b*), do n.º 1, do Artigo 3.º, do Decreto-Lei n.º 172/91).

a administração educativa, pela orientação das atividades da escola ou área escolar” (cf. o Artigo 7.º do diploma).

Apresentamos, de seguida, os diferentes órgãos estatuídos no diploma de 1991 e a sua esquematização organizacional.

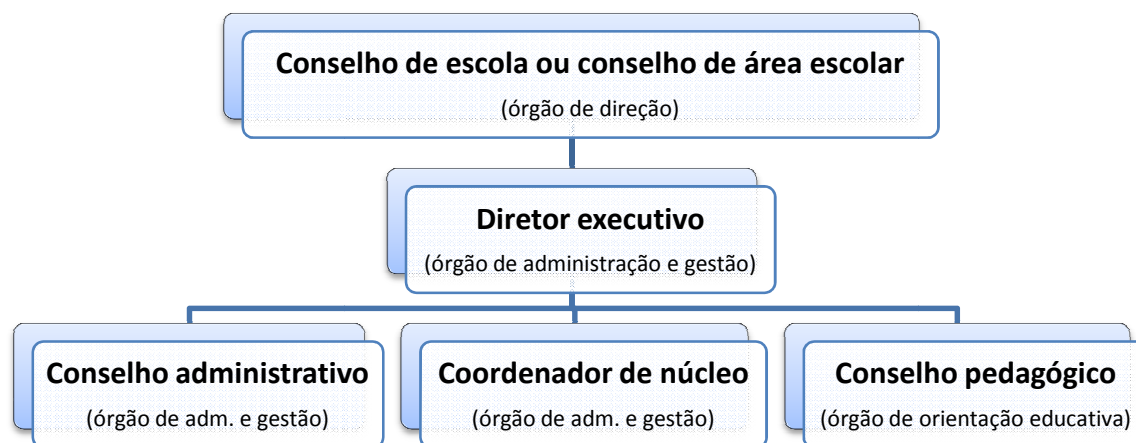


Figura 4 - Órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e das áreas escolares instituídos pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 14 de maio.

Ao estabelecer o *conselho de escola* ou *conselho de área escolar* “como uma estrutura participativa¹⁰³ [...] destinada à integração dos pais e da comunidade” (Formosinho e Machado, 2013, p. 33), o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, concretizava, de forma coerente com o previsto na LBSE, “uma intencionalidade de intervenção substantiva da comunidade local na definição e contextualização das políticas educativas, baseada nos princípios da democraticidade, da participação, da integração comunitária e da autonomia da escola corporizada no seu *projeto educativo*¹⁰⁴” (Ibid., Ibidem). No entanto, o *novo modelo de gestão* “nada de substancial virá concretizar no plano da autonomia da escola, não esclarecendo, de resto, quais as vantagens ou os graus de autonomia acrescida que as escolas regidas por este «novo modelo» passariam a beneficiar” (Lima, 2011b, p. 89).

103 Formada por professores (50% dos membros), pessoal não docente, alunos (no caso da existência de ensino secundário), encarregados de educação e outros membros da comunidade e presidida por um professor, eleito pelos restantes membros do conselho (Ventura, Castanheira e Costa, 2006).

104 Segundo Delgado e Martins (2002, p. 22) “o projeto educativo constitui o instrumento fundamental para o exercício da autonomia e implica competências nos domínios da gestão de currículos e programas, das atividades de complemento curricular, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão dos espaços e tempos educativos, da gestão dos apoios, instalações, equipamentos e recursos humanos e da gestão administrativa e financeira”.

O Decreto-Lei n.º 172/91 prescrevia também a criação de um órgão unipessoal de administração e gestão, o *diretor executivo* (em substituição do anterior *conselho diretivo*), que seria eleito pelo *conselho de escola* ou pelo *conselho de área escolar*, através de procedimento concursal público (Ventura, Castanheira e Costa, 2006). O n.º 1, do Artigo 18.º, do regime aprovado por aquele diploma, prescrevia que o *diretor executivo* fosse, “obrigatoriamente, um docente profissionalizado, pertencente a nível de ensino ministrado na escola a que concorre, com, pelo menos, cinco anos de bom e efetivo serviço, devendo possuir formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar¹⁰⁵”, sendo que “seria contratado por um período de quatro anos e teria que responder perante o *conselho de escola*” (Ventura, Castanheira e Costa, 2006, p 130).

No exercício das suas funções o *diretor executivo* era coadjuvado por adjuntos e, em conformidade com o Artigo 21.º, do referido regime, era “especialmente responsável perante a administração educativa pela gestão pedagógica, administrativa, financeira e patrimonial da escola”.

O novo modelo de gestão instituiu também como órgãos de administração e gestão, o *conselho administrativo*, que era, de acordo com o Artigo 25.º, o “órgão deliberativo em matéria de gestão administrativa e financeira da escola” e ainda o *coordenador de núcleo*, através do Artigo 29.º, que como se constata no Artigo 30.º, estava na dependência direta do *diretor executivo* e tinha como competências:

planificar, programar e coordenar as atividades educativas do núcleo¹⁰⁶; cumprir e fazer cumprir as orientações do diretor executivo e exercer as competências por este delegadas; promover o debate entre os docentes do núcleo dos assuntos de natureza pedagógica e disciplinar; promover a colaboração dos interesses locais e dos pais e encarregados de educação para a realização de atividades educativas; recolher e veicular as informações necessárias respeitantes aos alunos e suas famílias; promover a divulgação e troca de informação sobre os assuntos de interesse para o núcleo.

A instituição da figura do *coordenador de núcleo* assume-se de especial importância para o nosso estudo, uma vez que na sua relação de dependência com o *diretor executivo* é possível traçar aspetos de grande similaridade normativa com a relação de subordinação que se verifica na atualidade entre o *coordenador de*

¹⁰⁵ A Portaria n.º 1209/92, de 23 de dezembro, estabeleceu as normas relativas aos cursos de formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar, nomeadamente para o exercício do cargo de diretor executivo nos estabelecimentos de educação pré-escolar e ensinos básico e secundário.

¹⁰⁶ A definição de “núcleo” é concretizada no n.º 3, do Artigo 5.º, do Decreto-Lei n.º 172/91, onde se enuncia que “cada estabelecimento de educação pré-escolar ou do 1.º ciclo do ensino básico agregado em área escolar constitui um núcleo [...]”.

estabelecimento e o *diretor*, seu superior hierárquico. Nesse sentido, o *coordenador de núcleo*, instituído no Decreto-Lei n.º 172/91 afigura-se-nos como a entidade antecessora e a génese do *coordenador de estabelecimento* dos nossos dias.

O *conselho pedagógico* foi instituído no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, através do Artigo 31.º, como o órgão de orientação educativa, que prestava “apoio aos órgãos de direção, administração e gestão da escola, nos domínios pedagógico-didático, de coordenação da atividade e animação educativas, de orientação e acompanhamento de alunos e de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente”.

O Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA), criado pela Portaria n.º 812/92, de 18 de agosto, procedeu, durante três anos, à avaliação do *novo modelo de gestão*, tendo encomendado, para o efeito, vários estudos a especialistas, cujas conclusões apontavam diversas falhas àquele modelo, “não apenas quanto às suas soluções e configurações organizacionais, mas sobretudo quanto à política e administração centralizada que esteve na sua origem e que vigorou sempre ao longo da sua experiência, bem como à condução desta por parte da administração” (Lima, 2011a, p. 30). Nesse sentido apelava-se à “efetiva transferência de poderes para as escolas, de modo a dar tradução plena ao princípio da autonomia” (Ferreira, 2005, p. 274).

Formosinho e Machado (2005, pp.123-124), apreciam a implementação experimental do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, no mesmo sentido das conclusões apontadas nos estudos e relatórios do CAA, quando referem que

a sua excessiva regulamentação, os equívocos e as ambiguidades nas competências, no protagonismo e na inter-relação dos seus principais órgãos – *conselho de direção*¹⁰⁷, *diretor executivo*, *conselho pedagógico* – onde não ficou muito clara a distinção entre funções políticas e técnicas [...] bem como a continuidade de um sistema centralizado de ensino, não permitiram que este «novo modelo de administração, direção e gestão das escolas» trouxesse poderes substantivos às mesmas, que não tenham sido outorgados também àquelas que continuaram a ser geridas (aparentemente) pelo chamado modelo da «gestão democrática» (Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro).

Também a forte contestação feita “pelos sindicatos dos professores¹⁰⁸” terá contribuído para a não generalização do modelo de direção, administração e gestão das escolas de 1991 e para que não passasse de um “regime experimental [...], uma

¹⁰⁷ Formalmente designado na alínea *a*), do n.º 1, do Artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, por “conselho de escola ou conselho de área escolar”. (Ver também Artigo 7.º do mesmo normativo).

¹⁰⁸ “Uma vez que a aplicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, implicaria alterações em algumas das mais emblemáticas conquistas docentes após a revolução de 1974, nomeadamente a eleição democrática e colegial dos órgãos de gestão” (Ventura, Castanheira e Costa, 2006, p. 130).

experiência [muito] limitada visto que só foi implementado em cinquenta escolas” (Ventura, Castanheira e Costa, 2006, p. 130).

É importante referir, no entanto, que a implementação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, mesmo que em regime experimental, num número restrito de escolas, como já referimos, mas reforçamos, produziu efeitos indiretos em escolas que o não experimentaram¹⁰⁹, nomeadamente através da adoção de diplomas regulamentadores (Formosinho e Machado, 2005), “como, por exemplo, o da distribuição do crédito global das reduções da componente letiva a distribuir pelos órgãos e estruturas pedagógicas de gestão intermédia¹¹⁰ ou da possibilidade das escolas alterarem a composição do conselho pedagógico¹¹¹, optando pela organização dos departamentos curriculares¹¹²” (Ibid., p. 124).

2.5. O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

Em 1996, no decurso da legislatura do XIII Governo Constitucional, chefiado por António Guterres, era então ministro da Educação Marçal Grilo, dá-se a apresentação do *Pacto Educativo para o Futuro*,

que define entre os seus objetivos estratégicos «modernizar, regionalizar e descentralizar a administração do sistema educativo» e «fazer do sistema educativo um sistema de escolas e de cada escola um elo de um sistema local de formação», cuja concretização passa pela assunção de compromissos para a ação, de que ressaltam para a matéria em questão «descentralizar as políticas educativas e transferir competências para os órgãos de Poder Local» e «fazer da Escola o centro privilegiado das políticas educativas» (Delgado e Martins, 2002, p. 23).

Segundo Teodoro (1996, como citado em Barroso, 2003, p. 71), o *Pacto Educativo para o Futuro*, visava “pacificar a educação” e garantir “um acordo [alargado] sobre os grandes rumos da política educativa”, no entanto, “em virtude das condições políticas (governo sem maioria absoluta) e da própria ambiguidade do seu conteúdo, o *Pacto* não encontrou grande eco na opinião pública e o «acordo» não chegou a firmar-se” (Barroso, 1996, como citado em Barroso, Ibid., Ibidem).

Este constrangimento, porém, não condicionou a tomada de medidas por parte do ministério liderado por Marçal Grilo (Ibidem), sendo que algumas delas vieram mesmo a tornar-se emblemáticas e marcantes, nomeadamente a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), por via do Despacho n.º 147-B/ME/96, de

¹⁰⁹ Estas escolas continuavam a ser regidas pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.

¹¹⁰ Despacho n.º 115/ME/93, de 23 de junho (Formosinho e Machado, 2005, p. 124).

¹¹¹ Despacho n.º 37-A/SEEI/96, de 29 de junho (Formosinho e Machado, 2005, p. 124).

¹¹² Despacho n.º 27/ME/93, de 23 de dezembro (Formosinho e Machado, 2005, p. 124).

8 de julho, que objetivamente visava dar “respostas contextualizadas aos problemas com que as comunidades locais se [confrontavam]” (Formosinho e Machado, 2013, p. 34) e também a “estratégia de agrupar estabelecimentos do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico [que] recebeu um novo impulso a partir do Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho” (Formosinho e Machado, 2005, p. 128).

Porém, o normativo de maior destaque, no domínio da educação, publicado no decurso do primeiro governo de António Guterres, terá sido, certamente, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que procedeu, definitivamente, à substituição do “decreto de gestão Cardia, de 1976” (Lima, 2009, p. 238), bem como do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Com a publicação daquele diploma deu-se a aprovação do “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (cf. o Artigo 1.º do decreto) – que designaremos daqui em diante, de forma abreviada, também por RAAG –, com o qual se procedeu ao estabelecimento formal do *agrupamento de escolas*, o objeto de estudo basilar sobre o qual se desenvolve a nossa investigação.

É importante referir que a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 foi precedida de um estudo prévio¹¹³, elaborado por João Barroso¹¹⁴, “que, entre outros aspetos, deveria «propor um programa de execução para a reforma da autonomia das escolas que tenha em conta a diversidade de situações existentes e a necessidade da sua gradualização»” (Lima, 2011a, p.34). O estudo em causa foi divulgado em 1997, com o título *Autonomia e Gestão das Escolas*¹¹⁵, e nele o seu autor

toma por referência o princípio da «territorialização das políticas educativas», que examina criticamente, e retoma a sua distinção entre «autonomia decretada» e «autonomia construída», defendendo um processo gradual e contratualizado de «reforço da autonomia das escolas» e contemplando como proposta mais inovadora a «celebração de contratos de autonomia¹¹⁶» (Ibid., p. 35).

A noção de “contrato de autonomia” constante do estudo de João Barroso, transitou para o “novo modelo de administração e gestão consagrado no Decreto-Lei n.º

¹¹³ Solicitado pelo ministro da Educação, através do Despacho n.º 130/ME/96.

¹¹⁴ “Especialista em administração educacional” (Afonso, 2010, p. 19) “da Universidade de Lisboa” (Lima, 2011a, p. 34).

¹¹⁵ Segundo Lima (2011a, p. 35), “trata-se de um importante estudo [...] onde várias perspetivas incluídas em alguns trabalhos da CRSE e no relatório final do CAA são retomadas e desenvolvidas”.

¹¹⁶ De acordo com o n.º 1, do Artigo 48.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, “por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do *projeto educativo* apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas”.

115-A/98, passando este a ser conhecido comumente como o modelo dos «contratos de autonomia»” (Afonso, 2010, p. 19). Contudo, “à exceção de um contrato de autonomia¹¹⁷, assinado em circunstâncias excepcionais, nenhum outro viria a ser firmado até à entrada em funções do XVII Governo Constitucional, presidido por José Sócrates” (Lima, 2009, p. 238).

Lima (Ibid., Ibidem) refere, ainda, que “o novo regime introduziu algumas alterações significativas em termos de morfologia organizacional, instituindo uma *assembleia* como órgão máximo [...], um *conselho executivo* ou, em alternativa, um *diretor*¹¹⁸ (pela primeira vez depois do 25 de abril)”, para além dos *conselho administrativo* e *conselho pedagógico*, já assim designados nos modelos anteriores. O organigrama proposto por aquele diploma é apresentado de seguida.

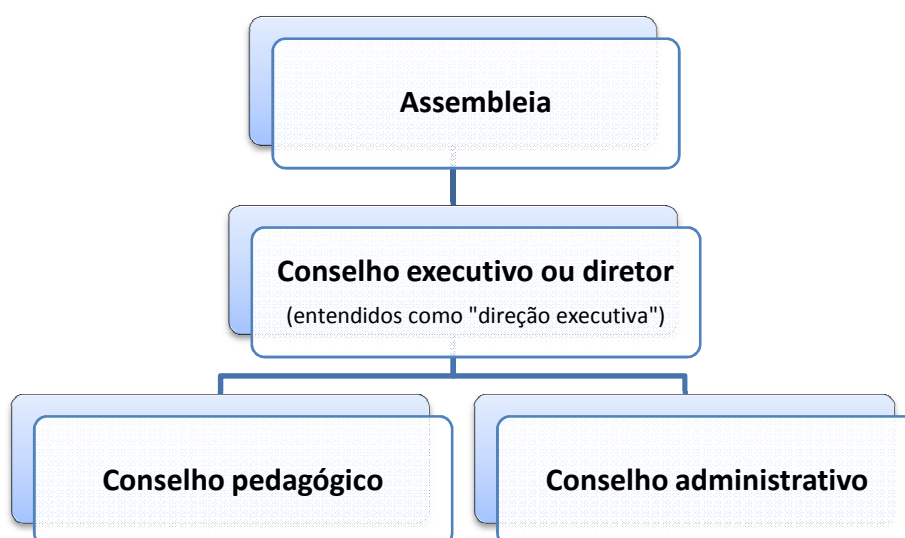


Figura 5 - Órgãos de administração e gestão das escolas instituídos pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Mais abaixo, podemos observar as semelhanças e diferenças, relativamente à designação dos órgãos estatuídos nos vários diplomas de “gestão das escolas” que até ao momento analisámos.

¹¹⁷ Celebrado em 2004, pela Escola da Ponte, para os anos letivos de 2004/2005 a 2006-2007, por ser “provada a capacidade da escola para agir, responsabilmente, em autonomia no quadro do seu projeto educativo, em claro benefício dos alunos e das suas famílias” (Contrato nº 511/2005, como citado em Formosinho e Machado, 2013, p. 37).

¹¹⁸ Segundo Afonso (2010, pp. 18-19) “apesar de a figura de um diretor não significar, em si mesma, que a escola seja necessariamente gerida de forma tecnocrática [...], parece indiciar a cedência a alguns setores mais neoliberais e neoconservadores que pressionavam no sentido de acabar com a tradição de colegialidade democrática no órgão de gestão, que vinha da fase posterior à revolução democrática”.

Quadro 3 – Designações dos órgãos de gestão das escolas estatuídos nos diplomas de 1974, 1976, 1991 e 1998

Decreto-Lei n.º 735-A/74 - Decreto-Lei n.º 769-A/76	Decreto-Lei n.º 172/91	Decreto-Lei n.º 115-A/98
-	Conselho de escola (*) ou conselho de área escolar (*)	Assembleia (**)
Conselho diretivo	Diretor executivo	Conselho executivo ou diretor (Direção executiva)
Conselho pedagógico	Conselho pedagógico	Conselho pedagógico
Conselho administrativo	Conselho administrativo	Conselho administrativo
-	Coordenador de núcleo, nos estabelecimentos agregados em áreas escolares	-

(*) Órgãos de direção.

(**) Órgão de administração e gestão.

Desde logo se nota que os diplomas de 1974 e 1976 mantêm os mesmos órgãos com as mesmas designações, sendo que os *conselhos pedagógico e administrativo* se mantêm inalteráveis na sua designação em todos os diplomas. Ao *conselho executivo* de 1974 e 1976 corresponde o *diretor executivo* em 1991 e a *direção executiva (conselho executivo ou direção)* no normativo de 1998. No diploma de 1991 dá-se a introdução de um novo órgão, o *conselho de escola* ou *conselho de área escolar*, que se mantém no diploma de 1998, embora com outra designação e também com um estatuto diferente, como adiante veremos. Observamos ainda, no diploma de 1991, a instituição fugaz do *coordenador de núcleo*, que não voltará a ser estabelecido como órgão de administração e gestão até aos nossos dias, embora, como veremos também adiante, encontre grandes similaridades com o *coordenador de estabelecimento* estatuído em 1998.

Reportando-se à análise do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, Afonso, (2010, p. 19), refere que “a *assembleia* [...], ao contrário do que seria de esperar, embora sendo «responsável pelas linhas orientadoras da atividade da escola», não é concetualizada nem designada como órgão de direção”. Ao invés, o regime que a institui, no n.º 2, do seu Artigo 7.º, designa-a como “órgão de administração e gestão das escolas”, concetualizando-a (apenas) de forma a serem assegurados “os princípios de democraticidade e de participação, em ligação com a comunidade”, através de

“representantes dos vários intervenientes e interessados na ação educativa da escola¹¹⁹” (Ventura, Castanheira e Costa, 2006, p. 131).

À *assembleia*, de acordo com o n.º 1, do Artigo 10.º, do RAAG, compete:

eleger o respetivo presidente, de entre os seus membros docentes; aprovar o *projeto educativo* da escola e acompanhar e avaliar a sua execução; aprovar o *regulamento interno* da escola; emitir parecer sobre o plano anual de atividades, verificando a sua conformidade com o *projeto educativo*; apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do *plano anual de atividades*; aprovar as propostas de contratos de autonomia, ouvido o *conselho pedagógico*; definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento; apreciar o relatório de contas de gerência; apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola; promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa; acompanhar a realização do processo eleitoral para a *direção executiva*; exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no *regulamento interno*.

Ao permitir formalmente uma maior participação dos vários atores locais na *assembleia*, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 levou a que fossem

transferidas algumas competências para as escolas, embora de caráter técnico e processual de reduzido impacto e, em qualquer caso, inteiramente à margem dos contratos de autonomia previstos, mas não celebrados, numa clara demonstração de falta de vontade política e das resistências da administração para iniciar uma efetiva política de descentralização e democratização do governo das escolas (Lima 2009, pp. 238-239).

Esta situação prende-se com o facto de o RAAG insistir, segundo Lima (2011a, p. 37), “numa mudança de tipo insular sem proceder à mudança global do sistema de administração da educação e sem alterar a sua concentração de poderes de decisão relativamente às escolas”. Este facto conduziu a “que a participação democrática na *assembleia* de cada escola cedo se (revelasse) mais um ritual de legitimação do que um processo de participação na decisão” (Lima, 2009, p. 239).

De acordo com o Artigo 15.º, do RAAG, a “administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira” era da responsabilidade de um órgão de *direção executiva*, num de dois perfis possíveis, *conselho executivo* ou *diretor*, conforme a opção da escola recaísse sobre o perfil de gestão colegial ou sobre o perfil de gestão unipessoal, de acordo com o seu *regulamento interno*, no entanto, “menos de um por cento das escolas optam por um *diretor*” e, dessa forma, “a maioria das escolas públicas portuguesas é gerida por um *conselho executivo*” (Ventura, Castanheira e Costa, 2006, p. 131).

O *conselho executivo*, de acordo com o modelo dos “contratos de autonomia”, é um órgão colegial “constituído por [três docentes] um presidente e dois vice-

¹¹⁹ “Representantes dos professores, do pessoal não docente, dos encarregados de educação, dos alunos e da autarquia local, podendo ainda ter representantes de atividades de índole cultural, artística, científica, ambiental e económica da respetiva área com relevo para o projecto educativo de escola que são cooptados pelos restantes membros” (Ventura, Castanheira e Costa, 2006, p. 131).

presidentes” (cf. o n.º 1, do Artigo 16.º), sendo que “os candidatos a presidente do *conselho executivo* ou a *diretor* são obrigatoriamente docentes dos quadros de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar” (cf. o n.º 3, do Artigo 19.º).

O processo de eleição do *conselho executivo* ou o *diretor* decorria de uma “assembleia eleitoral, a constituir para o efeito, integrada pela totalidade do pessoal docente e não docente em exercício efetivo de funções na escola, por representantes dos alunos no ensino secundário, bem como por representantes dos pais e encarregados de educação” (cf. o n.º 1, do Artigo 19.º). O facto de o “conselho eleitoral da escola (ser) composto maioritariamente por professores” revela a subsistência de “uma lógica e uma prática corporativa docente” (Ventura, Castanheira e Costa, 2006, p. 131).

De acordo com o n.º 1, do Artigo 22.º, do regime consagrado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, “o mandato dos membros do *conselho executivo* ou do *diretor* tem a duração de três anos”, podendo cessar “no final do ano escolar, quando assim for deliberado por mais de dois terços dos membros da *assembleia* [...]; a todo o momento, por despacho fundamentado do diretor regional de educação [...]; [ou] a requerimento do interessado [...]” (cf. o n.º 2, do Artigo 22.º).

A participação do presidente do *conselho executivo* ou o *diretor* nas reuniões da *assembleia*, embora sem direito a voto, é prevista no n.º 6, do Artigo 9.º, do RAAG, e as suas competências estabelecidas no n.º 1, do Artigo 18.º, onde se enuncia que lhe compete:

representar a escola; coordenar as atividades decorrentes das competências próprias da direção executiva; exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente; exercer o poder disciplinar em relação aos alunos; [e] proceder à avaliação do pessoal docente e não docente.

De acordo com o n.º 1, do Artigo 17.º, do mesmo regime, “compete à *direção executiva* [*conselho executivo* ou *diretor*], ouvido o *conselho pedagógico*, elaborar e submeter à aprovação da *assembleia* os seguintes documentos: *projeto educativo* da escola; *regulamento interno* da escola; [e] propostas de celebração de contratos de autonomia”. Compete também à *direção executiva*, “no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”, conforme o n.º 2, do artigo anteriormente mencionado,

definir o regime de funcionamento da escola; elaborar o projeto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pela *assembleia*; elaborar o *plano anual de atividades* e aprovar o respetivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da *assembleia*; elaborar os

relatórios periódicos e final de execução do *plano anual de atividades*; superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários; distribuir o serviço docente e não docente; designar os diretores de turma; planejar e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar; gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos; estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades; proceder à seleção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardado o regime legal de concursos; [e] exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no *regulamento interno*.

O *conselho pedagógico*, instituído pelo RAAG, “é também um órgão colegial composto por um máximo de vinte membros [eleitos entre os seus pares]: professores, representantes do pessoal não-docente, dos encarregados de educação, dos alunos e das estruturas de apoio educativo” (Ventura, Castanheira e Costa, 2006, p. 132) e ainda pelo presidente do *conselho executivo* ou o *diretor*. Este órgão, que reúne uma vez por mês, é responsável pela “coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (cf. o Artigo 24.º, do regime enunciado). Nesse sentido, ao *conselho pedagógico* compete:

eleger o respetivo presidente de entre os seus membros docentes; apresentar propostas para a elaboração do *projeto educativo* e do *plano anual de atividades* e pronunciar-se sobre os respetivos projetos; pronunciar-se sobre a proposta de *regulamento interno*; pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia; elaborar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respetivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respetiva execução; definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos; propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respetivas estruturas programáticas; definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar; adotar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes; propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação; incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural; definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários; definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável; intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes; [e] proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações (cf. o Artigo 26.º, *Ibidem*).

O *conselho administrativo*, é o órgão responsável pelas decisões de natureza administrativa e financeira da escola. É um órgão colegial constituído pelo presidente do *conselho executivo* ou pelo *diretor*, que preside, por um dos vice-presidentes e pelo chefe dos serviços administrativos (Ventura, Castanheira e Costa, 2006). “O conselho administrativo, que também reúne mensalmente, é responsável pelo orçamento anual da escola, pelo relatório de contas, pela autorização de despesas e pela gestão do património da escola” (*Ibid.*, p. 133).

O *coordenador de estabelecimento*, formalmente instituído pela primeira vez através do Artigo 32.º, do RAAG, merece-nos uma atenção muito particular, dado a natureza do nosso estudo. Segundo aquele artigo,

a coordenação de cada estabelecimento de educação ou de ensino integrado num *agrupamento de escolas* é assegurada por um coordenador; nos estabelecimentos em que funcione a sede do agrupamento, bem como nos que tenham menos de três docentes em exercício efetivo de funções, não há lugar à criação do cargo referido no número anterior; o coordenador deve ser um docente dos quadros, em exercício de funções no estabelecimento, sendo eleito, por três anos, pela totalidade dos docentes em exercício efetivo de funções no mesmo estabelecimento.

Dessa forma foram estabelecidas as condições para que um estabelecimento de educação ou de ensino, com pelo menos três docentes, que fizesse parte de um *agrupamento de escolas*, mas não fosse escola sede, tivesse um responsável pela sua coordenação, ou seja, um *coordenador de estabelecimento*.

Relativamente às competências do *coordenador de estabelecimento*, elas são elencadas no Artigo 33.º, do referido regime, onde se inscreve que,

compete, de um modo geral, ao coordenador: coordenar as atividades educativas do estabelecimento, em articulação com a *direção executiva*; cumprir e fazer cumprir as decisões da *direção executiva* e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas; veicular as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos; promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas.

A estatuição das competências enunciadas permite-nos inferir que o papel do coordenador, no interior do estabelecimento que superintende, se reveste, sobretudo, de um caráter de “gestão executiva”, que visa a promoção do bom desempenho educativo da organização, quer através do acompanhamento das atribuições desenvolvidas pelo pessoal docente e não docente, quer pelo acompanhamento dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, quer ainda pelo estímulo ao envolvimento de todos os interessados nos procedimentos e atividades desenvolvidas na escola. É ainda notória a dependência hierárquica do *coordenador de estabelecimento* em relação ao *conselho executivo* ou ao *diretor*, uma vez que deste órgão recebe orientações, que terá de concretizar e de fazer concretizar, e a ele, seguramente, terá de prestar contas.

Uma breve análise comparativa entre as competências do *coordenador de estabelecimento*, instituídas através do regime consagrado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, e as competências do *coordenador de núcleo*, legisladas no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, permite-nos verificar a existência de uma enorme semelhança entre ambas, daí termos referido, anteriormente, que o *coordenador de núcleo* se nos afigurava como o precursor e a gênese do *coordenador de estabelecimento*.

Como não poderia deixar de ser, também uma atenção muito especial nos merece o Artigo 5.º, do RAAG, que, formalmente, consagra o *agrupamento de escolas* como

uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum”, com vista à realização das finalidades seguintes: favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica; superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social; reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos; garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma; [e] valorizar e enquadrar experiências em curso.

Decorrente do Artigo 5.º, emerge, com igual importância, o Artigo 6.º, que prescreve os *princípios gerais sobre agrupamentos de escolas*. Prevê-se nesse artigo que:

a constituição de *agrupamentos de escolas* considera, entre outros, critérios relativos à existência de projetos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa (cf. o n.º 1); cada um dos estabelecimentos que integra o *agrupamento de escolas* mantém a sua identidade e denominação próprias, recebendo o agrupamento uma designação que o identifique, nos termos da legislação em vigor (cf. o n.º 2); o *agrupamento de escolas* integra estabelecimentos de educação e de ensino de um mesmo concelho, salvo em casos devidamente justificados e mediante parecer favorável das autarquias locais envolvidas (cf. o n.º 3); no processo de constituição de um *agrupamento de escolas* deve garantir-se que nenhum estabelecimento fique em condições de isolamento que dificultem uma prática pedagógica de qualidade (cf. o n.º 4).

A problemática que decorre destes dois artigos, que gravitam em torno da constituição do *agrupamento de escolas* enquanto *processo* e *produto* de reorganização do sistema educativo, será objeto de reflexão nas páginas seguintes.

2.6. O agrupamento de escolas

Antes de entrarmos propriamente na explanação e desenvolvimento da presente temática, consideramos importante clarificar a dupla semântica da designação “*agrupamento de escolas*”. Por um lado, podemos entendê-lo como um *processo* de reorganização, nomeadamente da rede escolar, que se concretiza através da “agregação”, “articulação”, “associação” ou “agrupamento” entre vários estabelecimentos e ou níveis de educação e ensino, tal como pode constatar-se no preâmbulo do Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, onde se enuncia “a tendência para desenvolver a dinâmica escolar [...] através da agregação e articulação de escolas do mesmo nível ou de diferentes níveis de ensino” e o “reordenamento da rede da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, equacionando novas

dinâmicas de associação ou agrupamento de escolas [...]”. Por outro lado, podemos assumi-lo como o *produto* resultante do *processo* de reorganização educativa realizado (ou a realizar), ou seja, tal como o definido no Artigo 5.º, do RAAG, como “uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios”, que, de acordo com as palavras de Formosinho e Machado (2013, p. 34), se assume como “unidade organizacional acima de cada escola”.

Todavia, ao olharmos vários normativos anteriores àqueles que instituíram e definiram, formalmente, o *agrupamento de escolas*, o Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, e o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, verificamos que várias iniciativas tinham sido já experimentadas, no que diz respeito à concretização de

modalidades diferenciadas de “associação” de estabelecimentos: Projecto de Escolas Isoladas (da iniciativa do Instituto das Comunidades Educativas – ICE), Projecto Lethes (promovido pelo Parque Nacional da Peneda-Gerês em parceria com a Universidade do Minho), Programa Educação para Todos – PEPT 2000 (Resolução do Conselho de Ministros 29/91, de 16 de maio), Programa de Educação Intercultural (Despacho n.º 170/ME/93, de 6 de agosto), Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP’s (Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto), Centros de Recursos, Centros de Formação da Associação de Escolas e Conselhos Locais ou Municipais de Educação (Catarino *et al.*, 1997, como citados em Formosinho e Machado, *Ibid.*, *Ibidem*).

No mesmo sentido aponta Lima (2011a, p. 42), quando refere que:

as dinâmicas de agrupamento de escolas encontravam-se, há mais de uma década, em processo de expansão no terreno, ainda que a ritmos diversos. Basta lembrar a criação das escolas C+S (Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de fevereiro), da «escola básica de nove anos» e das escolas básicas integradas (Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de maio) [e] das áreas escolares (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio [...]).

A constatação feita por Lima pode ser ainda, seguramente, alargada a outras tipologias de estabelecimentos de educação e ensino, que, admitidas pelo Artigo 40.º, da LBSE, foram sendo implementadas ao longo dos anos, e às quais o Decreto-Lei n.º 314/97, de 15 de novembro, procurou uniformizar denominações, designando-as como EB1/JI, EB1,2, EB2,3, EB2,3/ES, ES/3. Em todas elas, certamente se desenvolveriam as “dinâmicas de agrupamento de escolas” apontadas por aquele investigador (*Ibid.*, *Ibidem*), isto é, ações que, embora sem esse objetivo, visavam já a prossecução das finalidades e princípios posteriormente estabelecidos nos Artigos 5.º e 6.º, do RAAG, no que ao *agrupamento de escolas* diz respeito.

A possibilidade de “agrupamento” entre estabelecimentos de educação e ensino, com o sentido de estes se constituírem como “unidade organizacional”, tinha sido já prevista, embora de forma não literal, no n.º 4, do Artigo 45.º, da LBSE, onde se refere que “a direção de cada estabelecimento ou *grupo de estabelecimentos* é assegurada por órgãos próprios [...]”. No entanto, é interessante recordar que a primeiríssima alusão

legislativa ao *agrupamento de escolas*, ainda que apenas na aceção de *processo*, foi feita no Decreto-Lei n.º 412/80¹²⁰, de 27 de setembro, que refere, no n.º 3, do seu Artigo 22.º, que “para efeitos pedagógicos, pode proceder-se ao *agrupamento de escolas* de acordo com normas a definir por despacho ministerial”.

Mais tarde, o Despacho Conjunto n.º 25/SERE/SEAM/88, de 2 de agosto, aponta no mesmo sentido da linha processual do Decreto-Lei n.º 412/80, ao determinar no seu Capítulo IV, n.º 16, que “é conveniente o *agrupamento de escolas* sempre que a situação vise criar condições adequadas a um melhor funcionamento pedagógico, enriquecendo os órgãos de gestão e evitando o isolamento profissional dos docentes”. Este normativo “prevê ainda que estes agrupamentos se constituam a nível de *conselho escolar*, sendo o presidente do *conselho escolar* eleito de entre os *diretores* ou *encarregados de direção* das escolas agrupadas” (Almeida, Leite e Fernandes, 2010, p. 63).

Em 2 de agosto de 1988 é também publicado o Despacho Conjunto n.º 28/SERE/SEAM/88, que ao estabelecer os princípios da rede escolar prevê

uma organização escolar realizada pela integração *vertical* de vários ciclos na mesma escola, por *agrupamento horizontal* de escolas do mesmo ciclo ou por combinação destes dois modelos, podendo ainda organizar-se integrando escolas em instalações diferentes, sobretudo quando as respetivas dimensões a tal aconselharem, verificando, neste caso, que cada unidade individual funciona como *núcleo* escolar de uma unidade mais vasta, o território (Despacho Conjunto n.º 28/SERE/SEAM/88, 1988, como citado em Rodrigues, 2012, p. 19).

As possibilidades de organização escolar estabelecidas no Despacho Conjunto n.º 28/SERE/SEAM/88 tinham sido já alvitadas, em 1987, por João Formosinho, num seminário realizado em Braga, promovido pela CRSE sob a designação *Gestão do Sistema Escolar*, onde aquele investigador admitia “que a Lei de Bases previa escolas organizadas em *agrupamentos verticais, horizontais* ou por combinação de ambos os modelos, o que facilitaria a coordenação regional e diminuiria o número de conselhos de direção das escolas” (Formosinho, 1988, como citado em Lima, 2011b, p. 87).

Os desenvolvimentos que decorrem das disposições normativas do Despacho Conjunto n.º 28/SERE/SEAM/88, de 2 de agosto, hão-de motivar a publicação do Despacho Conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 6 de maio, que ao determinar que as DRE promovam “a criação [...] de uma escola básica de nove anos¹²¹, a nível de sede

¹²⁰ Com este normativo, de acordo com o seu preâmbulo, procedeu-se ao estabelecimento de orientações de “gestão administrativa dos estabelecimentos de ensino primário oficial”.

¹²¹ Assumiu a designação de Escola Básica Integrada (EBI) através do Despacho n.º 33/ME/91, publicado em 26 de março. No ano letivo de 1990/1991 são criadas quatro EBI, com os três ciclos de ensino a funcionarem num mesmo edifício, no entanto, através dos Despachos Conjuntos n.º 45/SEEB/92 e n.º

de concelho” (cf. o n.º 1), que permita aos alunos “a frequência de todo o ensino básico no mesmo edifício e, tanto quanto possível, com o mesmo conjunto de docentes e a mesma cultura escolar” (cf. o n.º 2), acaba, substantivamente, por concretizar uma tipologia de *agrupamento vertical de escolas*. Mais ainda, quando dá abertura à escola básica de nove anos para que se torne “um centro de dinamização e partilha de recursos, ao serviço da comunidade escolar” (cf. o n.º 4), e ainda também, quando prevê a criação, para o 1.º ciclo do ensino básico, “de polos a nível de freguesia, devendo os alunos deslocar-se, periodicamente, à sede concelhia da escola básica para outras atividades educativas, nomeadamente desportivas e culturais” (cf. o n.º 3).

Esta medida parece não ir ao encontro do que Formosinho, Fernandes, Rangel e Almeida (1988, como citados em Lima, 2011b, p. 88), defendiam, em janeiro de 1988, quando apontaram, no âmbito dos trabalhos desenvolvidos pela CRSE, “a existência de *agrupamentos horizontais* de escolas básicas do 1.º ciclo como solução a ser incentivada, dotando cada agrupamento de uma direção única e passando as escolas agrupadas a serem designadas por «núcleos escolares»”. Porém, a opção pela criação da Escola Básica Integrada (EBI), albergando os três níveis de ensino básico, inicialmente num único edifício e posteriormente possibilitando-o em vários, mas em qualquer dos casos sempre tutelada por um único órgão de administração gestão, assenta numa lógica bastante simples, tal como constata Formosinho (1998, como citado em Galhardo, 2007, p. 43): “se existe um ensino básico de nove anos, desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, deve haver correspondentemente uma escola básica de nove anos”.

Com o Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de março, “no que se refere à problemática do *agrupamento de escolas* [...], as lógicas horizontal e vertical do agrupamento de estabelecimentos ficam (..) em aberto” (Lima, 2011b, pp. 89-90), através da instituição da “área escolar – [um] grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e ou do 1.º ciclo do ensino básico, agregados por áreas geográficas, que dispõem de órgãos de direção, administração e gestão comuns” (cf. a alínea *b*), do n.º 1, do Artigo 3.º do diploma). Embora seja referido naquele normativo que a constituição dos agrupamentos será feita “tendo em conta critérios de gestão pedagógica, nomeadamente o número de alunos, o número de lugares docentes e a dispersão geográfica dos núcleos nelas integrados” (cf. o n.º 2, do Artigo 5.º do diploma), transparece, de acordo com a análise

45/SEEEBS/SERE/93 foi possível concretizar um total de quarenta EBI, algumas delas congregando os diferentes níveis e graus de ensino em mais do que um edifício (Ibidem).

de Lima (2011b, p. 90), “uma orientação de racionalização e reorganização da rede escolar (pré-escolar e 1º ciclo), em prejuízo da lógica associativa, de baixo para cima, envolvendo outros possíveis critérios de associação (projetos, recursos, etc.)”.

Em 1996/1997, no âmbito do *Projeto Experimental para a Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo e EBM (Educação Básica Mediatizada)*¹²², tutelado pelo Departamento da Educação Básica (DEB) do Ministério da Educação, a equipa da Universidade do Minho que nele participou¹²³, propôs uma solução organizacional que prescrevia o “«agrupamento» das «escolas» infantis e básicas da mesma área geográfica” de modo a “formar uma «escola» com a dimensão humana capaz de se constituir como comunidade” e capaz de gerar “dinâmicas pedagógicas organizacionalmente sustentadas” e colaborativas, na prossecução da “melhoria efetiva da oferta dos serviços prestados aos alunos” (Formosinho e Machado, 2005, p. 145). De acordo com a solução proposta por aquela equipa,

a abordagem da problemática que afeta estes níveis de educação e ensino deve assumir uma perspetiva sistémica, que englobe: os problemas da rede escolar; a descontinuidade da relação pedagógica em consequência da permanente instabilidade do corpo docente; a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais; o desajuste dos horários face às necessidades sociais contemporâneas; a formação contínua centrada nas necessidades dos docentes; e a existência de serviços de apoio (Ibid., Ibidem).

As propostas geradas no âmbito daquele *Projeto* do DEB, determinaram, “em termos de produção legislativa, a publicação do Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, na sequência do qual foram criados os primeiros «agrupamentos de escolas»” (Ferreira, 2005, p. 277). Formosinho e Machado (2005, p. 146), relatam que quem acompanhou aquelas experiências de *agrupamento de escolas*, no ano letivo de 1997/1998, “pôde observar o dinamismo existente nos Agrupamentos, o empreendedorismo dos professores e dos membros dos órgãos de gestão, a dinamização de atividades pedagógicas e o funcionamento dos novos órgãos, a partilha de materiais e de experiências”.

O n.º 1, do Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, previa que

os órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário em exercício de funções no ano letivo de 1997-1998 devem, em articulação com as direções regionais de educação, participar no processo de preparação das condições humanas, técnicas e materiais do novo regime de autonomia e gestão das escolas, designadamente no domínio do reordenamento da rede escolar, através da apresentação de

¹²² No âmbito deste Projeto, o projeto desenvolvido pela equipa de Braga assumiu a designação de “Projeto «Educação Primeira»” (Ferreira, 2005).

¹²³ No Projeto participaram, para além da equipa de Braga, outras equipas sediadas em Coimbra e Setúbal (Ferreira, 2005).

propostas de associação ou agrupamentos de escolas, bem como do desenvolvimento dos respetivos projetos educativos e regulamentos internos.

Aquele despacho “criou a possibilidade legal de constituição de agrupamentos de escolas em diversas modalidades, mas a dinâmica social rapidamente as categorizou em dois tipos – «*agrupamentos horizontais*»¹²⁴ e «*agrupamentos verticais*»¹²⁵” (Ferreira, 2005, p. 277).

Embora o discurso contido no normativo apontasse para

a «livre iniciativa das escolas», imediatamente se “constatou que a Administração, nomeadamente, os CAE’s (Centros de Área Educativa) e as DRE’s (Direções Regionais de Educação) não apenas quis influenciar a criação de agrupamentos de escolas na modalidade de «agrupamentos verticais», argumentando que esta modalidade apresentava diversas vantagens¹²⁶ em relação à outra, como também pressionou para que isso acontecesse, utilizando o poder que lhe era conferido de homologação dos mesmos (Ibid., Ibidem).

Quando, em 1998, se dá a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que, como já vimos anteriormente, aprovou o “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (RAAG) e instituiu o *agrupamento de escolas* como “unidade organizacional”, já se encontravam, formalmente, disseminadas no terreno “dinâmicas de agrupamento, em muitos casos [condicionadas ou] conduzidas pela administração regional desconcentrada” através de uma “lógica racionalizadora e de reordenamento da rede escolar¹²⁷ [que] emergia lentamente para não mais deixar de se manifestar” (Lima, 2011b, p. 93).

Nos anos que se seguiram à publicação do RAAG, a opção da Administração, relativamente à constituição dos agrupamentos, tal como antes, continuou a recair sobre a solução organizacional dos *agrupamentos verticais*

¹²⁴ Correspondem “ao agrupamento de estabelecimentos do 1.º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar” (Ferreira, 2005, p. 277).

¹²⁵ Correspondem “ao agrupamento de estabelecimentos” do pré-escolar e do 1.º ciclo “com estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico” (Ferreira, 2005, p. 277).

¹²⁶ Nomeadamente porque aquela modalidade: “preconiza o modelo da escola básica integrada, segundo o qual a uma escolaridade básica de nove anos deve corresponder uma escola de nove anos; permite o aproveitamento dos recursos e das estruturas existentes no estabelecimento de ensino do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, tornado agora escola sede de agrupamento; [e] contorna a debilidade administrativa que caracteriza os estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico (Formosinho, 1998, como citado em Formosinho e Machado, 2005, p. 148).

¹²⁷ Segundo Rodrigues (2012, p. 1) “a rede escolar, em 1998, era composta por mais de 14.000 estabelecimentos públicos de educação e ensino não superior e o cenário estratégico do departamento de planeamento do Ministério da Educação apontava para um reordenamento que integrasse essas escolas em cerca de 1.200 a 1.400 unidades organizacionais”.

e a «filosofia» dos mega-agrupamentos¹²⁸ como «unidades de gestão», sob pretexto de que esta é a única forma que possibilita a assinatura de «contratos de autonomia» por parte da Administração, vem a fazer do «agrupamento de escolas» uma estrutura organizacional «acima» das atuais escolas, agora organicamente reduzidas à categoria de subunidades e, na ausência de transferência de novas competências por parte da Administração, as competências desta nova superestrutura advêm-lhe das atuais competências que detêm as escolas” .

Em cada um dos estabelecimentos agrupados, com exceção daqueles que tivessem menos de três docentes e da escola sede, como vimos anteriormente, passa a haver um *coordenador de estabelecimento*, que assume funções quase exclusivamente executivas – na dependência direta da direção executiva (cf. o Artigo 33.º do RAAG) –, “uma vez que os órgãos de gestão de cada escola serão objeto de uma espécie de deslocalização, transitando do interior de cada escola para o seu exterior, a fim de darem lugar aos órgãos do agrupamento, localizados na respetiva sede” (Lima 2011b, p. 94).

A publicação do Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto, que fixou “os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico [...], bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento” (cf. o Artigo 1.º do diploma), veio reforçar “a iniciativa das escolas, a participação das associações de pais e encarregados de educação e a intervenção dos municípios” (Ibid., Ibidem). No entanto, este normativo continuava sem dar resposta ao maior problema do Decreto-Lei n.º 115-A/98, a questão da *autonomia* dos agrupamentos e das escolas.

Seguindo a linha de pensamento de Lima (Ibid. Ibidem),

não se trata apenas do facto de ser incompreensível qual o grau de *autonomia* acrescido de que os agrupamentos e as escolas agrupadas passariam a beneficiar, podendo até imaginar-se situações contrárias como hipótese de trabalho, especialmente quanto às escolas agrupadas. O problema reside no carácter essencialmente retórico e instrumental da *autonomia* aparentemente concedida às escolas, uma "autonomia" principalmente técnica e processual, de execução e não de decisão. Por isso mais compatível com a tradição de uma escola governada heteronomamente do que com uma escola governante, dotada de graus de *autonomia* legítima.

Mais a mais, quando as situações de intromissão da Administração nos processos de *autonomia* das escolas se sucediam, nomeadamente, ao nível da administração desconcentrada, DRE e CAE. Uma ilustração desses “abusos” é-nos dada por Ferreira (2005, p. 279), reportando-se às palavras de Lima (1999), quando refere que nos processos de elaboração dos *regulamentos internos* “os CAE assumiram autoritariamente o «papel de exegetas autorizados e exclusivos, de intérpretes legítimos

¹²⁸ Embora naquele período viessem a ser formados agrupamentos com uma elevada dimensão e complexidade, quer em número de alunos e pessoal docente e não docente, que em termos de rede, a realidade que ocorreu a partir de 2010, como veremos mais à frente, com fusões entre agrupamentos e fusões entre agrupamentos e escolas secundárias, desse resultado a organizações “megalómanas”.

[...] da lei, uniformizando receções, estabelecendo comparações indevidas entre propostas de distintas escolas (e projetos e racionalidades), aceitando certas soluções e recusando outras igualmente plausíveis e possíveis»”.

A denúncia e condenação das situações de intromissão da Administração nos atos de *autonomia* das escolas, levou a que João Dias da Silva, dirigente sindical da FNE (Federação Nacional de Educação), afirmasse, em 1999,

que a «tutela tem assumido posições que põem em causa o respeito pela autonomia», na medida em que «quase tenta impor a formação de *agrupamentos verticais* e que a não homologação de algumas propostas de *regulamentos* «corresponde a ingerências inaceitáveis da administração educativa no espaço de *autonomia* que cabe às escolas» (Silva, 1999, como citado em Ferreira, *Ibid.*, p. 280).

Estes factos permitem-nos constatar, uma vez mais, e na mesma linha de raciocínio de Ferreira (*Ibid.*, *Ibidem*), que embora se tenha anunciado declaradamente a *autonomia* das escolas e se tenha feito apelo ao “discurso da «territorialização» das políticas e da ação educativas”, o que na realidade se sucedeu, foi o “reforço do papel centralizador e burocrático dos serviços do Ministério da Educação”. Aquele investigador dá ainda como exemplo “a determinação [então] mais recente – desta vez unilateral e já sem apelo à participação e livre iniciativas locais – para que todos os agrupamentos passassem a «*verticais*»” (*Ibid.*, *Ibidem*).

A “determinação” a que se reportava Fernando Ilídio Ferreira era o Despacho n.º 13.313/2003, de 13 de junho, publicado em Diário da República, em 8 de julho, sob a assinatura do Secretário de Estado Abílio Morgado. Com aquele normativo se procedeu ao “ordenamento da rede educativa em 2003/2004”, através de “orientações precisas quanto ao encerramento definitivo de escolas, ao seu reagrupamento e ao modo de reafetação dos respetivos recursos humanos” (cf. preâmbulo do decreto).

O Despacho n.º 13.313/2003, que “define os agrupamentos como «unidades de gestão», passando cada escola ou jardim de infância a assumir a nova categoria administrativa de «subunidade de gestão»” (Lima, 2011b, p. 100), determinava o “agrupar efetivamente [de] todas as escolas [...] de forma a integrar todas elas [privilegiadamente] em [...] *agrupamentos verticais*, considerando o objetivo de favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória [que na altura era de nove anos] numa dada área geográfica” (cf. alíneas *a*) e *b*), do n.º 1, do normativo).

No entanto, a medida mais “negativamente emblemática” e polémica¹²⁹ prevista naquele decreto, que segundo Ferreira (2005, p. 280), como vimos anteriormente, impunha de forma “unilateral e já sem apelo à participação e livre iniciativas locais [...] que todos os agrupamentos passassem a «verticais»”, obrigando dessa forma “os agrupamentos horizontais à sua reconversão forçada” (Lima, 2011b, p. 100), foi a estatuída na alínea *b*), do n.º 1, do despacho, que estabeleceu que “só [seriam] admitidos *agrupamentos horizontais* em casos excepcionais, devidamente fundamentados pelo diretor regional de educação respetivo”.

A propósito desta determinação, Lima (Ibid., Ibidem) acrescenta, que “agrupar todas as escolas obrigatoriamente através de uma lógica imposta de «verticalização» [...] é insistir numa lógica de dominação e de imposição hierárquica de todo incompatível com os objetivos de democratização da educação e com a [retórica] da *autonomia* da escola”.

De acordo ainda com o entendimento de Lima (s/d, como citado em Silva, 2005, p. 8), o Despacho n.º 13.313/2003, de 13 de junho,

assumiu que todas as Escolas se devem agrupar, generalizando-se aquilo que não é generalizável [...] [e que], ao generalizarem-se os Agrupamentos, sem se explorarem outras hipóteses de reorganização do sistema, se marginalizaram muitas EB1 e Jardins de Infância que apenas deixaram de prestar contas às Delegações Escolares para terem de as prestar à sede do Agrupamento, não resultando, desse facto benefício algum para essas EB1 e Jardins de Infância.

De seguida apresentamos os testemunhos de três atores, diretamente, envolvidos em processos de constituição de agrupamentos¹³⁰, que através das suas análises, tendo em conta as suas experiências no terreno, nos permitem ilustrar a problemática que temos vindo a analisar. Estes testemunhos foram apresentados publicamente em intervenções proferidos no âmbito de um encontro organizado pelo Centro de Formação Francisco de Holanda, em 2 de março de 2004, subordinado ao tema: “O Futuro da Escola Pública Portuguesa – Que papel para os Agrupamentos de Escolas?”.

1.º testemunho: Francisca Abreu, vereadora da Cultura da Câmara Municipal de Guimarães, apontou durante a sua intervenção, tendo em conta a sua perspetiva de autarca, alguns aspetos favoráveis à constituição dos *agrupamentos de escolas*:

¹²⁹ “A contestação ocorrida, bastante intensa e generalizada, mapeou um conjunto vasto de argumentos” que, nomeadamente, “apontavam para pressões consideradas ilegítimas e da responsabilidade de certas direções regionais, para o processo de criação de «mega-agrupamentos» e, em geral, contestando a validade jurídica do despacho face ao instituído no Decreto-Lei n.º 115-A/98” (Lima, 2011b, p. 100).

¹³⁰ Decorrentes do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, bem como do Despacho n.º 13.313/2003, de 13 de junho.

as relações e as comunicações são muito mais diretas e próximas; maior facilidade e disponibilidade e até empenho para se encontrar soluções de implementação de serviços; uma forte vontade para colmatar as diferenças entre as diferentes escolas; uma maior colaboração, maior empenho na procura e no encontrar de respostas para os problemas no terreno; a conceção e realização de projetos comuns para as diferentes escolas, aos diferentes níveis de ensino, numa perspetiva de complementaridade, atendendo às características e à identidade de cada escola; a criação de uma comunidade educativa alargada, que pode favorecer [...] o sentimento de pertença e comunitário; e por último [a que considerou] mais importante, a gestão e administração de jardins de infância e escolas de primeiro ciclo, estabelecimentos, que estiveram durante décadas e décadas votados ao abandono, nesta matéria (Abreu, 2005, p. 12).

Porém, a autarca de Guimarães, referiu também os aspetos, no seu entender, menos favoráveis, nomeadamente,

que “há cada vez mais dependência [e] a autonomia é uma miragem; a não adequação das normas e procedimentos às novas realidades; as disparidades de procedimentos [...] relativamente a cada uma das escolas; as questões relativas aos jardins de infância e primeiro ciclo nalguns casos [...] não estarem a ser tratadas colegialmente, mas remetidos aos professores do Conselho Executivo ou outro qualquer responsável por aqueles níveis de ensino; as tensões, que se sentem, de nível local e que dificultam a ação; a discrepância e contradição nas orientações emanadas de diferentes organismos do Ministério da Educação para as Escolas (Ibid., pp. 12-13).

2.º testemunho: Adelino Oliveira, ex-presidente do conselho executivo do ex-Agrupamento Horizontal de Briteiros, interveio, referindo que os agrupamentos horizontais que se constituíram, entre os quais o seu,

cedo passaram a ser identificados como alvos a abater, por duas razões fundamentais: 1 – Não se previu qualquer capacidade organizativa destes níveis de educação e ensino; 2 – Não «encaixavam» na matriz administrativa que se foi instalando muito mais por preconceito dos decisores do que por interpretação da letra da lei (Oliveira, 2005, p. 16).

Reportando-se às questões pedagógicas, Adelino Oliveira mencionou que não existe “uma relação direta causa/efeito [...] associável ao movimento agrupador [e que], só por si, qualquer consequência direta de preocupação pedagógica”, está dependente “de outros fatores, estejam as escolas agrupadas ou não” (Ibid., Ibidem).

Nesse sentido,

a escola não mudou, ou mudará, porque agrupou ou deixou de agrupar. A escola mudará, se e quando mudar a cultura da escola. E isto não se prescreve. Só é possível, se a escola se for tornando naquilo a que Etienne Wenger vem chamando de «comunidade de prática» e numa instituição que aprende, em vez de se dedicar exclusivamente a ensinar. A escola mudará, quando for capaz de encontrar formas de promover a sua autoavaliação séria, o que não tem nada a ver com “rankings” (Ibid., pp. 16-17).

3.º testemunho: Adelina Paula Pinto, presidente do conselho executivo do Agrupamento Vertical de Ponte, proferiu considerações relativamente à instalação do seu agrupamento e partilhou a sua experiência decorrente daquele processo. Afirmou que o seu Agrupamento, formado por dez estabelecimentos de educação e ensino – três jardins de infância, seis escolas do 1.º ciclo e uma escola EB2,3 (a escola sede) – que albergam 1539 alunos, 126 professores e 43 funcionários, “foi constituído [...], por

despacho da Direção Regional de Educação do Norte, contrariamente à vontade da Escola EB2,3 e de outras duas escolas do 1º ciclo” (Pinto, 2005, p. 19).

Referiu também estar convicta que, “apesar do discurso político” invocar motivações pedagógicas, “o primeiro interesse da administração foi resolver os problemas administrativos do 1º ciclo” e que “na constituição deste agrupamento, as escolas não estavam em igualdade de circunstâncias, pois há uma efetiva predominância da EB2,3 em relação aos outros estabelecimentos” (Ibid., pp. 19-20).

Finalmente acrescentou, que

apesar de todos os problemas [...], acreditamos que este é o caminho e que o *agrupamento vertical* tem muitas vantagens, pois permite: uma atuação lógica e coerente em toda a escolaridade básica; sequencialização dos ciclos – pode reduzir a dificuldade de transição do pré-escolar para o 1º ciclo e deste para o 2º; verticalização e aprofundamento dos saberes; rentabilização dos recursos; [e] maior ligação entre os docentes e não docentes de todos os ciclos. Mas acarreta também desvantagens, como: dispersão das escolas; desigualdade de recursos nas várias escolas; diferenciação do trabalho desenvolvido em cada ciclo – com o agrupamento, esta diferenciação, tende a ser anulada; dificuldade em efetuar reuniões periódicas com todos os professores (tão necessárias para a necessária monitorização dos Projetos a desenvolver); [e] pode anular a identidade de cada escola, de cada contexto (Ibid., p. 21).

Julgamos que estes testemunhos evidenciam as várias dimensões a partir das quais pode ser analisada a problemática do *agrupamento de escolas*, nomeadamente: as motivações que lhe estão subjacentes; os seus aspetos positivos e negativos; os constrangimentos e oportunidades que dele decorrem; o desgaste do conceito de *autonomia*; a polémica em torno da sua imposição, designadamente, na sua forma vertical; a resignação e a impotência dos atores locais, no território educativo, perante a Administração; mas também a crença na possibilidade de sucesso da sua implementação.

De acordo com Lima (2011b, pp. 100-101), reportando-se a dados oficiais recolhidos no sítio da internet do Ministério da Educação, em novembro de 2004,

existia já um total de 765 agrupamentos, dos quais apenas 14,5% se mantinham ainda horizontais. Os jardins de infância e as escolas do 1º ciclo tinham sido objeto de agrupamentos na ordem dos 95%; mais de 80% das escolas básicas dos 1º e 2º ciclos, das escolas básicas do 2º ciclo, das escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e mesmo das escolas básicas integradas, encontravam-se agrupadas. O fenómeno abrangia já o ensino secundário, especialmente no caso das escolas básicas do 2º e 3º ciclos com ensino secundário (79,2%), existindo apenas 5 escolas secundárias com 3º ciclo e 1 escola secundária agrupadas.

2.7. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Ao longo de um processo continuado de reajustamento das políticas de autonomia e gestão das escolas, iniciado com a Revolução de 25 de abril de 1974, o

“modelo de gestão escolar” foi sofrendo transformações, algumas delas bastante significativas, que conduziram a uma mudança de paradigma (Barroso, 2009).

De um modelo em que a escola era “individualmente considerada” e a sua “«gestão corporativa» vista como uma emanção docente¹³¹”, evoluiu-se, progressivamente, para um modelo em que a escola se torna “a unidade de gestão do sistema, e o «sistema escolar» [se torna] um «sistema de escolas»”, conduzido por uma “«gestão profissionalizada» [...] centrada nas técnicas de gestão empresarial” (Barroso, *Ibid.*, pp. 992-993).

De acordo com Lima (2009, p. 241), ainda que a “gestão democrática das escolas”, tendo como base a Constituição e a LBSE, permaneça inalterada enquanto referente jurídico-formal, “os discursos governamentais, a legislação ordinária e uma boa parte das agendas de política educativa, mesmo no interior das escolas, deslocaram-se para a gestão eficaz e a flexibilidade, a competitividade e a produtividade, a contratualização e a mercadorização [...]”. Estas lógicas decorrem, nomeadamente, da “reestruturação do sistema capitalista internacional, chamada de globalização e, ainda, [de] novas lógicas socioeconómicas [...], lógicas de qualidade, eficácia e diversificação¹³²”, entendidas como “caraterísticas de um serviço cujos usuários são bem atendidos, seja esse serviço comercial ou público¹³³” (Charlot, 2007, pp. 130-131).

Nesse sentido, o Decreto-Lei n.º 75/2008¹³⁴, de 22 de abril, que veio aprovar um novo “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (cf. o Artigo 1.º do diploma), invoca uma nova dimensão da

categoria «autonomia da escola», fortemente associada a uma constelação de conceitos de inspiração neo-científica e gerencialista, centrada na avaliação e gestão da qualidade, na modernização e racionalização, na prestação de contas aos *stakeholders*, na competitividade entre escolas e na criação de mercados internos entre elas e, até, no interior de cada uma delas

¹³¹ “Fundamentalmente, pela existência de órgãos colegiais eleitos, com reduzido poder dos pais e forte influência do poder dos professores, nomeadamente no *Conselho Pedagógico*” (Barroso, 2009, p. 992).

¹³² Estas “novas lógicas”, segundo Charlot (2007, p. 131), “impõem formas de descentralização e territorialização”, uma vez que se toma “consciência de que a melhoria da qualidade, da eficácia, da produtividade e, também, a conquista de novos mercados, requerem um engajamento «local»”.

¹³³ Charlot (2007, p. 131) exemplifica e ajuíza: “Quando se vai ver um médico, espera-se que ele seja eficaz e pratique uma medicina de qualidade; quando se leva a sua criança à escola, tem-se a expectativa de que ela receba um ensino de qualidade. Não se podem recusar as exigências de eficácia e qualidade, muito menos na sociedade moderna. O problema a ser debatido é outro: o que se entende por «eficácia» e «qualidade» e quais os critérios para avaliá-las?”.

¹³⁴ Publicado no decurso do primeiro Governo chefiado por José Sócrates, tendo como ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues.

(Amaral e Magalhães, 2000; Barroso, 2003; Lima e Afonso, 2002; Santiago, Magalhães e Carvalho, 2005, como citados em Lima, 2009, p. 241).

Embora esta constatação possa ser mais detalhadamente observada no articulado do diploma, pode, desde logo, ser confirmada no seu preâmbulo, quando se afirma, por um lado, que o reforço da “participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino” – concretizada através da sua participação no *conselho geral* – tem como objetivo, num “primeiro nível, [...] [a] prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve” e, por outro lado, quando se refere que o reforço das “lideranças das escolas” visa a afirmação de “boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável”.

Gostaríamos, entretanto, de abrir aqui um breve parêntesis no ensejo de apontar justificação(ões) para algumas das medidas “inovadoras” introduzidas no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. Nesse sentido, consideramos que é importante mencionar que a definição e execução das políticas educativas nacionais resulta não só das várias conjunturas políticas do país (Barroso, 2003, p.83), nomeadamente, a (permanente) alternância governativa à esquerda e à direita ou ao centro/direita, mas também do processo de “«contaminação» que existe [ao] nível da transferência dos conceitos, das políticas e das medidas postas em prática, entre os países, em escala mundial” (Ibid., Ibidem), em particular “no quadro [de influência] da União Europeia” (Barroso, 2009, p. 994). Charlot (2007, p. 132) aponta, particularmente, nesse sentido, quando afirma que “para os Europeus, a constituição da União Europeia teve, até agora, mais consequências na área da educação¹³⁵ do que a própria globalização, impulsionada pela OMC (Organização Mundial do Comércio)”.

Segundo Barroso (2003, p. 84), reportando-se a Walford (2001), uma explicação para o “efeito de contaminação” que referimos anteriormente, “pode ser dada pelo facto de [...] funcionários, membros do governo e educadores terem tendência a adotar

¹³⁵ Nesse sentido, João Barroso (2009, p. 995) refere que uma das características do “processo de transformação das políticas públicas de autonomia e gestão escolar” nacionais, decorre da “aceleração do processo de «normalização» europeia [...] e [da] perda da «especificidade portuguesa» construída após a Revolução de 25 de abril de 1974, no que se refere ao «modelo» de gestão e à autonomia. Na verdade, Portugal e Espanha eram os únicos países europeus em que o *diretor* da escola era eleito. No caso português, a originalidade residia igualmente no primado da gestão colegial e da eleição dos cargos de gestão intermédia”.

soluções transportáveis, em uso num determinado país, para aplicarem nos seus próprios sistemas educativos¹³⁶.

Retomando a nossa anterior linha de raciocínio, é importante salientar que para além do *projeto educativo*, do *regulamento interno* e do *plano anual de atividades*, já previstos no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, como instrumentos de autonomia, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (novo RAAG ou RAAG de 2008), “acrescenta ainda [...] o *plano plurianual de atividades* e o *orçamento*, ao mesmo tempo que acrescenta os instrumentos para efeitos de prestação de contas: o *relatório anual de atividades*, a *conta de gerência* e o *relatório de autoavaliação da escola*” (Formosinho e Machado, 2013, p. 37).

Na figura seguinte apresentamos o esquema organizacional dos órgãos estabelecidos no RAAG de 2008.

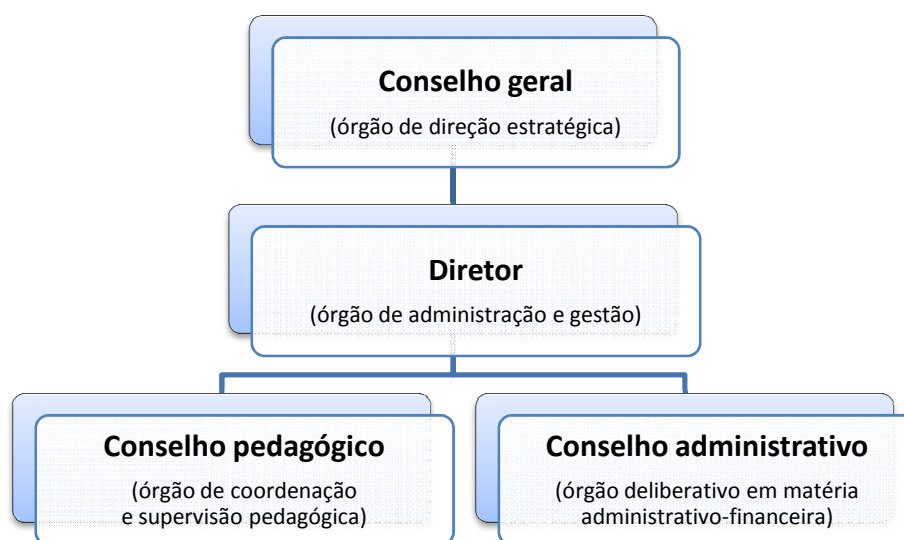


Figura 6 - Órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas instituídos pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

O *conselho geral*, vem substituir a *assembleia*, criada no normativo anterior, no entanto, o enunciado dos artigos que as estabelecem são substancialmente diferentes. Enquanto a *assembleia* é instituída como “o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola” (cf. o n.º 1, do Artigo 8.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98), o *conselho geral* é estatuído como “o órgão de direção estratégica responsável

¹³⁶ Nas palavras de Walford (2001, como citado em Barroso, 2003, p. 84), “olhar para os sistemas educativos de outros países e observar aquilo que funciona exerce uma atracção evidente nos decisores políticos em busca de soluções rápidas que lhes permitam evitar as dificuldades, ou legitimar, por meio delas, as mudanças que propõem para os seus sistemas”.

pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa” (cf. o n.º 1, do Artigo 11.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008). A propósito desta determinação, Afonso (2010, p. 20) afirma que “a ênfase discursiva na colegialidade parece recair de novo na direção [através do] «órgão colegial de direção designado *conselho geral*»”.

No que diz respeito à sua composição, o *conselho geral* prevê que os seus elementos sejam em “número ímpar não superior a 21” e que “o número de representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto, não pode ser superior a 50 % da totalidade dos membros” (cf. os n.ºs 1 e 3, do Artigo 12.º do diploma). Esta última disposição permitiu, substantivamente, reforçar a participação das famílias e comunidade naquele órgão.

Ao *conselho geral* são atribuídas algumas competências que não estavam previstas no decreto de 1998, nomeadamente:

eleger o diretor; definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar; pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários; acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão; [e] definir os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas (cf. o Artigo 13.º do novo RAAG).

No âmbito das suas competências, o *conselho geral* pode também deliberar a cessação do mandato do *diretor* “no final do ano escolar, por deliberação [...] aprovada por maioria de dois terços dos membros em efetividade de funções, em caso de manifesta desadequação da respetiva gestão, fundada em factos comprovados e informações, devidamente fundamentadas” (cf. alínea *b*), do n.º 6, do Artigo 25.º do diploma em análise).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, cai a figura do *conselho executivo*, órgão colegial, mantendo-se apenas o *diretor*, órgão unipessoal, como “órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (cf. o Artigo 18.º do normativo). De acordo com as palavras de Afonso (2010, p. 20), na nova legislação,

o «rosto» da escola é agora o *diretor*. É este o líder forte que deve ser «dotado de autoridade necessária para desenvolver o *projeto educativo* da escola e executar localmente as medidas de política educativa». [...] [O *diretor* assume assim] uma nova centralidade organizacional, porque é ele (e não os órgãos colegiais) que deve prestar contas pelos resultados educacionais conseguidos, transformando-se no principal responsável pela efetiva concretização de metas e objetivos, quase sempre central e hierarquicamente definidos.

A propósito da “transição da colegialidade para a unipessoalidade¹³⁷” (Lima, 2009, p 241), Lima (2008, como citado em Afonso, 2010., p. 20) refere que

a justificação apresentada para a criação da figura do *diretor* inscreve-se no quadro de uma ideologia de feição tecnocrática e gerencialista, ficando por demonstrar por que razão uma liderança individual é superior a uma liderança colegial, desprezando a experiência e os dados da investigação.

Para além da maior responsabilização decorrente, nomeadamente, dos instrumentos de autonomia relativos à prestação de contas (o *relatório anual de atividades a conta de gerência* e o *relatório de autoavaliação*), ao *diretor* são acometidas, de acordo com o estabelecido no Artigo 20.º do Decreto-Lei, nº 75/2008, de 22 de abril, algumas competências que não estavam previstas no anterior regime, a saber:

aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município; designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar; designar os coordenadores dos departamentos curriculares; dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos; [e] exerce ainda as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal.

Desde logo ressaltam as competências do *diretor* que lhe permitem a indigitação de docentes para (importantíssimos) cargos de gestão intermédia, ou seja, coordenadores de departamento e *coordenadores de estabelecimento*, e ainda a “possibilidade” da câmara municipal poder vir a delegar competências no *diretor*, o que revela indícios de uma eventual relação de “subordinação” do *diretor* em relação à câmara municipal, pelo menos em algumas áreas. Podemos prognosticar esta situação de “eventual relação de subordinação” também a partir das palavras de Barroso (2009, p. 995), quando este investigador diz que a “inexistência de uma política articulada de descentralização, com a transferência de competências e recursos para as autarquias¹³⁸, [aumentará] o seu poder de tutela sobre o sistema educativo local”.

¹³⁷ “Para a FENPROF (o maior sindicato de professores), o novo regime de autonomia e gestão das escolas «representa um retrocesso no funcionamento democrático da escola pública», nomeadamente pelo «fim da tradição de colegialidade na gestão escolar do pós 25 de abril», e porque a concentração de poderes no *diretor* parece consagrar «uma espécie de autonomia do chefe, em detrimento da autonomia da escola»” (Mendonça, 2009, como citado em Afonso, 2010, p. 20).

¹³⁸ Formosinho e Machado (2010, p. 38) referem que “o reforço do poder local é promovido não apenas pela atribuição de competências simultânea e indistintamente a todos os municípios, mas também pela «transferência (de) competências não universais mediante contratualização entre os departamentos da administração central competentes e todos os municípios interessados e assenta em tipologia contratual e identificação padronizada de custos, de acordo com a atividade a transferir» (Lei nº 159/99, de 14 de setembro, art.º 6º, nº 3). O objetivo é «contratualizar com os municípios a resolução dos problemas e a redução das assimetrias que subsistem na prestação do serviço educativo» nomeadamente as competências a descentralizar dizem respeito «ao pessoal não docente do ensino básico, ao fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário na educação pré-escolar, às

De acordo com o Artigo 21.º do novo RAAG, compete ao *diretor* nomear o subdiretor e os adjuntos, bem como, de acordo com o Artigo 30.º do mesmo diploma, se depreende que cabe também ao *diretor* o processo de condução das designações dos profissionais que irão desempenhar funções de assessoria técnico-pedagógica.

Como vimos anteriormente, o *diretor* é eleito pelo *conselho geral* após a realização de um concurso público, no entanto só serão admitidos a concurso

docentes dos quadros de nomeação definitiva do ensino público ou professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, em ambos os casos com, pelo menos, cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar (cf. o n.º 3, do Artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 75/2008).

De acordo com o n.º 4, do Artigo 21.º, do diploma em análise, são considerados qualificados para o exercício do cargo de *diretor* os docentes que satisfaçam um dos seguintes requisitos: “sejam detentores de habilitação específica” em Administração Escolar ou Administração Educacional (alínea *a*)); “possuam experiência correspondente a pelo menos um mandato completo” no exercício de cargos de administração e gestão (*diretor* ou adjunto do *diretor*, presidente ou vice-presidente do *conselho executivo*, *diretor executivo* ou adjunto do *diretor executivo* ou membro do *conselho diretivo*) (alínea *b*)); ou “possuam experiência de, pelo menos, três anos como *diretor* ou diretor pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo” (alínea *c*)).

O *conselho pedagógico* foi instituído no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, em moldes muito semelhantes aos estabelecidos no RAAG de 1998, embora enunciado de uma forma mais rigorosa e completa, ao ser estabelecido como “órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (cf. o Artigo 31.º).

As maiores novidades trazidas pelo novo RAAG, relativamente ao *conselho pedagógico*, de acordo com os n.ºs 1 e 3, do Artigo 32.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, são: o estabelecimento de um limite máximo de quinze elementos para a constituição daquele órgão (anteriormente o limite eram vinte elementos) e o estabelecimento do

atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, à gestão do parque escolar e à ação social nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico» (Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de julho, Preâmbulo)”.

diretor, “por inerência”, como presidente daquele conselho (anteriormente o presidente do *conselho pedagógico* era eleito de entre os seus membros docentes).

Quanto ao *conselho administrativo*, não se registam discrepâncias entre o instituído no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e o instituído no diploma que o antecedeu.

No que diz respeito ao *coordenador de estabelecimento*, ele é instituído no novo RAAG na mesma linha de estatuição em que foi estabelecido no Decreto-Lei n.º 115-A/98, no entanto, existe uma diferença substancial entre os normativos que não pode deixar de ser assinalada, e que dela demos já conta quando falámos das novas competências do *diretor*. Referimo-nos, concretamente, à nova forma de indigitação do *coordenador de estabelecimento* para o cargo.

Enquanto anteriormente o *coordenador de estabelecimento* era “eleito, por três anos, pela totalidade dos docentes em exercício efetivo de funções no mesmo estabelecimento” (cf. o n.º 3, do Artigo 32.º do diploma de 1998), agora ele é “designado pelo *diretor*, de entre os professores em exercício efetivo de funções na escola ou no estabelecimento de educação pré-escolar” e o seu mandato “tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do *diretor*” (cf. os n.ºs 3 e 4, do Artigo 40.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril). Dessa forma, no entender de Lima (2011b, p. 113), o *coordenador de estabelecimento* passa “à condição de representante do *diretor* junto do respetivo estabelecimento, em vez de representante desse estabelecimento junto da respetiva escola sede do agrupamento”.

Porém, a medida do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril que, seguramente, mais “tinta terá feito correr”, em virtude da polémica que suscitou anos mais tarde, foi aquela que foi inscrita no seu Artigo 7.º, que apontava para a possibilidade da “administração educativa, por sua iniciativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas”.

O aventar desta possibilidade foi perspetivada por Licínio Lima, em 2 de março de 2004, no decorrer do, anteriormente, mencionado encontro intitulado “O Futuro da Escola Pública Portuguesa – Que papel para os Agrupamentos de Escolas?”. Este investigador previu já na altura que “a entrada das Escolas Secundárias” no processo de agrupamento de escolas seria apenas “uma questão de tempo, assumindo estas a liderança porque melhor preparadas” (Lima, s/d, como citado em Silva, 2005, p. 8).

A análise dos acontecimentos que se sucederam, a partir de 2010, na prossecução da estatuição do Artigo 7.º do novo RAAG, será o propósito que ambicionamos concretizar nas páginas seguintes.

2.8. Os mega-agrupamentos de escolas

Envolto em grande polémica e contestação, que atravessou diversos “quadrantes” da sociedade portuguesa, em especial aqueles mais diretamente ligados às escolas e respetivas comunidades educativas – pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação, autarquias, órgãos de administração e gestão das escolas (*diretores, conselhos gerais e conselhos pedagógicos*), organizações sindicais representativas dos trabalhadores das escolas, Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) e também, claro está, alunos –, o processo de agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, iniciado pelas instâncias governativas em 2010, com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, era então chefe do Governo, pela segunda vez, José Sócrates, despoletou um “profundo” reordenamento na rede escolar pública em Portugal, com consequências diretas no nosso sistema educativo, nas suas várias dimensões, que ainda não é hoje possível avaliar convenientemente.

É importante lembrar que as medidas que conduziram à constituição dos grandes agrupamentos de escolas, vulgarmente conhecidos como “mega-agrupamentos¹³⁹”, foram aceleradas pela “crise financeira global de 2008” (Bresser-Pereira, 2010, p. 51) que teve início nos Estados Unidos da América e que abalou profundamente as economias da zona euro, nos meses e anos seguintes, em especial as dos países mais periféricos e em particular a frágil e exposta economia portuguesa, cuja dívida soberana foi alvo de fortes ataques especulativos¹⁴⁰ nos mercados internacionais, que conduziram o país a uma situação, praticamente, insustentável e de rotura eminente.

¹³⁹ A expressão “mega-agrupamento”, como anteriormente aludimos, já tinha sido utilizada em 2005 por João Formosinho e Joaquim Machado, quando se referiram à preferência dada pela administração à “modalidade de *agrupamentos verticais* como fórmula organizacional”, que incluíam estabelecimentos do pré-escolar e dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, e que, pela sua dimensão, apelidaram também de “superestruturas” (Formosinho e Machado, 2005, p. 150).

¹⁴⁰ Ver a este propósito as notícias publicadas em 2010, no jornal Correio da Manhã (<http://www.cmjornal.xl.pt/exclusivos/detalhe/ataque-especulativo-a-divida-portuguesa.html>, recuperado em 11, novembro, 2014) e em 2011, no jornal Público (<http://www.publico.pt/economia/jornal/divida-nacional-nao-consegue-evitar-ataques-especulativos-21328961>, recuperado em 11, novembro, 2014).

Como consequência dessa situação, Portugal viu-se obrigado a um pedido de assistência financeira, em abril de 2011, ao Fundo Monetário Internacional (FMI)¹⁴¹, à Comissão Europeia (CE) e ao Banco Central Europeu (BCE) – a TROIKA¹⁴² –, que como contrapartida da ajuda concedida “obrigaram” o país ao cumprimento de um rigoroso plano de austeridade¹⁴³, com consequências também para o setor da educação, de que resultaram, nomeadamente, medidas que levaram à constituição generalizada dos mega-agrupamentos de escolas por todo o país.

No entanto, somente um observador menos informado ou desatento consideraria que essa constituição generalizada de mega-agrupamentos de escolas resultou, em exclusivo, das medidas concertadas (impostas) pela TROIKA a Portugal. Esse processo já estava “delineado” há muito nas intenções da administração central, tal como vimos antes, nomeadamente, através da análise ao Artigo 7.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, onde se refere que a administração educativa pode “constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas”. Neste sentido a intervenção da TROIKA o que fez foi propiciar o “apressar” desse processo, que foi realizado em todo o território português de meados de 2010 a meados de 2013.

Reportando-nos à medida legislativa que está na base da constituição dos mega-agrupamentos de escolas, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, no seu preâmbulo se inscreve que um dos principais objetivos do programa do governo é “concretizar a universalização da frequência da educação básica e secundária de modo a que todos os alunos frequentem estabelecimentos de educação ou de formação pelo menos entre os 5 e os 18 anos de idade”. Decorrente deste enunciado, e ainda no preâmbulo do normativo, se afirma a intenção de estabelecer critérios que promovam “a existência de *agrupamentos verticais*, que devem incluir, quando possível, todos os níveis de ensino e que possibilitam a concretização de *projetos educativos* para um percurso formativo que se inicia na educação pré-escolar e se estende até ao ensino secundário”.

¹⁴¹ O FMI já tinha estado em Portugal em duas outras ocasiões, em 1977 e em 1983, aquando de situações económicas também muito delicadas do país.

¹⁴² Termo que se usa “trivialmente”, com alguma perda de “orgulho patriótico”, ao conjunto das três entidades: FMI, CE e BCE.

¹⁴³ Ver “Memorando de Entendimento” assumido por Portugal perante a TROIKA (http://www.portugal.gov.pt/media/371372/mou_pt_20110517.pdf, recuperado em 11, novembro, 2014).

É importante referir que a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, já tinha instituído o “regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens [...] com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos” e consagrado a “universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 5 anos de idade”, pelo que a Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, a assumiu, em termos normativos, como base de “sustentação”.

No seguimento das intenções expressas pelo governo, no preâmbulo da resolução de 2010, o n.º 1 daquele diploma estabelece “orientações para o reordenamento da rede escolar”, com o propósito de concretizar três objetivos:

adaptar a rede escolar ao objetivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos (alínea *a*)); adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono (alínea *b*)); e racionalizar os *agrupamentos de escolas*, de modo a promover o desenvolvimento de um *projeto educativo* comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos (alínea *c*)).

Decorrente dessas orientações, o n.º 2 da resolução de 2010 veio estabelecer que as escolas do 1.º ciclo que não tivessem, pelo menos, vinte e um alunos, teriam de ser encerradas até ao final do ano letivo 2010/2011, embora esse processo de extinção tivesse de ser articulado e negociado com o município (cf. o n.º 4 do diploma). Esta medida, no entender de Morais (2011, p. 427), visava “proporcionar melhores condições de ensino e aprendizagem a alunos¹⁴⁴ que, até aqui, viam prejudicado o seu percurso educativo apenas porque viviam numa localidade com poucas crianças em idade escolar”, no entanto gerou bastante controvérsia, uma vez que conduziu muitas aldeias, sobretudo do interior, à perda do seu único elo de ligação institucional com o país, com prejuízos inequívocos para o seu processo de revitalização (Simões, 2012).

No sentido de concretizar o objetivo inscrito na alínea *c*), do n.º 1, da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, que enunciava a racionalização dos *agrupamentos de escolas*, o n.º 8 daquele diploma veio determinar que

a reorganização dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas deve processar-se de forma gradual e em função das especificidades de cada agrupamento e de cada escola não agrupada, não podendo determinar: a extinção de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas que sejam os únicos existentes no respetivo município (alínea *a*)); e a criação de agrupamentos de escolas com uma dimensão desadequada ao desenvolvimento do *projeto educativo* (alínea *b*)).

¹⁴⁴ Segundo Morais (2011, p. 427) “as melhores condições de aprendizagem resultam não apenas do facto de passarem a frequentar uma escola com mais equipamentos e melhores espaços, mas, essencialmente, pelo facto de o docente poder recorrer a outras metodologias de aprendizagem que privilegiam a colaboração entre os alunos, como os trabalhos de grupo, a metodologia de projeto, etc. Por outro lado, a existência de um grupo de pares do mesmo ano de escolaridade é também um espaço de aprendizagem, desafio e confronto para os alunos”.

Relativamente à medida estabelecida na alínea *b*), do n.º 8, do normativo em análise, é interessante questionarmo-nos a propósito daquilo que se entende por “dimensão desadequada”, já que alguns agrupamentos atingiram dimensões “absurdas”, sendo o número de alunos, em alguns deles, muito superior a três milhares, enquanto noutros se cifrava em torno do milhar.

O n.º 9, da resolução de 2010, determinava que a sede do agrupamento de escolas devia funcionar num estabelecimento em que se ministrasse o ensino secundário ou, em alternativa, noutro, desde que o agrupamento não excedesse “a dimensão adequada ao desenvolvimento do seu *projeto educativo*” e se garantisse “uma gestão mais eficaz do agrupamento de escolas” ou “uma melhor integração das escolas nas comunidades que servem ou na interligação do ensino e das atividades económicas, sociais, culturais e científicas”.

Outra medida também muito polémica foi a estabelecida com o n.º 10 da resolução de 2010, que veio determinar a extinção “até ao início do ano letivo de 2010/2011 [dos] agrupamentos de escolas constituídos exclusivamente por estabelecimentos do mesmo nível de ensino [agrupamentos horizontais de escolas]”, embora de admitisse um regime de excecionalidade “até ao final do ano letivo de 2010/2011, por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação” (cf. o n.º 11 do diploma), mas que poucas consequências viria a trazer.

Finalmente, no n.º 12 daquele normativo, foi estabelecida a intenção de

promover, através do membro do Governo responsável pela área da educação, a regulamentação a que se refere o n.º 6 do artigo 6.º do Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, estabelecendo [dessa forma] os procedimentos de criação, alteração e extinção dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, bem como de estabelecimentos públicos de ensino.

Entretanto, em 9 de julho de 2010, seguramente devida à enorme agitação social que a Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010 provocou, a Assembleia da República publica a Resolução n.º 94/2010, através da qual, em três pontos, recomenda que o governo

suspenda de imediato a aplicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho, e faça reverter as implicações que teve em todos os agrupamentos afetados e escolas não agrupadas afetadas [n.º 1]; desenvolva, num prazo de dois anos, uma carta educativa nacional que plasme uma estratégia de gestão da rede escolar e que seja construída com envolvimento das autarquias locais, nomeadamente partindo das suas cartas educativas, das comunidades educativas e dos órgãos de gestão e administração escolar, das associações de pais e encarregados de educação e das associações de estudantes [n.º 2]; [e] proceda à discussão dessa carta, através de um projeto global, com os agentes educativos e as autarquias e proceda posteriormente à aplicação gradual da estratégia nela contida em articulação com os órgãos autárquicos e de gestão dos agrupamentos e escolas, salvaguardando sempre a qualidade de vida das populações e as implicações do reordenamento da rede, assegurando que nenhum estudante verá deteriorado ou prejudicado o seu direito à educação pela reorganização planificada [n.º 3].

Porém, a Resolução n.º 94/2010, de 9 de julho, não terá produzido quaisquer efeitos tangíveis, uma vez que, em 11 de agosto de 2010, o Governo procedeu à publicação do Despacho n.º 12955/2010, com efeitos retroativos a 1 de março de 2010 (cf. o n.º 7 do diploma), que veio estabelecer os procedimentos de nomeação e atribuição de competências às comissões administrativas provisórias (CAP), que garantiriam o funcionamento dos agrupamentos resultantes dos processos de agregação e promoveriam todas as diligências necessárias para a designação ou eleição de todos os órgãos dos agrupamentos resultantes daqueles processos de agregação.

É importante referir ainda que só em 16 de novembro de 2010, já em pleno processo de fusões entre agrupamentos e escolas não agrupadas, foi publicada a regulamentação a que se faz referência no n.º 12 da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, através da Portaria n.º 1181/2010. A propósito do desfazimento temporal (acentuado) entre a publicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010 e a publicação da Portaria n.º 1181/2010, Simões (2012, p. 100) refere que

não deixará de ser inusitado que o diploma que vem proceder à fusão dos agrupamentos e de escolas não agrupadas data de 14 de Junho de 2010, sendo que o diploma que define os procedimentos de criação, alteração e extinção dos mesmos estabelecimentos é posterior àquela data em cinco meses e dois dias.

Com o objetivo de ilustrar o quão polémico e contestado foi o processo de reorganização (agregação/fusão) dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, iniciado em meados de 2010 e finalizado em meados de 2013, apresentamos, de seguida cronologicamente, alguns excertos de artigos informativos e de opinião, reportados àquele período de tempo.

26/06/2010 – “Os problemas dos mega-agrupamentos” – artigo de opinião assinado por José Manuel Canavarro, publicado no sítio da internet do jornal Diário de Notícias (http://www.dn.pt/inicio/opiniao/interior.aspx?content_id=1603274&seccao=Convidados, recuperado em 18, janeiro, 2014):

[...] iniciou-se já a fusão de escolas e de agrupamentos de escolas. Rápida, pouco participada, unilateral. Acertada, em alguns casos – por exemplo: em concelhos com uma unidade orgânica do ensino básico e outra de ensino secundário, e nos quais a soma dos alunos fique aquém dos 1500. Desacertada, na maioria;

[...] com a extinção, por fusão, de centenas de agrupamentos, desperdiça-se competência, pois muitos dos *diretores* que cessarão abruptamente funções poderão não estar disponíveis para cargos de direção. E a nomeação de comissões administrativas provisórias comprometerá o princípio de recrutamento e seleção por parte dos *stakeholders* ou parceiros;

Para esses stakeholders, a decisão de fusão representará horas e dias de trabalho "atirados pela janela" (quem participa em conselhos gerais sabe o tempo que essa participação consome) pelo que não restará muita vontade para continuar a participar;

Esta decisão deveria ter sido ponderada previamente e agora aplicada, caso a caso, acompanhando a generalização dos 12 anos de escolaridade obrigatória, sem pressas, respeitando mandatos de *diretores* e dos órgãos das escolas. Negligencia-se assim a estabilidade, jogam-se fora parcerias, rompe-se a confiança e desprestigia-se a liderança de escola;

[...] a médio prazo, esta decisão não estará a criar condições que afrouxem a tão necessária melhoria dos resultados dos alunos?

13/07/2010 – “Encerramento de Escolas, Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010 e impactos no Distrito de Viseu” – artigo publicado no sítio da internet do Partido Comunista Português (<http://pcp.pt/encerramento-de-escolas-resolu%C3%A7%C3%A3o-do-conselho-de-ministros-n%C2%BA-442010-e-impactos-no-distrito-de-viseu>, recuperado em 18, janeiro, 2014):

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010 veio introduzir, já no final do atual ano letivo, uma ainda maior instabilidade nas escolas e agrupamentos de todos os ciclos de ensino básico e do ensino secundário, pois veio a traduzir-se num conjunto de imposições por parte do Poder Central junto das escolas e agrupamentos, nomeadamente junto dos seus órgãos de gestão recentemente eleitos e constituídos;

Toda a orientação contida nessa Resolução do Conselho de Ministros, quer seja a respeitante ao emparcelamento e à verticalização dos agrupamentos, quer seja a respeitante a encerramentos de escolas do primeiro ciclo do Ensino Básico com menos de 21 alunos, trará sérias consequências para a qualidade do ensino e para a qualidade de vida das populações em todo o país. Porém, será nas regiões pouco urbanizadas do interior do país que as consequências desta política de desmantelamento da escola pública significarão uma maior deterioração da qualidade de vida das pessoas, dos pais e da qualidade do ensino lecionado;

Num quadro de êxodo rural e litoralização dos serviços e da infraestrutura pública, o encerramento de escolas e a concentração dos meios humanos e materiais em agrupamentos de dimensões que podem atingir os cerca de 3.000 alunos, virá produzir um agravamento da desertificação do interior e o consequente empobrecimento do país, por força do abandono das atividades rurais e do território nacional.

19/07/2010 – “Ao contrário de Portugal, lá fora aposta-se no regresso a escolas mais pequenas” – artigo assinado por Clara Viana, publicado no sítio da internet do jornal Público (<http://www.publico.pt/educacao/noticia/ao-contrario-de-portugal-la-fora-apostase-no-regresso-a-escolas-mais-pequenas-1447731>, recuperado em 12, fevereiro, 2014):

A criação de grandes agrupamentos escolares que irá começar a tomar forma em Portugal no próximo ano letivo está em queda noutros países, que já viveram a experiência e tiveram maus resultados;

Na Finlândia, a pequena dimensão é apontada como uma das marcas genéticas de um sistema de ensino que se tem distinguido pelos seus resultados de excelência (só três por cento dos estabelecimentos têm mais de 600 alunos);

Em Nova Iorque, o mayor Michael Bloomberg tem vindo a fazer precisamente o oposto. Desde 2002 foram fechados ou estão em processo de encerramento 91 estabelecimentos. Entre estes figuram mais de 20 das grandes escolas públicas secundárias da cidade, que foram substituídas por 200 novas unidades. Nas primeiras chegavam a coabitar mais de três mil alunos. Nas novas escolas, o número máximo vai pouco além dos 400 (a taxa de sucesso entre os alunos que foram transferidos para escolas mais pequenas é superior à dos que permanecem nos velhos estabelecimentos);

Esta aposta em escolas mais pequenas, mais bem qualificadas e com maior autonomia faz também parte das prioridades do novo primeiro-ministro conservador britânico, David Cameron, o que, a ser levado por diante, constituirá uma profunda inversão da tendência registada na última década no Reino Unido. O número de escolas com mais de dois mil estudantes quase quadruplicou e cerca de 55 por cento das secundárias têm mais de 900 alunos. Com esta dimensão, a função dos docentes passou frequentemente a ser mais a de "apagar fogos" do que a de ensinar, constata-se num documento elaborado pela organização de professores Teach First;

Um estudo elaborado há uns anos pelo EPPI-Centre, de Londres, com base nas experiências dos países da OCDE, concluía que os alunos tendem a sentir-se menos motivados nas escolas maiores e que os professores se sentem menos felizes com o ambiente vivido nestas.

11/05/2012 – “Odivelas rejeita mega-agrupamentos escolares” – artigo publicado no sítio da internet do jornal Notícias Grande Lisboa (<http://www.noticiasgrandelisboa.com/2012/05/11/odivelas-rejeita-mega-agrupamentos-escolares/>), recuperado em 6, janeiro, 2014):

A Câmara Municipal de Odivelas, no passado dia 8 de maio, e a Assembleia Municipal ontem, 10 de maio, aprovaram um parecer negativo ao modelo de agregação de escolas/agrupamentos para o concelho de Odivelas, apresentada pela Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, o qual se traduziria pela constituição de mega-agrupamentos escolares;

Segundo comunicado da autarquia de Odivelas, o modelo apresentado pode conduzir a problemas complexos de gestão, comprometendo a desejável gestão de proximidade, coloca em causa a continuidade do *projeto educativo*, interrompe abruptamente o mandato dos *diretores* legitimante eleitos e em funções, para além de poder vir a colocar em causa um considerável número de postos de trabalho;

A Câmara de Odivelas esclarece ainda que entre o município e a comunidade educativa local, é unânime a perspetiva de que “este modelo não vem acrescentar qualidade ao ensino e que esta será uma gestão afastada das escolas, para além de que parece não haver consciência dos reais impactos deste modelo, dado não existir qualquer estudo que o suporte, posição continuamente reforçada junto da DRELVT”.

24/05/2012 – “É erro “Crato” insistir na construção de mega-agrupamentos” – artigo publicado no sítio da internet da Federação Nacional de Professores (FENPROF) (<http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=226&doc=6352>), recuperado em 8, janeiro, 2014):

A FENPROF [...] continua a aguardar que o MEC, em momento algum, apresente qualquer estudo ou evidência de suporte às políticas em curso, designadamente a integração vertical de Agrupamentos Escolares até ao 12.º ano. Mas, do atual governo, a FENPROF exige ainda que seja tornada pública (se é que foi feita) a avaliação dos mega-agrupamentos constituídos em 2010. Há só um aspeto que é conhecido – o governo de então divulgou-o em DR, no dia 27 de dezembro de 2010 (Resolução do Conselho de Ministro n.º 101-A/2010) –, esta “agregação de unidades de gestão”, com mais algumas medidas que incidiram na rede escolar, permitiram a “Redução de 5.000 docentes no ano letivo 2010-2011”;

Tal como as escolas têm manifestado, através dos seus órgãos, a FENPROF tem igualmente afirmado e reiterado que não se encontram vantagens neste processo, mas há inúmeras desvantagens que o desaconselham, designadamente:

- Desumanização da vida das escolas;
- Fim de uma gestão de proximidade, tanto em relação a alunos e docentes, como às famílias;
- Potencialização das situações de indisciplina e violência na escola, com o aumento da população escolar e o afastamento dos seus órgãos dirigentes;
- Enfraquecimento dos níveis de participação na vida das escolas, em particular por parte dos docentes e dos pais e encarregados de educação; extinção de projetos curriculares e educativos de muitas escolas;
- Criação de estruturas intermédias de gestão que, pela sua dimensão, se tornam inoperantes e, por esse motivo, ineficazes; redução e, por vezes, extinção de serviços muito importantes para a organização, segurança e bom ambiente escolares;
- Perda de eficácia organizacional aumento do desemprego entre docentes e trabalhadores não docentes com implicação negativa na vida das pessoas e na atividade económica de muitos concelhos.

21/11/2012 – “Mega-agrupamentos «fragilizam» autonomia das escolas” – artigo assinado por Clara Viana, publicado no sítio da internet do jornal Público (<http://www.publico.pt/portugal/noticia/megaagrupamentos-fragilizam-autonomia-das-escolas--1573464>, recuperado em 20, janeiro, 2014):

Os agrupamentos escolares de grandes dimensões, que têm vindo a ser criados, “constituem, até ao momento, um caminho de reforço do controlo e não da autonomia das escolas”. O alerta é feito pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), um órgão consultivo da Assembleia da República, numa recomendação sobre a autonomia das escolas, aprovada no mês passado;

[...] o CNE constata que a recente criação dos chamados mega-agrupamentos “tem vindo a criar problemas novos onde eles não existiam”. São exemplo o “reforço da centralização burocrática dentro dos agrupamentos, o aumento do fosso entre quem decide e os problemas concretos a reclamar decisão” ou a “sobrevalorização da gestão administrativa face à gestão autónoma das vertentes pedagógicas”;

Segundo o CNE, esta situação “fragiliza ainda mais a já frágil autonomia das escolas e deixa pela frente o reforço do cenário único e salvador do caos: a recentralização do poder na administração central, agora reforçada na sua capacidade de controlo de tudo e todos, pelas novas tecnologias”;

O Ministério da Educação e Ciência (MEC) tem apontado como prioridade o reforço da autonomia das escolas. O CNE recorda que, com os novos diplomas sobre o tema aprovados este ano, é já “a quarta vez que os governos legislam sobre a autonomia das escolas”. “O risco que se corre é o de, mais uma vez, estarmos perante uma proclamação de uma vontade política mais do que diante do exercício real de uma determinação política”, acrescenta-se na recomendação. Para o CNE, isto significa que “se prossegue uma retórica generalizada sobre a autonomia das escolas (que facilmente se decreta)”, continuando-se, no entanto, “a deixar ficar de lado quer uma revisão profunda do modelo de administração educacional, quer uma gestão descentralizada dos recursos humanos ou do orçamento”.

18/01/2013 – “Um mega-agrupamento é a negação da escola” – artigo assinado por Sara R. Oliveira, publicado no portal da internet educare.pt (<http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14516&langid=1>, recuperado a 6, janeiro, 2014):

"Este MEC vai ficar na memória dos professores e dos portugueses pelos inúmeros crimes que está a fazer no setor", acusa Mário Nogueira, secretário-geral da FENPROF, que lembra promessas que não estão a ser cumpridas. O responsável faz questão de avivar a memória dos políticos. "Quando a doutora Isabel Alçada implementou os primeiros agrupamentos escolares, o PSD apresentou um projeto de resolução em que dizia ao Governo de então que não havia estudos nem evidências que comprovassem a eficácia dos mega-agrupamentos. Não há seriedade nenhuma da parte deste Governo porque faz exatamente o mesmo que criticava antes". Para a FENPROF, os mega-agrupamentos servem para despedir professores. "Um mega-agrupamento de quatro mil alunos é a negação de tudo aquilo que é tido como a qualidade do ensino, é a negação da escola", afirma Mário Nogueira, em declarações à Lusa;

A Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP) defende, por seu turno, que devem ser estudadas outras soluções que envolvam as autarquias para que em vez de agrupamentos sejam criados territórios educativos que tenham autonomia. Na sua opinião, fundir escolas é uma medida meramente economicista e as expectativas não são positivas. "A CONFAP considera que nas agregações de agrupamentos há uma boa razão e uma razão verdadeira: a boa razão é a articulação e a sequencialidade entre os vários ciclos de ensino e a verdadeira razão é económica que vem desde o tempo em que o mundo mudou em 15 dias, vem de 2010, desde o anterior Governo", diz Albino Almeida, presidente da CONFAP, ao insistir que as escolas deviam ter legitimidade para propor o seu próprio modelo de gestão;

Os *diretores* das escolas também falam em razões economicistas, que sustentam as agregações escolares, e alertam que as distâncias podem provocar estragos, sobretudo num momento particularmente difícil para a maioria das famílias portuguesas em termos financeiros. "Num mega-agrupamento com muitas centenas de alunos, com muitos professores e assistentes, não é possível uma gestão de proximidade, nem a construção de laços de cumplicidade, que são tão fundamentais", sublinha Manuel Pereira, presidente da Associação Nacional de Dirigentes Escolares (ANDE). "Uma escola não é uma empresa qualquer", avisa o responsável, em declarações à Lusa. A Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos de Escolas Públicas (ANDAEP) partilha os reparos. "Os gabinetes dos *diretores* trabalham diretamente com os alunos, mas isto é quando têm alunos em número razoável. Agora se eu tiver quatro mil alunos, nunca os vou conhecer a todos", comenta Adalmiro Fonseca, presidente da ANDAEP, que prevê que só dentro de dois ou três anos é que os novos agrupamentos estejam a funcionar normalmente a nível pedagógico e organizativo.

Pese embora as inúmeras manifestações públicas de desacordo e descontentamento, provenientes de vários quadrantes da sociedade, até mesmo do Conselho Nacional de Educação, que emitiu uma "recomendação sobre reordenamento da rede escolar, a dimensão das escolas e a constituição de agrupamentos", a Recomendação n.º 4/2011, de 26 de abril, e ainda uma outra "recomendação sobre autonomia das escolas", que abordava também "a criação de mega-agrupamentos", a Recomendação n.º 7/2012, de 23 de novembro, o processo de constituição e generalização dos mega-agrupamentos foi levado pelo Poder Central até ao fim.

No sítio da internet do Ministério da Educação e Ciência, em 1 de abril de 2013, podia ler-se em título destacado: "Concluído processo de agregação de escolas". Através da homologação das "18 novas unidades orgânicas" anunciadas, cumpria-se a promessa governativa de concluir o processo (muito atribulado) de agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, até ao final do ano letivo 2012/2013 ([http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-](http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e)

ciencia/mantenha-se-atualizado/20130401-mec-agregacao-escolas.aspx, recuperado em 18, junho, 2014).

Recorrendo novamente a Clara Viana, e novamente a um artigo seu publicado no sítio da internet do jornal Público, mas agora em 2013, damos conta que após finalizado o processo de fusão de agrupamentos de escolas, anunciado pelo MEC, passaram a ser mais de trezentos os mega-agrupamentos constituídos desde 2010¹⁴⁵, sendo que vinte e três deles têm mais de três mil alunos¹⁴⁶. Das aproximadamente cinco mil escolas não agrupadas em 2001, restam apenas menos de trezentas em 2013 (<http://www.publico.pt/sociedade/noticia/constituicao-de-megaagrupamentos-chega-ao-fim-com-mais-18-novas-unidades-1589811>, recuperado em 26, março, 2014).

2.9. O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

Decorria já a legislatura do XIX Governo Constitucional, chefiado por Pedro Passos Coelho, era então (e ainda é) ministro da Educação Nuno Crato, quando, em pleno processo de constituição dos mega-agrupamentos, se dá a republicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, através do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que veio proceder à segunda alteração¹⁴⁷ do “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” de 2008.

No preâmbulo do diploma estabelece-se “como missão do Governo a substituição da facilidade pelo esforço, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia”. Nesse sentido, a administração e gestão das escolas são assumidas “como fundamentais [...] para o aperfeiçoamento do sistema educativo”. Embora seja afirmado que se mantêm os mesmos órgãos de administração e gestão, é anunciado o reforço de competências do *conselho geral*, o “reajustamento do processo eleitoral do *diretor*”, a consagração de

¹⁴⁵ Na primeira fase, em 2010, foram constituídos 84 mega-agrupamentos; na segunda fase, em 2012, 150; na terceira fase, em janeiro de 2013, 67; e na quarta fase, em abril de 2013, 18 (<http://www.publico.pt/sociedade/noticia/constituicao-de-megaagrupamentos-chega-ao-fim-com-mais-18-novas-unidades-1589811>, recuperado em 26, março, 2014).

¹⁴⁶ “Os três agrupamentos com maior número de alunos situam-se nos concelhos de Alcobaça (4.156), Sintra (4.104) e Lisboa (3.953)” (<http://www.publico.pt/sociedade/noticia/constituicao-de-megaagrupamentos-chega-ao-fim-com-mais-18-novas-unidades-1589811>, recuperado em 26, março, 2014).

¹⁴⁷ A primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, foi estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que procedeu à alteração do Artigo 46.º do diploma de 2008.

“mecanismos de responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia”, bem como uma nova fisionomia do *conselho pedagógico*, agora constituído apenas por profissionais docentes (cf. preâmbulo do diploma).

Em virtude de se terem operado profundas alterações na rede escolar, fruto do processo de agregações que ainda decorria, o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, procedeu à reformulação das finalidades do agrupamento de escolas, que inscreveu no n.º 1 do seu Artigo 6.º, aquele que define também o agrupamento, nos seguintes termos:

o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino, com vista à realização das seguintes finalidades: a) Garantir e reforçar a coerência do *projeto educativo* e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade; b) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino; c) Superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar; d) Racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram.

Os órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas estabelecidos pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, bem como algumas das alterações propostas pelo diploma, são apresentados na figura seguinte.

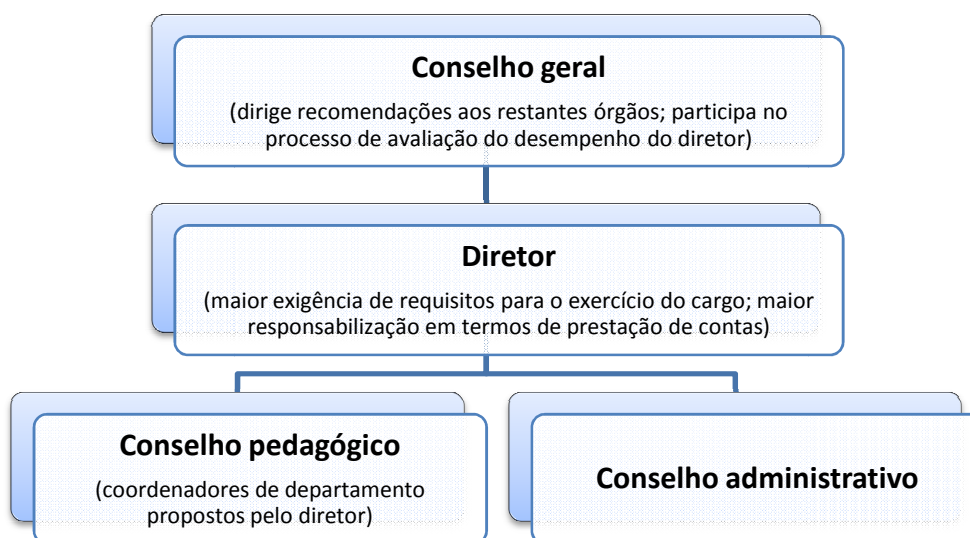


Figura 7 - Órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas instituídos pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, e algumas alterações introduzidas pelo diploma.

Relativamente ao *conselho geral* foram introduzidas alterações no âmbito da sua composição, inscritas no Artigo 12.º, designadamente no n.º 3, que considera como

“pessoal docente os docentes de carreira com vínculo contratual com o Ministério da Educação e Ciência”, no n.º 4, que indica que “os membros da direção, os coordenadores de escolas ou de estabelecimentos de educação pré-escolar, bem como os docentes que assegurem funções de assessoria da direção [...] não podem ser membros do *conselho geral*” e no n.º 6, que afirma que “a representação dos discentes (no *conselho geral*) é assegurada por alunos maiores de 16 anos de idade”.

O *conselho geral* viu igualmente as suas competências alargadas, como já anteriormente mencionámos, sendo que agora também lhe compete, de acordo com o Artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho,

dirigir recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do *projeto educativo* e o cumprimento do *plano anual de atividades* [alínea p)]; participar, nos termos definidos em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do *diretor* [alínea q)]; decidir os recursos que lhe são dirigidos [alínea r)]; aprovar o mapa de férias do *diretor* [alínea s)].

Ainda relativamente ao órgão de direção estratégica do agrupamento, o n.º 3, do Artigo 13.º do diploma de 2012 estabelece que “os restantes órgãos devem facultar ao *conselho geral* todas as informações necessárias para este realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada”. Esta medida aponta, essencialmente, para “o princípio da responsabilização e da prestação de contas”, pelo qual se deve pautar “a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas” (cf. o n.º 3, do Artigo 3.º do normativo em análise).

Indo ao encontro deste princípio, Morais (2011, p. 418) refere que “a prestação de contas deve ser entendida como um fator fundamental da governabilidade e da liderança das escolas numa cultura de autonomia” e Afonso (2010, p. 21), embora incidindo particularmente na responsabilização do *diretor* pelos resultados alcançados pela escola, afirma que

a avaliação dos órgãos de gestão é sempre realizada, direta ou indiretamente, [...] porque, quer o mercado (ou, neste caso, os designados *clientes* da educação escolar) [...], quer o Estado [...], farão sempre recair sobre os gestores ou *diretores* a justificação e a responsabilização mais imediatas desses mesmos resultados educacionais.

No que diz respeito ao *diretor*, algumas das alterações mais significativas centram-se no processo de recrutamento, onde se estabelece maior exigência de

requisitos para o exercício do cargo¹⁴⁸, tal como inscrito na nova redação do n.º 5, do Artigo 21.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, onde pode ler-se que

as candidaturas apresentadas por docentes com o perfil a que se referem as alíneas *b)*, *c)* e *d)* do número anterior [ou seja, aquelas que apontam para a experiência relevante dos candidatos] só são consideradas na inexistência ou na insuficiência, por não preenchimento de requisitos legais de admissão ao concurso, das candidaturas que reúnam os requisitos previstos na alínea *a)* do número anterior [ou seja, aquela que refere a posse de habilitação específica por parte dos candidatos].

É também relevante, nomeadamente para o nosso estudo, o enunciado do n.º 7, do Artigo 20.º do normativo em análise, que estabelece, formalmente, a faculdade do *diretor* delegar e subdelegar as suas competências no *coordenador de estabelecimento*, para além de o poder fazer também, como já anteriormente estava previsto, no subdiretor e nos adjuntos.

Uma medida apontada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, talvez um pouco à margem da “filosofia” da responsabilização e alargamento de poderes do *diretor*, foi aquela que veio estabelecer que os candidatos ao cargo de coordenador de departamento passavam a ser propostos pelo *diretor*¹⁴⁹ (cf. a linha *f)*, do n.º 2, do Artigo 20.º), ao invés de nomeados, tal como acontecia na redação de 2008 do RAAG.

Relativamente ao *conselho pedagógico*, as alterações mais significativas introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, são as que dizem respeito à composição daquele órgão, que de acordo com o Artigo 32.º passa agora a ter, como limite máximo, dezassete elementos. No entanto, na sua constituição deixam de tomar parte representantes dos alunos e dos pais e encarregados de educação. Desta forma, ao *conselho pedagógico*, “confere-se-lhe um caráter estritamente profissional, confiando a sua constituição a docentes” (cf. preâmbulo do normativo referido).

As competências do *conselho pedagógico* introduzidas pela alteração ao RAAG, em 2012, de acordo com o seu Artigo 33.º, são as que enunciamos de seguida:

elaborar e aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente [alínea *d)*]; definir os requisitos para a contratação de pessoal docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável [alínea *l)*]; propor mecanismos de avaliação dos desempenhos organizacionais e dos docentes, bem como da aprendizagem dos alunos, credíveis e orientados para a melhoria da

¹⁴⁸ Esta “maior exigência de requisitos” enquadra-se no âmbito de uma das características do “processo de transformação das políticas públicas de autonomia e gestão escolar”, apontadas por Barroso (2009, pp. 994-995), a “tendência emergente para a «profissionalização do gestor»”, nomeadamente através do “reforço da sua formação na área da gestão”.

¹⁴⁹ Esta medida legislativa merece-nos uma observação especial, porque os coordenadores de departamento assumem um papel preponderante ao nível da coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento e, nesse sentido, a medida pode colocar em causa a relação de confiança profissional e institucional que deve existir entre o diretor e os coordenadores de departamento.

qualidade do serviço de educação prestado e dos resultados das aprendizagens [alínea m)]; participar, nos termos regulamentados em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do pessoal docente [alínea n)].

Ainda no âmbito do *conselho pedagógico*, há três medidas introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que nos merecem especial registo, todas estabelecidas no Artigo 43.º. A primeira estatuiu que “o número de departamentos curriculares é definido no *regulamento interno* do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular” (cf. o n.º 3 do artigo) – com esta medida se possibilitou, em muitas escolas, a criação do departamento de “Educação Especial”, que se encontrava, enquanto grupo disciplinar, integrado no departamento de Expressões –; a segunda é estabelecida no n.º 5 do referido artigo e diz respeito ao perfil do coordenador de departamento curricular, que, sempre que possível, “deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional”; a terceira, e última, reporta-se ao método de “designação” do coordenador de departamento curricular, que, de acordo com o n.º 7 do mesmo artigo, “é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo *diretor* para o exercício do cargo”.

Quanto ao *conselho administrativo*, nada há de substantivo a registar em termos de alterações normativas estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

O mesmo sucede relativamente ao *coordenador de estabelecimento*, que mantém também, praticamente, inalterada a sua estatuição, no entanto, como já anunciámos, na nova redação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, é-lhe dada a possibilidade de poder assumir formalmente as competências adstritas ao *diretor* – todas as que são previstas no Artigo 20.º do diploma, com exceção da competência prevista na alínea d), do n.º 5 daquele artigo, “intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente” – por delegação e subdelegação daquele (cf. o n.º 7 do normativo).

Com o intuito de explicitar melhor alguns aspetos normativos introduzidos pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na redação que lhe é conferida pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, propomos a consulta dos quadros constantes no Anexo 2, através dos quais se procedeu à análise comparada daquele diploma, na sua redação atual, com a redação original de 2008 e ainda com o RAAG estabelecido através do

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que, eventualmente, permitirá, de uma forma rápida, observar semelhanças, diferenças e a evolução entre os três diplomas.

2.10. A emergência do *coordenador de estabelecimento* no novo contexto organizacional da escola

Uma das consequências mais tangíveis do processo de constituição dos mega-agrupamento foi a extinção dos órgãos de direção em muitas das antigas escolas sede, que deixaram de o ser por via dos processos de agregação que foram realizados, com reflexos, em alguns casos, bastante adversos. A este propósito Carvalho (2013, p. 39) refere que

a agregação escolar, ao criar estas mega-organizações que, supostamente, deveriam ganhar sustentabilidade devido à sua dimensão, tendem a perder de vista (até literalmente, dada a sua extensão geográfica) o cariz humanista e humanizador da escola. A figura do/a *diretor/a*, dantes presente nas antigas escolas sede, extintas enquanto tais após a fusão, distancia-se do seu público mais relevante – as crianças e jovens a quem a escola serve. [...] essa ausência chegou a ter consequências dramáticas em determinadas escolas de 2º e 3º ciclos [...].

É certo que à luz do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, esses estabelecimentos de educação e ensino passariam a ter um *coordenador de estabelecimento*, mas estamos a falar de estabelecimentos, muitos deles, constituídos por vários edifícios e espaços, que continuaram a manter o mesmo número de alunos, de docentes e de assistentes operacionais e técnicos, que mantiveram os mesmos níveis de ensino e os mesmos serviços e valências que já dispõem, incluindo serviços administrativos, refeitórios, serviços de educação especial, pavilhões desportivos, etc.. Nessa medida, a substituição do *diretor* e da sua equipa, formada por dois, três ou quatro elementos, conforme a dimensão da organização que existia, revelava-se uma tarefa muito difícil e exigente para um *coordenador de estabelecimento*, um único docente, a quem se pedia uma ação no interior do estabelecimento ensino em moldes muito semelhantes àqueles que eram concretizados, anteriormente, por várias profissionais. Esta situação é confirmada por um *coordenador de estabelecimento*, no âmbito do trabalho de investigação de Fernandes (2013, p. 116), quando referiu que: “eu tinha aqui 5 colegas o ano passado e agora eu estou aqui nesta escola sozinho, e os problemas são os mesmos, os alunos são os mesmos”.

Embora o processo de “reorganização interna das escolas” apontasse para a necessidade de “reequacionar a figura do *coordenador de estabelecimento*”, uma vez que as suas competências foram previstas para um “contexto de exercício da coordenação de um estabelecimento do pré-escolar ou do 1º ciclo” e a nova realidade,

nas antigas escolas sede, exigisse que ele fosse “entendido, junto da escola que coordena, como um efetivo braço da direção naquele estabelecimento” (Morais, 2011, pp. 428-429), eis que, através da publicação do Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho, se concretiza um rude golpe para todos quantos desempenhavam aquele cargo.

O referido diploma, assinado pelo ministro Nuno Crato, veio, na prática, prescrever a atribuição de um crédito horário de oito horas semanais para a coordenação de estabelecimento, mas apenas para as escolas em que o número de crianças fosse superior a duzentas e cinquenta (cf. o n.º 7, do Artigo 6.º do despacho). Basicamente, esta disposição normativa fez com que, por um lado, muitas escolas deixassem de ter *coordenador de estabelecimento* com atribuição de horas para coordenação, por não terem, pelo menos, duzentos e cinquenta alunos e, por outro lado, fez com que nas escolas de maior dimensão o *coordenador de estabelecimento* não pudesse desempenhar a tempo inteiro as suas funções de coordenação, pois às oito horas previstas para esse efeito, no seu horário de trabalho eram acrescentadas horas de componente letiva, que seriam prestadas “em atividades de apoio educativo ou coadjuvação, no caso dos educadores e dos professores do 1.º ciclo, e em atividades letivas, no caso dos docentes dos outros níveis e ciclos de ensino” (cf. o n.º 9 do normativo).

Esta situação levou a que os *coordenadores de estabelecimento* não tivessem tempo útil suficiente para o desempenho substantivo das suas funções de coordenação. A este propósito, Carvalho (2013, p. 135) refere no seu estudo, reportando-se à sua própria experiência, que

quem exerce as funções de coordenação (já é o segundo ano para a autora deste estudo) que, mesmo com 8 ou mais horas para o desempenho do cargo, conciliar o trabalho letivo e todas as obrigações a ele inerentes, com as exigências do quotidiano de uma escola com jovens dos 10-11 aos 17-18 anos (porque ainda há alunos com várias retenções no ensino básico) é trabalho árduo, parcamente remunerado e sem horário (há hora de entrada, mas não de saída, como, ironicamente costumamos dizer).

Fruto da nossa experiência, também nós fazemos o mesmo tipo de afirmações: “os assuntos são muitos e diversificados e o tempo sempre escasso e fugidio”. No entanto, apesar de todos os constrangimentos e do muito esforço despendido em prol do bom desempenho do cargo, a nossa experiência assim no-lo atesta também, estamos em crer que a maioria dos *coordenadores de estabelecimento* terá procurado desenvolver até aqui, e continuará a desenvolver daqui em diante, a sua atividade de coordenação em benefício do eficaz funcionamento da sua escola e na prossecução do sucesso educativo

das crianças e jovens que nela crescem e se formam, porque é isso que a comunidade educativa ambiciona deles, é isso que os dirigentes de topo dos mega-agrupamentos deles esperam e é a isso que o seu brio profissional também os obriga.

2.11. O coordenador de estabelecimento numa perspetiva de liderança

De acordo com o entendimento de Morgado e Pinheiro (2011, p. 1) “as estruturas intermédias das escolas têm vindo a ser reconhecidas como órgãos fundamentais na mobilização dos professores e no desenvolvimento de dinâmicas de trabalho que permitam a mudança das práticas e a construção da sua autonomia curricular”.

Lima (2009, p. 242) acrescenta também que “a estrutura interna das escolas tende a ser governada por gestores intermédios, executivamente subordinados, quer aos conselhos gerais, quer, especialmente, aos executivos de topo ou líderes institucionais”, os *diretores*, que os escolhem, nomeiam e os demitem. No interior dos *agrupamentos de escolas*, o *coordenador de estabelecimento* é uma das figuras que se situa ao nível da gestão/liderança¹⁵⁰ formal intermédia (Castro, 2011).

O quadro legal vigente atribui ao *coordenador de estabelecimento* “um papel secundário no que diz respeito à tomada de decisões”, pois centra a sua ação muito na dependência direta do *diretor* – coordenar “em articulação com o *diretor*”; “cumprir e fazer cumprir as decisões do *diretor*” –, nesse sentido, o *coordenador de estabelecimento* pode constituir-se, simplesmente, como “mais uma peça ao serviço da cadeia descendente”, ou seja, um mero elo de ligação que assegura “as demandas do órgão de gestão central do agrupamento”, (Ibid., pp.35-37). No entanto,

embora a legislação não atribua aos *coordenadores de estabelecimento* um papel ativo na gestão organizacional dos agrupamentos e na liderança das escolas que coordenam, sabemos que algumas destas figuras, especialmente aquelas que também poderíamos classificar de “líderes”, podem tentar romper com esta lógica de cadeia hierárquica descendente, [...] [e dessa forma assumirem-se como] verdadeiros atores políticos que vão desenvolvendo ensaios autonómicos dentro da própria organização, contribuindo, de certo modo, para a construção de unidades

¹⁵⁰ Para Lück (2008, pp. 96-97) “o conceito de gestão não diverge do entendimento proposto sobre liderança. Muito pelo contrário, guarda em relação a ele muitas ideias em comum [...]. O exercício da gestão pressupõe liderança, pois que não se pode fazer gestão sem exercer a liderança”. Segundo Teixeira (2013, pp. 219-220) “de modo geral, pode dizer-se que a gestão tem uma abrangência maior do que liderança, uma vez que engloba para além de aspetos comportamentais, outros que não têm que ver diretamente com o comportamento das pessoas. Resumindo, podemos afirmar que um bom gestor é necessariamente um bom líder, mas um bom líder não é necessariamente um gestor; de facto, pode não ser um gestor efetivo (caso do líder informal)”.

organizacionais periféricas, com identidades próprias, no quadro mais vasto do agrupamento de escolas (Ibid., p. 37).

Este fenómeno leva-nos a considerar as palavras de Bento, Ribeiro e Teles (2010, p. 4) quando referem que “a gestão e administração das escolas necessitam de ter como base uma forte e esclarecida liderança, que no quadro da crescente autonomia constitui um importante meio de impulsionamento da qualidade do sistema educativo”. Também Trigo e Costa (2008, p. 562), apontam no mesmo sentido, quando afirmam que “nas organizações educativas a liderança tem vindo a assumir um papel de crescente relevo e a ser apontada como uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade”. Estes autores acrescentam ainda, reportando-se a Whitaker (2000, como citado em Trigo e Costa, Ibidem), que “face ao acelerado ritmo de mudanças radicais a que as escolas, como todas as organizações, estão a ser submetidas, [considera-se] a liderança como o foco crucial para o crescimento e desenvolvimento institucionais.”

Sendo assim, dada a sua importância, dedicaremos as próximas páginas à problemática da liderança e à liderança em contexto escolar, sempre que possível reportada ao papel do *coordenador de estabelecimento* no seio do *agrupamento de escolas* e da escola, enquanto unidade por si coordenada.

A liderança, no entendimento de Morgado e Pinheiro (2011), é de difícil definição porque é uma atividade complexa, no âmbito do comportamento humano, que decorre de interações entre indivíduos e grupos. Nessa medida, existem várias definições de liderança que resultam de múltiplas abordagens e diversas perspetivas de análise a este fenómeno, que vão desde

as visões mecanicistas da liderança de meados do século XX, nas quais o líder era visto como alguém que possuía determinadas características – inatas ou adquiridas através do treino – que o distinguiam dos outros membros organizacionais e o levava a atingir os resultados desejados, independentemente da situação ou do contexto; às perspetivas em que o líder se adapta às circunstâncias e ao contexto em que a organização se insere, de modo a poder fazer face aos desafios que lhe são impostos pela realidade e pelo contexto organizacionais; passando pelas visões culturais deste fenómeno nas quais o líder começa a ser visto como um gestor de sentido, como alguém que utiliza os valores e a missão para criar na organização um sentido comum de identidade e de mobilização para a prossecução de objetivos organizacionais; até aos nossos dias em que as organizações são vistas como instáveis e imprevisíveis e o líder como um ator que tem que gerir conflitos, utilizar o seu poder e manejar processos de influência perante um cenário com um grau elevado de ambiguidade, complexidade e incerteza (Bryman, 1996; Costa, 2003; Costa, 2000; Grint, 1997; Yukl, 1989, como citados em Castanheira e Costa, 2007, p. 141).

Sem nos querermos alongar demasiado sobre o conceito de liderança, deixamos aqui, a título meramente exemplificativo, o entendimento de dois autores sobre a sua

definição. Para O'Connor (1995, como citado em Morgado e Pinheiro, 2011, p. 2), “a liderança é a capacidade de elaborar uma visão pessoal, de saber partilhá-la e de conseguir que outros a perfilhem”, já Bolívar (2003), também citado em Morgado e Pinheiro (Ibidem), “define liderança como sendo «uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns»”.

Silva (2010, p. 54) analisa a problemática da liderança de uma forma bastante interessante:

hoje a liderança exerce-se em todos os setores da vida humana, mas em comum há o facto de todos os líderes serem emocionalmente cativantes e desenvolverem a sua ação visando o futuro. O futuro é uma construção do presente, se bem que ancorada no passado, circunstância que ressalta a necessidade de um conhecimento desejável sobre o melhor caminho a seguir.

Segundo este entendimento, “os/as líderes são pessoas ou grupos de pessoas competentes na arte de conduzir uma comunidade na construção de um futuro desejável para essa mesma comunidade” (Rojas e Gaspar, 2006, como citados em Silva, Ibidem).

Reportando-se a Diogo (2004), Bento *et al.* (2010, p. 4) referem que

o papel das lideranças das escolas será o de preparar a escola para a construção de um projeto: «que antecipe o futuro, e que, como tal, exige não só criatividade e pensamento inteligente, como também capacidade para reinventar as culturas profissionais dominantes, encarando as relações de trabalho de modo mais holístico e multifuncional, de poder mais distribuído, e onde a rigidez das estruturas dá lugar à cooperação, responsabilidade, flexibilidade e parceria”.

A anterior afirmação remete-nos para uma outra dimensão da liderança, centrada na forma como esta é exercida pelo líder; estamos a falar dos “estilos de liderança”. Aí surgem também vários modelos conceituais com diferentes categorizações/definições, consoante as correntes de pensamento e os autores analisados.

Para Teixeira (2013, p. 220) que se reporta, no seu trabalho, à “gestão das organizações”,

basicamente identificam-se quatro estilos diferentes de liderança: *autocrático*, *participativo*, *democrático* e *laissez-faire*. Um líder *autocrático* é aquele que comunica aos seus subordinados o que é que eles têm de fazer e espera ser obedecido sem problemas. É típico daquele que está de acordo com a teoria X de McGregor e que, portanto, acredita que as pessoas, de modo geral, não têm ambições, evitam o trabalho e têm de ser coagidas. [...] O líder *participativo* é o que envolve os subordinados na preparação da tomada de decisões mas retém a autoridade final, isto é, tem sempre a última palavra. O líder *democrático* é aquele que tenta fazer o que a maioria dos subordinados deseja. Muitos gestores que praticam este tipo de liderança têm afirmado que a isso devem os altos índices de produtividade que alcançam. No estilo de liderança *laissez-faire*, o líder, como o próprio nome sugere, não está envolvido no trabalho do grupo; deixa que os seus subordinados tomem as suas próprias decisões. É um estilo de liderança dificilmente aceitável, a não ser em casos excecionais [...].

Por outro lado, Castro (2011, p. 37), no seu trabalho de investigação sobre “as lideranças periféricas nos agrupamentos de escolas em Portugal”, equacionou “três

modos distintos de perceber o desempenho dos *coordenadores de estabelecimento* numa perspetiva de perfil de liderança¹⁵¹, [...] a saber: o coordenador *burocrático*, o coordenador *laissez-faire* e o coordenador como *ator estratégico*. Nesse sentido, afirma que de

entre as várias posturas que o *coordenador de estabelecimento* pode assumir, a mais comum será a que identificamos com o coordenador *burocrático* e que se encontra em sintonia com as lógicas administrativas dominantes. Esta figura, que acaba por constituir mais um dispositivo na cadeia hierárquica da pirâmide organizacional, pode, em certa medida, ser o resultado do professor socializado na lógica hierarquizadora e centralizadora. O seu comportamento é, normalmente, pautado pela conformidade, pela passividade e, em certa medida, pela submissão e dependência. [...] Dinis e Alonso (2008), invocando Formosinho, lembram que a escola onde se valoriza a burocracia é um espaço previsível, onde as normas e regulamentos têm um lugar central e que estes privilegiam, claramente, ações e critérios administrativos em detrimento de critérios pedagógicos. (Ibid., pp. 38-39).

No que diz respeito ao coordenador *laissez-faire*, aquela autora (Ibid., p. 39) refere que

ser líder formal não assegura, de fato, que se seja líder efetivo. [Porque] entre várias posturas ou «estilos de liderança» encontramos uma, designada e definida por certos autores por liderança *laissez-faire*, que, em termos globais, se manifesta por uma desresponsabilização do trabalho de direção, gestão ou coordenação. [...] A liderança *laissez-faire* [é] caracterizada pela renúncia ao próprio exercício de liderança, sendo que os membros da organização dispõem de plena liberdade para atuar. Aparentemente, esta figura de liderança formal pode parecer muito liberal, mas, no fundo, não se interessa pela vida organizacional e não promove uma participação regrada. Se nenhum outro elemento da organização assumir o «comando», o funcionamento organizacional pode degenerar para uma situação de algum desgoverno.

Referindo-se ao coordenador como *ator estratégico*, a investigadora Dora Castro (Ibid., pp. 39-40) assume que

o papel do coordenador pode, no entanto, adotar outros contornos quando, através de movimentos autonómicos, contraria as tendências uniformizantes e as lógicas de verticalização descendente. Referimo-nos àqueles que, nos seus contextos, vão inventando ou (re)inventando formas de coordenar os estabelecimentos de educação ou ensino, desencadeando regulações internas de baixo para cima ou das periferias para o centro. Estes coordenadores, [afirmam-se] como verdadeiros atores estratégicos de decisões políticas locais, não se revêem no estatuto de meros executores, de elos de ligação ou de simples veículos de informação nas organizações educacionais. Normalmente, não atribuem grande importância ao formalismo documental e assumem-se como críticos e interventivos nos contextos educativos onde atuam. Embora o seu comportamento possa fugir ao modelo tido como formalmente correto, acaba por ver reconhecidas, por diversos atores, nos vários níveis de intervenção, as suas competências de efetiva liderança.

Finalmente apresentamos o modelo concetual de Bass e Avolio (2003, como citados em Castanheira e Costa, 2007) que, no âmbito do questionário que

¹⁵¹ A autora refere que “para esta tipificação de comportamentos de liderança” recorreu “a elementos de tipologias clássicas como as de Kurt Lewin (com os três estilos de liderança: *autocrático*, *democrático* e *liberal*) ou de Owens (líder: *autoritário*, *democrático*, *laissez-faire*, *burocrático* e *carismático*)” e que usufruiu também de um apoio significativo de outras perspetivas mais recentes de liderança, em particular, a proposta de Bass e Avolio, traduzida no MLQ, *Multifactor Leadership Questionnaire* (BASS; AVOLIO, 2003), com a liderança *transformacional*, *transaccional* e *laissez-faire*.

desenvolveram, o *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), que avalia os comportamentos dos líderes com base nas percepções dos seguidores, caracterizaram três tipos de liderança: a *transformacional*, a *transacional* e a *laissez-faire*.

Relativamente à liderança *transformacional* ela

carateriza-se por ter uma forte componente pessoal na medida em que o líder *transformacional* motiva os seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes de modo a inspirá-los para a realização de objetivos suportados por valores e ideais. [...] O líder *transformacional* é respeitado pelos seguidores, porque inspira confiança e é visto como um exemplo a seguir; é proativo, pois comporta-se de maneira a motivar os seguidores, desafiando-os a superarem os seus limites e a procurarem respostas criativas e estimuladoras para a resolução dos problemas; está atento às necessidades de desenvolvimento profissional e de prosseguimento de objetivos de cada seguidor, agindo como seu guia; aumenta o grau de comprometimentos dos seguidores para com a visão, a missão e os valores comuns da organização ao enfatizar a relação entre os esforços dos seguidores e o alcançar das metas da organização; é visto como um gestor de sentido, alguém que ao definir a realidade da organização através de uma visão, reflete a sua forma de interpretar a missão e os valores que suportam a ação da organização (Castanheira e Costa, 2007, p. 142).

Ainda segundo Patrícia Castanheira e Jorge Adelino e Costa (Ibid., Ibidem) a liderança *transacional*

foca-se na existência de um sistema de recompensas e de castigos aplicados pelo líder em resultado do cumprimento, ou não, de objetivos contratuais. A liderança *transacional* difere assim da liderança *transformacional*, já que no primeiro tipo o líder apenas indica quais os comportamentos a adotar e os objetivos a atingir, não influenciando, nem motivando os seguidores para a prossecução das metas desejadas. A liderança *transacional* baseia-se, então, numa perspetiva mais de conformidade do que de criatividade face aos desafios e às metas impostas pela realidade organizacional.

Para finalizar o modelo concetual em análise, reportamo-nos a Antonakis *et al.* (2003, como citados em Castanheira e Costa, Ibidem) que referem que “na liderança de tipo *laissez-faire*, por seu turno, o líder não exhibe comportamentos típicos de liderança, evitando tomar decisões, e abdicando da sua responsabilidade e autoridade”.

Se procurarmos estabelecer comparações entre os três modelos concetuais de tipologias de liderança que apresentámos, detetamos, imediatamente, que o tipo de liderança *laissez-faire* lhes é comum, sendo enunciado também em termos muito semelhantes. Notam-se ainda algumas ligeiras afinidades entre o líder *autocrático* proposto por Teixeira (2013) e os líderes *transacional* e coordenador *burocrático*, mais próximos entre si, respetivamente referidos por Castanheira e Costa (2007) e por Castro (2011). No entanto, as maiores afinidades são perceptíveis entre a tipologia de líder *democrático*, de Teixeira (Ibidem), e as tipologias de coordenador como *ator estratégico*, de Castro (Ibidem), e de líder *transacional*, de Castanheira e Costa (Ibidem).

Voltando novamente à importância que o exercício da liderança tem nas escolas, Santos *et al.* (2009, p. 17) referem que:

uma liderança forte e transformacional é reconhecida como fundamental para o sucesso das organizações de todos os tipos. Nos sistemas educativos, um pouco por todo o mundo, esta é também conhecida e incentivada, particularmente em sistemas de inspiração anglo-saxónica. Num estudo realizado no Reino Unido¹⁵² refere-se a liderança da escola como o segundo fator mais importante para o sucesso da escola, a seguir à qualidade dos professores.

Também sobre este assunto Torres e Palhares (2009, p. 78) referem que:

de entre os diversos patamares da administração e da organização escolar, o campo da gestão e da liderança destacou-se como um dos mais dilemáticos e controversos no atual contexto das políticas educativas, justamente por representar o espaço onde se disputam e entrecruzam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro lado, os valores do gerencialismo e da eficácia técnica.

Importa reforçar que, nos tempos que cruzamos, tem vindo a ser exigido à escola “a sua responsabilização pela procura das soluções mais eficazes para o seu desempenho”, nesse sentido, “o líder assumirá também funções de gestão e manipulação da cultura [organizacional da escola], no sentido de garantir a mobilização coletiva convergente com a missão e visão instituída centralmente para a escola” (Ibid., p.80).

De acordo com Delgado (1994, como citado em Silva, 2010, pp. 36-37) “cada escola e cada aula geram a sua própria cultura”, sendo certo que alguns “aspectos de cultura estimulam ou inibem determinadas condutas” dos membros que nela se integram, “dinâmica que é importante para que estes se sintam satisfeitos consigo mesmos e com o ambiente em que necessariamente estão mergulhados”.

Nessa medida, segundo Bento *et al.* (2010, p. 2) ao líder ressalta também a capacidade de “agir em conformidade com a cultura da organização em que se insere, agindo em consonância com os colaboradores”.

Complementando a ideia anterior, “a tarefa da liderança é reconstruir, revitalizar e desenvolver a cultura da escola no sentido de criar as condições para melhorar as suas performances e sobretudo a qualidade de aprendizagem dos alunos” (Ramos e Diogo, 2003, p. 92).

Para finalizarmos a explanação que temos vindo a desenvolver, voltamos novamente aos estilos de liderança, por acharmos que, de facto, são pertinentes para o nosso estudo. Para isso, faremos eco das palavras de Basse *et al.* (2003, como citado em Bento *et al.*, 2010, p. 5), que referem que “a liderança *transformacional* é apontada como a mais apropriada às organizações atuais”, uma vez que, nessa “visão de liderança

¹⁵² *Seven Strong Claims about successful school leadership*. National College for School Leadership (2006, como citado em Santos *et al.*, 2009, p.17).

[...] impera a motivação das pessoas para superarem as expectativas, de modo a conduzir a desempenhos mais elevados”.

Esta abordagem é corroborada por Ramos e Diogo (2003, p. 93) quando afirmam, “com base num corpus de evidência teórica”, que “a abordagem *transformacional* da liderança favorece a mudança organizacional e a melhoria da capacidade da escola em gerar um comprometimento coletivo que favorece a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e, em alguns casos, dos resultados escolares”.

Não nos esquecemos também da tipologia de liderança formulada por Castro (2011), o coordenador como *ator estratégico*, uma vez que ela caracteriza um profissional com um desempenho “ativo na tomada de decisões ao nível organizacional e pedagógico [...] aproveitando alguma margem de liberdade ainda existente e contornando as regras instituídas [...] para responder de forma mais adequada às necessidades reais em tempo útil”, da escola que coordena (Ibid., p. 47-48).

É de acordo com as perspetivas que nos são dadas pela liderança *transformacional* e pela liderança exercida pelo coordenador enquanto *ator estratégico*, que assenta o quadro concetual de referência do nosso estudo, no que à liderança diz respeito. Por conseguinte, é dentro destas tipologias de lideranças que concebemos «*O papel do coordenador de estabelecimento na realidade dos mega-agrupamentos de escolas*».

Parte II – Estudo Empírico

A investigação é, então, como que uma “fusão de horizontes”, já que, consciente das suas ideias pré-concebidas – o seu “horizonte” –, o investigador busca incessantemente o conhecimento abrindo a “sua” a outras perspectivas (outros horizontes) que com ele se fundem, completam e expandem (Coutinho, 2014, p. 19).

3. Metodologia da investigação e contextualização do estudo

3.1. Problemática estudada

Um estudo em educação depende de muitas circunstâncias, umas institucionais, outras pessoais, do tempo disponível, do número e capacidade dos investigadores, do objeto em causa, da população ou amostra passível de ser inquirida, da ocasião em que é realizado, etc., etc.. Em face de um conjunto de circunstâncias que nos envolviam, decidimos desde logo que o melhor era realizar um estudo qualitativo porquanto ele possibilitava explorar uma temática ainda muito recente e abrindo-se a questões que talvez merecessem reformulação durante o processo de investigação. Segundo Sousa e Baptista (2011, p. 21), num estudo qualitativo, “o problema poderá surgir através da revisão de literatura ou através da experiência ou vivências do investigador”. No nosso caso, foi a segunda situação apontada por aquelas autoras a que se verificou, uma vez que possuímos alguma experiência na coordenação de um estabelecimento de educação e ensino, um Centro Escolar com turmas do pré-escolar e do 1.º ciclo, que nos permitiu conhecer bem a realidade do cargo e atestar as suas múltiplas exigências.

É importante abrir aqui um breve parêntesis para frisar que o presente estudo decorre primordialmente do processo de reordenamento da rede de escolas públicas, estabelecido a partir da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho, que veio impor a agregação de *agrupamentos de escolas* e escolas não agrupadas em todo o território português, sendo que uma das consequências dessa medida governativa foi o “desaparecimento” das equipas diretivas¹⁵³ em muitas escolas, nomeadamente Escolas Básicas dos 2.º e 3.º ciclos, que eram sedes de agrupamentos e que passaram a ser escolas “satélite” de um novo agrupamento, um “mega-agrupamento”, agora com sede numa outra escola, em princípio, numa escola secundária.

Nessa circunstância, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na redação que lhe é dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, prevê que seja nomeado um docente com funções de *coordenador de estabelecimento* para coordenar essas antigas

¹⁵³ Leia-se “*diretor*”, órgão unipessoal de administração e gestão, “coadjuvado no exercício das suas funções por um subdiretor e por um a três adjuntos” (cf. o n.º 1, do Artigo 19.º, da nova redação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que lhe é dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

escolas sede¹⁵⁴. *Grosso modo*, o *coordenador de estabelecimento* passa a assumir (sozinho) *in loco*, a “gestão” da antiga escola sede, que mantém todas as características e complexidade que anteriormente tinha, em termos de número de alunos, docentes e não docentes, de serviços e de ofertas educativas que proporciona à comunidade.

Aliando a nossa experiência e o nosso interesse sobre o assunto, aos aspetos legislativos referidos e às suas consequências, que também já apontámos, interrogámo-nos sobre os desafios que se colocam aos *coordenadores de estabelecimento* que exercem funções nas antigas escolas sede de agrupamento que, seguramente, têm uma exigência organizacional mais elevada, quando comparadas com os estabelecimentos do nível de ensino anterior, nos quais temos vivência.

Isto põe-nos diante da problemática da nossa investigação. Ora a formulação ou emergência do problema da investigação é fundamental, porque:

centra a investigação numa área ou domínio concreto; organiza o projeto, dando-lhe direção e coerência; delimita o estudo, mostrando as suas fronteiras; guia a revisão da literatura para a questão central; fornece um referencial para a redação do projeto; [e] aponta para os dados que será necessário obter (Coutinho, 2014, p. 50).

Nessa medida, a problemática da nossa investigação centra-se em torno de uma questão primordial: qual «*O papel do coordenador de estabelecimento na realidade dos mega-agrupamentos de escolas*»? É nos meandros dessa questão de partida que pretendemos observar as dinâmicas de intervenção e a atuação e importância do *coordenador de estabelecimento*, enquanto agente educativo “credenciado” pelo *diretor*, que assume uma posição de “primeira linha”, no terreno, no que diz respeito à coordenação de estabelecimentos de educação e ensino de elevada complexidade organizacional e pedagógica, como são a maioria das anteriores escolas sede de agrupamento, ou seja, o nosso contexto da investigação.

O objetivo geral do presente estudo, que decorre da problemática emergente enunciada, é compreender «*O papel do coordenador de estabelecimento na realidade dos mega-agrupamentos de escolas*». Para Sousa e Baptista (2011., p. 26) “o objetivo geral indica a principal intenção de um projeto, ou seja, corresponde ao produto final que o projeto quer atingir”. Nesse sentido, o nosso objetivo colocou-nos diante de uma realidade muito abrangente e de análise plurifacetada que, necessariamente, dadas as

¹⁵⁴ É importante lembrar que o Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho, veio prescrever apenas oito horas semanais de crédito horário para os coordenadores de estabelecimento e apenas em escolas com mais de 250 alunos. Este crédito horário, como veremos mais adiante no nosso estudo, é considerado manifestamente insuficiente para o desempenho do cargo de *coordenador de estabelecimento*.

caraterísticas da investigação, tivemos que tornar mais restrita e particular, de forma a obtermos um estudo consistente, exequível e minimamente válido.

3.2. Questões orientadoras da investigação

A investigação foi concretizada através do desdobramento do objetivo geral em três objetivos intermédios, que sendo mais específicos, “permitem o acesso gradual e progressivo aos resultados finais (Ibid., Ibidem). Esses objetivos, que se relacionam diretamente com as três dimensões¹⁵⁵ a partir das quais se processou a análise dos dados recolhidos, são enunciados nos seguintes termos:

- indagar sobre a participação do *coordenador de estabelecimento* nas dinâmicas organizacionais do agrupamento;
- verificar o entrosamento na relação do *coordenador de estabelecimento* com o *diretor*; e
- analisar a ação do *coordenador de estabelecimento* na sua escola.

A partir do enunciado dos três objetivos intermédios formulámos várias questões que nos permitiram aclarar a nossa curiosidade de investigadores incipientes, sabendo de antemão “que não há olhares ingénuos e que os investigadores só veem aquilo que estão preparados para ver” (Guerra, 2010, p. 36).

Para o primeiro objetivo intermédio, formulámos questões no âmbito da participação do *coordenador de estabelecimento* na gestão de recursos humanos docentes e não docentes, na gestão pedagógica e na gestão financeira; para o segundo objetivo, as questões centraram-se em torno de aspetos que advêm da relação do *coordenador de estabelecimento* com o *diretor*, concretamente, modos de articulação e de tomada de decisão estratégica e também partilha de poder e exercício de governação; finalmente, enunciámos para o terceiro objetivo questões que dizem respeito à ação do *coordenador de estabelecimento* na sua escola, nomeadamente, a relevância do cargo, as funções desempenhadas e as dificuldades e constrangimentos que lhe estão associadas.

Abordámos as questões que decorrem dos três objetivos intermédios formulados tendo em consideração não só uma análise à situação atual, mas também uma análise de visão prospetiva, como mais adiante veremos quando falarmos das categorias de análise de conteúdo.

¹⁵⁵ Mais adiante, quando nos reportarmos às questões da análise de conteúdo, apresentaremos e desenvolveremos com detalhe os aspetos que decorrem destas, agora enunciadas, “dimensões”.

3.3. Contexto do estudo

Desde logo, dadas as limitações de tempo que nos assistiam, considerámos efetuar a investigação em três *mega-agrupamentos de escolas* e definimos que os dados iriam ser recolhidos, em cada um desses agrupamentos, junto de um *coordenador de estabelecimento* a exercer funções numa antiga escola sede (que genericamente designámos por “Escola...”) e junto do *diretor* do agrupamento – os participantes do nosso estudo.

A seleção dos três *mega-agrupamentos de escolas*, com as características e tipologia que pretendíamos para o nosso estudo, foi condicionada, de alguma forma, pela preocupação do investigador em controlar custos das deslocações, estadias e refeições, que eram supostamente necessários realizar, e também por algumas questões de natureza mais “afetiva”, que nestas circunstâncias acabam sempre por ter também alguma influência sobre quem investiga. Esses *mega-agrupamentos de escolas*, embora todos situados na região centro do país, encontram-se localizados em zonas geograficamente distintas: um deles numa vila próxima de um grande centro urbano, capital de distrito (“mega-agrupamento A”); um outro numa cidade junto ao litoral (“mega-agrupamento B”); e o outro numa vila do interior mais serrano (“mega-agrupamento C”).

Gostaríamos de referir que embora tivéssemos uma ligeira proximidade, em termos “afetivos”, com dois dos *mega-agrupamentos de escolas* investigados, desconhecíamos, em concreto, a realidade organizacional atual de qualquer um dos três.

No que diz respeito aos seis participantes no estudo, não os conhecíamos em termos pessoais, pese embora alguns ecos “positivos” nos tivessem chegado acerca do trabalho desenvolvido por dois deles, em concreto, dois *diretores*.

À data da recolha de dados (ano letivo 2013/2014), a caracterização sumária dos três *mega-agrupamentos de escolas* do nosso estudo era a seguinte:

- o “mega-agrupamento A” era constituído por quinze estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, uma escola básica integrada, com alunos do pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico (a escola da “*coordenadora de estabelecimento A*”), e uma escola básica 2,3 com secundário (a escola sede); os alunos do agrupamento rondavam os mil e seiscentos, os docentes situavam-se na casa dos duzentos e os assistentes técnicos e operacionais eram aproximadamente oitenta;

- o “mega-agrupamento B” era formado por doze estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, uma escola básica integrada, com alunos do 1.º ciclo ao 3.º ciclo do ensino básico (a escola do “*coordenador de estabelecimento B*”) e uma escola secundária (a escola sede); os alunos do agrupamento eram aproximadamente dois mil e quinhentos, os docentes rondavam os duzentos e quarenta e os assistentes técnicos e operacionais situavam-se na casa dos oitenta;
- o “mega-agrupamento C” era instituído por nove estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, duas escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (uma delas a escola da “*coordenadora de estabelecimento C*”) e uma escola secundária (a escola sede); os alunos do agrupamento situavam-se à volta dos mil e setecentos, os docentes eram aproximadamente duzentos e os assistentes técnicos e operacionais rondavam os noventa.

Quanto à experiência profissional dos participantes “selecionados” para a presente investigação, no que diz respeito aos cargos, atualmente, desempenhados e aos cargos de administração e gestão anteriormente exercidos:

- a “*coordenadora de estabelecimento A*” (COORD-A) referiu que exerce as suas atuais funções há três anos, mas que vem assumindo funções de administração e gestão, entre os quais adjunta e subdiretora, há mais de vinte anos;
- o “*diretor A*” (DIR-A) indicou que é *diretor* há dezassete anos e que desempenha o atual cargo de *diretor* há três anos;
- o “*coordenador de estabelecimento B*” (COORD-B) informou que exerce o cargo há três anos e que foi a primeira vez que assumiu funções de administração e gestão – aproveitamos para fazer uma ressalva e informar que junto do *coordenador de estabelecimento*, na escola que este coordena, estão dois elementos da equipa diretiva (adjunto e assessora) que lhe prestam colaboração;
- o “*diretor B*” (DIR-B) referiu que ocupa o atual cargo há quase dois anos e que é responsável por direções de escolas há mais de quinze anos;
- a “*coordenadora de estabelecimento C*” (COORD-C) informou que desempenha o cargo de *coordenadora de estabelecimento* há três anos, mas

que acumula também o cargo de adjunta da *diretora* há dois anos, tendo sido anteriormente assessora de um *diretor*;

- a “diretora C” (DIR-C) indicou que é *diretora* há três anos e que desempenhou, no passado, funções de subdiretora e vice-presidente do conselho executivo.

É de especial importância referir também que, reportando-nos ao período em que foi realizada a recolha de dados, a escola coordenada pela COORD-A tinha à volta de trezentos alunos, a escola do COORD-B mais de seiscentos e cinquenta e a escola da COORD-C aproximadamente quatrocentos.

3.4. Instrumento e processo de recolha de dados

Dada a natureza do presente estudo foi utilizada uma metodologia de investigação qualitativa, que se mostra mais eficaz “para a análise e estudo da subjetividade inerente ao comportamento e à atividade das pessoas e das organizações” (Sousa e Baptista, 2011, p. 56) e, nessa medida, mais adequada para “investigar ideias, [e] descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2014, p. 28).

Como “todo e qualquer plano de investigação [...] implica uma recolha de dados originais por parte do investigador” (Ibid., p. 105) e como “as técnicas de recolha de dados deverão ser coerentes com o tipo de estudo e o paradigma onde se insere” (Sousa e Baptista, 2011, p. 78), neste caso, um paradigma qualitativo, seleccionámos como técnica de recolha de dados a entrevista – entrevista semiestruturada –, nomeadamente por ser uma técnica que possibilita a obtenção de informação adicional “ao inquirido no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora (Silverman, 2000, como citado em Coutinho, 2014, p. 141) e ainda porque conquanto pressuponha “um guião¹⁵⁶, com um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar [...] dá liberdade ao entrevistado, embora não o deixe fugir muito do tema” (Sousa e Baptista, 2011, p. 80).

Pese embora tivéssemos noção de que a elaboração de um instrumento de recolha de dados, “de boa qualidade”, requeresse “um trabalho considerável” (Coutinho, 2014, p. 141), e até conhecimentos e experiência que não possuíamos, tivemos que

¹⁵⁶ “O guião de entrevista é um instrumento para a recolha de informação na forma de texto que serve de base à realização de uma entrevista. O guião é constituído por um conjunto (ordenado ou não) de questões abertas (resposta livre), semiabertas (parte da resposta fechada e outra livre) ou fechadas” (Sousa e Baptista, 2011, p. 57).

optar por essa solução, nomeadamente, dada a natureza exploratória do nosso estudo, que visa “proceder ao reconhecimento de uma dada realidade pouco ou deficientemente estudada” (Sousa e Baptista, 2011, p. 57).

Nesse sentido, construímos um guião de entrevista (ver Anexo 1), com vinte e uma questões, sendo que as duas primeiras visam uma breve descrição do perfil dos entrevistados, a terceira é de enquadramento geral e as restantes dezoito procuram dar resposta, concretamente, aos objetivos intermédios que estabelecemos e, por conseguinte, procuram concretizar o objetivo geral e a problemática que dá corpo à presente investigação.

Os dados foram recolhidos através da aplicação do guião da entrevista semiestruturada, como implicitamente já referimos, a três *coordenadores de estabelecimento* (COORD-A, COORD-B e COORD-C), sendo que, relembramos, cada um deles coordena uma escola (“Escola...”), que foi anteriormente escola sede de agrupamento, e aos três *diretores* dos respetivos *mega-agrupamentos de escolas* (DIR-A, DIR-B e DIR-C). Essas entrevistas foram realizadas, presencialmente, entre março e abril de 2014, nos estabelecimentos de ensino onde os entrevistados exercem funções, tendo sido objeto de registo áudio e posterior transcrição, “para análise e interpretação, o que implica recorrer a técnicas de análise de conteúdo” (Coutinho, 2014, p. 28).

3.5. Procedimentos adotados para a análise de conteúdo

Na medida em que não é possível analisar toda informação recolhida é necessário proceder à sua seleção, tendo em conta que deve ser escolhida a informação mais importante e de maior interesse e relevo para a investigação, ou seja, aquela que é mais capaz de dar resposta às questões da investigação (Sousa e Baptista, 2011).

Coutinho (2014, p. 216), a este propósito, refere que

pele seu caráter aberto e flexível, os planos qualitativos produzem quase sempre uma enorme quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida (data reduction) por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo. Essa tarefa opera-se através de uma operação designada codificação (Bravo, 1998; Wiersma, 1995) que vai permitir ao investigador saber o que «contêm» os dados. A codificação¹⁵⁷ ocorre na maior parte das vezes numa fase posterior à recolha de dados [...], em que o investigador busca padrões de pensamento

¹⁵⁷ De acordo com Bardin (2013, p. 129) “a codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...]”.

ou comportamento, palavras, frases, ou seja regularidades nos dados que justifiquem uma categorização¹⁵⁸.

De acordo com o pensamento de Guerra (2010, p. 80) “à identificação das variáveis cuja dinâmica é potencialmente explicativa de um fenómeno que queremos explicar chamamos «análise categorial»”. Para Poirier e Valladon (1983, como citado em Guerra, *Ibidem*), categoria “é uma rubrica significativa ou uma classe que junta, sob uma noção geral, elementos do discurso” e no entendimento de Bardin (2013, p. 145) “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esses efetuado em razão das características comuns desses elementos”. Ainda segundo Bardin (*Ibid.*, p. 130), a unidade de registo é “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização [...]”.

Partindo dos pressupostos teóricos atrás enunciados, procedemos à codificação dos dados recolhidos nas seis entrevistas, tendo em conta três dimensões¹⁵⁹, a saber, «1. *O coordenador de estabelecimento e as dinâmicas organizacionais do agrupamento*», «2. *A relação do coordenador de estabelecimento com o diretor*» e «3. *A ação do coordenador de estabelecimento na sua escola*», e ainda tendo em conta o desdobramento destas em categorias e subcategorias de análise de conteúdo, de que resultaram os quadros com as unidades de registo constantes no Anexo 3.

No quadro seguinte podemos observar a matriz de análise categorial que utilizámos para a análise de conteúdo das entrevistas e no qual se estabelecem as dimensões e as correspondentes categorias e subcategorias.

¹⁵⁸ Segundo Bardin (2013, p. 145) “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”.

¹⁵⁹ Estas dimensões, como vimos anteriormente, relacionam-se, diretamente, com os objetivos intermédios que enunciámos e a partir dos quais formulámos as questões orientadoras da investigação, que por sua vez se relacionam também, de uma forma muito estreita, com as categorias e subcategorias de análise.

Quadro 4 – Matriz de análise categorial com as dimensões, categorias e subcategorias de análise

Dimensões	Categorias	Subcategorias
1. O coordenador de estabelecimento e as dinâmicas organizacionais do agrupamento	1.1. Situação atual	1.1.1. Gestão de recursos humanos docentes e não docentes
		1.1.2. Gestão pedagógica
		1.1.3. Gestão financeira
	1.2. Visão prospetiva	1.2.1. Gestão de recursos humanos docentes e não docentes
		1.2.2. Gestão pedagógica
		1.2.3. Gestão financeira
2. A relação do coordenador de estabelecimento com o diretor	2.1. Situação atual	2.1.1. Modos de articulação e de tomada de decisão estratégica
		2.1.2. Partilha de poder e exercício de governação
	2.2. Visão prospetiva	2.2.1. Modos de articulação e de tomada de decisão estratégica
		2.2.2. Partilha de poder e exercício de governação
3. A ação do coordenador de estabelecimento na sua escola	3.1. Situação atual	3.1.1. Relevância do cargo
		3.1.2. Funções desempenhadas
		3.1.3. Dificuldades e constrangimentos
	3.2. Visão prospetiva	3.2.1. Funções desempenhadas
		3.2.2. Medidas de superação de dificuldades e constrangimentos

3.6. Definição dos significados atribuídos às subcategorias de análise criadas

Partindo das dimensões estabelecidas – *1. O coordenador de estabelecimento e as dinâmicas organizacionais do agrupamento*; *2. A relação do coordenador de estabelecimento com o diretor*; e *3. A ação do coordenador de estabelecimento na sua escola* –, determinámos as categorias de análise de conteúdo – *1.1., 2.1., 3.1. Situação atual*; e *1.2., 2.2., 3.2. Visão prospetiva* – que nos permitiram assumir uma análise bipartida de cada uma das dimensões enunciadas, ou seja, uma análise que abarca o presente, reportada aos aspetos e factos reais que “decorrem” no momento da realização das entrevistas, e uma análise voltada para o futuro, com o intuito de almejar soluções e alternativas viabilizadoras de um desempenho mais substantivo, eficiente e eficaz, do *coordenador de estabelecimento*.

De seguida, elencamos as subcategorias de análise, que correspondem a cada categoria e dimensão referidas, e procedemos à definição dos significados que lhes atribuímos. Apresentamos também, junto de cada uma delas, um exemplo extraído das entrevistas para as ilustrar.

- Dimensão 1. *O coordenador de estabelecimento e as dinâmicas organizacionais do agrupamento.*

- Categoria 1.1. *Situação atual.*

- Subcategoria 1.1.1. *Gestão de recursos humanos docentes e não docentes:* refere-se aos comentários realizados pelos entrevistados relativamente à intervenção do *coordenador de estabelecimento* nos processos de distribuição de serviço e organização dos horários de professores e assistentes operacionais e técnicos e na organização dos horários dos serviços.

EXEMPLO: “Os horários dos serviços é tudo comigo... Portanto, se eu acho que os pais necessitam que os serviços administrativos estejam abertos até às 5h e 30m, porque vão na camioneta que chega às 4h, os serviços administrativos ficam abertos até essa hora” (COORD-A).

- Subcategoria 1.1.2. *Gestão pedagógica:* refere-se aos comentários realizados pelos entrevistados em que apontam a participação do *coordenador de estabelecimento* nos processos de debate e decisão de questões de natureza pedagógico-didática, nomeadamente na constituição de turmas e ou na organização dos respetivos horários.

EXEMPLO: “Fazemos as nossas reuniões e aí o coordenador apresenta os problemas que existem, as questões que existem e quando as apresenta elas são levadas ao *conselho pedagógico* e, depois, há o retorno” (DIR-B).

- Subcategoria 1.1.3. *Gestão financeira:* refere-se aos comentários realizados pelos entrevistados no que diz respeito à intervenção do coordenador de estabelecimento nos processos administrativo-financeiros de aquisição de bens e serviços.

EXEMPLO: “A intervenção dela nas questões financeiras é menor, porque também temos o *conselho administrativo* que reúne para essas questões, mas ela faz propostas, faz, e, em princípio, também são aceites, normalmente, são aceites” (DIR-C).

- Categoria 1.2. *Visão prospetiva.*

- Subcategoria 1.2.1. *Gestão de recursos humanos docentes e não docentes:* refere-se aos comentários realizados pelos entrevistados em que mencionam a necessidade, ou não, de

serem implementadas outras formas de intervenção do *coordenador de estabelecimento* nos processos de distribuição de serviço e organização dos horários de professores e assistentes operacionais e técnicos e na organização dos horários dos serviços.

EXEMPLO: “[...] nesta escola, eu comecei-me a questionar: “então e quando a colega coordenadora estiver doente?”; “e quando a colega coordenadora tiver que ir a uma consulta?”; “e quando a colega coordenadora... quem responde pela escola?”. Por isso tem de haver alguém, algum colega indicado por ela para a substituir” (DIR-A).

- Subcategoria 1.2.2. *Gestão pedagógica*: refere-se aos comentários realizados pelos entrevistados no tocante ao seu posicionamento relativamente à participação efetiva do *coordenador de estabelecimento* nas reuniões do *conselho pedagógico*, enquanto membro de plenos poderes.

EXEMPLO: “Mas eu até sou pessoa para defender a participação do *coordenador de estabelecimento* da “Escola...” no conselho pedagógico, sem dúvida, devido a uma série de problemas que existem nesse estabelecimento [“Escola...”] que não existem nos outros e até, fundamentalmente, do ponto de vista pedagógico, era capaz de defender isso [...]” (DIR-B).

- Subcategoria 1.2.3. *Gestão financeira*: refere-se aos comentários realizados pelos entrevistados quanto ao seu posicionamento no que diz respeito à intervenção efetiva do *coordenador de estabelecimento* nos processos administrativo-financeiros de aquisição de bens e serviços.

EXEMPLO: “É lógico que não temos uma administração financeira direta do *coordenador de estabelecimento*, não temos, aliás, acho que não devemos ter [...]” (COORD-B).

- Dimensão 2. *A relação do coordenador de estabelecimento com o diretor*.
 - Categoria 2.1. *Situação atual*.
 - Subcategoria 2.1.1. *Modos de articulação e de tomada de decisão estratégica*: refere-se aos comentários realizados pelos entrevistados em que indicam as formas de entrosamento do *diretor* e da sua equipa diretiva com o *coordenador de estabelecimento* e as situações em que este último intervém na definição das políticas organizativas e de funcionamento da “Escola...”.

EXEMPLO: “Muitas vezes acontece nas reuniões: «olha, eu acho que isso não está bem, eu acho que se forem por este caminho...», e já aconteceu, por exemplo, tínhamos aqui organizado uma determinada atividade, antes de dizer que a atividade ia decorrer, como eu tenho possibilidade de dar opinião e como ela decorria aqui, propus alterações, que foram aceites e facilmente até alterámos, não é?” (COORD-C).

- Subcategoria 2.1.2. *Partilha de poder e exercício de governação*: refere-se aos comentários realizados pelos entrevistados relativamente à atribuição formal de responsabilidades do *diretor* no *coordenador de estabelecimento*, ao nível de autonomia concedido pelo primeiro ao segundo e à forma como essa autonomia é sentida, assumida e posta em prática no dia a dia da “Escola...”.

EXEMPLO: “Eu diria, posso ir até buscar o despacho que tenho aí... o despacho de delegação de competências que eu fiz para o *coordenador de estabelecimento*... Mas de uma forma genérica tem [...] todas as competências que competem ao *diretor*. Quase todas, como é óbvio, não é?” (DIR-A).

○ Categoria 2.2. *Visão prospetiva*.

- Subcategoria 2.2.1. *Modos de articulação e de tomada de decisão estratégica*: refere-se aos comentários realizados pelos entrevistados em que indicam a necessidade, ou não, de serem implementadas outras medidas de entrosamento entre o *diretor*, a sua equipa diretiva e o *coordenador de estabelecimento*, nomeadamente a realização de reuniões de trabalho nas quais se definem as políticas organizativas e de funcionamento da “Escola...”.

EXEMPLO: “É fundamental a participação da *coordenadora de estabelecimento* nas reuniões. Fundamental porque nos traz a voz de quem não está lá e, portanto, é fundamental, [...] é fundamental esta proximidade, a presença dos *coordenadores de estabelecimento* nas reuniões da direção e julgo que terá de ser sempre assim” (DIR-C).

- Subcategoria 2.2.2. *Partilha de poder e exercício de governação*: refere-se aos comentários realizados pelos entrevistados relativamente ao seu posicionamento no que diz respeito à delegação de competências do *diretor* no

coordenador de estabelecimento, enquanto instrumento promotor de autonomia.

EXEMPLO: “Eu acho que a delegação de competências é fundamental... Eu penso que a base de todo o trabalho acaba por ser uma base de confiança, eu não conseguia estar a trabalhar com ninguém se não confiasse... A partir do momento que eu estivesse a trabalhar e desconfiasse, tudo o que fosse fazer ia ser sempre: “será que ele vai fazer bem?”; “será que ele vai fazer mal?”. Como esta equipa está reunida, é uma equipa que trabalha na base da confiança... penso que essa delegação de competências é fundamental, e eu não vejo outra forma de trabalhar, sinceramente...” (COORD-B).

- Dimensão 3. *A ação do coordenador de estabelecimento na sua escola.*
 - Categoria 3.1. *Situação atual.*
 - Subcategoria 3.1.1. *Relevância do cargo*: refere-se aos comentários realizados pelos entrevistados no que concerne à justificação da necessidade da “Escola...” ter *coordenador de estabelecimento*.

EXEMPLO: “Acho que eu já disse que é fundamental ter aqui um *coordenador de estabelecimento*, porque os problemas surgem diariamente com alunos, com... até mesmo problemas técnicos, não é? Portanto, a informática, «é tudo muito bonito» mas, ainda há bocadinho havia uma luz de um que não estava a funcionar e, portanto, tem que haver sempre alguém para dar resposta, sem dúvida, é fundamental. [...] Portanto, a presença do *coordenador de estabelecimento*, o estar presente é, sem dúvida, fundamental” (COORD-C).
 - Subcategoria 3.1.2. *Funções desempenhadas*: refere-se aos comentários realizados pelos entrevistados em que apontam as responsabilidades, tarefas e atividades desenvolvidas pelo *coordenador de estabelecimento*, na “Escola...” e enquanto interlocutor entre a “Escola...” e a comunidade educativa alargada.

EXEMPLO: “Ele [o *coordenador de estabelecimento*] tem de responder aos serviços administrativos e também lá temos secretaria; tem de responder ao chefe do pessoal, também temos um chefe de pessoal lá. Depois, pedagogicamente, são os professores sempre a perguntarem, o que já perguntavam antes. Depois os exames, [...] os exames de lá, da escola, é comigo... Exames, testes intermédios, tudo, tudo isso. Receber pais, reuniões, entrega de notas... Toda a vida da escola” (COORD-A).
 - Subcategoria 3.1.3. *Dificuldades e constrangimentos*: refere-se aos comentários realizados pelos entrevistados em que

apontam aspetos que condicionam e ou impedem o fluido cumprimento das responsabilidades, tarefas e atividades do *coordenador de estabelecimento* na “Escola...”.

EXEMPLO: “[...] é uma questão fundamental, a questão do tempo. Eu considero que o *coordenador de estabelecimento*, hoje, porque o *coordenador de estabelecimento* tem apenas, se não me falha a memória, 8 horas para coordenar, o que é manifestamente pouco [...] porque a “Escola...” tem tudo o que tem uma escola grande e, portanto, o trabalho, por ter menos alunos, é quase o mesmo, porque tem que se gerir ali múltiplos conflitos e interesses, não é, os professores, os funcionários, os alunos, os pais [...]” (DIRA-A).

○ Categoria 3.2. *Visão prospetiva*.

- Subcategoria 3.2.1. *Funções desempenhadas*: refere-se aos comentários realizados pelos entrevistados em que mencionam a necessidade, ou não, de alteração ao quadro de responsabilidades, tarefas e atividades atribuídas ao *coordenador de estabelecimento*.

EXEMPLO: “Eu cá, acho que já tenho funções a mais como coordenador, entre outras... sinto-me bem, sinto-me bem porque é um voto de confiança, mas mais responsabilidades não conseguia abarcar. Atualmente, aquilo que eu sinto é que não há mesmo necessidade de eu abarcar outras funções, não se justifica... nem pensar!” (COORD-B).

- Subcategoria 3.2.2. *Medidas de superação de dificuldades e constrangimentos*: refere-se aos comentários realizados pelos entrevistados em que indicam aspetos organizativos e ou estratégicos que poderiam/deveriam ser implementados, com o objetivo de dotar o *coordenador de estabelecimento* de maior capacidade de atuação e de um desempenho mais eficaz, eficiente e substantivo.

EXEMPLO: “Primeiro atribuí-lhe, no caso da “Escola...”, atribuí-lhe [ao *coordenador de estabelecimento*] um horário completo para desempenhar as suas funções de *coordenador de estabelecimento*. Esse era, sem dúvida nenhuma, um aspeto que não hesitaria em mudar e depois... com esse tempo era mais razoável convocá-lo para mais reuniões, mais trabalho em equipa para que as orientações, as discussões e a participação fossem mais efetivas. Só isso...” (DIR-B).

4. Apresentação e análise dos dados

4.1. Dimensão 1. O *coordenador de estabelecimento* e as dinâmicas organizacionais do agrupamento – Categoria 1.1. Situação atual

4.1.1. Subcategoria 1.1.1. Gestão de recursos humanos docentes e não docentes

Ao analisarmos as unidades de registo desta subcategoria, verificamos que os *diretores* tendem a considerar que os *coordenadores de estabelecimento* intervêm, de alguma forma, nos processos de distribuição de serviço e organização dos horários dos professores, como se constata através dos seguintes excertos retirados das suas afirmações:

- “a *coordenadora de estabelecimento* da «Escola...» faz parte da equipa de distribuição de serviço [docente]” (DIR-A);
- “a *coordenadora de estabelecimento* é sempre ouvida [relativamente aos horários dos professores]” (DIR-A);
- “o coordenador e os elementos da direção presentes na «Escola...» tinham poderes para decidir sobre a distribuição de serviço dos docentes” (DIR-B);
- “os horários [dos professores] da «Escola...» foram feitos pela equipa da «Escola...»” (DIR-B);
- “na elaboração dos horários [dos professores], depois nessa parte técnica, sim, a sua intervenção é muito grande” (DIR-C).

No entanto, a DIR-C, contrariando um pouco a opinião dos outros dois *diretores*, refere que, na distribuição de serviço docente, “a intervenção da *coordenadora de estabelecimento* é diminuta, porque a distribuição de serviço vem, como proposta, dos coordenadores de departamento”.

Quando analisamos as respostas dadas pelos *coordenadores de estabelecimento*, relativamente à sua intervenção nos mesmos processos, verificamos que existe alguma indefinição do sentido das respostas que obtivemos. Por um lado, a COOR-A refere que “na distribuição de serviço e nos horários dos professores eu não tenho grande influência”, por outro lado o COORD-B informa que “na distribuição de serviço do pessoal docente, intervenho muitas vezes...” e, finalmente, a COORD-C refere que “aqui eu não posso falar como *coordenadora de estabelecimento*, porque eu sou a

responsável pela elaboração dos horários mas enquanto adjunta da *diretora...*”, no entanto, como *coordenadora de estabelecimento*, procede aos ajustes dos horários dos docentes sempre que é necessário algum deles repor aulas – “«olha, preciso de repor aulas...»; «pronto, então vamos sentar-nos colega e vamos aqui organizar...»”.

Como não existe um sentido evidente nas respostas dadas pelos *coordenadores de estabelecimentos*, não nos é possível estabelecer uma coincidência clara de opiniões entre os *diretores* e os *coordenadores de estabelecimento*, pese embora, nos parece que, tendencialmente, as respostas vão no sentido de uma intervenção efetiva do *coordenador de estabelecimento* nos processos de distribuição de serviço e elaboração dos horários dos professores.

Quanto à distribuição de serviço e organização dos horários do pessoal não docente, uma vez mais, a tendência de resposta dos *diretores* aponta para uma intervenção relativamente evidente por parte dos *coordenadores de estabelecimentos* nesses processos, embora com um grau ligeiramente menor por parte da COORD-C, conforme podemos observar de seguida:

- “os horários do pessoal não docente da «Escola...» são feitos exclusivamente pela *coordenadora de estabelecimento* da «Escola...»” (DIR-A);
- “isso foi tudo feito pelo *coordenador de estabelecimento*” [a distribuição de serviço e os horários do pessoal não docente] (DIR-B);
- “é a encarregada do pessoal que faz os horários, mas conversa, em estreita colaboração, com os *coordenadores de estabelecimento*, portanto, aqui também existe uma intervenção clara da *coordenadora de estabelecimento* da «Escola...»” (DIR-C).

Relativamente ao mesmo assunto, é também possível estabelecer uma linha de tendência nas respostas dadas pelos *coordenadores de estabelecimento*, uma vez que todos referem a existência de intervenção do *coordenador de estabelecimento* naqueles processos, conforme pode verificar-se nas suas afirmações:

- “sou eu que faço a distribuição do serviço e a organização dos horários dos assistentes operacionais” (COORD-A);
- “tenho essa responsabilidade da distribuição do serviço e dos horários do pessoal não docente... sou eu que, como *coordenador de estabelecimento* – calhou-me essa função” (COORD-B);

- “acho que é muito importante o papel do *coordenador de estabelecimento* na distribuição do pessoal não docente pelos diversos serviços e até já fizemos mudanças, que pensávamos que fossem benéficas, mas que não o foram...” (COORD-C).

Uma vez que as perspetivas dos participantes, *diretores e coordenadores de estabelecimento*, de uma maneira geral, apontam no mesmo sentido, é possível formular uma tendência de resposta que nos permite afirmar que é efetiva a intervenção do *coordenador de estabelecimento* nos processos de distribuição de serviço e organização dos horários do pessoal não docente.

Relativamente à intervenção do *coordenador de estabelecimento* na organização dos horários dos serviços, as respostas que obtivemos, quer por parte dos *diretores*, quer por parte dos *coordenadores de estabelecimento*, apontam, de uma maneira geral, no mesmo sentido, no sentido de uma intervenção real daquele profissional naqueles processos. Esta nossa interpretação decorre, nomeadamente, das seguintes intervenções produzidas pelos participantes dos dois grupos no estudo:

- “os horários dos vários serviços, mesmo os serviços administrativos [...] isso é da responsabilidade da *coordenadora de estabelecimento*” (DIR-A);
- “a elaboração dos horários dos serviços da «Escola...» é da competência do *coordenador de estabelecimento*” (DIR-B);
- “no primeiro dia da direção, não é, fixámos o horário dos serviços e agora vamos sempre ajustando em função das necessidades e, portanto, ela tem intervenção, sempre...” (DIR-C);
- “os horários dos serviços é tudo comigo...” (COORD-A);
- “os horários [dos serviços] são os que existiam” [mas sobre o horário da secretaria] “eu disse: «olhe, eu acho que a secretaria, na zona que está, deve estar aberta à hora do almoço, se fechar feche 15 ou 20 minutos, mas deve estar aberta em horário continuo...» e foi assim que ficou” (COORD-B);
- “os horários de funcionamento aqui dos serviços são ajustados caso se verifique que é necessário – eu proponho e normalmente a minha sugestão é aceite” (COORD-C).

Ainda no que diz respeito a este assunto, é importante referir que a COOR-A afirmou que “a abertura da escola e o fecho” passam também pela sua decisão, que o COORD-B referiu que “o horário de funcionamento [da «Escola...»] é aquele que se

ajusta às necessidades, em que decidimos todos em conjunto, com seriedade...” e que o DIR-B informou que o *coordenador de estabelecimento* “tem que respeitar os horários que são definidos para os serviços administrativos aqui do agrupamento [na escola sede], para não entrar em conflito com a chefe de secretaria”. Se nas duas primeiras opiniões podemos observar que a intervenção do *coordenador de estabelecimento* é alargada, porque dentro do seu raio de ação está também a gestão do horário de funcionamento da escola, já a terceira nos parece indiciar, de alguma forma, uma reduzida intervenção do *coordenador de estabelecimento* na definição do horário de funcionamento dos serviços administrativos.

Através deste conjunto alargado de considerações, pese embora se verifiquem algumas particularidades mais específicas, aferimos a existência de uma tendência de resposta, quer dos *diretores* quer dos *coordenadores de estabelecimento*, que nos leva a concluir que, de facto, existe uma significativa intervenção do *coordenador de estabelecimento* no que diz respeito à organização dos horários dos serviços.

4.1.2. Subcategoria 1.1.2. Gestão pedagógica

A análise que fazemos às unidades de registo da presente subcategoria permite-nos observar que os três *diretores* indicam que existe participação do *coordenador de estabelecimento* nos processos de debate de questões de natureza pedagógico-didática, e que esta participação se concretiza, essencialmente, nas reuniões, mais ou menos formais, da equipa diretiva¹⁶⁰ do agrupamento, como de seguida se pode constatar através das suas afirmações:

- “volto a dizer que muitas das questões que vão a pedagógico já foram faladas com a coordenadora, foram faladas com a direção” (DIR-A);
- “fazemos as nossas reuniões e aí o coordenador apresenta os problemas que existem, as questões que existem e quando as apresenta elas são levadas ao *conselho pedagógico* e, depois, há o retorno” (DIR-B);
- “numa ou noutra reunião da direção falamos de questões de natureza pedagógica [...] são questões faladas na preparação do pedagógico que é feita na reunião da direção e aí ela intervém” (DIR-C).

¹⁶⁰ Clarificamos que a “equipa diretiva” a que nos referimos é constituída pelo *diretor*, subdiretor, adjuntos e, eventualmente, assessores. Como vimos, e confirmaremos mais adiante, os *coordenadores de estabelecimento* também tomam parte, muitas vezes, dessas reuniões.

Não podemos deixar de referir porém, que dois dos *diretores* reconhecem que nos processos de decisão de cariz pedagógico-didático a participação do *coordenador de estabelecimento* é “limitada”, como se pode observar de seguida:

- “o *conselho pedagógico* decide, [e o *coordenador de estabelecimento*] toma conhecimento [...] basicamente, é por intermédio do *diretor* que há este feedback em termos pedagógicos” (DIR-B);
- “a decisão, está no membro do departamento que representa também a *coordenadora de estabelecimento*, porque esta não tem assento no *conselho pedagógico*, não foi eleita para tal” (DIR-C).

Já o outro *diretor* assume uma posição “politicamente correta”, uma vez que afirma que a *coordenadora de estabelecimento* “pode não estar nas decisões pedagógicas, mas indiretamente está, porque é ouvida” (DIR-A). No entanto, esta afirmação leva-nos a observar que, na essência, as três opiniões são muito coincidentes, pois todas elas traduzem uma não intervenção da *coordenadora de estabelecimento* nos processos de decisão pedagógico-didáticos.

Quanto à posição dos *coordenadores de estabelecimento*, relativamente à sua participação nos processos de debate de questões de natureza pedagógico-didática, é-nos possível observar uma tendência de resposta muito similar à tendência de resposta obtida no grupo dos *diretores*, dado que referem participar, de facto, naqueles processos de debate e que a sua participação se concretiza, essencialmente, através da interação com o *diretor* e com a sua equipa, como podemos observar nas seguintes afirmações:

- “o *diretor* manda sempre, antes da reunião do pedagógico, os documentos que vão ser debatidos e pede-nos sugestões” (COORD-A);
- “a questão pedagógica tem passado também nas reuniões mensais de que já falámos, entre a direção e os *coordenadores de estabelecimento*” (COORD-B);
- “eu acho que o *coordenador de estabelecimento*, em termos pedagógicos, tem uma função mais de opinião, pronto. Pode dar opinião” (COORD-C).

No que diz respeito à opinião dos *coordenadores de estabelecimento* sobre a sua participação nos processos de decisão das questões de natureza pedagógico-didática, também podemos observar alguma concordância entre as opiniões destes e as opiniões dos *diretores*, uma vez que dois deles referem igualmente a sua nula ou reduzida intervenção naqueles processos de decisão, como constatamos através das suas palavras:

- “antes de ir a pedagógico, muitas vezes, já temos conhecimento das situações todas, mas não da parte de decisão, que depois eles lá decidem...” (COORD-B);
- “cada vez mais, a parte pedagógica tem que estar muito nos departamentos... [o *coordenador de estabelecimento*] pode dar opinião, mas aqui eu não vejo que deva ter um papel relevante...” (COORD-C).

Nesta medida, se traçarmos um paralelismo entre as posições assumidas pelos *coordenadores de estabelecimento* e as posições assumidas pelos *diretores*, é-nos possível estabelecer tendências de resposta que nos permitem inferir, com um certo grau de validade, que existe uma participação real do *coordenador de estabelecimento* ao nível dos processos de debate de questões de natureza pedagógico-didática, concretizada, essencialmente, através de reuniões e contactos com o *diretor* e a sua equipa diretiva, e que a participação do *coordenador de estabelecimento* ao nível dos processos de decisão dessas mesmas questões é inexistente ou residual, podendo aqui haver uma muito “indireta” participação deste, uma vez que a decisão (posição de voto) do *diretor*, que está presente nas reuniões do *conselho pedagógico*, também pode espelhar, de alguma forma, a opinião do *coordenador de estabelecimento*, recolhida aquando das reuniões que foram realizadas entre ambos.

Um registo muito interessante, que não podemos deixar de mencionar, é aquele que nos é dado pelo DIR-A quando refere que “a *coordenadora de estabelecimento* pode estar no *conselho pedagógico*, sempre... está definido no nosso *regulamento interno*, penso que está mesmo definido e, portanto, pode vir sempre”, embora, no entanto, afirme também que “nós não temos sentido muito essa necessidade [...] porque há uma grande sintonia entre a *coordenadora de estabelecimento* e a direção [...] os assuntos são muito partilhados”. Esta informação, que é confirmada pela COORD-A quando afirma “sempre que há necessidade e que se veja que é benéfico, vou às reuniões... Sim, já fui a várias reuniões do *conselho pedagógico*¹⁶¹”, permite-nos constatar que, em termos organizativos, o “mega-agrupamento A” faz uso, de alguma forma, da autonomia que lhe é conferida pela legislação vigente, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na sua nova redação, que lhe é dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. De acordo com o n.º 1, do Artigo 32.º, daquele

¹⁶¹ Tudo nos leve a crer que a participação da COORD-A nas reuniões do *conselho pedagógico*, quando aconteceu, se processou apenas ao nível do debate e não ao nível da decisão. Este pressuposto é fundado, por exclusão de partes, nas palavras do DIR-A, inscritas no Anexo 3, unidades de registo, 1.2.2. Gestão pedagógica.

normativo, “a composição do *conselho pedagógico* é estabelecida pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada nos termos do respetivo *regulamento interno* [...]”.

Ainda no âmbito desta subcategoria, a partir das declarações dos *diretores* podemos também observar que a participação do *coordenador de estabelecimento* nos processos de constituição de turmas e ou na organização dos respetivos horários é efetiva, embora com níveis de intervenção diferenciados. Este facto pode ser confirmado através dos excertos, retirados das declarações daquele grupo de participantes no nosso estudo, que se apresentam de seguida:

- “no final do ano é elaborada uma equipa que estuda as turmas para o ano letivo seguinte [...] desta equipa faz parte a *coordenadora de estabelecimento*, pelo menos é sempre ouvida [...] como reconhece muito bem os alunos, portanto, ajuda a tomar decisões. Nos horários [das turmas] a mesma coisa [...]” (DIR-A);
- “na constituição das turmas houve uma maior intervenção da direção junto do *coordenador de estabelecimento* da “Escola...” [porque houve um problema formal na constituição das turmas do 5.º ano que teve de ser solucionado pelo *diretor*] [...] nos outros aspetos mais habituais e mais triviais o *coordenador de estabelecimento* e a equipa que o auxilia decidem tudo sobre as turmas” (DIR-B);
- “sim, aqui na constituição de turmas penso que tem uma participação ativa, [...] como há uma equipa a fazer as turmas a professora [*coordenadora de estabelecimento*] acompanha, como nós também acompanhamos [...]; na elaboração de horários [das turmas] sim, é mesmo ela que faz, trabalha com outra pessoa nos horários em agosto. Também é ela que faz as mudanças de horários, depois quando entramos nessa fase...” (DIR-C).

Relativamente ao mesmo assunto, no que diz respeito à posição dos *coordenadores de estabelecimento*, a observação que concretizamos das suas declarações aponta também no sentido de uma participação real do *coordenador de estabelecimento* nos processos de constituição de turmas e ou na organização dos respetivos horários. Essa conclusão é sustentada, nomeadamente, pelas seguintes afirmações:

- “na constituição das turmas [...] há um trabalho muito em conjunto com os outros professores e que é coordenado por mim” (COORD-A);

- “da organização dos horários [dos alunos] trata o professor [...], da constituição das turmas, aqui na “Escola...”, sou eu o responsável” (COORD-B);
- “nós conhecendo a outra realidade – porque circulando, vendo, convivendo – poderemos dar uma ajuda para a organização das turmas, não tenho a mínima dúvida que é importante, não é?” (COORD-C).

De acordo com os dados apresentados, no que diz respeito à participação do *coordenador de estabelecimento* nos processos de constituição de turmas e ou na organização dos respetivos horários, verificamos que existe concordância de opinião entre os *diretores* e os *coordenadores de estabelecimento*. Nesse sentido, é possível afirmar, com um certo grau de fiabilidade, que o *coordenador de estabelecimento* participa, efetivamente, nos processos de constituição de turmas e ou na organização dos respetivos horários.

4.1.3. Subcategoria 1.1.3. Gestão financeira

No que diz respeito à presente subcategoria, a análise de conteúdo que realizámos, feita a partir das respetivas unidades de registo, leva-nos a afirmar que existem dois aspetos que são observados, quer pelos *diretores* quer pelos *coordenadores de estabelecimento*, relativamente à intervenção do *coordenador de estabelecimento* nos processos administrativo-financeiro de aquisição de bens e serviços:

- no primeiro aspeto, os participantes apontam o *coordenador de estabelecimento* enquanto proponente, aquele que observa a necessidade de aquisição de algo, que propõe essa aquisição, mas que tem de aguardar resposta tomada superiormente;
- no segundo aspeto, os participantes abordam a intervenção do *coordenador de estabelecimento*, em concreto, nos processos de tomada de decisão relativamente às aquisições que é necessário concretizar.

De uma maneira geral, quanto ao primeiro aspeto referido, a posição dos *diretores* é bastante coincidente, uma vez que todos apontam para uma intervenção muito clara do *coordenador de estabelecimento* no que diz respeito à apresentação de propostas, tendo em conta as necessidades de bens e ou serviços que se verificam, sendo que, normalmente, essas solicitações são atendidas superiormente, pelo *diretor* e ou

conselho administrativo. É nesse sentido que as seguintes declarações dos *diretores* apontam:

- “[a *coordenadora de estabelecimento*] tem que propor, tem que justificar, estamos a falar de questões financeiras, estamos a falar de dinheiros [...] digamos que, no investimento financeiro ao nível da “Escola...”, tem sido dada resposta às solicitações que nos são feitas” (DIR-A);
- “em geral, tudo aquilo que é necessário adquirir e que faz parte dos consumos habituais da escola, aí, o coordenador faz a relação de necessidades e as coisas são todas adquiridas e os problemas são todos resolvidos” (DIR-B);
- “ela faz propostas, faz, e, em princípio, também são aceites, normalmente, são aceites” (DIR-C)

No que diz respeito ao segundo aspeto, também nos é dado a observar uma tendência clara de resposta nas declarações dos *diretores*. Essa tendência aponta no sentido de uma reduzida intervenção do *coordenador de estabelecimento* nas tomadas de decisão ao nível administrativo-financeiro, pese embora lhe seja dada a possibilidade de justificar e debater as necessidades que propõe e também as aquisições que são realizadas, conforme se pode observar nos seguintes excertos das suas declarações:

- “agora, em termos de investimento, [a *coordenadora de estabelecimento*] não tem poder para dizer assim: «eu vou gastar naquele serviço 500, 600, 700, 800, 1000 euros». Isso, não tem poder para isso [...] a decisão [de investimento], normalmente, e aqui pode ser algum defeito, vou-a tomando com a minha equipa diretiva e com a *coordenadora de estabelecimento*, quando estamos nas reuniões” (DIR-A);
- “eu não posso dizer que o *coordenador de estabelecimento* tem a mesma liberdade praticamente total que tem nos outros assuntos, porque isso tem que ter sempre a assinatura da chefe da secretaria e ela pode não ter “cabimento”, ou seja, ela tem que se pronunciar também [...] quando há alguma decisão que envolva um cariz financeiro de maior envergadura, então o que nós fazemos é analisar as questões dessa natureza [...] é numa reunião entre a direção e os coordenadores que estas coisas se decidem e decidem-se em termos de prioridade, do que é que é mais importante” (DIR-B);

- “a intervenção dela nas questões financeiras é menor, porque também temos o *conselho administrativo* que reúne para essas questões [...] evidentemente que falamos delas também nas reuniões da direção, onde ela está presente, mas, pronto [...] portanto, a *coordenadora de estabelecimento* tem uma intervenção diminuta nesta área, digamos” (DIR-C).

Se analisarmos agora, as posições que os *coordenadores de estabelecimento* assumem relativamente aos mesmos aspetos, verificamos que elas não são substancialmente divergentes das posições assumidas pelos *diretores*, uma vez que se observam tendências claras de resposta que vão no mesmo sentido das tendências de resposta dos *diretores*.

Nessa medida, relativamente ao primeiro aspeto, aquele que aponta para a intervenção do *coordenador de estabelecimento* enquanto proponente nas aquisições, podemos observar, nas seguintes declarações, a coincidência entre a tendência de resposta dos *coordenadores de estabelecimento* e a tendência de resposta dos *diretores*, uma vez que elas apontam no sentido da intervenção do *coordenador de estabelecimento* se processar ao nível das propostas para aquisição de bens e serviços:

- “só digo as necessidades do meu estabelecimento. Faço o relatório do que é preciso [...] e pronto, depois o *conselho administrativo* logo vai analisar e ver se é possível ou não” (COORD-A);
- “aquilo que nós propomos de compras como coordenação, sou eu que faço, diretamente, tudo o que seja requisições desta escola saem da minha mão, assinadas por mim, e até agora ainda não tive uma única recusa, num espaço de 15 dias, 3 semanas, está despachado” (COORD-B);
- “o que nós fazemos é: «eu até precisava disto e faço uma requisição...», é assim que procedemos” (COORD-C).

Relativamente ao segundo aspeto, que se reporta à intervenção do *coordenador de estabelecimento* nos processos de tomada de decisão relativas às aquisições que é necessário concretizar, dois dos *coordenadores de estabelecimento* referem que:

- “é evidente que eu não posso fazer compras, tenho que o questionar [o *diretor*] para ele também levar as questões ao *conselho administrativo*” (COORD-A);
- “mas até agora, em termos financeiros, não tomamos decisões, fazemos propostas, questionam-nos sobre o que é que é mais importante no imediato:

«isto, isto e isto é despachado»; «olha, vamos ter de aguardar mais tempo para isto, não dá...» (COORD-B).

Estas respostas apontam no mesmo sentido das respostas dos *diretores*, ou seja, apontam tendencialmente no sentido de uma reduzida intervenção do *coordenador de estabelecimento* nas tomadas de decisão ao nível administrativo-financeiro. No entanto o COORD-B refere que “em questões do dia a dia tenho a liberdade total para fazer a compra de pequenos bens do imediato, para o serviço”, o que revela, de alguma forma, uma ligeira liberdade para efetuar pequenos gastos em pequenas aquisições.

A COORD-C, relativamente a esta problemática, refere um aspeto muito interessante, que demonstra, de alguma forma, um espírito de agrupamento já “sedimentado”, afirma ela que: “isto pode haver noutra escola, este material, e não faz sentido eu estar a pedir para comprar, não é? [...] porque muitas vezes: «ah, não temos isto, não temos aquilo...», mas no outro lado há e é sobra, logo, podemos utilizar nós e não é preciso comprar”. Este procedimento aponta para o inscrito na alínea *d*), do n.º 1, do Artigo 6.º, do normativo que faz a republicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o Decreto-Lei n.º 137/ 2012, de 2 de julho, que refere como uma das finalidades do *agrupamento de escolas* a racionalização da “gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram”.

4.2. Dimensão 1. O coordenador de estabelecimento e as dinâmicas organizacionais do agrupamento – Categoria 1.2. Visão prospetiva

4.2.1. Subcategoria 1.2.1. Gestão de recursos humanos docentes e não docentes

A análise às unidades de registo desta subcategoria permite-nos constatar que, relativamente à necessidade, ou não, em termos de visão prospetiva, de serem implementadas outras formas de intervenção do *coordenador de estabelecimento* nos processos de distribuição de serviço e organização dos horários de professores e assistentes operacionais e técnicos e na organização dos horários dos serviços, cada um dos *diretores* centrou a sua intervenção sobre um determinado aspeto.

O DIR-A referiu que, no caso de ausência da *coordenadora de estabelecimento* “tem de haver alguém, algum colega indicado por ela para a substituir [...] alguém do corpo docente que ela indique, com perfil, com competências, algumas competências nesta área, que vá também acompanhando o dia a dia da realidade organizacional”.

Nesta medida este *diretor* alvitra a intervenção da *coordenadora de estabelecimento* ao nível da redistribuição de serviço e de horário de um colega docente que, sempre que for necessário a substituirá.

Por outro lado, o DIR-B declarou: “Não vejo problema nisso [do coordenador e dos colegas que o acompanham na “Escola...” continuarem a fazer os horários dos docentes], mas vamos acautelar a questão do formato ... e vamos continuar a intervir sempre que seja necessário”. Esta afirmação permite-nos observar que o processo de elaboração de horários pode continuar nas mãos do *coordenador de estabelecimento*, pese embora deixe em aberto a possibilidade de poder intervir nesse processo e exista a necessidade de uniformizar o modelo que é usado na escola sede com o modelo usado na “Escola...”.

Por último, a DIR-C opinou no sentido da não necessidade de alterar procedimentos no que diz respeito à gestão do pessoal não docente. Nesse sentido afirmou: “isso tem sido feito sempre em articulação com a encarregada do pessoal e tem corrido bem. Nessa medida julgo que não há necessidade de alterarmos esses procedimentos”.

Se fosse possível aqui estabelecer uma tendência de resposta, os indícios que nos são apresentados levar-nos-iam, talvez, para uma manutenção ou um reforço da intervenção do *coordenador de estabelecimento* ao nível da gestão de recursos humanos docentes e não docentes. No entanto, face à ausência de evidências claras nesse sentido, consideramos que é prematura estabelecer tal tendência.

Por sua vez, ainda no âmbito desta subcategoria, as afirmações dos coordenadores de departamento centram-se, essencialmente, ao nível da gestão do pessoal não docente, revelando práticas que já vêm sendo implementadas e que não carecem, nas suas opiniões, de alteração de intervenção do *coordenador de estabelecimento* nesses procedimentos.

Nesse sentido a COORD-A afirma que “o que é preciso ser modificado eu modifico, os horários dos serviços, do pessoal, quem coloco aqui, quem coloco ali... Sou eu que faço [essa gestão] e tenho mesmo de ser...”. Já o COORD-B refere que, quando é necessário “coordenamos junto com os funcionários as necessidades relativamente aos ajustes de horários que é necessário fazer, tem que ser assim, não há outra forma”. Finalmente, a COORD-C aponta para que “sempre que for preciso temos que parar, analisar e mudar porque, de facto, faz toda a diferença ter um determinado funcionário num posto de trabalho ou noutra posto de trabalho, faz toda a diferença”.

Para além destas afirmações, a COORD-A afirma também que “não há necessidade [de intervir mais no processo de distribuição de serviço e horários dos docentes], assim está bem... Era mais uma coisa e eu já tenho tanta coisa...”. Esta afirmação revela um certo “cansaço” da *coordenadora de estabelecimento* no exercício do seu cargo, fruto, talvez, das muitas exigências que dele decorrem e, eventualmente, também dos muitos anos de serviço que já tem e ainda de alguma ligeira “insatisfação”, que demonstrou no decorrer da entrevista, relativamente à fusão do seu anterior agrupamento com a escola secundária, a atual escola sede.

Fazendo uma tentativa de comparação entre as respostas dos *diretores* e as respostas dos *coordenadores de estabelecimento*, embora com muitas reservas, dada a exiguidade de unidades de registo desta subcategoria, pensamos ser possível, talvez, afirmar que a tendência de resposta dos dois grupos de participantes, em termos de visão prospetiva, aponta para uma não necessidade de serem implementadas outras formas de intervenção do *coordenador de estabelecimento* nos processos de distribuição de serviço e organização dos horários de professores e assistentes operacionais e técnicos e na organização dos horários dos serviços.

4.2.2. Subcategoria 1.2.2. Gestão pedagógica

A partir da leitura das unidades de registo desta subcategoria, correspondentes às declarações dos *diretores*, é possível observar três posicionamentos distintos, relativamente à participação efetiva do *coordenador de estabelecimento* nas reuniões do conselho pedagógico, enquanto membro de plenos poderes.

O DIR-A assume um posicionamento bastante favorável quanto a essa participação do *coordenador de estabelecimento* nas reuniões do *conselho pedagógico*, referindo que: “eu acho que é importante a presença dela [...] acho até que estou com intenção de propor que [...] no próximo ano ela venha a todos os pedagógicos, independentemente de isso poder implicar uma alteração à própria estrutura do *conselho pedagógico*”. Este *diretor* vai ainda um pouco mais longe quando afirma: “se depender de mim, tudo farei para que ela tenha assento no *conselho pedagógico* e eu acho que devia ser formal, ou seja, estar na estrutura”. Estas posições – de “estar na estrutura”; “ser formal” –, apontam para um posicionamento, relativamente claro, que assume o *coordenador de estabelecimento*, em termos de situação futura a considerar, como membro participante nas reuniões do *conselho pedagógico* com plenos poderes.

A posição do DIR-B, relativamente ao mesmo assunto, é algo “hesitante”, uma vez que, tendencialmente, parece concordar com a integração do *coordenador de estabelecimento* nas reuniões de *conselho pedagógico*, mas depois observa que isso traria implicações à estrutura orgânica daquele órgão, como se pode atestar nas suas declarações: “assim que a pergunta caiu aqui em cima da mesa, tive tendência a dizer que era muito importante, mas a seguir não posso dizer isso. Porque [...] o *conselho pedagógico* está limitado e agora, aqui, para eu dizer isso tinha implicações em mudar o número de elementos do *conselho pedagógico*, etc., etc., etc. e nunca mais parávamos”. Embora “vacilante” na sua posição, este *diretor* acabou por referir que, em alguns aspetos, a presença do coordenador nas reuniões do *conselho pedagógico* seria até importante, nomeadamente, “devido a uma série de problemas que existem nesse estabelecimento [“Escola...”] que não existem nos outros e até, fundamentalmente, do ponto de vista pedagógico”, mas isso não foi suficiente para o fazer abandonar a sua posição “indecisa”, tendo rematado a sua intervenção, relativamente ao assunto, nos seguintes termos: “quando me faz essa pergunta eu fico dividido e só sou capaz de apontar questões favoráveis e algumas desfavoráveis... Não é fácil essa questão”.

Quando confrontada com a mesma problemática, que anteriormente analisámos no ponto de vista dos DIR-A e DIR-B, a DIR-C assume uma posição não muito favorável à participação do *coordenador de estabelecimento* nas reuniões do *conselho pedagógico*, como se depreende das suas palavras: “não acho, por acaso, essencial que a *coordenadora de estabelecimento* tome parte nas reuniões do *conselho pedagógico*, não acho essencial [...] não acho que a participação do *coordenador de estabelecimento* nas reuniões do *conselho pedagógico* seja assim relevante”. Justifica a sua posição de duas formas distintas, por um lado considera que as responsabilidades nessa área são dos coordenadores de departamento – “as questões pedagógicas são os coordenadores de departamento que as devem ter” – e por outro lado refere que a *coordenadora de estabelecimento* já toma parte nas questões pedagógicas nas reuniões do departamento que faz parte e nas reuniões da direção – “os assuntos que são tratados nas reuniões do *conselho pedagógico* também são tratados nas reuniões dos departamentos e, portanto, nessas reuniões a coordenadora, porque faz parte de um departamento, também tem capacidade de intervenção [...] a *coordenadora de estabelecimento* também participa nas reuniões da direção, nas quais se discute e se preparam, embora de forma diminuta, de facto, alguns pedagógicos”.

Desta forma, dada a falta de sintonia nas posições dos *diretores*, não nos é possível formular uma tendência de resposta que nos permita tirar conclusões seguras, em termos de visão prospectiva, relativamente à participação efetiva do *coordenador de estabelecimento* nas reuniões do *conselho pedagógico*, enquanto membro de plenos poderes.

As posições dos *coordenadores de estabelecimento*, no âmbito da temática analisada na presente categoria, também não são totalmente coincidentes, uma vez que dois coordenadores apontem para a não necessidade de participação do *coordenador de estabelecimento* nas reuniões do *conselho pedagógico* e o outro refira que isso seria muito importante.

A COORD-A foi categórica na sua posição, ao afirmar-se totalmente desfavorável quanto à presença do *coordenador de estabelecimento* nas reuniões do *conselho pedagógico*, conforme se pode constatar nas suas afirmações: “participar no pedagógico, não. Não, de todo. Mais uma, não, a sério [...] e mais uma reunião, não! Era mais um trabalho que, a sério, não julgo que seja necessário, pelo menos ali naquela realidade. Já tenho trabalho que sobra...”.

O COORD-B assumiu uma posição completamente contrária àquela que foi assumida pela COORD-A. Nesse sentido, refere-se bastante favorável à participação do *coordenador de estabelecimento* nas reuniões do *conselho pedagógico* e, se possível, com direito a voto, isto é, enquanto membro de plenos poderes. Apresentamos, de seguida, excertos da sua intervenção que corroboram a nossa análise: “acho isso fundamental [a presença do *coordenador de estabelecimento* no *conselho pedagógico*] [...] acho e defendo, acho e defendo que isso seria muito importante [...] acho que [os *coordenadores de estabelecimento*] também deveriam ter direito a voto, porque cada escola é a sua realidade e, como tal, acho que era importante eles no *conselho pedagógico* terem direito a voto...”. No entanto, dados os condicionalismos da legislação, que impõem um limite máximo de número de elementos com plenos poderes no *conselho pedagógico*, o COORD-B assume que, pelo menos, deveria ser garantida a presença do *coordenador de estabelecimento* nas reuniões daquele conselho, como se confirma quando diz: “aceito até que [o *coordenador de estabelecimento* nas reuniões do *conselho pedagógico*] não tenha direito a voto, mas que tenha direito a assento, porque acho que seria fundamental e facilitador em termos da transmissão das decisões que se tomam no *conselho pedagógico*”.

Por sua vez, a COORD-C assume uma posição semelhante à COORD-A, pese embora de uma forma menos incisiva, pois considera que a participação do *coordenador de estabelecimento* nas reuniões do *conselho pedagógico* não é necessária, uma vez que participa das questões pedagógicas enquanto docente nas reuniões de departamento e enquanto *coordenadora de estabelecimento* através da interação com a *diretora*. As declarações da COORD-C que nos permitem sustentar a nossa análise são as seguintes: “eu acho que em termos de *conselho pedagógico* não é necessário, até porque um *coordenador de estabelecimento* é um professor [...] eu tenho assento no meu grupo e o meu grupo faz parte de um departamento e no pedagógico estou representada pela minha coordenadora de departamento [...] depois também tenho todas as outras estruturas com as coisas posso, de alguma forma, interagir, por exemplo, está lá também o *diretor*...”.

Se observarmos, uma a uma, as declarações dos três *diretores* e dos três *coordenadores de estabelecimento* e as tentarmos agrupar em termos das posições assumidas, constatamos que três delas são desfavoráveis à participação do *coordenador de estabelecimento* nas reuniões do *conselho pedagógico* (DIR-C, COORD-A e COORD-C), duas são favoráveis (DIR-A e COORD-B) e uma é “hesitante” (DIR-B). Nesta medida, poderíamos assumir, em termos de visão prospetiva, uma ligeira tendência de resposta no sentido de não se assumir como necessária a participação do *coordenador de estabelecimento* nas reuniões do *conselho pedagógico*, enquanto membro de plenos poderes, mas isto deixar-nos-ia numa posição pouco confortável, porque as posições opostas e “hesitante” são em igual percentagem, pelo que nesta subcategoria, a análise que fazemos aos dados não nos permite tirar ilações suficientemente conclusivas.

4.2.3. Subcategoria 1.2.3. Gestão financeira

A análise que realizamos aos dados recolhidos para esta subcategoria, permite-nos observar que as posições dos *diretores* apontam no sentido das decisões de cariz financeiro continuarem a ser tomadas coletivamente pelos responsáveis e pelo órgão que tem essa tutela, o *conselho administrativo*. Nesse sentido, a intervenção do *coordenador de estabelecimento* nos processos administrativo-financeiros de aquisições de bens e serviços, em termos de visão prospetiva, é apontada, pelos três participantes no grupo dos *diretores*, como uma intervenção não de capacidade de decisão, mas de

participação ao nível do debate e da opinião. Fundamos a nossa análise nas seguintes declarações dos *diretores*:

- “considero que não [no que diz respeito à intervenção direta da coordenadora em termos de decisão financeira], há um órgão para essas questões, que analisa e decide... que é o responsável . [...] mesmo eu, na área financeira, aqui em baixo, não tomo decisões sozinho, nem é tanto só o *conselho administrativo*, eu ouço o coordenador dos assistentes operacionais, eu ouço as minhas colegas...” (DIR-A);
- “é esta a questão, onde gastar? E aí a intervenção é saber o que é que é prioritário e o saber o que é que é prioritário não é um que decide, é a opinião de todos [direção e *coordenadores de estabelecimento*] que conta e que deve continuar a contar, para estabelecer essa prioridade” (DIR-B);
- “penso que essas coisas estão bem como estão, centradas no *conselho administrativo*... Agora ela [a *coordenadora de estabelecimento*] pode sempre intervir, mas, de facto, não pode decidir, a não ser nas coisas mais correntes, pequenas reparações e isso, mas também falamos sempre...” (DIR-C).

Ao analisarmos as declarações dos *coordenadores de estabelecimento* constatamos que elas indiciam que o *coordenador de estabelecimento* não tem, nem deve ter, capacidade de decisão ao nível dos processos de aquisição administrativo-financeiros de aquisição de bens e serviço, uma vez que, por um lado, as rotinas de requisição e aquisição estabelecidas funcionam e, por outro lado, o coordenador não tem o conhecimento abrangente do agrupamento que lhe permita ter uma visão para decidir estabelecendo as melhores prioridades. Apresentamos, de seguida, algumas declarações dos *coordenadores de estabelecimento* que suportam a nossa análise:

- “as coisas têm funcionado... e não vejo necessidade de ter de ser eu a decidir se se compra isto ou aquilo, eu proponho e depois logo se vê...” (COORD-A);
- “é lógico que não temos uma administração financeira direta do *coordenador de estabelecimento*, não temos, aliás, acho que não devemos ter...” (COORD-B);
- “eu posso precisar muito de uma coisa, mas tenho que pensar, e posso, pronto, requisitar, e é isso sempre que se faz, mas tem que haver no agrupamento alguém que tenha o conhecimento abrangente, porque aqui o

coordenador de estabelecimento acaba por estar muito isolado e só conhecer a sua realidade, por isso não tem capacidade para decidir” (COORD-C).

Quando, nesta subcategoria, comparamos a análise feita aos dados das unidades de registo dos *diretores*, com a análise realizada aos dados das unidades de registo dos *coordenadores de estabelecimento*, verificamos que, no essencial, elas são muito coincidentes no que diz respeito aos aspetos de (não) intervenção, ao nível da tomada de decisão, do *coordenador de estabelecimento* nas questões financeiras. Nessa medida, somos levados a afirmar, com um grau de segurança assinalável que, ao nível da tomada de decisão, a tendência de resposta dos dois grupos de participantes, nesta subcategoria, em termos de visão prospetiva, aponta no sentido de uma não intervenção efetiva do *coordenador de estabelecimento* nos processos administrativo-financeiros de aquisição de bens e serviços. Sendo que a sua intervenção naqueles processos se concretiza, em termos prospetivos, ao nível da proposta dos bens e serviços a adquirir, de acordo com *coordenadores de estabelecimento*, e ainda ao nível do debate e opinião, de acordo com os *diretores*.

4.3. Dimensão 2. A relação do *coordenador de estabelecimento* com o *diretor* – **Categoria 2.1. Situação atual**

4.3.1. Subcategoria 2.1.1. Modos de articulação e de tomada de decisão estratégica

No âmbito da presente subcategoria, o DIR-A referiu várias iniciativas que atestam as formas de entrosamento do *diretor* e da sua equipa diretiva com o *coordenador de estabelecimento* e ainda as situações em que este último intervém na definição das políticas organizativas e de funcionamento da “Escola...”. As suas declarações permitem-nos constatar que no “mega-agrupamento A” existe uma relação de trabalho bastante próxima entre o *coordenador de estabelecimento* e o *diretor*, que é concretizada em termos de reuniões de trabalho, também alargadas aos restantes elementos da equipa diretiva, para ajustar a atuação ou definir algo mais estratégico, e em contactos pontuais, sempre que é necessário e se justifique. Destacamos, em baixo, algumas das muitas declarações do DIR-A, reportadas a este propósito:

- “faço no início do ano, uma reunião da minha equipa com a coordenadora, onde definimos um conjunto de estratégias e, obrigatoriamente, reunimos

todos os períodos no mínimo duas vezes, uma no início do período e outra no fim, para balanço”;

- “de 15 em 15 dias estou na escola onde fazemos uma pequena reunião para abordar alguma questão que esteja mais latente [...] e sempre que alguma situação careça de intervenção ou de uma maior reflexão, eu desloco-me à escola ou a colega desloca-se cá abaixo, conversamos um bocadinho, sentamo-nos, ouvimo-nos e tentamos tomar as decisões em conjunto”;
- “claro, as visões da direção são partilhadas com a *coordenadora de estabelecimento*, a *coordenadora de estabelecimento* é chamada a intervir, a opinar, a sugerir, a criticar, a discutir”;
- “a colega [COORD-A], nas grandes diretrizes e nas questões estratégicas do nosso agrupamento, é sempre, desde as questões mais simples às questões mais complexas, a colega é sempre chamada a intervir”.

Também o DIR-B apreze apostar na mesma linha de relacionamento com o *coordenador de estabelecimento*, nomeadamente, em termos também da realização de reuniões de trabalho, em que são partilhadas opiniões e se tomam decisões em conjunto, em que o COORD-B é entendido como mais um elemento da “equipa diretiva”. Um aspeto bastante importante e de especial interesse, que dele já demos conta anteriormente, é o facto do *coordenador de estabelecimento* ter na “Escola...”, a trabalhar consigo, dois elementos da direção, o que, de facto, atesta uma aposta colaborativa clara do *diretor* e equipa diretiva com o COORD-B, ao propiciar uma dinâmica de interação acentuada na coordenação/gestão da “Escola...”. De seguida apresentamos várias declarações que corroboram a nossa análise:

- “o *coordenador de estabelecimento* da «Escola...» está numa situação especial, é que tem mais 2 elementos da gestão junto dele [...] porque, como há muitos casos de indisciplina e como há muitas situações, é preciso resolver de momento”;
- “bem... não tem sido com uma periodicidade semanal, mas tem havido muitas reuniões da direção, quando falo de direção falo do *diretor*, subdiretor e adjuntos e nessas reuniões têm estado presentes sempre os *coordenadores de estabelecimento*”;

- “objetivamente, o coordenador da «Escola...» e os outros coordenadores das outras escolas participam na plenitude da direção e contribuem também com as opiniões deles para aquilo que se deve fazer e não se deve fazer”;
- “é dali e a partir dali, daquele resultado de colocar os problemas em cima da mesa e de ver que problemas é que nós temos, que vamos construir os nossos planos, as nossas decisões”.

Para não fugir à norma, também a DIR-C refere que são realizadas reuniões de trabalho entre a *diretora* (e restante equipa diretiva) e a *coordenadora de estabelecimento*, sendo a COORD-C entendida como “a primeira pessoa a ser escutada” e aquela que faz parte da “primeira linha de solução”. A DIR-C declarou também que todas as semanas está presencialmente na “Escola...” “para conhecer, ir conhecendo a dinâmica”. Também já fizemos eco de uma situação muito peculiar que se verifica com a COORD-C, é que ela assume, simultaneamente, a par da coordenação de estabelecimento, funções de adjunta da *diretora*. Esta situação particular da COORD-C, a acumulação de dois cargos, beneficia-a no seu relacionamento com a *diretora*, enquanto *coordenadora de estabelecimento*, uma vez que em termos organizacionais, o grau de interação entre ambas, necessariamente, é maior. Apontamos de seguida algumas das suas declarações que, estamos certos, confirmam a nossa análise:

- “desde o início que ela vem às reuniões da direção, mesmo no primeiro ano quando era apenas *coordenadora de estabelecimento*, depois, no segundo ano, passou a ser adjunta da *diretora* e *coordenadora de estabelecimento*”;
- “eu vou à «Escola...» uma vez por semana, faço questão disso portanto, desempenho as minhas funções também na «Escola...», mas estou lá pouco tempo, só para conhecer, ir conhecendo a dinâmica”;
- “[a *coordenadora de estabelecimento*] intervém em todos os assuntos que dizem respeito à “Escola...”, desde a organização de exames, desde a organização de atividades, desde a relação com pais, desde a relação com alunos”;
- “evidentemente, quando é preciso também outra intervenção, dialogamos e fazemos outro tipo de intervenção, mas numa intervenção, na primeira linha, digamos, do problema, a professora *coordenadora de estabelecimento* faz parte da primeira linha da solução... [...] porque é a pessoa que está mais

próxima do problema, portanto, é a primeira pessoa que nós temos que escutar, sempre”.

A partir das declarações dos *diretores*, uma vez que se verifica uma congruência acentuada nas suas opiniões, é possível formular uma tendência de resposta que aponta, de facto, para a concretização de várias formas de entrosamento do *diretor* e da sua equipa diretiva com o *coordenador de estabelecimento*, nomeadamente, reuniões de trabalho, contactos menos formais, sempre que necessário, visitas do *diretor* à “Escola...” e também para a existência de várias situações em que o *coordenador de estabelecimento* intervém em termos de definição das políticas organizativas e de funcionamento da “Escola...”, entre as quais, as grandes diretrizes estratégicas do agrupamento, as visões e construção dos planos da direção, a organização de exames e a relação com pais.

Quando reportamos a nossa análise, ainda no âmbito da temática da presente subcategoria, aos *coordenadores de estabelecimento*, verificamos que também estes indicam várias formas de se entrosarem com os respetivos *diretores* e suas equipas diretivas e várias situações em que intervêm ao nível da definição das políticas organizativas e de funcionamento da “Escola...”.

A análise às declarações do COORD-A revela indícios de entrosamento efetivo com o *diretor* e de intervenção nas situações ao nível organizativo, que se concretiza, nomeadamente, através de reuniões, contactos telefónicos e emails, entre outros. Nessa medida, esta *coordenadora de estabelecimento* refere que:

- “eu comunico muito com o *diretor*. As minhas dificuldades eu digo-as, as minhas ideias eu coloco-as por escrito, que ele quer sempre tudo por escrito...;
- este *diretor*, trabalhou comigo [...] 20 e tal anos. Por isso, muitas vezes me pergunta, muitas vezes me questiona... Ele é uma pessoa aberta... Está sempre a mandar emails: “mandem sugestões”; “o que é que pensam disto?”; “o que é que pensam daquilo?”
- “tento estar sempre em contacto com o *diretor*, telefonicamente... O telefone é uma boa arma para comunicarmos”;
- “eu participo em reuniões [...]. E sempre que eu achar que tenho uma ideia, que tenho um problema, que tenho algo a dizer, eu participo”.

Genericamente, o COORD-B aponta no mesmo sentido. Refere que participa em reuniões mensais de trabalho com a equipa diretiva, que o *diretor* vai com frequência à “Escola...”, que desenvolve trabalho colaborativo e muito estreito com os dois elementos da direção que estão presentes na “Escola...”, sendo que dividem tarefas, e que intervém “quase sempre” nas questões de funcionamento da “Escola...”. Em baixo, apresentamos excertos das suas declarações, que suportam a nossa análise:

- “ainda hoje fazemos mensalmente reuniões em que os assuntos são primeiro debatidos junto com todos os *coordenadores de estabelecimento* do agrupamento, em que estamos todos envolvidos e tomamos ali as decisões quase em conjunto”;
- “nós temos aqui 2 elementos que fazem parte da direção que me acompanham diariamente [...] um é adjunto o outro é assessor [...] portanto, é uma coordenação um pouco, até agora, dividida, o que para mim me dá algum alento [...] nós dividimos as situações mas com conhecimento e uma interligação muito grande, isso é indiscutível”;
- “qualquer situação que nós achamos que, como tem de se resolver, que achamos que seja uma questão de fundo, o *diretor* vem cá... com muita frequência... inicialmente vinha diariamente, atualmente semanalmente e o telemóvel dele está disponível 24 horas para o que seja preciso”;
- “Olhe, eu intervimos em quase todas as situações de funcionamento da escola, dei a minha opinião, ou seja, foi-me sempre solicitada a minha opinião em termos do funcionamento da escola – qual a minha opinião, com conhecimento da escola, o que é que eu achava melhor. [...] Portanto, as ideias vão surgindo e sendo discutidas e as decisões vão sendo tomadas em conjunto”.

Finalmente, a COORD-C declara que também participa em reuniões de trabalho com a equipa diretiva, neste caso reuniões semanais – relembra, porém, que faz parte dessa equipa, como adjunta –, que todas as situações são comunicadas à equipa diretiva na escola sede, que as suas opiniões são aceites, que existe um bom entrosamento entre ela e a equipa diretiva e que não consegue ver o seu papel de *coordenadora de estabelecimento* isolado. Esta nossa análise poderá ser confirmada através das seguintes declarações da COORD-C:

- “o que nós fazemos é, semanalmente, fazemos a reunião da direção; recordo-lhe que eu, para além de *coordenadora de estabelecimento*, faço parte da direção, o que facilita”;
- “nós aqui, sempre, desde o início, há qualquer coisa e é comunicada logo de imediato [...] se o problema chegar à escola sede e na escola sede a direção não sabe o que é que aconteceu aqui, torna-se muito difícil, muitas vezes, a *diretora* dar resposta a certas situações”;
- “já aconteceu, por exemplo, tínhamos aqui organizado uma determinada atividade, antes de dizer que a atividade ia decorrer, como eu tenho possibilidade de dar opinião e como ela decorria aqui, propus alterações, que foram aceites e facilmente até alterámos”;
- “um pouco pelo nosso entrosamento, porque eu já trabalhava, quando era assessora, já trabalhava com esta equipa, não consigo ver esse papel [de *coordenadora de estabelecimento*] como um papel isolado de alguém que está aqui, tipo, para tomar conta desta escola, a coordenar esta escola sozinha. Não!”.

Como verificámos as posições dos *coordenadores de estabelecimento* são bastante coincidentes entre si e, por sua vez, em termos genéricos, são também bastante coincidentes com as posições assumidas pelos *diretores*. Sendo assim, estamos uma vez mais na presença de uma subcategoria de análise para a qual nos é permitido formular uma tendência de resposta que, neste caso, aponta com segurança no sentido da existência de entrosamento do *diretor* e da sua equipa diretiva com o *coordenador de estabelecimento* e também da intervenção deste em situações de definição das políticas organizativas e de funcionamento da “Escola...”, nomeadamente, através da realização de reuniões de trabalho, de contactos por telefone e email, da presença do *diretor* na “Escola...”, de partilha de tarefas entre os membros da equipa, e ainda através da participação na discussão das grandes diretrizes estratégicas do agrupamento, da participação na construção dos planos da direção e da participação nas diversas dinâmicas organizacionais e de funcionamento da “Escola...”: exames, relação com os pais, relação com alunos, entre outras.

4.3.2. Subcategoria 2.1.2. Partilha de poder e exercício de governação

As unidades de registo da presente subcategoria revelam, de uma maneira geral, nos três *mega-agrupamentos de escolas* da nossa investigação, uma prática razoavelmente aprofundada do exercício da autonomia, que decorre da relação do *diretor* com o *coordenador de estabelecimento* e que se reflete, claramente, no desempenho das funções deste na “Escola...”. Pelo que se nos dá a observar, esta relação tende a ser partilhada, aberta e baseada na confiança recíproca, o que nos faz crer que cada um dos *diretores* se assume, de certa forma, por um lado, como “líder democrático” (Teixeira, 2013, p. 220) e, por outro lado, também como “líder transformacional” (Castanheira e Costa, 2007, p. 142) – de acordo com a temática desenvolvida no subcapítulo 2.11. “O *coordenador de estabelecimento* numa perspetiva de liderança”.

Porém, este tipo de relacionamento que nos foi dado a observar nas diversas declarações dos participantes do presente estudo, embora valorize, consideravelmente, o papel do *coordenador de estabelecimento* na (gestão) coordenação da “Escola...”, não esconde o posicionamento hierárquico de subordinação que este assume em relação ao *diretor*, bem pelo contrário, o que parece ir ao encontro da afirmação de Lima (2009, p. 242) – que já citámos antes neste trabalho –, em que o investigador refere que “a estrutura interna das escolas tende a ser governada por gestores intermédios” – neste caso, claramente, os *coordenadores de estabelecimento* –, “executivamente subordinados, quer aos *conselhos gerais*, quer, especialmente, aos executivos de topo ou líderes institucionais” – os *diretores*, obviamente.

É também possível observar nas declarações, quer dos *diretores* quer dos *coordenadores de estabelecimento*, decorrente ainda do tipo de relacionamento que mantêm entre si, que os *coordenadores de estabelecimento* tendem a adotar, no seu dia a dia, no exercício das suas funções, uma postura na linha do que Castro (2011) apelidou de “ator estratégico” – terminologia de que também já demos conta anteriormente –, na medida em que, ao assumirem a autonomia que lhes é concedida pelos *diretores*, procuram dinamizar a sua “Escola...” no sentido de a tornar melhor, mais adequada, eficaz e eficiente.

Passando a analisar com pormenor as declarações do DIR-A, no que diz respeito à atribuição formal de responsabilidades do *diretor* no *coordenador de estabelecimento*, ao nível de autonomia concedida pelo primeiro ao segundo e à forma como essa autonomia é sentida, assumida e posta em prática na “Escola...”, este refere que:

- “não me diz a lei que eu tenho obrigatoriamente que delegar competências, não me diz a lei... e está a ser feito [...] a *coordenadora de estabelecimento* tem, praticamente, todas as competências de um *diretor*”;
- “[a coordenadora] para tomar as decisões não anda sempre a perguntar ao *diretor*. Não o faz, nem tem necessidade de o fazer, avança, dentro dos princípios que estão estabelecidos. [...] Eu diria que tem toda a autonomia”;
- “aquilo que eu tento que a *coordenadora de estabelecimento* tenha é autonomia para fazer, para solucionar, para apresentar propostas de evolução, de melhoria, de desenvolvimento, que têm sido aceites... tem-se lá feito, penso eu, nesse aspeto, um bom trabalho”;
- “é uma relação perfeitamente tranquila, colaborativa, empenhada, dedicada [...] tem corrido muito bem. Eu também não esperaria outra coisa, porque eu, volto a dizer, eu aposto muito na delegação de competências, aposto muito na descentralização”;
- “eu diria que, não sinto conflitos, eu não sinto [...] conflito no sentido de competências, de estar a dizer, chego lá e vou destruir o que a colega fez, ou questionar o que foi decidido... Não tenho sentido conflitos nenhuns nessa área”.

Estas declarações revelam que este *diretor* delegou formalmente competências suas na *coordenadora de estabelecimento* e que ela as executa com autonomia dentro dos “princípios” que foram estabelecidos. Revelam também que o *diretor* deposita confiança no trabalho da *coordenadora de estabelecimento* e que mantém com ela um bom relacionamento institucional, não havendo conflitos entre si.

Relativamente à mesma temática, o DIR-B declarou que:

- “foram atribuídas ao *coordenador de estabelecimento* todas as responsabilidades do *diretor*, com exceção das questões administrativas em termos formais [...] Mas todas as responsabilidades do *diretor*... pedagógicas, disciplinares... [...] todas as responsabilidades que são do *diretor* o coordenador tem que as executar na escola”;
- “[como] é um professor que está connosco há apenas 2 anos, esse sentimento de agir sem perguntar, porque é preciso fazer e resolver logo, ainda não existe na plenitude”;

- “em termos de vontade do *diretor*, porque o *diretor* gosta de atribuir essas responsabilidades às pessoas para elas se sentirem na plenitude do exercício do cargo, [o *coordenador de estabelecimento*] tem toda a autonomia. Agora tenho de reconhecer que as pessoas têm sempre alguma relutância, porque o *diretor* é o *diretor*, têm sempre alguma relutância, têm sempre algum cuidado... Até admito que por simpatia e admito até que por delicadeza façam algumas perguntas às quais respondo: «claro, debes fazer isso!». Se eu responder à sua questão do ponto de vista do *diretor*, digo: «tem toda a autonomia.», se eu me colocar na pele do *coordenador de estabelecimento*, não direi dessa maneira, direi: «não, eu posso decidir tudo, mas, às vezes, há aqui umas questões...»;
- “o único condicionamento que existe do *coordenador de estabelecimento* em relação ao *diretor* resulta de ter de tentar implementar no estabelecimento que coordena as orientações e o espírito e a cultura de escola que nós queremos implementar em todo o agrupamento. Aí, o coordenador tem que se submeter, embora tentemos escolher pessoas que comunguem desses desígnios, dos mesmos desígnios, que foram também construídos com a participação do próprio, mas aí, às vezes, poderá haver alguma questão...”.

Resumidamente, este *diretor* declara que ao *coordenador de estabelecimento* foram atribuídas todas as responsabilidades do *diretor* e que estas têm de ser executadas, por aquele, na “Escola...”, embora essa ação seja ainda algo “dependente” do diretor, dado que o conhecimento entre ambos é recente. Declara também dar “toda a autonomia” ao *coordenador de estabelecimento* e manifestar vontade que este se sinta autónomo, mas reconhece que nem sempre é assim e que o *coordenador de estabelecimento*, por vezes, não decide autonomamente e questiona superiormente. Quanto à relação institucional que mantêm com o COORD-B, o DIR-B refere que o único condicionamento, que eventualmente existe entre ambos, decorre das “orientações” e do “espírito” e “cultura de escola” que se pretende ver implementado em todo o agrupamento e que o *coordenador de estabelecimento* tem de procurar implementar na escola que coordena.

Finalmente, reportando-se também ao mesmo assunto, o DIR-C, afirma que, relativamente à *coordenadora de estabelecimento*:

- “as responsabilidades foram-lhe delegadas em diploma próprio, está na internet... Portanto, fiz uma delegação de competências próprias, na altura...”;
- “estão delegadas as competências que na altura considerámos importantes, de apoio a isto, de apoio àquilo, responsabilidades sobre os alunos, mesmo até as disciplinares [...]. Portanto, ela lá, é como se fosse eu, deleguei-lhe completamente as responsabilidades, completamente”;
- “tem autonomia 100 por cento. Pronto, é assim, é uma pessoa, de facto, de total confiança e, portanto, quando a pessoa tem total confiança tem uma autonomia total... Tem total autonomia, é como se fosse eu”;
- “na responsabilidade que ela tem, que lhe foi delegada também, ou noutras que não lhe tendo sido delegadas ela tem conhecimentos, se eu não estiver, ela sabe qual é a resposta e, para mim, é sempre bem dada”;
- “nós não temos conflito de competências porque entendemo-nos bem. [...] nós formamos uma equipa, exatamente, para ter a mesma relação com o exterior e isso é fundamental para nós. [...] Não temos conflitos, nós discutimos as coisas que têm de ser discutidas e, portanto, tomamos uma decisão e a partir da decisão estar tomada é a relação com o exterior que nos interessa, é a relação com a comunidade e, portanto, não existem conflitos.

Estas afirmações permitem-nos contatar que a DIR-C delegou, formalmente, competências na COORD-C e que, na sua opinião, esta as deve assumir na “Escola...” como se da *diretora* se tratasse, com “100 por cento” de autonomia. É também visível, através das suas palavras, a existência de uma relação de confiança entre ambas, que o trabalho assenta num entendimento de “equipa” e que não existem conflitos que perturbem o seu relacionamento com a *coordenadora de estabelecimento*.

Ao analisarmos a mesma problemática desta subcategoria, mas agora do ponto de vista dos *coordenadores de estabelecimento*, verificamos a existência de uma sintonia bastante acentuada entre as declarações destes participantes e a maioria das declarações dos *diretores*, embora sejam visíveis também algumas particularidades, conforme se pode confirmar através da análise aos excertos que iremos apresentando de seguida.

Reportando-nos à COORD-A, esta declara que:

- “o *diretor* delegou em mim, formalmente, algumas competências”;

- “autonomia... eu acho que tenho, sim, acho que tenho autonomia! Claro que há coisas que não podem ser decididas por mim... Mas eu tenho a autonomia de poder fechar um serviço a esta hora e abri-lo àquela...”;
- “tenho a facilidade de me dar bem com o *diretor* e o *diretor* me dar toda a liberdade para eu atuar. [...] É evidente que eu não posso decidir alguns aspetos sem o consultar. Não, eu cumpro as regras. Eu acho que tenho toda a facilidade em fazer o que pode ser feito”;
- “às vezes a coisa complica-se, porque mesmo com delegação de competências, estou na fronteira e nunca sei se posso ou não avançar”;
- “eu acho que não há conflito [de competências com o *diretor*], lá está, na minha realidade. [...] comigo não há conflito. Ali, naquela realidade, não há...”.

Desta feita, a partir das declarações desta *coordenadora de estabelecimento*, somos levados a constatar que houve delegação de competências do *diretor* na coordenadora e que a sua ação é exercida com autonomia, embora na dependência do *diretor* e condicionada a determinadas “regras”. Podemos observar também que o seu relacionamento com o *diretor* é bom e é concretizado na base da confiança (“liberdade para eu atuar”), sendo que não existe conflito de competências entre ambos.

Por outro lado, o COORD-B refere que:

- “até agora foram-me atribuídas todas as responsabilidades, todas as responsabilidades. [...] Mesmo as disciplinares, mesmo a instauração de processos disciplinares... não o faço sem o conhecimento da direção e sempre com a assinatura do *diretor*, porque assim a lei o exige, mas todo o procedimento disciplinar é por nós, é por mim desenvolvido”;
- “A minha autonomia existe, mas eu obedeço muito a uma hierarquia, até porque acho que deve haver uma hierarquia... na questão da coordenação da escola, aqui, eu acho me dão uma autonomia controlada [...] Eu sinto-me autónomo, mas é uma autonomia controlada, o que eu acho ótimo”;
- “temos que sentir sempre algo que eu acho que é fundamental, que é da parte da direção uma confiança e um apoio, mesmo quando nós tomamos más decisões, que já as tomei... «é pá, não devias ter feito isso!»; «é pá, mas fizeste, estou cá eu, o primeiro a dar a cara...» depois, pisca-me o olho, e

defende-me intransigentemente à frente da situação... Isso é de um extremo conforto para um coordenador”;

- “as diretrizes [do *diretor*] são lançadas, eu dou a minha opinião, não concordo, mas tem que ser assim e eu defendo-as, portanto... não há condicionamento [...] Aqui na «Escola...» não existe conflito de competências entre o coordenador e o *diretor*, não tenho mais nada a dizer... [risos]”.

Nas palavras deste *coordenador de estabelecimento*, é possível observar que lhe foram atribuídas “todas as responsabilidades” na coordenação da “Escola...” e que reconhece a sua autonomia, embora a exerça de uma forma “controlada”, ou seja, assumindo a sua ação na dependência hierárquica do *diretor*, o que considera “ótimo”. É possível constatar também que o COORD-B reconhece a confiança e o apoio do *diretor* nas ações e decisões que leva a cabo e que não aponta situações de conflito de competências entre si e o seu superior, acrescentando ainda que depois dos assuntos debatidos, mesmo que não concorde, os defende sem qualquer condicionamento.

Reportando-nos, por fim, ao COORD-C, este afirma que:

- “que responsabilidades?! Eu nem consigo enumerar-lhe todas as responsabilidades que me foram delegadas pela *diretora*... são tantas...”;
- “eu, neste momento, porque também não sou só coordenadora, acho que tenho muita autonomia mesmo. Pronto, decido e dou a conhecer à *diretora*, mas acho que o facto de ter esse duplo papel dá-me muita autonomia”;
- “portanto, muitas vezes, tomo decisões e tenho a noção que, se não houvesse isto tudo por trás, não houvesse esse 100 por cento de confiança, se não houvesse esta ligação muito forte de outros cargos, não as tomava”;
- “claro que temos opiniões diferentes, somos pessoas diferentes, temos de ter opiniões diferentes, não é? [...] o dar opinião e perceber que a nossa pode ser diferente do outro, mas chegar-se a um acordo é o mais importante”;
- “eu não sinto, não sinto que estou condicionada, pronto, e isso é importante. Como não sinto que estou condicionada não posso dizer que a minha ação é condicionada... Acho que tenho muita liberdade e não me sinto condicionada até porque as diretrizes vindas do *diretor* eu também já fiz parte delas, não é?”.

As declarações da COORD-C, que não podem ser dissociadas do facto de esta também desempenhar funções de adjunta da *diretora*, apontam, tendencialmente, no mesmo sentido das declarações dos *coordenadores de estabelecimento* anteriores. Nesta medida podemos observar referências à delegação de competências feita pela *diretora* na *coordenadora de estabelecimento*, ao sentimento de autonomia sentida e assumida no exercício do cargo, embora se aponte a prestação de contas à *diretora*, à tomada de consciência, relativamente, à confiança que suporta a relação entre *diretora* e *coordenadora de estabelecimento* e também à ausência de condicionamento, nesse mesmo relacionamento, do elemento hierarquicamente superior em relação ao elemento subordinado.

Analisando, globalmente, as declarações dos *coordenadores de estabelecimento* e as declarações dos *diretores* e estabelecendo entre elas termos de comparação, somos levados a constatar a presença de uma tendência de resposta, que aponta no sentido da existência de atribuição formal de responsabilidades do *diretor* no *coordenador de estabelecimento*, de o nível de autonomia concedida pelo primeiro ao segundo ser bastante assinalável e ainda dessa autonomia ser, claramente, sentida por todos, embora assumida e posta em prática de acordo com regras de atuação previamente definidas e acordadas e tendo sempre como pano de fundo a posição de dependência hierárquica do *coordenador de estabelecimento* em relação ao *diretor*.

4.4. Dimensão 2. A relação do *coordenador de estabelecimento* com o *diretor* – Categoria 2.2. Visão prospetiva

4.4.1. Subcategoria 2.2.1. Modos de articulação e de tomada de decisão estratégica

A leitura das unidades de registo desta subcategoria leva-nos a observar que não são muitos os aspetos apontados, quer pelos *diretores*, quer pelos *coordenadores de estabelecimento*, em termos de visão prospetiva, no que diz respeito à necessidade, ou não, de serem implementadas outras medidas de entrosamento entre o *diretor*, a sua equipa diretiva e o *coordenador de estabelecimento*, nomeadamente a realização de reuniões de trabalho nas quais se definem as políticas organizativas e de funcionamento da “Escola...”. No entanto, desde logo, é notória a valorização e até o reforço da participação do *coordenador de estabelecimento* em reuniões de trabalho realizadas com o *diretor* e a sua equipa diretiva, as quais, de forma generalizada, já se concretizam

regularmente nos três *mega-agrupamentos de escolas* do nosso estudo e são, para alguns dos participantes, assumidas como essenciais. Para além desta constatação mais generalizada, são apontados também outros aspetos propetivos que nos merecem destaque.

Reportando-se às declarações do DIR-A, este referiu que gostaria de ir à “Escola...” mais vezes, “todas as semanas, de passar lá mais tempo com a coordenadora”, no entanto resignou-se perante a impossibilidade dessa concretização e afirma não ter “condições” para tal. Referiu ainda que “sempre que alguma situação o requeira trabalhamos em conjunto, não vejo outra forma de ser”, querendo, seguramente, com isto afirmar que a prática colaborativa continuará a ser uma medida de entrosamento entre si e a *coordenadora de estabelecimento*, no sentido de solucionar e debelar as situações e dificuldades que forem surgindo.

O DIR-B parece apontar no mesmo sentido do DIR-A, uma vez que afirma que “há uma coisa que devia acontecer e que comigo, neste momento, não está a acontecer tanto como isso [...] o *diretor* devia, senão todos os dias, quase todos os dias, devia passar pela «Escola...»”. Relativamente às reuniões de trabalho e à participação do coordenador nestas reuniões, afirmou que: “é importante, vejo a sua participação nas reuniões de trabalho como um igual, como eu já referi”.

A DIR-C reafirmou também a sua posição relativamente à necessidade, no presente e no futuro, das reuniões de trabalho e à importância da participação do coordenador nestas, como se pode observar de seguida: “é fundamental a participação da *coordenadora de estabelecimento* nas reuniões. Fundamental porque nos traz a voz de quem não está lá e, portanto, é fundamental, [...] é fundamental esta proximidade, a presença dos *coordenadores de estabelecimento* nas reuniões da direção e julgo que terá de ser sempre assim”.

Genericamente, são duas as ideias que podem ser retiradas das declarações dos *diretores*. A primeira ideia tem a ver com o expressar da necessidade de uma maior e mais efetiva presença do *diretor* na “Escola...”, que foi referida pelos DIR-A e DIR-B, e a segunda ideia, referida diretamente pelos DIR-B e DIR-C e indiretamente pelo DIR-A, aponta no sentido da importância e necessidade de continuarem a ser realizadas reuniões de trabalho da equipa diretiva com a participação do *coordenador de estabelecimento*.

Ao olharmos as declarações dos *coordenadores de estabelecimento*, podemos constatar que o COORD-A refere que “sim, sou convidada para reuniões... Muitas

vezes até preferia que não, digo-lhe, sinceramente. Porque é muito complexo... Às vezes a realidade lá da escola sede não é a nossa e depois temos de estar ali a ouvir coisas que não nos dizem respeito diretamente, está a perceber?”. No entanto, apontou uma alternativa viabilizadora de entrosamento com o *diretor*, ao referir que “era bom que houvesse até mais só interação com o *diretor*. Era, para mim, preferível”, e concluiu: “eu acho que o coordenador tem que estar em contacto mais com o *diretor*, tem que haver uma coordenação, tem que haver uma reunião com ele, isso tudo...”.

O COORD-B afirmou que “eu acho que... não consigo ver como é que há outra maneira das coisas funcionarem sem reuniões, sinceramente... [...] não vejo que as coisas pudessem funcionar sem reunirmos... Eu digo, sinceramente, a minha experiência como esta da coordenação, [...] desta pequena experiência, não consigo perceber como é que uma escola grande poderá funcionar de outra forma, sinceramente”. Acabou por rematar o seu raciocínio nos seguintes termos: “eu não consigo ver outra forma de se funcionar senão houvesse essa grande interligação da direção e a coordenação de estabelecimento”.

Ao analisarmos as declarações da COORD-C observamos que elas apontam, praticamente, no mesmo sentido das declarações do COORD-B, uma vez que refere que “o *coordenador de estabelecimento*, só por si, se não fizer parte dessas reuniões, eu acho que é muito complicado, porque há muita informação que se nós a tivermos previamente facilita muito o trabalho de um *coordenador de estabelecimento*”. Nesse sentido refere que “o *coordenador de estabelecimento* deveria ter reuniões com a equipa diretiva, porque facilita, sem dúvida, todo o trabalho. Não tenho qualquer dúvida que, havendo uma ligação forte – direção, *coordenador de estabelecimento* – as coisas tornam-se muito mais facilitadas e aí sim é a melhor estratégia que se pode tomar...”.

Analisando, globalmente, as declarações dos *coordenadores de estabelecimento*, podemos verificar que as posições dos COORD-B e COORD-C são muito semelhantes e apontam no sentido da valorização da sua participação nas reuniões de trabalho com o *diretor* e a sua equipa diretiva, tendo claramente um deles referido, o COORD-B, que “não vejo que as coisas pudessem funcionar sem reunirmos”, o que deixa antever um posicionamento prospetivo favorável à manutenção futura da sua presença nas reuniões de trabalho com o *diretor* e a sua equipa diretiva. Já a posição da COORD-A foi algo contrária à realização de reuniões, uma vez que, em algumas delas, considera que a sua presença não é (muito) importante. Todavia, referiu que o entrosamento com o *diretor* é

fundamental, sendo que, nesse caso se concretizaria através de reuniões apenas entre os dois.

Ao analisarmos, comparativamente, as posições assumidas pelos *diretores* e as posições assumidas pelos *coordenadores de estabelecimento*, verificamos a existência de uma opinião parcialmente comum, ou seja, uma tendência de resposta não totalmente clara, por não ser generalizada, que aponta no sentido das reuniões de trabalho, em termos prospectivos, continuarem a ser uma medida privilegiada de entrosamento entre o *diretor*, a sua equipa diretiva e o *coordenador de estabelecimento*.

4.4.2. Subcategoria 2.2.2. Partilha de poder e exercício de governação

Relativamente a esta subcategoria, após realizarmos uma análise genérica às declarações, quer dos *diretores* quer dos *coordenadores de estabelecimento*, verificamos que todos, com exceção de um, a COORD-A, referem ser favoráveis à delegação de competências do *diretor* no *coordenador de estabelecimento*, enquanto instrumento promotor de autonomia.

De seguida, apresentamos excertos das declarações dos cinco participantes no estudo, que se manifestaram favoravelmente quanto a esse assunto:

- “eu lido muito bem com a delegação de competências e com a descentralização efetiva [...] [a delegação de competências é] absolutamente fundamental, já disse isso, absolutamente indispensável, não poderia ser de outra forma” (DIR-A);
- “todas as competências que o *diretor* tem e pode delegar devem ser delegadas no *coordenador de estabelecimento*, senão ele não pode representá-lo na sua plenitude lá no estabelecimento” (DIR-B);
- “penso que a delegação de competências é obrigatória. É obrigatória porquê? Porque hoje em dia, infelizmente, nós trabalhamos numa parte tão burocrática que se elas não estiverem delegadas, as competências, posso estar até a trazer problemas, exatamente, para a pessoa que diz “não” ou “sim” e que diz muito bem, no local” (DIR-C);
- “eu acho que a delegação de competências é fundamental... Eu penso que a base de todo o trabalho acaba por ser uma base de confiança, eu não conseguia estar a trabalhar com ninguém se não confiasse...” (COORD-B);

- “eu acho que faz todo o sentido ser o *diretor* a delegar algumas das suas competências no coordenador, mas o *coordenador de estabelecimento* não deve, eu acho que não pode, estar isolado. Mesmo tendo determinadas competências, não pode decidir isoladamente...” (COORD-C).

A opinião da COORD-A, foi, essencialmente, uma manifestação de “descontentamento” pelo excessivo número de competências que lhe foram delegadas, que implicam, na sua opinião, muito trabalho. Deixamos também aqui registadas as suas palavras: “acho é que tenho muitas delegações de competências, para uma pessoa só é muito... [...] Há certas delegações que eu dispensava, porque já tenho tanto trabalho”.

Face à realidade que nos foi dada a observar nesta subcategoria e de acordo com a análise que realizámos, tendo em conta os dois grupos de participantes no estudo, *diretores* e *coordenadores de estabelecimento*, concluímos ser possível formular uma tendência de resposta, relativamente segura, em termos de visão prospetiva, que aponta no sentido de um posicionamento favorável, dos participantes, no que diz respeito à delegação de competências do *diretor* no *coordenador de estabelecimento*, enquanto instrumento promotor de autonomia.

4.5. Dimensão 3. A ação do *coordenador de estabelecimento* na sua escola – Categoria 3.1. Situação atual

4.5.1. Subcategoria 3.1.1. Relevância do cargo

Nesta subcategoria de análise, as declarações dos participantes são, absolutamente, coincidentes, ou seja, todos referem a necessidade e importância da “Escola...” ter *coordenador de estabelecimento*. Apresentamos, de seguida, excertos das suas declarações que atestam e justificam essa necessidade:

- “em absoluto, é necessário. [...] o *coordenador de estabelecimento* representa o *diretor*, porque o *diretor* não é omnipresente, nem quer ser, nem consegue ser. [...] É fundamental e, digo-lhe, seria impensável que a esta distância, apesar de serem menos de 20 quilómetros, para tudo o que é necessário resolver eu tivesse de estar sempre presente ou tivessem de me estar sempre a telefonar para eu resolver, não é possível. O coordenador lá é fundamental”; (DIR-A);
- “bem, como eu acabei de dizer, na “Escola...” são necessário uns 3 ou 4 [coordenadores] [risos]... mas respondendo à sua questão, é da maior

importância. [...] essa coordenação é da máxima importância [...] porque há um conjunto vasto de situações que precisa de decisões imediatas e tem que estar alguém presente para as resolver, porque senão...” (DIR-B);

- “o *coordenador de estabelecimento*, como eu disse à bocadinha, é sempre o rosto da direção, portanto, é imprescindível [...] eu já tive uma experiência numa escola em que não havia *coordenador de estabelecimento*, no início deste agrupamento, por causa da divisão do crédito [...] e ia lá uma vez por semana e, de facto, não havendo lá *coordenador de estabelecimento* percebia-se que as coisas funcionavam melhor no dia que eu estava do que nos dias em que eu não estava, [...]. Portanto, a presença da direção ou do *coordenador de estabelecimento* é fundamental...” (DIR-C);
- “é muito importante. [...] É muito trabalho. É quase o mesmo trabalho que havia quando éramos agrupamento. E, neste caso, está tudo sobre os ombros de uma pessoa” (COOR-A);
- “acho que é fundamental o coordenador. [...] Era impensável não haver coordenador numa escola deste tamanho. [...] numa escola deste tamanho acho que é completamente impossível funcionar sem coordenador, completamente impossível” (COORD-B);
- “acho que eu já disse que é fundamental ter aqui um *coordenador de estabelecimento*, porque os problemas surgem diariamente [...] Portanto, a presença do *coordenador de estabelecimento*, o estar presente é, sem dúvida, fundamental [...] Eu acho que esta figura, o *coordenador de estabelecimento*, é muito importante em termos de articulação e tem sempre este papel, o de andar aqui a articular informação, basicamente” (COORD-C).

Uma vez que os dados da análise desta subcategoria apontam todos no mesmo sentido, estamos na presença de uma questão para a qual é possível, com um elevado grau de segurança, formular uma tendência de resposta. Tendência essa que aponta no sentido de que se justifica, em absoluto, a necessidade da “Escola...” ter *coordenador de estabelecimento*.

4.5.2. Subcategoria 3.1.2. Funções desempenhadas

Relativamente ao assunto abordado na presente subcategoria de análise, os depoimentos dos participantes no estudo permitem observar um considerável número de

responsabilidade, tarefas e atividades desenvolvidas pelo *coordenador de estabelecimento* na “Escola...” e enquanto interlocutor entre a “Escola...” e a comunidade educativa alargada.

Ao analisarmos as declarações dos *diretores*, verificamos que elas apontam no sentido de o *coordenador de estabelecimento* desenvolver funções ao nível da relação com alunos, da relação com pais, da relação com pessoal docente e não docente, ao nível da gestão das instalações e equipamentos e também ao nível do relacionamento institucional, nomeadamente, em termos de relação com agentes da comunidade local próxima – empresas privadas e entidades públicas.

A este propósito o DIR-A referiu que, entre outras funções, a *coordenadora de estabelecimento*:

- “tem a responsabilidade da condução dos procedimentos disciplinares, do preenchimento de fichas de segurança, sei lá, do contacto com pais, da marcação de reuniões, tudo... Mesmo até a entrega dos resultados da avaliação, não são aprovados em pedagógico sem falar primeiro com a *coordenadora de estabelecimento*”;
- “pode distribuir as tarefas ao pessoal assistente operacional e os respetivos horários e funções e, portanto, faz a sua gestão; faz a avaliação desse pessoal, em articulação com a responsável da direção pela avaliação dos funcionários não docentes; participa, ativamente, na distribuição do serviço docente”;
- “tem as funções de fazer a articulação privilegiada com as famílias e com a comunidade, dentro dos parâmetros que estão estabelecidos para todo o agrupamento e, portanto, com uma abertura e disponibilidade total para que isso suceda e que suceda com qualidade”.

As declarações do DIR-B apontam igualmente no mesmo sentido das declarações do DIR-A. Nessa medida refere que:

- “o coordenador da “Escola...” tem tanta coisa para fazer... [...] Eu estou a pensar para especificar... Eu estava a pensar em termos específicos o que concretamente devia mencionar [...] apresentar relações de necessidades, [...] marca reuniões de coordenadores, de diretores de turma, [...] receber os encarregados de educação quando eles querem resolver algum problema, ou de ordem pedagógica ou até administrativa, relativo ao filho...”;

- “na «Escola...» o coordenador e os elementos da direção que estão com ele fazem processos disciplinares, avançam com processos disciplinares, avançam com medidas sancionatórias [...] sempre que é necessário, podem relacionar-se com as instituições presentes na comunidade”.

Por sua vez, o DIR-C declarou, também no mesmo sentido, que:

- “todas as medidas organizativas são sempre por conta da professora *coordenadora de estabelecimento*. Portanto, medidas comportamentais dos alunos, situações em que é necessário chamar e falar com os pais, falar com os diretores de turma de alguma mudança logística, de alguma alteração de horário – a *coordenadora de estabelecimento* também faz as alterações dos horários – falar com as funcionárias, quando é necessário, etc.;
- “[a *coordenadora de estabelecimento*] está na apresentação, na reunião com os pais, na reunião das atividades [que são concretizadas em parceria com a comunidade], vai às atividades e é reconhecida, sobejamente, nas funções que desempenha...”;
- “a *coordenadora de estabelecimento* da “Escola...” acompanha os projetos com o PES e, portanto, tem uma relação muito direta com o centro saúde, com psicólogos, CRI e tudo, porque ela tem essas funções. Depois também estabelece contactos com algumas empresas que proporcionam estágios aos nossos alunos dos cursos vocacionais, porque como há um curso vocacional na “Escola...” ela acompanha todas essas parcerias, portanto, tudo o que se passa lá [na “Escola...”] é a *coordenadora de estabelecimento* que acompanha...

Se analisarmos a mesma problemática, mas agora na perspetiva dos *coordenadores de estabelecimento*, verificamos que, no essencial, referem as mesmas responsabilidades, tarefas e atividades desenvolvidas pelo *coordenador de estabelecimento* que foram apontadas pelos *diretores*, como de seguida podemos observar:

- “ele [o *coordenador de estabelecimento*] tem de responder aos serviços administrativos e também lá temos secretaria; tem de responder ao chefe do pessoal, também temos um chefe de pessoal lá. Depois, pedagogicamente, são os professores sempre a perguntarem, o que já perguntavam antes. Depois os exames, [...] os exames de lá, da escola, é comigo... Exames,

testes intermédios, tudo, tudo isso. Receber pais, reuniões, entrega de notas... Toda a vida da escola [...] até a avaliação [do pessoal não docente] também está sobre a minha alçada” (COORD-A);

- “Olhe, aí é outra coisa importante, porque, nós queremos captar alunos, queremos trazer alunos à escola, queremos trazer a população e, portanto, aí tem que haver um grande trabalho, E então, lá temos nós que inventar aquelas atividades... De culinária, de chamar um psicólogo, de chamar um nutricionista... Chamar a população para a festa de natal, chamar a população para o arraial [...] temos contactos com o centro de saúde, com os bombeiros. É com eles que nós trabalhamos o dia a dia. [...] Pronto, trabalhamos com estas instituições que estão ali à volta, isso sim” (COORD-A);
- “Olhe, atualmente, estou com alunos do 2.º ciclo e funcionários e toda a parte da manutenção do espaço exterior, portanto, essa ficou a minha responsabilidade de coordenação, face à situação que lhe expus [...] É preciso gerir toda a parte de refeitório, toda a parte de bar, toda a parte de papelaria, toda a parte de gestão do espaço...” (COORD-B);
- “agora a questão da avaliação [do pessoal não docente], em que eu disse: «é pá, essa função?!»... disseram-me logo: «sim senhor, nós fazemos esses objetivos, mas és tu que vais dar a tua opinião e é essa a que vai ficar!»; [...] portanto, foi-me dito, claramente, que era o meu parecer que fundamentaria a avaliação do pessoal não docente” (COORD-B);
- “por exemplo, relação camarária, depende da situação, já houve ocasiões em que fui eu que fui [e não o *diretor*]” (COORD-B);
- “é como lhe digo, é alguém que esteja presente e que atue na hora. [...] é tipo SOS, é preciso isto, é preciso aquilo, é preciso outro, há um problema na cozinha, há um problema naquela sala, há um professor que está com problemas naquela sala e... se não é “faz tudo”, é quase “faz tudo”, não é? Portanto, é todo um conjunto de tarefas em que tem que se agir na hora... sei lá, eu estava a pensar na psicóloga, ela chega aqui, precisa de uma sala, não é, gente tem de organizar. [...] posso-lhe dizer que é tudo” (COORD-C);
- “em casos pontuais, com os encarregados de educação, sempre que eles tenham alguma dúvida para me colocar ou quando se dirigem à escola e o

diretores de turma não estão, estou sempre disponível para os ouvir [...] Com instituições programamos atividades, por exemplo, com a equipa do PES, com a equipa da saúde escolar...” (COORD-C).

Como acabámos de verificar através da leitura dos excertos que apresentámos, quer das declarações dos *diretores* quer das declarações dos *coordenadores de estabelecimento*, confirma-se o que anteriormente havíamos referido, relativamente à enorme variedade de funções desenvolvidas pelo *coordenador de estabelecimento* na “Escola...” e também enquanto interlocutor entre a “Escola...” e a comunidade local.

Dada a multiplicidade de responsabilidade, tarefas e atividades desenvolvidas pelo *coordenador de estabelecimento*, parece-nos real que a coordenação de escolas, anteriormente sedes de agrupamento, se assume como uma função multifacetada e, aparentemente, bastante exigente e absorvente. Esta, porventura, é também uma das conclusões que podemos retirar da análise que fazemos às declarações dos participantes nesta subcategoria de análise.

Uma vez que se verifica uma consonância entre a análise que fazemos às declarações dos *diretores* e a análise que fazemos às declarações dos *coordenadores de estabelecimento*, julgamos ser possível formular uma tendência de resposta, para a presente subcategoria de análise, que aponta no sentido da existência de um assinalável número de responsabilidades, tarefas e atividades desenvolvidas pelo *coordenador de estabelecimento*, na “Escola...” e enquanto interlocutor entre a “Escola...” e a comunidade educativa alargada.

4.5.3. Subcategoria 3.1.3. Dificuldades e constrangimentos

A análise que concretizamos às unidades de registo da presente subcategoria permite-nos constatar que, de uma maneira geral, são apontados, pelos participantes na nossa investigação, dois aspetos que condicionam e ou impedem o fluido cumprimento das responsabilidades, tarefas e atividades do *coordenador de estabelecimento* na “Escola...”: o elevado número de tarefas adstritas à função e o reduzido número de horas para a sua concretização. No entanto, outras dificuldades e constrangimentos são também apontados à ação do *coordenador de estabelecimento*. De seguida, fazemos eco das dificuldades e constrangimentos, mais gerais e mais particulares, presentes nas declarações dos *diretores*, das quais, a título ilustrativo, exibimos excertos:

- “há uma coisa... o *coordenador de estabelecimento* tem poucas horas para fazer a coordenação de estabelecimento [...] é porque tem alunos do pré-

escolar, é uma realidade, tem alunos do 1.º ciclo, é uma realidade, tem alunos do 2.º e do 3.º ciclos, tem cursos CEF, Cursos de Educação e Formação de jovens, tem alunos institucionalizados, de uma instituição próxima, portanto, é uma panóplia de... tem uma portaria, tem telefone, tem balneários, tem ginásio, tem secretaria, tem reprografia, tem serviço de refeições, enfim é necessário dar resposta a todas estas situações [...] e, portanto, com este número de horas é muito difícil realizar esse trabalho” (DIR-A);

- “eu considero que 8 horas para responder a este conjunto de complexidades parece-me pouco para isso. E, depois ainda há outra questão, são 8 horas, mas quando a *coordenadora de estabelecimento* está a dar apoio a alunos, interrompe-se o apoio para a *coordenadora de estabelecimento* intervir numa determinada situação? Interrompe-se ou não se interrompe? Quer dizer, são estas questões que surgem que a *coordenadora de estabelecimento* pode ter que, a qualquer momento, ser chamada a intervir...” (DIR-A);
- “a maior dificuldade e constrangimento na ação do *coordenador de estabelecimento* tem a ver com o seguinte: com a imagem que os professores do estabelecimento e que os encarregados de educação dos alunos desse estabelecimento têm do coordenador. Podem não o considerar como ele deve ser considerado, o representante do *diretor*, e utilizarem o *diretor* para poder resolver alguns problemas que podiam resolver com ele ou que ele resolveu mas não resolveu a gosto ou à vontade de quem queria ver aquele problema resolvido e isso pode ser uma dificuldade (DIR-B);
- “o ter poucas horas para a coordenação é uma dificuldade, não haver horas... isso é um problema. [...] O coordenador da «Escola...» tem 12 horas, mas isso eu estar aqui a dizer que tem todas as competências do *diretor* e depois, no fim, ter 12 horas para as desempenhar é um crime, não é? [risos] [...] uma escola com os problemas que tem a «Escola...» e com a visão que eu já manifestei, relativamente ao papel a desempenhar pelo *coordenador de estabelecimento*, quer dizer, não havendo um coordenador a tempo inteiro tudo o que eu disse falha...” (DIR-B);
- “a maior dificuldade é o diminuto horário. Eu sei que a professora trabalha muito mais horas do que aquelas que estão previstas no seu horário, muito mais do que as 40 horas que cada um de nós agora tem que cumprir como

funcionário público, porque tem que se desdobrar... [...] 4 horas ou 8 horas é manifestamente insuficiente para uma escola que está aberta desde as 8h e 30m até às 16h e 45m, todos os dias, não é? É manifestamente insuficiente este crédito que dão...” (DIR-C);

- “é muito trabalho... Muito trabalho... São 400 alunos, mais os funcionários, mais o centro de educação especial, mais a faixa etária dos alunos que vão dos 5.º ao 9.º anos, muito diferentes dos alunos do ensino secundário. [...] Sim, temos uma unidade de educação especial, temos idas à piscina, que é em frente, portanto, há muitas questões e o número de horas atribuídas [8 horas] é insuficiente para responder a todas elas... (DIR-C).

Uma chamada de atenção particular nos merece o primeiro excerto de declarações do DIR-B. Nele se aponta, indiretamente, a importância do reconhecimento efetivo da imagem do *coordenador de estabelecimento*, junto dos professores e dos encarregados de educação, como um fator fundamental para o “bom” funcionamento da “Escola...”. Este apontamento do DIR-B, reflete um pouco, seguramente, a representação com que este *diretor* ficou relativamente à situação que, anteriormente, se viveu na “Escola...”, antes da concretização da agregação, em que houve uma série de acontecimentos que fizeram com que tivesse havido uma perda de credibilidade do órgão de gestão – equipa diretiva que anteriormente a governava – junto dos professores e da comunidade alargada.

Quando olhamos as declarações dos *coordenadores de estabelecimento*, observamos que as dificuldades e constrangimentos apontados gravitam, de uma maneira geral, em torno dos mesmos aspetos referidos pelos *diretores* – a falta de tempo e as muitas exigências do cargo –, conforme se pode constatar de seguida:

- “que está muita coisa em cima dos meus ombros, está. Eu não tenho vida, porque estou na escola das 8h às 18h... [...] É evidente se nós estamos absortas com outros trabalhos, não podemos fazer aquele “trabalho de sapa”, que é o que eu gosto mais, o trabalho no terreno, mas não tenho tempo, eu não tenho tempo para andar a conversar com eles [os alunos]... Tenho muitas atribuições e muitas preocupações” (COORD-A);
- “é essa mesmo que eu lhe digo, é a falta de tempo para o essencial, para o que eu acho que é o essencial na educação, que é dar mais atenção aos miúdos, não só na sala, mas cá fora, nos recreios, no refeitório, conversar com eles... E também com os professores [...] O elevado número de

atribuições... Isto satura. Se calhar, são capazes de dizer assim: “mas que atribuições, os processos disciplinares que há 2 ou 3 ou 4 ou 5 por ano?”. Mas não, é tudo, é o conjunto de tudo... (COORD-A);

- “sinto alguma dificuldade na gestão de pessoal não docente em termos... não que eles não estejam disponíveis para tudo [...] mas, muitas vezes, são as faltas... eles a terem de cumprir 10 horas de trabalho diárias quando deviam cumprir apenas 7... e é complicado tentamos compensar essa situação e tapar buracos em tudo quanto é sítio...” (COORD-B);
- “constrangimento é ter tão poucas horas atribuídas face ao trabalho que o *coordenador de estabelecimento* tem que exercer, acho que isso é um grande constrangimento... [...] Face às horas que me são atribuídas, 12 horas, então é, se calhar, ridículo, completamente... Senão trabalhava somente segunda e terça e ia-me embora... [risos]” (COORD-B);
- “as maiores dificuldades são articular todas estas informações porque, muitas vezes, em tempo útil é muito difícil nós darmos as respostas, não é? Por exemplo, há um problema pontual e nem sempre estou nesta escola, é muito difícil gerir uma escola que, embora sendo uma escola básica, é a escola que tem mais alunos e, muitas vezes, nós temos alguma dificuldade em tempo útil de resolver as questões, porque os problemas acontecem tipo como cogumelos...” (COORD-C);
- “eu acho que o problema é ter muita coisa para fazer e ter pouco tempo. Basicamente, é isso... É ter tanta coisa, porque é mesmo... Desde o problema, sei lá, do gás até a um aluno, isto é aqui um mundo de situações para resolver, é uma panóplia de coisas que a gente, sei lá, até mesmo a leitura de uma ata, não é? E, portanto, um coordenador tem de ter um pouco um conhecimento daquela turma, tem que ter o conhecimento da outra, tem que ter o conhecimento, no fundo, de tudo, até do pavilhão, por exemplo” (COORD-C).

Também uma breve chamada de atenção para o excerto apresentado das declarações do COORD-B, no qual se refere como “dificuldade” a gestão do pessoal não docente, por falta de recursos humanos. A este propósito, reportando-nos um pouco à nossa experiência, constatamos que hoje às escolas se lhes pede um funcionamento cada vez mais eficaz mas, em muitos casos, estas têm de funcionar com, praticamente,

metade dos assistentes operacionais que outrora mantinham nos seus quadros, porque houve aposentações, não foram renovados contratos, etc., etc., etc.. Nessa medida, compreendemos bem as palavras do COORD-B, uma vez que ou o serviço fica menos bem feito (ou mesmo mal feito), ou alguém terá de redobrar o seu esforço, porque o trabalho não diminuiu, sendo que é, normalmente, esta a situação que se verifica.

Traçando linhas de coincidência entre as declarações dos *diretores* e as declarações dos *coordenadores de estabelecimento*, consideramos estar na presença de uma subcategoria de análise que nos permite formular, com alguma evidência, uma tendência de resposta, em relação à problemática abordada. Esta tendência de resposta aponta no sentido de que o pouco tempo atribuído para o desempenho do cargo e o elevado número de funções a executar, são os principais aspetos que condicionam e ou impedem o fluido cumprimento das responsabilidades, tarefas e atividades do *coordenador de estabelecimento* na “Escola...”.

4.6. Dimensão 3. A ação do *coordenador de estabelecimento* na sua escola – Categoria 3.2. Visão prospetiva

4.6.1. Subcategoria 3.2.1. Funções desempenhadas

Ao observarmos as declarações dos *diretores* e *coordenadores de estabelecimento* para esta subcategoria de análise, verificamos que, de uma maneira geral, as suas intervenções não apontam para a necessidade de alteração ao quadro de responsabilidades, tarefas e atividades atribuídas ao *coordenador de estabelecimento*. No entanto, gostaríamos de fazer notar que o DIR-A, refere que a *coordenadora de estabelecimento* devia poder estar mais “liberta” para outras intervenções de natureza mais “estratégica”, no sentido de “perspetivar futuro”, o DIR-B aponte, uma vez mais, para a questão da não assunção plena de todas as competências delegadas, “porque há algumas dúvidas”, e os três *coordenadores de estabelecimento*, fazem enfoque, também uma vez mais, no elevado e excessivo número de competências e funções associadas ao cargo que desempenham.

De seguida transcrevem-se alguns excertos das declarações dos participantes que confirmam, estamos certos, a nossa análise:

- “eu hoje não conseguiria indicar uma área que eu considere que ela achasse que ainda precisava de ter mais responsabilidade e mais competências [...] acho que a *coordenadora de estabelecimento* devia estar mais liberta, porque

[...] eu queria que ela também pensasse, que fosse estratégica, que conseguisse estar sempre a perspetivar futuro, novos processos, novos procedimentos e que, depois os transmitisse nas reuniões que fazemos [...] ela devia ter tempo para perceber o clima de escola, para perceber: «onde é que tenho de intervir?»; «onde é que eu tenho que agir?»;» (DIR-A);

- “são-lhe atribuídas todas as funções e responsabilidades, por parte da direção... agora, como é natural, por vários motivos, algumas não são assumidas, mas não são assumidas não por não terem sido dadas, mas porque há algumas dúvidas, tanto do ponto de vista formal como por parte do coordenador: «se eu posso fazer isto ou se posso fazer aquilo, ou se...»” (DIR-B);
- “ela já tem responsabilidade em lei que eu penso que é suficiente, mas aqui não é uma questão de lei é uma questão mesmo de crédito, de confiança, porque, evidentemente, cada direção atribui as funções e as responsabilidades que considera pertinentes ou não, de acordo com a maior ou menor grau de confiança que é depositado na pessoa que lá está. Neste caso, a confiança é total e, portanto, como lhe digo, eu não tenho mais para lhe confiar, porque já lhe confiamos tudo (DIR-C);
- “Olhe, eu não sei que mais funções. [...] Porque eu atuo em todas as frentes, ali, no meu estabelecimento, eu atuo em todas as frentes... [...] eu não sei que papel, o que é que me havia de ser atribuído mais. Acho que está tudo ali em cima de mim, sim... [...] essa, por exemplo, dos processos disciplinares, podia vir alguém dum gabinete qualquer da sede e fazer-me os processos disciplinares” (COORD-A);
- “eu não quero mais nenhuma... [risos], não quero mais nenhuma... [...] eu cá, acho que já tenho funções a mais como coordenador, entre aspas... sinto-me bem, sinto-me bem porque é um voto de confiança, mas mais responsabilidades não conseguia abarcar. Atualmente, aquilo que eu sinto é que não há mesmo necessidade de eu abarcar outras funções, não se justifica... nem pensar!” (COORD-B);
- “eu acho que ele [a *coordenadora de estabelecimento*] tem todas [as funções] e não é preciso ter mais, chega. Não sei o que é que... eu não

consigo imaginar que outras funções é que ele possa ter, não faço a mínima ideia, já tenho tantas!” (COORD-C).

Face ao exposto, analisando globalmente as declarações de todos os participantes, cremos estar em condições de afirmar que, com um grau de validade assinalável, se verifica uma tendência de resposta que aponta, em termos de visão prospetiva, no sentido de uma não necessidade de alteração ao quadro de responsabilidades, tarefas e atividades atribuídas ao *coordenador de estabelecimento*.

4.6.2. Subcategoria 3.2.2. Medidas de superação de dificuldades e constrangimentos

No que diz respeito à subcategoria agora analisada, merecem-nos registo as seguintes declarações dos *diretores*, em termos de medidas que poderiam/deveriam ser implementadas para dotar o *coordenador de estabelecimento* de maior capacidade de atuação e de um desempenho mais eficaz, eficiente e substantivo, das quais transcrevemos excertos:

- “é fundamental, eu acho que é fundamental [um elemento de apoio à coordenação]. Não sei se um subcoordenador ou um assessor, mas tem que haver alguém na estrutura... [...] alguém que, no caso de a colega estar ausente a substitua...” (DIR-A);
- “mudaria a questão das 8 horas, acabava com isso. [...] Esta era a grande questão que eu mudava e que eu sinto absoluta necessidade, era esta... é o tempo, a disponibilidade efetiva do *coordenador de estabelecimento* para coordenar” (DIR-A);
- “é real essa necessidade do *coordenador de estabelecimento* de ter um assessor e este até podia ter um horário completo de assessoria, mas isso como sabemos é utopia... [risos]. [...] justifica-se plenamente, porque há uma série de situações a resolver, uma gama variada de situações a resolver e, muitas delas, uma pessoa só, não consegue controlar tudo” (DIR-B);
- “primeiro atribuía-lhe, no caso da “Escola...”, atribuía-lhe [ao *coordenador de estabelecimento*] um horário completo para desempenhar as suas funções de *coordenador de estabelecimento*. Esse era, sem dúvida nenhuma, um aspeto que não hesitaria em mudar e depois... com esse tempo era mais

razoável convocá-lo para mais reuniões, mais trabalho em equipa para que as orientações, as discussões e a participação fossem mais efetivas” (DIR-B);

- “o que eu acho essencial é mesmo o crédito, o número de horas a atribuir ao *coordenador de estabelecimento* [...] se, por exemplo, a pessoa estivesse a tempo inteiro, embora agora não haja ninguém a tempo inteiro para além da *diretora*, isso parecia-me mais ajustado...” (DIR-C);
- “não me parecia mal também haver um subcoordenador, numa escola como aquela, fazia todo o sentido, quer dizer, era mais uma pessoa a ajudar à função da coordenadora. Não era uma coisa que pusesse de parte...” (DIR-C).

Dos excertos apresentados, ressaltam dois aspetos organizativos e ou estratégicos que, do ponto de vista dos *diretores*, poderiam/deveriam ser implementados, com o objetivo de dotar o *coordenador de estabelecimento* de maior capacidade de atuação e de um desempenho mais eficaz, eficiente e substantivo: a atribuição de mais horas para o exercício do cargo e a afetação de um outro docente para o auxiliar nas tarefas de coordenação.

Quando confrontados com a necessidade, ou não, de serem formalizados normativamente aqueles ou outros aspetos organizativos e ou estratégicos que poderiam/deveriam ser implementados, os três *diretores*, em “unísono”, mostraram-se pouco favoráveis a essa necessidade, como se pode constatar pelas suas afirmações:

- “não preciso de mais legislação... eu não sinto que haja necessidade de mais regulamentação, de isto estar legislado. Funciona bem, com sensatez, com equilíbrio, com qualidade, no entanto, admito que haja quem tivesse essa necessidade, até para se respaldar um bocadinho [...] Eu não preciso de nenhuma questão legislativa para isso, é uma questão de funcionalidade, é uma questão de pragmatismo, é uma questão de crer que as coisas corram bem” (DIR-A);
- “em termos legislativos eu acho que não mexia, aqui a questão é mais das pessoas, do *diretor* e das próprias pessoas que são nomeadas para *coordenadores de estabelecimento*, é aí que eu acho que as coisas se decidem, acho que a legislação diz que representa o *diretor* e, se representa o *diretor*, então o *diretor* é que tem o papel de delegar” (DIR-B);
- “É assim, como as competências do coordenador podem ser delegadas pelo *diretor*, não acho que seja necessário uma alteração legislativa que mude ou

defina melhor as competências do *coordenador de estabelecimento*. Não acho isso fundamental porque é assim, os *diretores*, até com base em pressupostos de autonomia – é importantíssimo colocar a autonomia, mesmo a autonomia, a palavra autonomia no centro, na retórica – podem utilizar a delegação de competências e dessa forma clarificar bem o papel do *coordenador de estabelecimento*, até porque, depois, cada escola é uma escola, cada agrupamento é um agrupamento e cada agrupamento saberia, certamente, as competências que deveria delegar ou não nos seus *coordenadores de estabelecimento*” (DIR-C).

Se olharmos a mesma problemática na perspectiva dos *coordenadores de estabelecimento*, veremos que as suas opiniões, relativamente aos aspetos organizativos e ou estratégicos que poderiam/deveriam ser implementados para dotar o *coordenador de estabelecimento* de maior capacidade de atuação e de um desempenho mais eficaz, eficiente e substantivo, são, em grande medida, bastante coincidentes com as opiniões dos *diretores*, como de seguida se pode observar:

- “acho que sim, mais uma, pelo menos, mais uma pessoa a ajudar na coordenação era necessário... Acho que fazia todo o sentido e tinha trabalho! [...] acho que devia haver era mais uma pessoa, mais um elemento a trabalhar com o coordenador, isso eu acho. [...] que o coordenador precisava de uma pessoa a ajudar, isso precisava, isso eu acho que sim, facilitava” (COORD-A);
- “justifica-se, na totalidade o *coordenador de estabelecimento* ser coadjuvado... eu acho que já respondi a isso, quando lhe respondi que, por acaso, temos a sorte de ter aqui duas pessoas, que fizeram quase questão, quando foram para a direção, de quererem ficar cá. [...] Eu sozinho cá, como *coordenador de estabelecimento*, não me consigo imaginar, portanto, acho que era fundamental, fundamental haver um subcoordenador” (COORD-B);
- “acho que [o horário do coordenador] devia ser quase a tempo total, no máximo ter apenas uma turma e, mesmo assim, já acho que era muito. [...] acho que a questão do aumento do número de horas atribuídas era fundamental... fundamental essa situação” (COORD-B);
- “[relativamente à necessidade de o *coordenador de estabelecimento* ser coadjuvado na sua ação] neste caso, claro que era importante, não é? Era

importante, porque o *coordenador de estabelecimento* acaba por estar, no fundo, muito só e tem tanta função... Se estivesse aqui uma pessoa a ajudar, que tivesse funções específicas, o trabalho seria facilitado, uma vez que estaria repartido, não é? [...] um *coordenador de estabelecimento* com assessor faz sentido em função das características do estabelecimento, logo, neste caso, acho que sim, fazia algum sentido” (COORD-C);

- “acho que, pensando um bocadinho, em termos do número de horas, claro que precisava de mais, não tenho dúvida, mas para justificar que número de horas, teria, pronto, que pensar um bocadinho, não é? Nesse sentido: “olha, preciso de mais horas para isto, para isto e para isto...”. Claro que precisava de mais horas! É assim, um *coordenador de estabelecimento* devia estar a tempo inteiro, pronto, neste estabelecimento de ensino não tenho dúvida que devia estar a tempo inteiro, não é?” (COORD-C).

Já no que diz respeito à necessidade, ou não, de serem implementadas medidas legislativas que facilitariam a implementação dos aspetos organizativos e ou estratégicos apontados, ou mesmo de outros que não tendo sido referidos poderiam ser também legislados, os *coordenadores de estabelecimento* assumiram posições, substancialmente, diferentes dos *diretores*.

A COORD-A foi parca em palavras e referiu apenas, em jeito de “pergunta resposta”, talvez porque também já estivesse um pouco cansada da entrevista: “«Um novo enquadramento legislativo? Não lhe consigo responder a essa pergunta»”.

Por sua vez, o COORD-B declarou a necessidade de serem implementadas alterações aos normativos, referindo, concretamente, que “a questão de ser um elemento participativo, daquilo que tem sido a minha ação neste agrupamento, não está legislado dessa forma, está legislado que um coordenador é aquele que aplica aquilo que vem da direção... não estou a dizer que a direção esteja errada, eu estou a dizer é que a coordenação, se vai aplicar aquilo, tem, pelo menos, de estar de acordo e se não o estiver não o vai aplicar de forma tão efusiva, como se defendesse e desse a cara por aquilo que deve ser defendido e, portanto, acho que essa parte legislativa também devia ser, claramente, alterada, acho que era também importante corrigir esse situação”.

Finalmente, a COORD-C apontou também a necessidade de se concretizarem alterações à legislação, quando se referiu à necessidade de aumento do número de horas atribuídas ao *coordenador de estabelecimento*: “é assim, [em termos de legislação do

número de horas do coordenador] devia ser mexido, acho que devia ser «X» horas de um horário de um professor, percebe?”.

Um comentário que nos merece também o registo, pelo seu interesse, foi abordado apenas pelo COOR-B, no âmbito da presente subcategoria de análise, que tem a ver com o suplemento salarial que o *coordenador de estabelecimento* auferir pelo desempenho da sua função – aspeto que não abordámos diretamente no âmbito da nossa investigação, mas que também se revelaria interessante, em termos da sua análise, uma vez que pode “funcionar” como fonte de motivação, responsabilização e também de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido. O COORD-B refere-se àquele aspeto nos seguintes termos: “acho que devemos também falar nisso e não devemos ter medo de condenar aquilo que nos tem sido feito em questões financeiras, é fundamental... Acho que aquilo que um *coordenador de estabelecimento* recebe é ridículo! [...] isso é a primeira questão e, portanto, se queremos uma escola pública de qualidade devemos também ser compensados de acordo com aquilo que nos dedicamos”.

Resta-nos, relativamente a esta subcategoria de análise, concretizar a comparação entre as posições assumidas pelos *diretores* e as posições assumidas pelos *coordenadores de estabelecimento*, na tentativa de lhes achar, eventualmente, consonância e sintonia.

Nessa medida, é possível formular uma tendência de resposta, em termos de visão prospetiva, que aponta no sentido da atribuição de mais horas para o exercício do cargo de *coordenador de estabelecimento* e da afetação de um outro docente para o auxiliar nas tarefas de coordenação, isto com o objetivo de dotar o *coordenador de estabelecimento* de maior capacidade de atuação e de um desempenho mais eficaz, eficiente e substantivo.

Já no que diz respeito ao apontar da necessidade de se consubstanciarem alterações à legislação, também com o objetivo de dotar o *coordenador de estabelecimento* de maior capacidade de atuação e de um desempenho mais eficaz, eficiente e substantivo, a análise comparada das declarações dos *diretores* e dos *coordenadores de estabelecimento*, não nos permite formular, em termos prospetivos, qualquer tendência de resposta, uma vez que as posições destes dois grupos de participantes são absolutamente antagónicas.

Considerações finais e conclusões

Desde o momento em que nos decidimos pela concretização de mais uma etapa da nossa formação docente, até ao presente momento, em que escrevemos este conjunto de considerações e conclusões, longo e exigente foi o caminho que trilhámos. A investigação que agora finda, centrada na figura do *coordenador de estabelecimento*, um dos gestores intermédios que se assume relevante na vida dos atuais *mega-grupamentos de escolas* e que ganhou uma nova centralidade no âmbito da recente reorganização da rede de escolas pública, permitiu-nos descobrir, e também compreender, factos históricos, políticos, teóricos e empíricos que nos permitirão, seguramente, daqui em diante, um exercício das nossas funções docentes mais consentâneo e adequado às necessidades da organização de que tomamos parte.

Partimos para esta jornada com expectativas fundadas sobre a importância desse docente e do cargo por si desempenhado, no entanto, após o nosso estudo, que em bom rigor nos abriu os horizontes relativamente à realidade investigada, percebemos, claramente, que os dados recolhidos nos revelavam muito mais do que havíamos imaginado desvendar.

Desde logo, no âmbito do nosso *Enquadramento Teórico*, demos conta do trajeto sinuoso do ensino em Portugal, concretizada ao longo dos muitos séculos da nossa história, em que tantas vezes foram mais as “boas intenções” dos governantes do que os resultados concretos das opções de política educativa tomadas. A Revolução de 25 de abril de 1974 permitiu-nos quebrar o nosso destino “malfadado” de séculos e através do derrube da ditadura de Salazar-Caetano, que nos subjugava, abriu-nos as portas à democratização do ensino e à escolarização generalizada do povo português.

Nos primeiros tempos após a revolução, as escolas foram governadas um pouco à margem da lei e do poder do Estado, através de órgãos colegiais constituídos por docentes, alunos e funcionários, que eram eleitos por meio de práticas de democracia direta. No entanto, cedo o Estado ditou regras no sentido de colocar ordem no governo das escolas, passando, gradualmente, a assumir-se como o agente central pelos destinos do sistema educativo público português, sendo que os professores se assumiram como os principais “responsáveis” locais pela administração e gestão das escolas, uma vez que se encontravam em maioria e presidiam os órgãos que as tutelavam: o *conselho*

diretivo (mais tarde *conselho executivo* ou *diretor*), o *conselho pedagógico* e o *conselho administrativo*.

Demos também conta, que com o passar dos anos a escola se foi abrindo à comunidade local, através da participação desta em órgãos de direção, administração e gestão, como o *conselho de escola*, a *assembleia*, e mais recentemente o *conselho geral*, o que possibilitou a intervenção dos pais, alunos, autarquias e entidades sócio-económicas e culturais locais nos destinos de governação das escolas.

Paralelamente, como também verificámos, a investigação na área educativa vinha lançando ecos da necessidade de às escolas ser atribuída (mais) autonomia, quer em termos organizativos, quer em termos pedagógicos, quer ainda em termos curriculares, isto no sentido de as dotar de maior capacidade de adequação às realidades e necessidades locais. Porém, o Estado não mostrava qualquer ensejo em abdicar da sua centralidade, agindo mesmo, muitas vezes em sentido oposto àquele que era defendido pelos investigadores.

Uma das medidas tomadas pelo poder central, que se reveste de enorme importância para o nosso estudo, foi a constituição (generalizada) de *agrupamentos de escolas*, que se iniciou nos finais da década de 1990 e que, através de um reordenamento da rede de escolas públicas do país, ditou a agregação de estabelecimentos de educação e ensino em unidades orgânicas de maior dimensão, dotadas de órgãos próprios que exerciam as suas funções a partir de uma escola sede, a escola sede do *agrupamento de escolas*.

Mais recentemente, fruto da instalação de um novo paradigma, que se fundou nos valores da gestão empresarial, passou a ser exigido aos *agrupamentos de escolas* e às (poucas) escolas não agrupadas, uma gestão mais eficaz e eficiente e também a prestação de contas pelos resultados obtidos. Nessa medida, dá-se a instituição do *diretor* (órgão unipessoal), órgão de administração e gestão responsável pelas áreas pedagógica, cultural, administrativa financeira e patrimonial, em substituição do *conselho executivo* (órgão colegial) e alargam-se-lhe as suas competências, passando a ser o principal responsável pelos resultados educativos da organização perante a tutela. No entanto, o *conselho geral* assume uma importância muito relevante, sendo mesmo tutelar relativamente ao *diretor*, porque o elege, o avalia e o pode destituir.

Ainda no âmbito do quadro concetual que construámos, verificámos que um dos gestores intermédios que passa a ser designado pelo *diretor* é o *coordenador de estabelecimento* que, de acordo com a legislação, exerce as suas funções em escolas

periféricas do *agrupamento de escolas* e claramente na dependência direta do *diretor*. De acordo ainda com os investigadores na área da educação, a preponderância dos gestores intermédios na organização e funcionamento das escolas tem sido apontada como um facto de relevo e a considerar para o bom desempenho dessas organizações. Nessa medida, o *coordenador de estabelecimento* assume (ou pode assumir), claramente, uma especial relevância, dado que se encontra numa posição charneira dentro da escola.

Com a constituição dos *mega-agrupamentos de escolas*, a partir de 2010, deu-se o desaparecimento das “equipas diretivas” em muitas das antigas escolas sede de agrupamento, o que veio levantar questões organizativas bastante complexas e de difícil resolução. No sentido de minorar os efeitos desta situação, fazendo uso dos mecanismos previstos na lei, os *diretores* dos *mega-agrupamentos* entretanto criados, nomearam *coordenadores de estabelecimento* para essas escolas, mas que, no entanto, dadas as características desses estabelecimentos de ensino, se viram confrontados com uma abundância de tarefas e responsabilidades a que tinham de dar resposta, sem que, muitas vezes, tivessem horas para o fazer, nem competências configuradas em lei que o possibilitassem. Nesse sentido, fomos levados a questionar-nos relativamente às soluções organizativas encontradas pelos *mega-agrupamentos de escolas*, concretamente pelos *diretores* e pelos *coordenadores de estabelecimento*, no sentido de serem ultrapassadas as dificuldades e os condicionalismos da nova realidade de ação do *coordenador de estabelecimento*.

Foi no âmbito desta problemática, ainda pouco estudada, que concretizámos a nossa investigação, através da qual nos propusemos compreender «*O papel do coordenador de estabelecimento na realidade dos mega-agrupamentos de escolas*». A investigação foi concretizada em três *mega-agrupamentos de escolas*, através da aplicação de entrevistas a três *coordenadores de estabelecimento*, que coordenam escolas anteriormente sedes de agrupamento, e aos três respetivos *diretores* desses *mega-agrupamentos*.

Gostaríamos de referir que os participantes da nossa investigação, todos sem exceção, foram de uma amabilidade e de uma cordialidade inexecíveis. As conversas decorreram num ambiente muito tranquilo e ficou, relativamente, claro para nós que a franqueza foi nota dominante. Qualquer um dos entrevistados revelou grande à vontade nas questões que foram sendo colocadas e o diálogo, em alguns momentos, foi muito enriquecedor para nós do ponto de vista da partilha de experiências e do muito saber,

nomeadamente no que diz respeito aos *diretores*. É um facto de que nada do que agora se apresenta teria existido sem estas conversas e sem esse espírito franco e aberto com que fomos apresentados, quer pelos *diretores* quer pelos *coordenadores de estabelecimento*. Embora no início tivéssemos algumas dúvidas relativamente ao método de recolha de dados que seleccionámos para o nosso estudo, hoje estamos convictos que fizemos uma escolha bastante acertada.

Mal demos início ao *Estudo Empírico*, de imediato constatámos, no que toca à “configuração” e forma de “assunção” do *coordenador de estabelecimento*, que cada um dos *mega-agrupamentos de escolas* investigados adotou o seu próprio “modelo”: o “mega-agrupamento A” assumiu a sua *coordenadora de estabelecimento* de uma forma, digamos, mais linear, de acordo com uma interpretação mais literal da lei, ou seja, a coordenadora desempenha, simplesmente, as suas funções na escola, sozinha, sem qualquer apoio direto no terreno; o “mega-agrupamento B” organizou-se de maneira a manter junto do *coordenador de estabelecimento*, em pleno trabalho de colaboração com este, dois elementos da “direção”, um adjunto e um assessor; já o “mega-agrupamento C” atribui à *coordenadora de estabelecimento* também funções de adjunta da *diretora*, no sentido, talvez, de a tornar mais próxima dos debates e tomadas de decisão do *mega-agrupamento de escolas*.

Esta constatação que nos foi dada a observar, revela, claramente, a assunção de mecanismos de autonomia organizativa previstos na lei, que conferem maior capacidade de decisão às estruturas de administração e gestão dos *mega-agrupamentos de escolas* e que vai também ao encontro do que é defendido pelos principais investigadores da educação em Portugal, que apontam, desde há muito, no sentido de as escolas terem autonomia para poderem tomar as medidas organizativas que considerem mais adequadas para o seu funcionamento.

Da análise de conteúdo que realizámos às seis entrevistas resultou um conjunto de conclusões que consideramos bastantes interessantes, e que nos mostram, tal como podemos observar mais adiante, que o *coordenador de estabelecimento* desenvolve uma atividade bastante diversificada e tem uma intervenção muito importante na organização e funcionamento nas antigas escolas sede de *agrupamento de escolas* (obviamente em clara articulação com o *diretor* e a sua equipa diretiva), o que indicia, nas especificidades observadas, um desempenho profissional que vai muito para além das “parcas” competências que lhe são conferidas na lei.

De seguida, apresentamos e analisamos, sucintamente, algumas das principais conclusões do nosso estudo.

Relativamente à intervenção do *coordenador de estabelecimento* nos processos de distribuição de serviço e organização dos horários dos professores, verificámos que os *diretores* tendem a considerar que ela, de facto, se concretiza. No entanto, quanto ao mesmo assunto, as posições dos *coordenadores de estabelecimento* não nos permitem apontar uma tendência clara de resposta, dado que existe alguma indefinição do sentido das suas declarações. Esta falta de “sintonia” pode revelar que os *diretores* sentem que os *coordenadores de estabelecimento* devem/podem ter um papel mais interventivo a este nível e que aqueles, eventualmente, consideram que a sua intervenção ou não é evidente ou não é representativa.

Verificámos, no que diz respeito à intervenção do *coordenador de estabelecimento* nos processos de distribuição de serviço e organização dos horários do pessoal não docente, que a tendência de resposta dos *diretores* aponta no sentido de uma clara concretização dessa situação e que a posição dos *coordenadores de estabelecimento* é coincidente com a posição dos *diretores*. Sendo assim, parece-nos claro que o *coordenador de estabelecimento* assume preponderância sobre aqueles aspetos, sendo o seu papel, nessa medida, importante.

Quanto à intervenção do *coordenador de estabelecimento* na organização dos horários dos serviços, as posições, quer dos *diretores* quer dos *coordenadores de estabelecimento*, apontam, genericamente, no sentido de uma intervenção real daquele profissional naqueles processos. Neste sentido, uma vez mais é possível observar que o *coordenador de estabelecimento* se assume como um agente ativo nas dinâmicas organizativas da “Escola...”.

Ao analisarmos a participação do *coordenador de estabelecimento* nos processos de debate de questões de natureza pedagógico-didática verificámos que as posições dos *diretores* e as posições dos *coordenadores de estabelecimento* apontam no sentido de ela se concretizar, essencialmente, nas reuniões de trabalho e em contactos mais informais com o *diretor* e a sua equipa diretiva. Este facto permite-nos constatar que a ação do *coordenador de estabelecimento* não se centra só no “fazer”, no “implementar”, uma vez que lhe é dado espaço para poder dar a sua “opinião”, neste caso, através do debate de questões de natureza pedagógico-didática.

Já no que diz respeito à participação do *coordenador de estabelecimento* nos processos de decisão de questões de natureza pedagógico-didática apurámos que tanto

diretores como *coordenadores de estabelecimento* referem que ela é “limitada” ou inexistente. Esta situação prende-se com o facto do *coordenador de estabelecimento* não tomar parte nas reuniões do *conselho pedagógico*.

Foi-nos dado a observar que a participação do *coordenador de estabelecimento* nos processos de constituição de turmas e ou na organização dos respetivos horários, se concretiza com efetividade, tanto na opinião dos *diretores* como na opinião dos *coordenadores de estabelecimento*. Mais uma vez se verifica uma intervenção do *coordenador de estabelecimento* numa área importante do *agrupamento de escolas*, o que revela, de forma assinalável, a sua integração efetiva na organização.

As afirmações dos seis participantes no estudo permitem-nos confirmar a intervenção do *coordenador de estabelecimento* nos processos administrativo-financeiros ao nível das propostas para a aquisição de bens e serviços. Esta constatação, não se nos afigura muito relevante, uma vez que, de uma maneira geral, todos os docentes intervêm ao nível das propostas para a aquisição de bens e serviços.

Em termos de tomada de decisão ao nível dos processos administrativo-financeiros verificámos uma tendência de resposta, quer dos *diretores* quer dos *coordenadores de estabelecimento*, que aponta no sentido de uma reduzida ou nula intervenção do *coordenador de estabelecimento* nesses processos. Nesta medida, a ação do *coordenador de estabelecimento* fica algo dependente das decisões tomadas superiormente, o que pode, eventualmente, nem ser considerado um fator limitativo, caso os decisores (*diretor* ou *conselho administrativo*) correspondam favoravelmente às propostas do *coordenador de estabelecimento*.

Em termos de visão prospetiva, relativamente à necessidade de serem implementadas outras formas de intervenção do *coordenador de estabelecimento* nos processos de distribuição de serviço e organização dos horários do pessoal docente e não docente e na organização dos horários dos serviços, a tendência de resposta observada em ambos os grupos de participantes aponta no sentido de uma não necessidade de serem implementadas outras formas de intervenção do *coordenador de estabelecimento* nesses processos. De certa forma, isto revela que as dinâmicas de participação do *coordenador de estabelecimento* nesses processos se consideram adequadas e são concretizadas de forma equilibrada.

Em termos de visão prospetiva, os participantes na nossa investigação mostraram-se, maioritariamente, desfavoráveis quanto à participação efetiva do *coordenador de estabelecimento* nas reuniões do *conselho pedagógico*, enquanto

membro de plenos poderes, talvez porque, como foi assumido por alguns deles, essa participação seja mais no âmbito das atribuições dos coordenadores de departamento.

Em termos de visão prospetiva, no que diz respeito à intervenção efetiva do *coordenador de estabelecimento* na tomada de decisão nos processos administrativo-financeiros de aquisição de bens e serviços, verificámos que, no essencial, as opiniões dos *diretores* e dos *coordenadores de estabelecimento* são desfavoráveis. Pelo que nos foi dado a perceber, estas opiniões devem-se, essencialmente, ao facto das dinâmicas de funcionamento dos *mega-agrupamentos de escolas* do nosso estudo, em termos administrativo-financeiros, estarem a funcionar de forma adequada.

Já quanto às formas de entrosamento do *diretor* e da sua equipa diretiva com o *coordenador de estabelecimento* e ainda quanto às situações em que este último intervém na definição das políticas organizativas e de funcionamento da “Escola...”, os dados recolhidos nas entrevistas permitem-nos formular uma tendência de resposta que aponta, claramente, no sentido da existência de entrosamento do *diretor* e da sua equipa diretiva com o *coordenador de estabelecimento* e também da intervenção deste em situações de definição das políticas organizativas e de funcionamento da “Escola...”. Os inúmeros exemplos que foram dados, relativamente a esta problemática, permitem-nos observar que, em termos efetivos, o *coordenador de estabelecimento* é entendido como um “parceiro” estratégico do *diretor*. Sendo assim, questionamo-nos, se não faria sentido o *coordenador de estabelecimento* ser assumido, em termos normativos, como mais um elemento da equipa diretiva do *diretor*. No nosso entender isso faria todo o sentido.

Verificámos, no que diz respeito à atribuição formal de responsabilidades do *diretor* no *coordenador de estabelecimento*, que esta se concretiza, nomeadamente, através de delegação formal de competências, e que o *diretor* concede, claramente, autonomia ao *coordenador de estabelecimento*, sendo esta, nitidamente, sentida por todos, embora assumida e posta em prática de acordo com regras de atuação previamente acordadas e definidas e tendo sempre em consideração a posição de dependência hierárquica do *coordenador de estabelecimento* relativamente ao *diretor*. Consideramos que esta forma de praticar a autonomia pode condicionar, de certa forma, a ação do *coordenador de estabelecimento*, no entanto não nos podemos esquecer que o responsável máximo por todas as decisões e ações levadas a cabo na “Escola...” é o *diretor* e, nessa medida, é necessário que este concorde e anua com tudo o que se passa naquele estabelecimento de educação e ensino.

Em termos de visão prospetiva, relativamente à necessidade, ou não, de serem implementadas outras medidas de entrosamento entre o *diretor*, a sua equipa diretiva e o *coordenador de estabelecimento*, nomeadamente a realização de reuniões de trabalho nas quais se definem as políticas organizativas e de funcionamento da “Escola...”, verificámos a existência de opiniões parcialmente comuns, o que não nos permite formular uma tendência de resposta clara. No entanto, parece-nos que essa tendência de resposta, a existir, apontaria no sentido das reuniões de trabalho, em termos prospetivos, continuarem a ser uma medida privilegiada de entrosamento entre o *diretor*, a sua equipa diretiva e o *coordenador de estabelecimento*.

Em termos de visão prospetiva, no que diz respeito à delegação de competências do *diretor* no *coordenador de estabelecimento*, enquanto instrumento promotor de autonomia, o posicionamento dos *diretores* e dos *coordenadores de estabelecimento* é, praticamente, coincidente e favorável. Julgamos que este sentir, relativamente generalizado, demonstra que as escolas e os seus dirigentes assumem a confiança e o trabalho colaborativo como requisitos essenciais para o bom desempenho do *mega-agrupamento de escolas* a que pertencem.

Quanto à justificação da necessidade da “Escola...” ter *coordenador de estabelecimento*, as posições de todos os participantes apontam no sentido de que se justifica, claramente e em absoluto. Pensamos que não poderia ser de outra forma, dada a natureza organizacional complexa que se vive nas anteriores escolas sede de agrupamento, nessa medida o papel do *coordenador de estabelecimento* é muito valorizado por todos.

Relativamente às responsabilidades, tarefas e atividades desenvolvidas pelo *coordenador de estabelecimento*, na “Escola...” e enquanto interlocutor entre a “Escola...” e a comunidade educativa alargada, as declarações dos participantes apontam, na sua grande maioria, no sentido de serem desenvolvidas funções ao nível do relacionamento com pessoal docente e não docente, do relacionamento com alunos e do relacionamento com pais ou encarregados de educação e ainda ao nível da gestão de equipamentos e instalações e das relações institucionais, nomeadamente, com agentes da comunidade local próxima – organismo públicos e empresas privadas. Como se pode constatar, a abrangência de funções desempenhadas pelo *coordenador de estabelecimento* é tão vasta e diversificada que seria impensável manter uma estrutura orgânica, com as características das anteriores escolas sede de agrupamento, a funcionar adequadamente sem a presença de um responsável, neste caso, o *coordenador de*

estabelecimento, que lhe garante assim um desempenho capaz e uma organização mínima e coerente.

O pouco tempo atribuído para o desempenho do cargo e o elevado número de funções a executar são, na opinião dos *diretores* e dos *coordenadores de estabelecimento*, os principais aspetos que condicionam e ou impedem o fluido cumprimento das responsabilidades, tarefas e atividades do *coordenador de estabelecimento* na “Escola...”. Também nós consideramos que essas são as maiores condicionantes à ação capaz do *coordenador de estabelecimento*, nesse sentido consideramos imprescindível que, normativamente, essa realidade seja alterada de forma a dotar o *coordenador de estabelecimento* dos meios que lhe possibilitem um desempenho digno e consentâneo com o cargo que lhe foi confiado.

Em termos de visão prospetiva, as declarações, quer dos *diretores* quer dos *coordenadores de estabelecimento*, permitem-nos observar, de uma maneira geral, que não se verifica a necessidade de alteração ao quadro de responsabilidades, tarefas e atividades atribuídas ao *coordenador de estabelecimento*. Esta constatação, de certa forma, comprova a grande exigência que é colocada ao *coordenador de estabelecimento* no desempenho do seu cargo. Sabemos bem, graças à nossa experiência, que o *coordenador de estabelecimento* tem sempre “coisas” em que intervir e que, se estiver de manhã à noite na escola, os diversos assuntos que há a tratar não lhe dão “parança”.

Finalmente, também em termos de visão prospetiva, quanto aos aspetos organizativos e ou estratégicos que poderiam/deveriam ser implementados, com o objetivo de dotar o *coordenador de estabelecimento* de maior capacidade de atuação e de um desempenho mais eficaz, eficiente e substantivo, os participantes no nosso estudo referiram, essencialmente, a necessidade da atribuição de mais horas ao *coordenador de estabelecimento* para o exercício do seu cargo e (ou) a necessidade de afetação de um outro docente para o auxílio às tarefas de coordenação. Estas declarações vêm confirmar o que, anteriormente, havíamos já referido, que o *coordenador de estabelecimento* assume um conjunto tão vasto e diversificado de funções que estas acabam por o absorver completamente no exercício do seu cargo, sendo que, muitas vezes, acaba por não ter oportunidade de responder cabalmente a todas elas.

As principais conclusões alcançadas na nossa investigação, permitem-nos observar e compreender, estamos certos, que «*O papel do coordenador de estabelecimento na realidade dos mega-agrupamentos de escolas*» se reveste de uma complexidade e importância bastante assinalável e que, embora na dependência direta

do *diretor*, lhe é permitido uma ação muito mais alargada do que a que se anuncia nos normativos legais vigentes, que embora consintam, em termos da autonomia na administração e gestão das escolas, as abordagens que nos foram dadas a observar nos *três mega-agrupamentos de escolas* investigados, parecem reduzir a ação do *coordenador de estabelecimento* a um “papel” absolutamente secundário e nada relevante na estrutura orgânica daqueles estabelecimentos de educação e ensino.

Podemos concluir também que talvez não existam impedimentos formais para que o *coordenador de estabelecimento* se possa assumir, em plenitude, como um “verdadeiro” e interventivo gestor intermédio na organização e funcionamento dos *mega-agrupamentos de escolas*, o que vai ao encontro das palavras de Lima (2009, p. 242), que anteriormente já citámos, em que este investigador refere que “a estrutura interna das escolas tende a ser governada por gestores intermédios [...] subordinados aos *diretores*”. Nesse sentido, estamos certos, o *coordenador de estabelecimento* é um exemplo “paradigmático” do gestor intermédio interventivo que desenvolve uma atividade, absolutamente, essencial nos “meandros” das escolas públicas portuguesas.

Acreditamos que as realidades que observámos podem ser tomadas, de certa forma, como exemplos para uma reflexão mais alargada e aprofundada, nomeadamente, quem sabe, através da concretização de novos estudos e reflexões, uma vez que, estamos certos, muito há ainda a compreender para dotar os *mega-agrupamentos de escolas*, de facto, como as unidades orgânicas locais do sistema educativo capazes de concretizar, com sucesso, o desiderato que buscamos há séculos como nação, que tão bem enunciado foi no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, ou seja, o desígnio de: “*dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País*”.

Nessa medida, «*O papel do coordenador de estabelecimento na realidade dos mega-agrupamentos de escolas*», investigação que agora damos como concluída, talvez possa assumir-se como um contributo, embora modesto, que prova ser possível uma Escola melhor para todos, basta querer, basta acreditar, basta congregar o esforço individual e coletivo partilhado na prosequção desse objetivo.

O caminho, estamos certos, é por aí...

Referências bibliográficas

- Abreu, F. (2005). Agrupamentos de Escolas – a visão da autarquia. In J. P. Silva (org.), *Atas do XII Seminário, «O Futuro da Escola Pública em Portugal – Que Papel para os Agrupamentos de Escolas»* (pp. 10-14). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda. Recuperado em 26, setembro, 2014, de <http://www.cffh.pt/userfiles/files/Actas%20do%20semin%C3%A1rio%202004%20-%20O%20Futuro%20da%20Escola%20P%C3%BAblica%20em%20Portugal.pdf>.
- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. In *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 26, n. 1 (pp. 13-30). Recuperado em 12, novembro, 2014, de <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/download/19678/11464>.
- Almeida, L., Leite, C., & Fernandes, P. (2010). O governo das escolas do 1.º ciclo do ensino básico, em Portugal: legislação e vivências dos professores. In *Práxis Educativa*, Vol. 6, n.º 91 - Dossiê Temático: Escola Pública (pp. 57-76). Edições UESB. Recuperado em 26, agosto, 2014, de <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/427/454>.
- Alves, L. A. (2012). *História da Educação - uma introdução*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Recuperado em 06, setembro, 2014, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10021.pdf>.
- Amado, C. M. (2007). *História da Pedagogia e da Educação - Guião para acompanhamento das aulas*. Évora: Universidade de Évora. Recuperado em 06, setembro, 2014, de <http://home.dpe.uevora.pt/~casimiro/HPE-%20Guião%20-%20tudo.pdf>.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. In *Revista Educação e Sociedade*, vol. 30, n.º 109 (pp. 987-1007). Recuperado em 18, junho, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a04.pdf>.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensino básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. In *Revista Educação e Sociedade*, vol. 24, n.º 82 (pp. 63-92). Recuperado em 18, junho, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82>.
- Bento, A., Ribeiro, M., & Teles, C. (2010). *Estilos de liderança nas organizações escolares do 1.º ciclo da Região Autónoma Madeira*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Recuperado em 05, agosto, 2014, de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2707/1/lideranca%20aveiro.pdf>.

Bresser-Pereira, L. C. (2010). A crise financeira global e depois: um novo capitalismo? In *Novos Estudos n.º 86* (pp. 51-72). São Paulo: CEBRAP - Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. Recuperado em 23, outubro, 2014, de http://www.bresserpereira.org.br/papers/2010/10.08.A_Crise_Financeira_Global_e_Depois-CEBRAP.pdf.

Carvalho, E. M. (2013). *Direções da agregação escolar: progresso ou retrocesso?* Coimbra: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Recuperado em 12, maio, 2014, de https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25461/1/TESE_Eduarda_Carvalho_set_2013.pdf.

Carvalho, R. d. (2001). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castanheira, P., & Costa, J. A. (2007). Lideranças transformacional, transacional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In J. M. Sousa, & C. N. Fino, *A Escola sob Suspeita* (pp. 141-154). Porto: Edições ASA. Recuperado em 10, julho, 2012, de <http://www.asa.pt/CE/PDF/Liderancas.pdf>.

Castro, D. F. (2011). As lideranças periféricas nos agrupamentos de escolas em Portugal. In *Práxis Educacional*, v. 7, n.º 11 (pp. 33-52). Recuperado em 08, dezembro, 2014, de <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/709/676>.

Casulo, J. C. (1988). As Leis de Bases da Educação Nacional: Percurso Histórico e Condições da Aplicabilidade. In *Revista Portuguesa de Educação n.º 3* (pp. 21-28). C.E.E.D.C. - Universidade do Minho.

Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. In *Sísifo / Revista de Ciências da Educação n.º 4* (pp. 129-136). Recuperado em 10, novembro, 2014, de http://escoladgestores.virtual.ufc.br/PDF/sala6_ativ4.pdf.

Correia, L. G. (2010). Centenário da República: O ensino primário na primeira república - O homem vale, sobretudo, pela educação que possui. In *Seara Nova, n.º 1713* (pp. 12-19). Lisboa: Associação Intervenção Democrática - ID.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Delgado, J. M., & Martins, É. (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas - 1974-1999*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do ME. Recuperado em 7, novembro, 2014, de <http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/07/autonomia-administracao-e-gestao-das-escolas-portuguesas-1974-1999-continuidade-e-rupturas.pdf>.

Estrela, E., Soares, M. A., & Leitão, M. J. (2009). *Saber Escrever Uma Tese e Outros Textos*. Alfragide: Publicações Dom Quixote.

Fernandes, A. L. (2013). *O processo de construção de um mega agrupamento: nas vozes e olhares da diretora e dos coordenadores*. Porto: Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Recuperado em 22, dezembro, 2014, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71244/2/91335.pdf>.

Ferreira, A. G. (2007). *A escolarização em Portugal - Proposta de síntese*. Coimbra: Núcleo de Psicologia e de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. [documento policopiado, gentilmente, disponibilizado pelo autor].

Ferreira, F. I. (2005). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 265-306). Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. (2005). A evolução do modelo de administração da escola de interesse público em Portugal (1926-86). In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 91-114). Porto: Edições ASA.

Formosinho, J., & Machado, J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal - políticas recentes. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 115-164). Porto: Edições ASA.

Formosinho, J., & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal - do Estado Novo à democracia. In *Educação Temas e Problemas n.ºs 12 e 13* (pp. 27-40). Évora: CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Recuperado em 22, junho, 2014, de <http://www.ciep.uevora.pt/revista/Completa/RevistaEDUCACAO.pdf>.

Galhardo, N. M. (2007). *A (in)satisfação dos docentes do 1.º ciclo perante a constituição do Agrupamento de Escolas: Estudo de caso no concelho de Vila Franca de Xira*. Lisboa: Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta. Recuperado em 22, dezembro, 2014, de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/655/1/LC291.pdf>.

Gomes, J. F. (1986). *Novos Estudos de História e da Pedagogia*. Coimbra: Edições Almedina.

Gomes, J. F. (1995). *Para a História da Educação em Portugal - Seis Estudos*. Porto: Porto Editora.

Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncípa Editora, Lda.

Lima, L. C. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. In *Sociologia n.º 19* (pp. 227-253). Porto: Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Recuperado em 14, setembro, 2014, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11727/1/Artigo%20Revista%20Sociologia%20n%2BA19%20%282009%29.pdf>.

Lima, L. C. (2011a). Administração e autonomia das escolas. In L. C. Lima, *Administração Escolar: Estudos* (pp. 11-56). Porto: Porto Editora, Lda.

Lima, L. C. (2011b). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração centralizada. In L. C. Lima, *Administração Escolar: Estudos* (pp. 85-116). Porto: Porto Editora, Lda.

Lück, H. (2008). *Liderança em Gestão Escolar*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, Ltda.

Mendonça, A. M. (2006). *A problemática do insucesso escolar - A escolaridade obrigatória no arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000)*. Funchal: Dissertação para a obtenção do grau de doutoramento apresentada à Universidade da Madeira. Recuperado em 18, junho, 2014, de <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/publica/Tese.pdf>.

Morais, J. S. (2011). A organização interna das escolas como caminho de autonomia. In *Revista ELO, n.º 18 - A cidadania e a democracia nas escolas* (pp. 415-431). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda. Recuperado em 23, setembro, 2014, de <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2018.pdf>.

Morgado, J. C., & Pinheiro, J. A. (2011). Lideranças intermédias e autonomia curricular da escola: dos discursos às práticas. In *Atas do Congresso Ibérico/ 5.º Encontro do GT-PA* (pp. 1-11). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd). [documento policopiado, gentilmente, disponibilizado pelos autores].

Nóvoa, A. (1992). A educação Nacional. In F. Rosas (coord), *Portugal e o Estado Novo (1930-1960), Volume XII de J. Serrão e A. H. Oliveira Marques (dirs.), Nova História de Portugal* (pp. 454-519). Lisboa: Editorial Presença.

Nóvoa, A. (1988). A República e a Escola das Intenções Generosas ao Desengano das Realidades. In *Revista Portuguesa de Educação n.º 3* (pp. 29-60). C.E.E.D.C. - Universidade do Minho.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Recuperado em 12, janeiro, 2014, de <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4810/1/9789724142142.pdf>.

Oliveira, A. (2005). Elogio fúnebre de um Agrupamento Horizontal. In J. P. Silva (org.), *Atas do XII Seminário, O Futuro da Escola Pública em Portugal – Que Papel para os Agrupamentos de Escolas?* (pp. 15-18). Guimarães: Centro de Formação

- Francisco de Holanda. Recuperado em 26, setembro, 2014, de <http://www.cffh.pt/userfiles/files/Actas%20do%20semin%C3%A1rio%202004%20-%20O%20Futuro%20da%20Escola%20P%C3%BAblica%20em%20Portugal.pdf>.
- Pacheco, J. A. (1991). A reforma do sistema educativo - Alguns aspetos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha. In *Revista Portuguesa de Educação* 4:2 (pp. 69-83). Braga: Universidade do Minho. Recuperado em 22, março, 2014, de [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/472/1/1991,4\(2\),69-83\(JoseAugustoPacheco\).pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/472/1/1991,4(2),69-83(JoseAugustoPacheco).pdf).
- Parreira, E. M. (2014). *Promoção da autonomia do agrupamento de escolas: o projeto de intervenção do diretor*. Lisboa: Dissertação de Mestrado apresentado à Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Recuperado em, 10, janeiro, 2015, de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/5888/O%20Projeto%20de%20Interven%C3%A7%C3%A3o%20do%20Diretor.pdf?sequence=1>.
- Pereira, M. P. (2014). A Escola portuguesa ao serviço do Estado Novo: as Lições de História de Portugal do Boletim do Ensino Primário Oficial e o projeto ideológico do salazarismo. In *Da Investigação às Práticas Vol. 4, n.º 1* (pp. 59-81). Lisboa: CIED - IPL - ESE. Recuperado em 05, dezembro, 2014, de http://serv.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/revista_2014_1/A%20escola%20portuguesa.pdf.
- Pinto, A. P. (2005). Constituição e funcionamento do Agrupamentos Vertical de Ponte. In J. P. Silva (org.), *Atas do XII Seminário, O Futuro da Escola Pública em Portugal – Que Papel para os Agrupamentos de Escolas?* (pp. 19-22). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda. Recuperado em 26, setembro, 2014, de <http://www.cffh.pt/userfiles/files/Actas%20do%20semin%C3%A1rio%202004%20-%20O%20Futuro%20da%20Escola%20P%C3%BAblica%20em%20Portugal.pdf>.
- Ramos, C. C., & Diogo, J. (2003). A Liderança das escolas: ficções e realidades - Elementos para a compreensão dos processos de liderança das escolas no quadro de autonomia. *ANAIS Educação e Desenvolvimento 2003*, pp. 91-114.
- Rodrigues, J. S. (2012). *O agrupamento de escolas no conselho de Braga*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação e Psicologia da UCP. Recuperado em 22, dezembro, 2014, de <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11880/1/O%20AGRUPAMENTO%20DE%20ESCOLAS%20NO%20CONCELHO%20DE%20BRAGA.pdf>.
- Santos, Á. A., Bessa, A. R., Pereira, D. S., Mineiro, J. P., Dinis, L. L., & Silveira, T. (2009). *Escolas de Futuro - 130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas - Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Silva, J. N. (2005). Nota de apresentação. In J. N. Silva (org.), *Atas do XII Seminário, O Futuro da Escola Pública em Portugal – Que Papel para os Agrupamentos de Escolas?* (pp. 7-9). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda. Recuperado em 26, setembro, 2014, de

<http://www.cffh.pt/userfiles/files/Actas%20do%20semin%C3%A1rio%202004%20-%20O%20Futuro%20da%20Escola%20P%C3%ABblica%20em%20Portugal.pdf>.

Simões, J. M. (2012). *Para uma compreensão da fusão dos agrupamentos de escolas*. Coimbra: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Recuperado em 12, janeiro, 2014, de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23434/1/Jose%20Simo.es.pdf>.

Sousa, M. J., & Batista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

Stoer, S. R. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projeto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? In *Análise Social, vol. XIX (77-78-79), n.ºs 3.º, 4.º e 5.º* (pp. 793-822). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais. Recuperado em 09, setembro, 2014, de

<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223465326H7aDW8sd7Bn98GQ5.pdf>.

Teixeira, S. (2013). *Gestão das Organizações*. Lisboa: Escolar Editora.

Teodoro, A. (2000). O fim do isolacionismos - Da participação de Portugal no Plano Marschal ao Projeto Regional do Mediterrâneo. In *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias 1(3)* (pp. 48-54). Recuperado em 03, outubro, 2014, de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rhumanidades/article/download/1330/1083>.

Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. In *Revista Lusófona de Educação 14* (pp. 77-99). Recuperado em 08, dezembro, 2014, de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/download/1109/919>.

Trigo, J. R., & Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. In *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.16, n.º 61* (pp. 561-582). Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO. Recuperado em 01, agosto, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf>.

Ventura, A., Castanheira, P., & Costa, J. A. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. In *REICE - Revista Eletrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4, n.º 4e* (pp. 128-136). Madrid: Redalyc. Recuperado em 11, agosto, 2014, de <http://www3.uma.pt/bento/alunos/Gestaodasescolas.pdf>.

Legislação consultada

Lei n.º 5/73, de 25 de julho, Lei de Bases da Educação Nacional (Reforma Veiga Simão)
Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio
Despacho n.º 68/74, de 28 de novembro
Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro
Despacho n.º 40/75, de 8 de novembro
Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro
Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro
Despacho n.º 134/77, de 14 de outubro
Despacho Normativo n.º 122/79, de 22 de maio
Decreto-Lei n.º 579-T1/79, de 29 de dezembro
Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de setembro
Despacho n.º 333/80, de 22 de setembro
Decreto-Lei n.º 412/80, de 27 de setembro
Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março
Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo
Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro
Despacho Conjunto n.º 28/SERE/SEAM/88, de 2 de agosto
Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro
Despacho n.º 33/ME/91, de 8 de março
Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio
Despacho n.º 115/ME/93, de 23 de junho
Despacho n.º 27/ME/93, de 23 de dezembro
Despacho n.º 37-A/SEEI/96, de 29 de junho
Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho
Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho
Lei n.º 115/97, de 19 de setembro
Decreto-Lei n.º 314/97, de 15 de novembro
Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio
Lei n.º 159/99, de 14 de setembro
Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto
Despacho n.º 13.313/2003, de 13 de junho

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto

Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

Anexos

Lista de anexos

Anexo 1: Guião da entrevista

Anexo 2: Quadros comparativos entre os Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, Decreto-Lei n.º 75/2008 e o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na redação que lhe é conferida pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

Anexo 3: Quadros com as unidades de registo utilizadas na análise de conteúdo das entrevistas

Anexo 1

Guião da entrevista

1. Há quanto tempo exerce as suas atuais funções?
2. Quais os cargos que já desempenhou no decorrer da sua carreira profissional?
3. Quais as maiores dificuldades que encontra na organização e gestão do agrupamento, tendo em consideração que na sua constituição existem várias escolas com elevada complexidade pedagógica, vários níveis de ensino e um elevado número de alunos?
4. Como justifica a necessidade de um coordenador de estabelecimento na “Escola...”?
5. Que responsabilidades foram atribuídas ao coordenador de estabelecimento da “Escola...”?
6. Que funções desempenha, habitualmente, o coordenador de estabelecimento...
 - 6.1. Na “Escola...”?
 - 6.2. Enquanto interlocutor entre a “Escola...” e o agrupamento/diretor?
 - 6.3. Enquanto interlocutor entre a “Escola...” e a comunidade?
7. Que outras funções e responsabilidades poderiam ou deveriam ser atribuídas ao coordenador de estabelecimento da “Escola...”?
8. Na organização e funcionamento da “Escola...”, em que situações de tomada de decisão estratégica o coordenador de estabelecimento intervém?
9. Considerando o agrupamento como um todo, em que medida o coordenador de estabelecimento da “Escola...” intervém...
 - 9.1. Relativamente à distribuição de serviço e organização dos horários do pessoal docente?
 - 9.2. Relativamente à distribuição de serviço e organização dos horários do pessoal não docente?
 - 9.3. No que diz respeito à constituição das turmas e organização dos respetivos horários?
 - 9.4. No que diz respeito ao horário de funcionamento dos serviços existentes?
10. Como vê a participação do coordenador de estabelecimento da “Escola...” nas reuniões de trabalho realizadas entre o diretor e os restantes membros da sua “equipa diretiva” – subdiretor, adjuntos e, eventualmente, assessoria?
11. De que forma o coordenador de estabelecimento da “Escola...” toma parte no processo de debate e decisão das questões de natureza pedagógica do agrupamento?
12. Como vê o papel do coordenador de estabelecimento da “Escola...” na tomada de decisões de cariz financeiro, nomeadamente, decisões que digam respeito à aquisição de bens e serviços e/ou manutenção de espaços e equipamentos?
13. Como descreve o nível de autonomia do coordenador de estabelecimento da “Escola...”?
14. Na vida diária da “Escola...”, em que situações é observável a existência de conflito de competências entre o coordenador de estabelecimento e o diretor do agrupamento?
15. O que pensa relativamente à delegação de competências do diretor no coordenador de estabelecimento da “Escola...”?
16. Quais são as maiores dificuldades e constrangimentos à ação do coordenador de estabelecimento da “Escola...”?
17. De que forma é condicionada a ação do coordenador de estabelecimento da “Escola...” pelas diretrizes do diretor do agrupamento?
18. O que acharia da participação do coordenador de estabelecimento da “Escola...” nas reuniões do conselho pedagógico, enquanto membro de plenos poderes?
19. Em que medida se justifica que a ação do coordenador de estabelecimento da “Escola...” seja coadjuvada por um subcoordenador ou por assessores?
20. O que deveria contemplar um novo quadro legislativo para que a ação do coordenador de estabelecimento da “Escola...” fosse mais substantiva?
21. O que mudaria, ou que estratégias implementaria, para que o coordenador de estabelecimento da “Escola...” tivesse maior capacidade de atuação e um desempenho mais eficaz e eficiente?

Muito obrigado pela sua colaboração.

Anexo 2

Quadros comparativos entre os Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, Decreto-Lei n.º 75/2008 e o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na redação que lhe é conferida pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

Quadro 5 – Definição de conceitos – análise comparada entre DL 115-A/98, DL 75/2008 e DL 137/2012

Decreto-Lei n.º 115-A/98	Decreto-Lei n.º 75/2008	Decreto-Lei n.º 137/2012
<p>Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.</p> <p>Projeto educativo é o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa;</p> <p>Regulamento interno é o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;</p> <p>Plano anual de atividades é o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.</p>	<p>Autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos. A extensão da autonomia depende da dimensão e da capacidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa. A transferência de competências da administração educativa para as escolas observa os princípios do gradualismo e da sustentabilidade.</p> <p>Projeto educativo é o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa;</p> <p>Regulamento interno é o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;</p> <p>Plano anual de atividades são os documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução;</p> <p>Orçamento é o documento em que se preveem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.</p> <p>Relatório anual de atividades é o documento que relaciona as atividades efetivamente realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e identifica os recursos utilizados nessa realização;</p> <p>Conta de gerência é o documento que relaciona as receitas obtidas e despesas realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</p> <p>Relatório de autoavaliação é documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.</p>	

Fonte: Adaptado de Parreira (2014).

Quadro 6 – Designação dos órgãos estabelecidos nos diplomas – análise comparada entre DL 115-A/98, DL 75/2008 e DL 137/2012

Decreto-Lei n.º 115-A/98	Decreto-Lei n.º 75/2008	Decreto-Lei n.º 137/2012
<p>São órgãos de administração e gestão das escolas os seguintes:</p> <p>a) Assembleia;</p> <p>b) Conselho executivo ou diretor (direção executiva);</p> <p>c) Conselho pedagógico;</p> <p>d) Conselho administrativo.</p>	<p>São órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas os seguintes:</p> <p>a) O conselho geral;</p> <p>b) O diretor;</p> <p>c) O conselho pedagógico;</p> <p>d) O conselho administrativo.</p>	

Fonte: Adaptado de Parreira (2014).

Quadro 7 – Assembleia *versus* conselho geral – análise comparada entre DL 115-A/98, DL 75/2008 e DL 137/2012

Decreto-Lei n.º 115-A/98	Decreto-Lei n.º 75/2008	Decreto-Lei n.º 137/2012
<p>DEFINIÇÃO/COMPOSIÇÃO</p> <p>A assembleia é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo.</p> <p>A assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local.</p> <p>Por opção da escola, a inserir no respetivo regulamento interno, a assembleia pode ainda integrar representantes das atividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respetiva área, com relevo para o projeto educativo da escola.</p> <p>O presidente do conselho executivo ou o diretor participam nas reuniões da assembleia, sem direito a voto.</p>	<p>DEFINIÇÃO/COMPOSIÇÃO</p> <p>O conselho geral é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.</p> <p>Na composição do conselho geral tem de estar salvaguardada a participação de representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local.</p> <p>Além de representantes dos municípios, o conselho geral integra representantes da comunidade local, designadamente de instituições, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural e científico.</p> <p>O diretor participa nas reuniões do conselho geral, sem direito a voto.</p>	

COMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS
<p>À assembleia compete:</p> <p>a) Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros docentes;</p> <p>b) Aprovar o projeto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução;</p> <p>c) Aprovar o regulamento interno da escola;</p> <p>d) Emitir parecer sobre o plano anual de atividades, verificando da sua conformidade com o projeto educativo;</p> <p>e) Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de atividades;</p> <p>f) Aprovar as propostas de contratos de autonomia, ouvido o conselho pedagógico;</p> <p>g) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;</p> <p>h) Apreciar o relatório de contas de gerência;</p> <p>i) Apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola;</p> <p>j) Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa;</p> <p>l) Acompanhar a realização do processo eleitoral para a direção executiva;</p> <p>m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.</p>	<p>Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, ao conselho geral compete:</p> <p>a) Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros, à exceção dos representantes dos alunos;</p> <p>b) Eleger o diretor, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do presente decreto-lei;</p> <p>c) Aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;</p> <p>d) Aprovar o regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</p> <p>e) Aprovar os planos anual e plurianual de atividades;</p> <p>f) Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de atividades;</p> <p>g) Aprovar as propostas de contratos de autonomia;</p> <p>h) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;</p> <p>i) Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar;</p> <p>j) Aprovar o relatório de contas de gerência;</p> <p>l) Apreciar os resultados do processo de autoavaliação;</p> <p>m) Pronunciar -se sobre os critérios de organização dos horários;</p> <p>n) Acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão;</p> <p>o) Promover o relacionamento com a comunidade educativa;</p> <p>p) Definir os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas.</p>	<p>Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, ao conselho geral compete:</p> <p>a) Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros, à exceção dos representantes dos alunos;</p> <p>b) Eleger o diretor, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do presente decreto-lei;</p> <p>c) Aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;</p> <p>d) Aprovar o regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</p> <p>e) Aprovar os planos anual e plurianual de atividades;</p> <p>f) Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de atividades;</p> <p>g) Aprovar as propostas de contratos de autonomia;</p> <p>h) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;</p> <p>i) Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar;</p> <p>j) Aprovar o relatório de contas de gerência;</p> <p>k) Apreciar os resultados do processo de autoavaliação;</p> <p>l) Pronunciar -se sobre os critérios de organização dos horários;</p> <p>m) Acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão;</p> <p>n) Promover o relacionamento com a comunidade educativa;</p> <p>o) Definir os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas;</p> <p>p) Dirigir recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do projeto educativo e o cumprimento do plano anual de atividades;</p> <p>q) Participar, nos termos definidos em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do diretor;</p> <p>r) Decidir os recursos que lhe são dirigidos;</p> <p>s) Aprovar o mapa de férias do diretor.</p>

Quadro 8 – Conselho executivo ou diretor *versus* diretor – análise comparada entre DL 115-A/98, DL 75/2008 e DL 137/2012

Decreto-Lei n.º 115-A/98	Decreto-Lei n.º 75/2008	Decreto-Lei n.º 137/2012
<p style="text-align: center;">DEFINIÇÃO</p> <p>A direção executiva é assegurada por um conselho executivo ou por um diretor, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira.</p>	<p style="text-align: center;">DEFINIÇÃO</p> <p>O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.</p>	
<p style="text-align: center;">COMPETÊNCIAS</p> <p>Compete à direção executiva, ouvido o conselho pedagógico, elaborar e submeter à aprovação da assembleia os seguintes documentos:</p> <p>a) Projeto educativo da escola;</p> <p>b) Regulamento interno da escola;</p> <p>c) Propostas de celebração de contratos de autonomia.</p> <p>No plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete à direção executiva, em especial:</p> <p>a) Definir o regime de funcionamento da escola;</p> <p>b) Elaborar o projeto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;</p> <p>c) Elaborar o plano anual de atividades e aprovar o respetivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da assembleia;</p> <p>d) Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de atividades;</p> <p>e) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;</p> <p>f) Distribuir o serviço docente e não docente;</p> <p>g) Designar os diretores de turma;</p> <p>h) Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar;</p> <p>i) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;</p> <p>j) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades;</p> <p>l) Proceder à seleção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardado o regime legal de concursos;</p> <p>m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.</p> <p>Compete ao presidente do conselho executivo ou ao diretor, nos termos da legislação em vigor:</p>	<p style="text-align: center;">COMPETÊNCIAS</p> <p>Compete ao diretor submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico.</p> <p>Ouvido o conselho pedagógico, compete também ao diretor</p> <p>a) Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral:</p> <p>i) As alterações ao regulamento interno;</p> <p>ii) Os planos anual e plurianual de atividades;</p> <p>iii) O relatório anual de atividades;</p> <p>iv) As propostas de celebração de contratos de autonomia;</p> <p>b) Aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município.</p> <p>Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao diretor, em especial:</p> <p>a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</p> <p>b) Elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;</p> <p>c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;</p> <p>d) Distribuir o serviço docente e não docente;</p> <p>e) Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar;</p> <p>f) Designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os diretores de turma;</p> <p>g) Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;</p> <p>h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;</p> <p>i) Estabelecer protocolos e celebrar</p>	<p style="text-align: center;">COMPETÊNCIAS</p> <p>Compete ao diretor submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico.</p> <p>Ouvido o conselho pedagógico, compete também ao diretor:</p> <p>a) Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral:</p> <p>i) As alterações ao regulamento interno;</p> <p>ii) Os planos anual e plurianual de atividades;</p> <p>iii) O relatório anual de atividades;</p> <p>iv) As propostas de celebração de contratos de autonomia;</p> <p>b) Aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município.</p> <p>Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao diretor, em especial:</p> <p>a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</p> <p>b) Elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;</p> <p>c) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;</p> <p>d) Distribuir o serviço docente e não docente;</p> <p>e) Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar;</p> <p>f) Propor os candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular nos termos definidos no n.º 5 do artigo 43.º e designar os diretores de turma;</p> <p>g) Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;</p> <p>h) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros</p>

<p>a) Representar a escola; b) Coordenar as atividades decorrentes das competências próprias da direção executiva; c) Exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente; d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos; e) Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente.</p>	<p>acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea p) do n.º 1 do artigo 13.º; j) Proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis; l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos. Compete ainda ao diretor: a) Representar a escola; c) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente; d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos; e) Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente; f) Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente.</p>	<p>recursos educativos; i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral nos termos da alínea o) do n.º 1 do artigo 13.º; j) Proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis; k) Assegurar as condições necessárias à realização da avaliação do desempenho do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável; l) Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos. Compete ainda ao diretor: a) Representar a escola; b) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente; c) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos nos termos da legislação aplicável; d) Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente; e) Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente.</p>
--	--	---

Fonte: Adaptado de Parreira (2014).

Quadro 9 – Conselho pedagógico – análise comparada entre DL 115-A/98, DL 75/2008 e DL 137/2012

Decreto-Lei n.º115-A/98	Decreto-Lei n.º 75/2008	Decreto-Lei n.º 137/2012
<p>DEFINIÇÃO/COMPOSIÇÃO O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. A composição do conselho pedagógico é da responsabilidade de cada escola, a definir no respetivo regulamento interno, devendo neste estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente</p>	<p>DEFINIÇÃO/COMPOSIÇÃO O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. A composição do conselho pedagógico é estabelecida pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada nos termos do respetivo regulamento interno, não podendo ultrapassar o máximo de 15 membros e observando os seguintes princípios: a) Participação dos coordenadores</p>	<p>DEFINIÇÃO/COMPOSIÇÃO O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente. A composição do conselho pedagógico é estabelecida pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada nos termos do respetivo regulamento interno, não podendo ultrapassar o máximo de 17 membros e observando os seguintes princípios: a) Participação dos coordenadores</p>

<p>e dos projetos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros.</p> <p>O presidente do conselho executivo ou o diretor é membro do conselho pedagógico.</p> <p>NOTA: Os departamentos curriculares são coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram.</p>	<p>dos departamentos curriculares;</p> <p>b) Participação das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas;</p> <p>c) Representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos, estes últimos apenas no caso do ensino secundário, nos termos do n.º 2 do artigo 34.º.</p> <p>O diretor é, por inerência, presidente do conselho pedagógico.</p> <p>NOTA: Os departamentos curriculares são coordenados por professores titulares, designados pelo diretor.</p>	<p>dos departamentos curriculares;</p> <p>b) Participação das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas.</p> <p>O diretor é, por inerência, presidente do conselho pedagógico.</p> <p>NOTA: O coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo.</p>
<p style="text-align: center;">COMPETÊNCIAS</p> <p>Ao conselho pedagógico compete:</p> <p>a) Eleger o respetivo presidente de entre os seus membros docentes;</p> <p>b) Apresentar propostas para a elaboração do projeto educativo e do plano anual de atividades e pronunciar-se sobre os respetivos projetos;</p> <p>c) Pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno;</p> <p>d) Pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;</p> <p>e) Elaborar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respetivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respetiva execução;</p> <p>f) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;</p> <p>g) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respetivas estruturas programáticas;</p> <p>h) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;</p> <p>i) Adotar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes;</p> <p>j) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a</p>	<p style="text-align: center;">COMPETÊNCIAS</p> <p>Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, ao conselho pedagógico compete:</p> <p>a) Elaborar a proposta de projeto educativo a submeter pelo diretor ao conselho geral;</p> <p>b) Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de atividade e emitir parecer sobre os respetivos projetos;</p> <p>c) Emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;</p> <p>d) Apresentar propostas e emitir parecer sobre a elaboração do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente;</p> <p>e) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;</p> <p>f) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respetivas estruturas programáticas;</p> <p>g) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;</p> <p>h) Adotar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares;</p> <p>i) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a</p>	<p style="text-align: center;">COMPETÊNCIAS</p> <p>Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, ao conselho pedagógico compete:</p> <p>a) Elaborar a proposta de projeto educativo a submeter pelo diretor ao conselho geral;</p> <p>b) Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de atividade e emitir parecer sobre os respetivos projetos;</p> <p>c) Emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;</p> <p>d) Elaborar e aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente;</p> <p>e) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;</p> <p>f) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respetivas estruturas programáticas;</p> <p>g) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;</p> <p>h) Adotar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares;</p> <p>i) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;</p>

<p>investigação;</p> <p><i>l)</i> Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural;</p> <p><i>m)</i> Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;</p> <p><i>n)</i> Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;</p> <p><i>o)</i> Intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes;</p> <p><i>p)</i> Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.</p>	<p>investigação;</p> <p><i>j)</i> Promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural;</p> <p><i>l)</i> Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;</p> <p><i>m)</i> Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;</p> <p><i>n)</i> Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.</p>	<p><i>j)</i> Promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural;</p> <p><i>k)</i> Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;</p> <p><i>l)</i> Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;</p> <p><i>m)</i> Propor mecanismos de avaliação dos desempenhos organizacionais e dos docentes, bem como da aprendizagem dos alunos, credíveis e orientados para a melhoria da qualidade do serviço de educação prestado e dos resultados das aprendizagens;</p> <p><i>n)</i> Participar, nos termos regulamentados em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do pessoal docente.</p>
---	--	---

Quadro 10 – Conselho administrativo – análise comparada entre DL 115-A/98, DL 75/2008 e DL 137/2012

Decreto-Lei n.º 115-A/98	Decreto-Lei n.º 75/2008	Decreto-Lei n.º 137/2012
<p>DEFINIÇÃO /COMPOSIÇÃO</p> <p>O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola, nos termos da legislação em vigor.</p> <p>O conselho administrativo é composto pelo presidente do conselho executivo ou pelo diretor, pelo chefe dos serviços de administração escolar e por um dos vice-presidentes do conselho executivo ou um dos adjuntos do diretor, para o efeito designado por este.</p> <p>O conselho administrativo é presidido pelo presidente do conselho executivo ou pelo diretor.</p>	<p>DEFINIÇÃO /COMPOSIÇÃO</p> <p>O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos da legislação em vigor.</p>	
	<p>O conselho administrativo tem a seguinte composição:</p> <p><i>a)</i> O diretor, que preside;</p> <p><i>b)</i> O subdiretor ou um dos adjuntos do diretor, por ele designado para o efeito;</p> <p><i>c)</i> O chefe dos serviços de administração escolar, ou quem o substitua.</p>	<p>O conselho administrativo tem a seguinte composição:</p> <p><i>a)</i> O diretor, que preside;</p> <p><i>b)</i> O subdiretor ou um dos adjuntos do diretor, por ele designado para o efeito;</p> <p><i>c)</i> O chefe dos serviços administrativos, ou quem o substitua.</p>
<p>COMPETÊNCIAS</p> <p>Ao conselho administrativo compete:</p> <p><i>a)</i> Aprovar o projeto de orçamento anual da escola, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;</p> <p><i>b)</i> Elaborar o relatório de contas de gerência;</p> <p><i>c)</i> Autorizar a realização de despesas e o respetivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da escola;</p> <p><i>d)</i> Zelar pela atualização do cadastro patrimonial da escola;</p> <p><i>e)</i> Exercer as demais competências que lhe estão legalmente cometidas.</p>	<p>COMPETÊNCIAS</p> <p>Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, compete ao conselho administrativo:</p> <p><i>a)</i> Aprovar o projeto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;</p> <p><i>b)</i> Elaborar o relatório de contas de gerência;</p> <p><i>c)</i> Autorizar a realização de despesas e o respetivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira;</p> <p><i>d)</i> Zelar pela atualização do cadastro patrimonial.</p>	

Quadro 11 – Coordenador de estabelecimento – análise comparada entre DL 115-A/98, DL 75/2008 e DL 137/2012

Decreto-Lei n.º 115-A/98	Decreto-Lei n.º 75/2008	Decreto-Lei n.º 137/2012
<p style="text-align: center;">DEFINIÇÃO</p> <p>A coordenação de cada estabelecimento de educação ou de ensino integrado num agrupamento de escolas é assegurada por um coordenador.</p> <p>Nos estabelecimentos em que funcione a sede do agrupamento, bem como nos que tenham menos de três docentes em exercício efetivo de funções, não há lugar à criação do cargo referido no número anterior.</p> <p>O coordenador deve ser um docente dos quadros, em exercício de funções no estabelecimento, sendo eleito, por três anos, pela totalidade dos docentes em exercício efetivo de funções no mesmo estabelecimento.</p>	<p style="text-align: center;">DEFINIÇÃO</p> <p>A coordenação de cada estabelecimento de educação pré-escolar ou de escola integrada num agrupamento é assegurada por um coordenador.</p> <p>Nas escolas em que funcione a sede do agrupamento, bem como nos que tenham menos de três docentes em exercício efetivo de funções, não há lugar à designação de coordenador.</p> <p>O coordenador é designado pelo diretor, de entre os professores em exercício efetivo de funções na escola ou no estabelecimento de educação pré-escolar e, sempre que possível, entre professores titulares.</p> <p>O mandato do coordenador de estabelecimento tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do diretor.</p> <p>O coordenador de estabelecimento pode ser exonerado a todo o tempo por despacho fundamentado do diretor.</p>	<p style="text-align: center;">DEFINIÇÃO</p> <p>A coordenação de cada estabelecimento de educação pré-escolar ou de escola integrada num agrupamento é assegurada por um coordenador.</p> <p>Nas escolas em que funcione a sede do agrupamento, bem como nos que tenham menos de três docentes em exercício efetivo de funções, não há lugar à designação de coordenador.</p> <p>O coordenador é designado pelo diretor, de entre os professores em exercício efetivo de funções na escola ou no estabelecimento de educação pré-escolar.</p> <p>O mandato do coordenador de estabelecimento tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do diretor.</p> <p>O coordenador de estabelecimento pode ser exonerado a todo o tempo por despacho fundamentado do diretor.</p>
<p style="text-align: center;">COMPETÊNCIAS</p> <p>Compete, de um modo geral, ao coordenador:</p> <p>a) Coordenar as atividades educativas do estabelecimento, em articulação com a direção executiva;</p> <p>b) Cumprir e fazer cumprir as decisões da direção executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;</p> <p>c) Veicular as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;</p> <p>d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas.</p>	<p style="text-align: center;">COMPETÊNCIAS</p> <p>Compete ao coordenador de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar:</p> <p>a) Coordenar as atividades educativas, em articulação com o diretor;</p> <p>b) Cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;</p> <p>c) Transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;</p> <p>d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas.</p> <p>NOTA: Com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o coordenador de estabelecimento passou a poder assumir, formalmente, as competências adstritas ao diretor, através de delegação e subdelegação de competências.</p>	

Anexo 3

Quadros com as unidades de registo, por dimensão, categoria e subcategoria, utilizadas na análise de conteúdo

Quadro 12 – Dimensão 1. O coordenador de estabelecimento e as dinâmicas organizacionais do agrupamento. Categoria 1.1. Situação atual

Subcategorias	Unidades de registo
<p>1.1.1. Gestão de recursos humanos docentes e não docentes</p>	<p>COORD-A:</p> <ul style="list-style-type: none">- Na distribuição de serviço e nos horários dos professores eu não tenho grande influência, porque há uma pessoa na direção que, realmente, está mais direcionada para essa divisão e organização dos horários. Não sou eu...- Nesse aspeto, lá na escola, sou eu. Sou eu que faço a distribuição do serviço e a organização dos horários dos assistentes operacionais.- Os horários dos serviços é tudo comigo... Portanto, se eu acho que os pais necessitam que os serviços administrativos estejam abertos até às 5h e 30m, porque vão na camioneta que chega às 4h, os serviços administrativos ficam abertos até essa hora. [...] O mesmo com a abertura da escola e o fecho. A “Escola...” abre às 7h e 15m, poucas escolas abrem às 7h e 15m, aquela abre às 7h e 15m e fecha às 19h, para garantir a estabilidade dos pais. <p>DIR-A:</p> <ul style="list-style-type: none">- Sempre, eu diria sempre. Por acaso, a coordenadora de estabelecimento da “Escola...” faz parte da equipa de distribuição de serviço. As regras de distribuição de serviço são aprovadas em conselho pedagógico, como é óbvio, mas, depois, na especificidade da distribuição de serviço, é uma equipa que está encarregue da elaboração, da construção, de fazer a distribuição do serviço docente e, depois, com outra equipa de horários, cruzam as suas sinergias neste processo... mas a coordenadora de estabelecimento é sempre ouvida, até ainda mais ouvida, dado que é preciso compatibilizar também, para além da questão estratégica, é preciso compatibilizar professores que lecionam nas duas escolas, que se deslocam a várias escolas.- Os horários do pessoal não docente da “Escola...” são feitos exclusivamente pela coordenadora de estabelecimento da “Escola...”.- Isso é tudo da responsabilidade da coordenadora de estabelecimento, toda essa logística... os horários dos vários serviços, mesmo os serviços administrativos, que estão preestabelecidos num respetivo horário, a forma de os flexibilizar, a forma de os colocar a funcionar, seja, sei lá, a reprografia, a papelaria, o bufete, a portaria de entrada e de saída, isso é da responsabilidade da coordenadora de estabelecimento. <p>COORD-B:</p> <ul style="list-style-type: none">- Nessa parte, na distribuição de serviço do pessoal docente, intervenho muitas vezes... Olhe, na questão das AECs, por exemplo, demos todos opinião: “ficará melhor ali, ficará melhor acolá...”; demos opinião, relativamente, por exemplo às direções de turma... claramente, aqui em cima, na “Escola...”, eu e o professor [...] tomámos essa decisão e transmitimo-la ao diretor: “sim senhor, está correto, fazemos estes ajustes, não fazemos, está bem assim...”.-Portanto, fomos nós, no ano letivo transato, que fizemos essa distribuição de serviço [do pessoal docente], eu e o professor [...], que é adjunto da direção, mas que funcionamos 50-50 na totalidade... portanto, foi feita assim.- Sou eu que tenho essa responsabilidade da distribuição do serviço e dos horários do pessoal não docente... sou eu que, como coordenador de estabelecimento – calhou-me essa função, poderia não ter calhado mas, fiquei com essa função –, sou eu que faço essa distribuição.- Os horários [dos serviços] são os que existiam.- O horário de funcionamento [da “Escola...”] é aquele que se ajusta às

necessidades, em que decidimos todos em conjunto, com seriedade... Temos uma “Escola...” aberta mesmo a instituições externas, ainda hoje cá vamos ter um grupo de teatro, que vem cá semanalmente [...].

- [O horário] da secretaria, isso passo pela parte da secretaria. Questionaram-me e eu disse: “olhe, eu acho que a secretaria, na zona que está, deve estar aberta à hora do almoço, se fechar feche 15 ou 20 minutos, mas deve estar aberta em horário contínuo...” e foi assim que ficou.

- [Relativamente ao horário de funcionamento da escola] tudo passa por aquilo que já era, portanto... a questão dos transportes, as horas que chegam, para a escola estar logo aberta quando os alunos chegam, para eles poderem entrar, portanto, isso é o que estava, não houve alterações, já funcionava, já “rolava” tudo bem sobre esse aspeto, sobre a questão do horário da escola.

DIR-B:

- Pois... para ser sincero, nós levámos uma reprimenda da inspeção porque os horários da “Escola...” foram feitos pela equipa da “Escola...” e nós pouco intervimos... [...] Então, os senhores inspetores ficaram muito zangados porque tinham horários em 2 formatos... [...] Isto é só para mostrar como foram independentes, como ele, o coordenador e os elementos da direção presentes na “Escola...” tinham poderes para decidir sobre a distribuição de serviço dos docentes.

- É evidente que, depois, nas decisões de horários zero, de como resolver se havia outro serviço para o professor com horário [zero], que pudesse justificar a não inclusão dele na lista de professores com horário zero, aí a minha intervenção foi mais efetiva, mas foi mais efetiva porque aí eu tenho muito mais experiência que os meus colegas

- [...] tanto o coordenador de estabelecimento como os adjuntos que estão na “Escola...” [...] tiveram toda a liberdade para fazer os horários {do pessoal docente}... É evidente que nós estabelecemos linhas orientadoras... os horários, em primeiro lugar, têm que servir os interesses dos alunos e depois, na medida do possível, para os professores se sentirem bem, também é conveniente que essa coisa funcione, não é? [risos].

- Isso foi tudo feito pelo coordenador de estabelecimento [a distribuição de serviço e os horários do pessoal não docente]... Eu nunca fiz, a direção do agrupamento nunca fez... quando eu digo direção contínuo a falar do diretor... Foi na “Escola...” que tudo foi feito... eu desconheço, sou sincero, desconheço os horários... foi tudo feito pela coordenação do estabelecimento.

- A elaboração dos horários dos serviços da “Escola...” é da competência do coordenador de estabelecimento. No que diz respeito aos serviços administrativos, porque mantemos na “Escola...” uma funcionária dos serviços administrativos, aí ele tem que respeitar os horários que são definidos para os serviços administrativos aqui do agrupamento, para não entrar em conflito com a chefe de secretaria e também para os encarregados de educação saberem que aquele é o horário normal...

- Relativamente aos horários da papelaria e do refeitório são eles que decidem tudo, tudo é decidido pela coordenação de estabelecimento.

COORD-C:

- É assim, aqui eu não posso falar como coordenadora de estabelecimento, porque eu sou a responsável pela elaboração dos horários mas enquanto adjunta da diretora... Aqui não posso dizer nada porque, pronto...

- [...] cada dia é uma realidade, é curioso... A gente pode estruturar: “bem, hoje até precisava de fazer isto e aquilo”, mas não... depois é: “olha, preciso de repor aulas...”; “pronto, então vamos sentar-nos colega e vamos aqui organizar...”, porque, no fundo, o coordenador de estabelecimento é que sabe os horários dos alunos é que consegue articular com os colegas os horários e as mais variadas questões...

- Hoje de manhã, por exemplo, nem estava na escola e, pronto, havia uma colega que precisava de faltar e então tive de articular com a colega no sentido de encontrar uma solução para a questão, porque a colega precisava de faltar, mas podia repor as aulas noutra dia... portanto, isso foi feito, atempadamente e foi informada a funcionária: “olhe, a colega [...] não vem hoje...”, depois ela

	<p>informou os alunos de que a referida professora irá repor as aulas, mas tem de se fazer também um calendário para reposição de aulas para informar os encarregados de educação...</p> <p>- Aqui, em termos de, pronto, solicitar funcionários e nesse sentido, aqui sim. Portanto, vejo a necessidade, o que é que a escola precisa e aí, pronto, comunico ao responsável pelo pessoal não docente quais as necessidades e aí sim, penso que é importante ter a noção da realidade da escola, porque há funcionários que são chave em determinados locais, não é? Conhecendo os funcionários, conhecendo a escola, acho que o coordenador aqui tem um papel muito importante, porque já tive uma situação em que foi colocado cá um funcionário, nós não o conhecíamos e, nesse mesmo dia, tive de tomar a decisão e ele teve de sair, porque não estava no sítio certo, é muito importante...</p> <p>- O pessoal não docente é muito importante para uma escola e o coordenador de estabelecimento tem de ter a noção de que o pessoal não docente tem de estar no sítio certo para que as coisas corram bem com os alunos e haja esta boa articulação em termos de alunos, de professores e de funcionários. Acho que é muito importante o papel do coordenador de estabelecimento na distribuição do pessoal não docente pelos diversos serviços e até já fizemos mudanças, que pensávamos que fossem benéficas, mas que não o foram...</p> <p>- Ainda agora, no caso aqui do bar dos professores, alterámos o horário porque era importante mudar, as realidades eram outras, o bar tinha um determinado horário, alterámos. A reprografia foi a mesma coisa, proponha a alteração e, normalmente, é aceite nesse sentido, portanto, os horários de funcionamento aqui dos serviços são ajustados caso se verifique que é necessário – eu proponho e normalmente a minha sugestão é aceite.</p> <p>DIR-C:</p> <p>- [Na distribuição de serviço docente] a intervenção da coordenadora de estabelecimento é diminuta, porque a distribuição de serviço vem, como proposta, dos coordenadores de departamento e, portanto, aqui a sua intervenção é diminuta. Só temos uma questão que é de gestão de espaços, ou seja, tentamos na distribuição de serviço fixar mais uns professores numa escola e outros professores noutra escola, por causa dos horários, pronto, mas de facto aqui é diminuta essa intervenção.</p> <p>- [Na elaboração de horários do pessoal docente, a participação da coordenadora de estabelecimento] é total, porque é a pessoa responsável pela elaboração dos horários em todo o agrupamento... Na elaboração dos horários, depois nessa parte técnica, sim, a sua intervenção é muito grande.</p> <p>- [Relativamente ao pessoal não docente] é a encarregada do pessoal que faz os horários, mas conversa, em estreita colaboração, com os coordenadores de estabelecimento, portanto, aqui também existe uma intervenção clara da coordenadora de estabelecimento da “Escola...”, mas é assim, tem intervenção, mas não é ela que faz os horários, quem os faz é a encarregada do pessoal. Porquê? Porque os nossos funcionários são rotativos aqui no nosso agrupamento, pois temos falta de funcionários, e é a encarregada do pessoal que faz também o seu controlo, obrigatoriamente, por isso é ela que faz os horários, embora em articulação e estreita colaboração com a coordenadora de estabelecimento. É assim que nós fazemos aqui...</p> <p>- Pronto... No primeiro dia da direção, não é, fixámos o horário dos serviços e agora vamos sempre ajustando em função das necessidades e, portanto, ela tem intervenção, sempre... Tem intervenção na sugestão, na mudança, mas isto é sempre um diálogo que é realizado na direção, onde ela está presente... É sempre um diálogo que fazemos, mas tem influência, evidentemente e intervém sempre que considera necessário.</p>
<p>1.1.2. Gestão pedagógica</p>	<p>COORD-A:</p> <p>- Sempre que há necessidade e que se veja que é benéfico, vou às reuniões... Sim, já fui a várias reuniões do conselho pedagógico.</p> <p>- E mesmo que não vá, o diretor manda sempre, antes da reunião do pedagógico, os documentos que vão ser debatidos e pede-nos sugestões.</p> <p>- Na constituição das turmas [...] há um trabalho muito em conjunto com os</p>

outros professores e que é coordenado por mim.

- Nós quando vamos fazer as turmas do 5.º ano pegamos nos relatórios dos professores do 4.º ano, não só da nossa escola, mas das outras escolas satélite e, portanto, vamos dizer: “olha, vamos constituir esta turma assim”; “não vamos pôr este aluno aqui nesta turma porque a professora diz isto, portanto, estes dois miúdos não podem ficar juntos”. [...] é um trabalho que é feito em conjunto por uma equipa de que eu também faço parte

- Os horários dos alunos são feitos pela tal pessoa que faz os horários dos professores [...] porque como há muitos professores que dão aulas numa escola e na outra, portanto, eles é que [na escola sede] têm de coordenar e têm que ter essa visão, que eu não tenho, não posso ter.

DIR-A:

- A coordenadora de estabelecimento pode estar no conselho pedagógico, sempre... está definido no nosso regulamento interno, penso que está mesmo definido e, portanto, pode vir sempre, mas nós não temos sentido muito essa necessidade, não tem sido uma necessidade muito tangível, porquê? [...], porque há uma grande sintonia entre a coordenadora de estabelecimento e a direção, não é, com o diretor e com a direção, depois os assuntos são muito partilhados [...].

- [...] mas não temos sentido, digamos, eu pelo menos não tenho, vou-lhe ser franco, sentido necessidade da coordenadora de estabelecimento estar no conselho pedagógico...

- É uma questão que... [A coordenadora de estabelecimento] podendo participar e podendo estar no conselho pedagógico, não tem feito essa opção, eu diria, porque não tem sentido essa necessidade, nós temos muita proximidade e temos o contacto... eu diria que, apesar de tudo, conversamos muito, mesmo pelo telefone, pronto, mas, efetivamente, nas questões de grandes decisões, ao nível pedagógico, ela acaba por estar presente de uma forma indireta, porque já foi ouvida, já opinou, mas, efetivamente, não está no conselho pedagógico ainda que, volto a dizer, pudesse estar sempre.

- [A coordenadora de estabelecimento] pode não estar nas decisões pedagógicas, mas indiretamente está, porque é ouvida e, portanto, as sugestões são sempre bem canalizadas para nós.

- Volto a dizer que muitas das questões que vão a pedagógico já foram faladas com a coordenadora, foram faladas com a direção.

- [A coordenadora de estabelecimento] participa sempre na constituição de turmas, sempre, até porque, de um ano para o outro, como se sabe, às vezes é preciso ajustar turmas, por diversas razões, até por questões disciplinares, por questões comportamentais, por outras questões, familiares, etc. e, portanto, ela conhece melhor as turmas do que eu, ela está lá...

- [...] no final do ano é elaborada uma equipa que estuda as turmas para o ano letivo seguinte [...] Desta equipa faz parte a coordenadora de estabelecimento, pelo menos é sempre ouvida... faz parte, não diria, não estará propriamente na equipa de elaboração de turmas, mas como reconhece muito bem os alunos, portanto, ajuda a tomar decisões. Nos horários [das turmas] a mesma coisa [...].

COORD-B:

- A questão pedagógica tem passado também nas reuniões mensais de que já falámos, entre a direção e os coordenadores de estabelecimento, mas penso que aí passa mais pelo nosso conselho pedagógico...

- [...] normalmente, temos uma reunião da direção com a coordenação em que, antes de ir a pedagógico, muitas vezes, já temos conhecimento das situações todas, mas não da parte de decisão, que depois eles lá decidem...

- É lógico que questiono algumas coisas, mas, na essência, não passam pelo coordenador de estabelecimento. Em termos só disciplinares e assim passa por aqui, por nós, em termos pedagógicos passa pelo conselho pedagógico, claramente.

- Da organização dos horários [dos alunos] trata o professor [...], da constituição das turmas, aqui na “Escola...”, sou eu o responsável.

- O professor [...], que pertence à direção, trata da questão dos horários, é ele o responsável, já o ano passado foi... portanto, não intervenho minimamente... quanto à constituição das turmas, sou eu o responsável da “Escola...” pela

constituição de turmas... pegamos numa equipa e eu sou o responsável máximo pela constituição de todas as turmas, não do agrupamento, particularmente, aqui da “Escola...”.

DIR-B:

- Fazemos as nossas reuniões e aí o coordenador apresenta os problemas que existem, as questões que existem e quando as apresenta elas são levadas ao conselho pedagógico e, depois, há o retorno. Outras que não apresenta e que o conselho pedagógico decide, toma conhecimento delas, são debatidas e o que fazer, como por exemplo, agora, em termos de reunião de rede... [...] Portanto, basicamente, é por intermédio do diretor que há este feedback em termos pedagógicos [...].

- Na constituição das turmas houve uma maior intervenção da direção junto do coordenador de estabelecimento da “Escola...” [porque houve um problema formal na constituição das turmas do 5.º ano que teve de ser solucionado pelo diretor] um pouco à “revelia” do ministério. [...] Portanto, esta foi uma intervenção que não estava já no domínio do coordenador de estabelecimento, mas teve que ter a nossa intervenção. Portanto, mesmo na constituição das turmas, sempre que é necessário ter um peso diferente e uma maior capacidade de decisão – aqui na capacidade de decisão eu refiro-me mais a constrangimentos, “auto-constrangimentos”, e também menos experiência e menos conhecimento das coisas, do que propriamente falta de delegação de responsabilidades – a direção intervém. Nos outros aspetos mais habituais e mais triviais o coordenador de estabelecimento e a equipa que o auxilia decidem tudo sobre as turmas.

COORD-C:

- Eu acho que o coordenador de estabelecimento, em termos pedagógicos, tem uma função mais de opinião, pronto. Pode dar opinião, mas, e cada vez mais, a parte pedagógica tem que estar muito nos departamentos... Pode dar opinião, mas aqui eu não vejo que deva ter um papel relevante... Pronto, eu conheço algumas realidades, temos que imaginar, por exemplo, uma situação em termos de sala de aula de uma determinada disciplina, mas aqui, o coordenador de estabelecimento pode dar opinião, mas não vejo assim uma coisa muito relevante, sinceramente, não vejo.

- O coordenador de estabelecimento conhecendo os alunos, portanto, porque convivendo com eles, ele, ao olhar para as turmas, e aconteceu-me isso, eu disse logo: “esse menino não pode ficar aí”, porque conhecendo um aluno de exterior, porque às vezes as pessoas conhecem só a parte mais de sala de aula, nós conhecendo a outra realidade – porque circulando, vendo, convivendo – poderemos dar uma ajuda para a organização das turmas, não tenho a mínima dúvida que é importante, não é? Porque há um conhecimento mais abrangente e, por vezes, há alunos que estando na mesma turma não ajuda em nada ao bom funcionamento da turma, portanto, o coordenador também tem aí ter um papel muito importante.

DIR-C:

- É uma questão que, de facto, na direção discutimos menos, porque deixamos isso ao conselho pedagógico e, portanto, ela intervém enquanto membro do departamento, porque nós tratamos nas reuniões da direção mais questões organizativas de gestão. As questões pedagógicas são para o conselho pedagógico, mas, de facto, numa ou noutra reunião da direção falamos de questões de natureza pedagógica, mas, analisando agora e pensando agora, infelizmente, às vezes, falamos menos dessas questões...

- Se calhar, devíamos colocar isso mais em cima da mesa, mas é difícil e, portanto, são questões deixadas mais ao conselho pedagógico, mas mesmo assim e nesse sentido, são questões faladas na preparação do pedagógico que é feita na reunião da direção e aí ela intervém na discussão dos pontos da ordem de trabalho... Mas depois, a decisão, está no membro do departamento que representa também a coordenadora de estabelecimento, porque esta não tem assento no conselho pedagógico, não foi eleita para tal.

- Sim, aqui na constituição de turmas penso que tem uma participação ativa, porque tem também a competência da educação especial e, portanto, dá sempre um olhar nas turmas, digamos que tem uma influência como adjunta da direção,

	<p>mas como as coisas são por vezes tão rápidas não lhe sei dizer qual é o grau de intervenção. Evidentemente, porque é assim, como há uma equipa a fazer as turmas a professora [coordenadora de estabelecimento] acompanha, como nós também acompanhamos [...].</p> <p>- Na elaboração de horários [das turmas] sim, é mesmo ela que faz, trabalha com outra pessoa nos horários em Agosto. Também é ela que faz as mudanças de horários, depois quando entramos nessa fase...</p>
<p>1.1.3. Gestão financeira</p>	<p>COORD-A:</p> <p>- Lá está, eu aí só coordeno, só digo as necessidades do meu estabelecimento. Faço o relatório do que é preciso, do que está bem, do que está mal, do que eu gostava que se adquirisse, mas isso, isso depois está muito sujeito, pronto, às verbas que há...</p> <p>- Eu só digo: “acho que é preciso isto e é preciso aquilo” e pronto, depois o conselho administrativo logo vai analisar e ver se é possível ou não.</p> <p>- É evidente que eu não posso fazer compras, tenho que o questionar [o diretor] para ele também levar as questões ao conselho administrativo.</p> <p>DIR-A:</p> <p>- A decisão [de investimento], normalmente, e aqui pode ser algum defeito, vou-a tomando com a minha equipa diretiva e com a coordenadora de estabelecimento, quando estamos nas reuniões. Por sugestões dela, por necessidades evidentes [...].</p> <p>- Fruto das tais reuniões que fazemos e fruto dos contactos de proximidade que temos, fruto do meu conhecimento muito detalhado daquela escola, daquela organização enquanto um todo, todas as propostas que me são apresentadas, quer nessas reuniões, quer nos momentos menos formais, têm tido resposta, portanto, digamos que, no investimento financeiro ao nível da “Escola...”, tem sido dada resposta às solicitações que nos são feitas.</p> <p>- Ainda que, portanto, o bar da escola, o refeitório da escola, a papelaria da escola, a reprografia da “Escola...” funcionem nos mesmos moldes que funcionam na escola sede, não há nada de novidade... agora, em termos de investimento, [a coordenadora de estabelecimento] não tem poder para dizer assim: “eu vou gastar naquele serviço 500, 600, 700, 800, 1000 euros”. Isso, não tem poder para isso.</p> <p>- Agora, não tem, e aqui, se é isso que pretende mesmo uma resposta, a coordenadora de estabelecimento não tem poder para decidir... tem que propor, tem que justificar, estamos a falar de questões financeiras, estamos a falar de dinheiros... [...] esse propósito, essa intenção, essa necessidade é discutida com a restante direção, a equipa diretiva, é avaliada e, diria que, tem sido sempre atendida. Quando é uma questão que se justifica, ou que é necessária, é inquestionável.</p> <p>COORD-B:</p> <p>- Olhe, eu não tenho nada a dizer. [...] de qualquer forma, aquilo que nós propomos de compras como coordenação, sou eu que faço, diretamente, tudo o que seja requisições desta escola saem da minha mão, assinadas por mim, e até agora ainda não tive uma única recusa, num espaço de 15 dias, 3 semanas, está despachado.</p> <p>- Mas até agora, em termos financeiros, não tomamos decisões, fazemos propostas, questionam-nos sobre o que é que é mais importante no imediato: “isto, isto e isto é despachado”; “olha, vamos ter de aguardar mais tempo para isto, não dá...”, portanto, tem sido como deve ser em qualquer escola, mesmo que não seja em termos de agrupamento ou de coordenador, presumo eu.</p> <p>- Em questões do dia a dia tenho a liberdade total para fazer a compra de pequenos bens do imediato, para o serviço, tudo o resto, é lógico, passa pela subdiretora, que foi uma forma de trabalho que arranjámos, uma forma de controlo, um pouco, da chefe dos serviços administrativos, em que esta funcionava, antigamente, de uma forma diferente e em que nós dissemos: “a partir de agora passa pela subdiretora, a subdiretora dá o despacho.”, portanto, todas as requisições agora passam pela subdiretora, eu entrego-lhas diretamente em mão: “preciso disto...”, ela é que depois funciona com os serviços administrativos.</p> <p>- [...] “olha, falta giz, vem lá de baixo cá para cima”; “precisamos de comprar</p>

	<p>isto, isto e isto...” e compra-se. Até agora é o que tem acontecido, felizmente, sem problema absolutamente nenhum.</p> <p>DIR-B:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em geral, tudo aquilo que é necessário adquirir e que faz parte dos consumos habituais da escola, aí, o coordenador faz a relação de necessidades e as coisas são todas adquiridas e os problemas são todos resolvidos. - [...] até determinado valor, nos consumos diários habituais, tudo o que tem sido pedido pelo coordenador de estabelecimento tem sido adquirido e é adquirido... [...] Mas mesmo nestas situações eu não posso dizer que o coordenador de estabelecimento tem a mesma liberdade praticamente total que tem nos outros assuntos, porque isso tem que ter sempre a assinatura da chefe da secretaria e ela pode não ter “cabimento”, ou seja, ela tem que se pronunciar também e, às vezes, isso pode influenciar a aquisição ou o momento da aquisição. - Quando há alguma decisão que envolva um cariz financeiro de maior envergadura, então o que nós fazemos é analisar as questões dessa natureza [...] por exemplo, em termos de obras a questão já se coloca e então, nós elencamos as obras, os problemas que existem e depois é numa reunião entre a direção e os coordenadores que estas coisas se decidem e decidem-se em termos de prioridade, do que é que é mais importante. <p>COORD-C:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que nós fazemos é: “eu até precisava disto e faço uma requisição...”, é assim que procedemos, mas isto pode haver noutra escola, este material, e não faz sentido eu estar a pedir para comprar, não é? Se eu sei que há no agrupamento nós fazemos a troca, partilhamos. Portanto, uma das coisas que nós fazemos, que nós fazemos muito aqui, é esta partilha de material entre várias escolas, sem dúvida, e isso é muito importante, porque isso faz todo o sentido, não é? Porque muitas vezes: “ah, não temos isto, não temos aquilo...”, mas no outro lado há e é sobra, logo, podemos utilizar nós e não é preciso comprar. <p>DIR-C:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A intervenção dela nas questões financeiras é menor, porque também temos o conselho administrativo que reúne para essas questões, mas ela faz propostas, faz, e, em princípio, também são aceites, normalmente, são aceites. Pronto, se é preciso equipar uma sala, faz propostas e continua a ter influência, mas, pronto, tem uma intervenção menor do que nas questões que já falámos: com pais, com alunos... - [...] é no conselho administrativo que nós tratamos dessas questões. Evidentemente que falamos delas também nas reuniões da direção, onde ela está presente, mas, pronto, as grandes linhas gerais vêm sempre também do projeto educativo. Portanto, a coordenadora de estabelecimento tem uma intervenção diminuta nesta área, digamos.
--	--

Quadro 13 – Dimensão 1. O coordenador de estabelecimento e as dinâmicas organizacionais do agrupamento. Categoria 1.2. Visão prospetiva

Subcategorias	Unidades de registo
<p>1.2.1. Gestão de recursos humanos docentes e não docentes</p>	<p>COORD-A:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não, não... não há necessidade [de intervir mais no processo de distribuição de serviço e horários dos docentes], assim está bem... Era mais uma coisa e eu já tenho tanta coisa... - O que é preciso ser modificado eu modifico, os horários dos serviços, do pessoal, quem coloco aqui, quem coloco ali... Sou eu que faço [essa gestão] e tenho mesmo de ser... <p>DIR-A:</p> <ul style="list-style-type: none"> - [...] nesta escola, eu comecei-me a questionar: “então e quando a colega coordenadora estiver doente?”; “e quando a colega coordenadora tiver que ir a uma consulta?”; “e quando a colega coordenadora... quem responde pela

	<p>escola?”. Por isso tem de haver alguém, algum colega indicado por ela para a substituir.</p> <p>- [...] mas a minha maior preocupação até se prende com o facto de: “e se adoecer, como é que se vai resolver o problema?”, portanto, tem que haver alguém do corpo docente que ela indique, com perfil, com competências, algumas competências nesta área, que vá também acompanhando o dia a dia da realidade organizacional.</p> <p>COORD-B:</p> <p>- [...] [Quando é necessário] coordenamos junto com os funcionários as necessidades relativamente aos ajustes de horários que é necessário fazer, tem que ser assim, não há outra forma.</p> <p>DIR-B:</p> <p>- Não vejo problema nisso [do coordenador e dos colegas que o acompanham na “Escola...” continuarem a fazer os horários dos docentes], mas vamos acautelar a questão do formato ... e vamos continuar a intervir sempre que seja necessário.</p> <p>COORD-C:</p> <p>- Sempre que for preciso temos que parar, analisar e mudar porque, de facto, faz toda a diferença ter um determinado funcionário num posto de trabalho ou noutro posto de trabalho, faz toda a diferença.</p> <p>DIR-C:</p> <p>- A coordenadora intervém e pode intervir sempre [na gestão do pessoal não docente], mas isso tem sido feito sempre em articulação com a encarregada do pessoal e tem corrido bem. Nessa medida julgo que não há necessidade de alterarmos esses procedimentos.</p>
<p>1.2.2. Gestão pedagógica</p>	<p>COORD-A:</p> <p>- Ui! Participar no pedagógico, não. Não, de todo. Mais uma, não, a sério...</p> <p>- E mais uma reunião, não! Era mais um trabalho que, a sério, não julgo que seja necessário, pelo menos ali naquela realidade. Já tenho trabalho que sobra...</p> <p>DIR-A:</p> <p>- Acho muito importante. Acho até que estou com intenção de propor que – e volto-lhe a dizer, a colega sabe, tem essa informação, que pode vir a todos os conselhos pedagógicos – no próximo ano ela venha a todos os pedagógicos, independentemente de isso poder implicar uma alteração à própria estrutura do conselho pedagógico. A estrutura, se fosse alterada, conferir-lhe-ia o formalismo e a obrigatoriedade de ter que estar presente [...].</p> <p>- Agora, eu acho que a presença da colega e isso ser consagrado na estrutura do conselho pedagógico, eu acho que era importante, e acho que era importante ser consagrado para que a pessoa também tenha a correspondente responsabilização, quero eu dizer, no sentido de estar num órgão de decisão pedagógica do agrupamento e estar mais próxima desta realidade. Acho que é uma questão que devemos ponderar e se depender de mim, tudo farei para que ela tenha assento no conselho pedagógico e eu acho que devia ser formal, ou seja, estar na estrutura.</p> <p>- Agora, eu acho que a participação da coordenadora de estabelecimento do conselho pedagógico era importante...</p> <p>- [...] porque eu acho que é importante a presença dela e, volto a insistir, ainda que sinta e que saiba e que lhe seja transmitido sempre, muitas vezes, que pode estar no conselho pedagógico, mas eu acho que nós devemos dar o salto do “pode estar” para o “deve estar”.</p> <p>COORD-B:</p> <p>- Olhe, acho isso fundamental [a presença do coordenador de estabelecimento no conselho pedagógico], ainda por cima numa escola com tantos coordenadores [de grupo e de departamento], acho que uma das grandes dificuldades da escola é a circulação de informação, o “diz que disse” é muito fácil. Acho e defendo, acho e defendo que isso seria muito importante...</p> <p>- Mas acho que concordo ... aceito até que [o coordenador de estabelecimento nas reuniões do conselho pedagógico] não tenha direito a voto, mas que tenha direito a assento, porque acho que seria fundamental e facilitador em termos da transmissão das decisões que se tomam no conselho pedagógico.</p>

- Aquilo que estou a dizer é que acho que ele deve participar e que, no caso de não ser possível, posso não ter direito a voto, face às condicionantes que existem... [...] É lógico que eu gostaria também de ter direito a voto nessa situação, mas face a essa limitação, acho que, pelo menos, em termos do regulamento do agrupamento, os coordenadores de estabelecimento deviam ter assento no conselho pedagógico, sem direito a voto, face à legislação.

- Se não houvesse essa condicionante da legislação, acho que [os coordenadores de estabelecimento] também deveriam ter direito a voto, porque cada escola é a sua realidade e, como tal, acho que era importante eles no conselho pedagógico terem direito a voto... não sendo possível, pelo menos direito a assento, acho que era importante.

DIR-B:

- [Relativamente à participação do coordenador de estabelecimento nas reuniões do conselho pedagógico] Eu vou dar uma resposta muito formal... Compreendo que de determinado ponto de vista se considere importante, e eu tenho tendência, assim que a pergunta caiu aqui em cima da mesa, tive tendência a dizer que era muito importante, mas a seguir não posso dizer isso. Porque é que eu não posso dizer isso? O conselho pedagógico está limitado e agora, aqui, para eu dizer isso tinha implicações em mudar o número de elementos do conselho pedagógico, etc., etc., etc. e nunca mais parávamos... Então, remetendo-me para um aspeto confortável que é, o conselho pedagógico é um órgão técnico-pedagógico, que tem o diretor da escola [do agrupamento] como presidente e depois tem os elementos que estão próximos da ação pedagógica que tem, forçosamente, que estar presentes no conselho pedagógico: coordenadores de departamento, os coordenadores dos diretores de turma, etc..

- Mas eu até sou pessoa para defender a participação do coordenador de estabelecimento da “Escola...” no conselho pedagógico, sem dúvida, devido a uma série de problemas que existem nesse estabelecimento [“Escola...”] que não existem nos outros e até, fundamentalmente, do ponto de vista pedagógico, era capaz de defender isso [...].

- [...] eu admito que em algumas circunstâncias, mesmo com a composição deste conselho pedagógico, o coordenador de estabelecimento poderia, às vezes, tinha muito interesse, em estar presente, mas não está. Não vale a pena falar mais no assunto, quando me faz essa pergunta eu fico dividido e só sou capaz de apontar questões favoráveis e algumas desfavoráveis... Não é fácil essa questão.

COORD-C:

- Eu acho que em termos de conselho pedagógico não é necessário, até porque um coordenador de estabelecimento é um professor e tem a sua turma, por isso um coordenador de estabelecimento está lá representado como docente, não é? Porque se eu faço parte de um grupo disciplinar, no meu caso concreto eu sou professora de [...], eu tenho assento no meu grupo e o meu grupo faz parte de um departamento e no pedagógico estou representada pela minha coordenadora de departamento, não é? Portanto, não vejo isso em termos, assim, de... [...] E depois também tenho todas as outras estruturas com as coisas posso, de alguma forma, interagir, por exemplo, está lá também o diretor...

DIR-C:

- Bem, os assuntos que são tratados nas reuniões do conselho pedagógico também são tratados nas reuniões dos departamentos e, portanto, nessas reuniões a coordenadora, porque faz parte de um departamento, também tem capacidade de intervenção... Não acho, por acaso, essencial que a coordenadora de estabelecimento tome parte nas reuniões do conselho pedagógico, não acho essencial, até porque a coordenadora de estabelecimento também participa nas reuniões da direção, nas quais se discute e se preparam, embora de forma diminuta, de facto, alguns pedagógicos... Portanto, as questões pedagógicas são os coordenadores de departamento que as devem ter e o coordenador de estabelecimento deve intervir, e intervém, mais em questões organizativa e de gestão. [...] Portanto, aqui não acho que a participação do coordenador de estabelecimento nas reuniões do conselho pedagógico seja assim relevante, relevante é na parte da gestão administração, isso sim.

<p>1.2.3. Gestão financeira</p>	<p>COORD-A: - Não, as coisas têm funcionado... e não vejo necessidade de ter de ser eu a decidir se se compra isto ou aquilo, eu proponho e depois logo se vê...</p> <p>DIR-A: - Considero que não [no que diz respeito à intervenção direta da coordenadora em termos de decisão financeira], há um órgão para essas questões, que analisa e decide... que é o responsável. [...] mesmo eu, na área financeira, aqui em baixo, não tomo decisões sozinho, nem é tanto só o conselho administrativo, eu ouço o coordenador dos assistentes operacionais, eu ouço as minhas colegas... Os investimentos têm que ser criteriosos, não é? Portanto, é preciso ver primeiro se há dinheiro, depois definir as prioridades para fazer o investimento.</p> <p>COORD-B: - É lógico que não temos uma administração financeira direta do coordenador de estabelecimento, não temos, aliás, acho que não devemos ter [...].</p> <p>DIR-B: - Nós temos, precisávamos agora de 5.000 euros para gastar nisto e de outros 7.000 para gastar naquilo, mas só temos 8.000, ou só temos 7.000, então gastamos nos 7.000 ou nos 5.000? É esta a questão, onde gastar? E aí a intervenção é saber o que é que é prioritário e o saber o que é que é prioritário não é um que decide, é a opinião de todos [direção e coordenadores de estabelecimento] que conta e que deve continuar a contar, para estabelecer essa prioridade.</p> <p>COORD-C: - Eu acho que se nós tivermos uma equipa diretiva que saiba estabelecer prioridades, o coordenador de estabelecimento pode, pronto, pode e deve, eu acho, dizer o que é que é preciso para esta escola, tendo sempre conhecimento de que há alguém que vai analisar e ver as prioridades, porque eu conheço a minha realidade e quem está na direção conhece a realidade do agrupamento. Eu posso achar que preciso isto ou aquilo, e isto acontece com alguma frequência, mas, em termos de agrupamento, isto tem que ser gerido em termos de agrupamento, por isso...</p> <p>- Eu posso precisar muito de uma coisa, mas tenho que pensar, e posso, pronto, requisitar, e é isso sempre que se faz, mas tem que haver no agrupamento alguém que tenha o conhecimento abrangente, porque aqui o coordenador de estabelecimento acaba por estar muito isolado e só conhecer a sua realidade, por isso não tem capacidade para decidir.</p> <p>DIR-C: - Penso que essas coisas estão bem como estão, centradas no conselho administrativo... Agora ela [a coordenadora de estabelecimento] pode sempre intervir, mas, de facto, não pode decidir, a não ser nas coisas mais correntes, pequenas reparações e isso, mas também falamos sempre...</p>
--	---

Quadro 14 – Dimensão 2. A relação do coordenador de estabelecimento com o diretor. Categoria 2.1. Situação atual

Subcategorias	Unidades de registo
<p>2.1.1. Modos de articulação e de tomada de decisão estratégica</p>	<p>COORD-A: - [...] eu comunico muito com o diretor. As minhas dificuldades eu digo-as, as minhas ideias eu coloco-as por escrito, que ele quer sempre tudo por escrito... - Este diretor, trabalhou comigo [...] 20 e tal anos. Por isso, muitas vezes me pergunta, muitas vezes me questiona... Ele é uma pessoa aberta... Está sempre a mandar emails: “mandem sugestões”; “o que é que pensam disto?”; “o que é que pensam daquilo?” - [...] tento estar sempre em contacto com o diretor, telefonicamente... O telefone é uma boa arma para comunicarmos. - Eu participo em reuniões [...]. E sempre que eu achar que tenho uma ideia, que tenho um problema, que tenho algo a dizer, eu participo.</p>

DIR-A:

- Tenho muitas dificuldades [falta de tempo], apenas consigo ir à “Escola...” de 15 em 15 dias, passo lá uma manhã [...].

- [...] como lhe disse, estou lá, em média, de 15 em 15 dias e estou lá sempre que há um assunto urgente...

- Faço, no início do ano, uma reunião da minha equipa com a coordenadora, onde definimos um conjunto de estratégias e, obrigatoriamente, reunimos todos os períodos no mínimo duas vezes, uma no início do período e outra no fim, para balanço [...].

- O coordenador de estabelecimento faz parte da minha equipa diretiva. Na minha equipa diretiva somos 5 pessoas aqui e quando reúno reunimos os 5 membros da direção com a coordenadora de estabelecimento.

- Nós, como lhe disse há bocadinho, reunimos, formalmente, no início e no final de cada período e sempre que se justifique. Volto a dizer, de 15 em 15 dias estou na escola onde fazemos uma pequena reunião para abordar alguma questão que esteja mais latente.

- Fazemos uma articulação através das reuniões que vamos realizando, como já referi, periodicamente e sempre que alguma situação careça de intervenção ou de uma maior reflexão, eu desloco-me à escola ou a colega desloca-se cá abaixo, conversamos um bocadinho, sentamo-nos, ouvimo-nos e tentamos tomar as decisões em conjunto.

- Posso-lhe dizer que, por exemplo, para além das reuniões, como lhe disse, que fazemos com alguma regularidade para discutir a estratégia, temos vindo a discutir questões associadas ao futuro e à possibilidade, ou não, de continuarmos com escolas mais pequenas abertas no território. [...] Isso é uma estratégia desenvolvida em articulação com a coordenadora de estabelecimento [...] Portanto, a coordenadora de estabelecimento é sempre ouvida, e sempre participante. Temos verificado que isso tem vantagens, muitas vantagens para a organização, para a distribuição de serviço, para os horários... tem sido muito vantajoso.

- Claro, as visões da direção são partilhadas com a coordenadora de estabelecimento, a coordenadora de estabelecimento é chamada a intervir, a opinar, a sugerir, a criticar, a discutir. Acabou a reunião, temos uma visão única de agrupamento com as especificidades características de cada unidade organizacional.

- Intervêm sempre, eu diria, quase sempre e, como eu lhe digo, eu tenho uma facilidade, e é uma forma de estar na vida, que é ter muita abertura... ouvindo as pessoas, cruzando opiniões, discutindo opiniões, tentando sempre construir para o meu agrupamento e para o meu concelho as melhores soluções, as soluções de êxito, de sucesso. Portanto, não tenho problema nenhum em reunirmos.

- [As] grandes linhas de orientação – o sucesso escolar, o sucesso educativo, a disciplina, o investimento nas tecnologias de informação, os princípios e valores, a ética –, que são algumas das áreas dos nossos vetores estruturantes do agrupamento, a coordenadora de estabelecimento é sempre chamada a participar, ou através dessas reuniões, como referi, de avaliação e de projeção dos próximos tempos, quer mesmo, de quando em vez, costumo utilizar até o sistema do email, que hoje é muito fácil.

- Tenho dúvidas: “olha, estamos a discutir esta temática relativa à rede escolar, relativa aos cursos profissionais, relativa às ofertas educativas e formativas, qual é a tua opinião sobre isso?”. Portanto, é sempre chamada a intervir e até, muitas das vezes, com opiniões muito meritórias.

- [...] sempre que há qualquer circunstância que requeira a intervenção da coordenadora de estabelecimento, penso que não me está a escapar nenhuma circunstância que não seja ouvida, no mínimo ouvida e a dar sugestões e a dar opiniões...

- Como lhe disse, reunimos, no mínimo, no princípio de cada período e no fim de cada período, para fazer o ponto de situação, para avaliar e para projetar... para vermos a distância a que estamos dos nossos objetivos estratégicos, das nossas metas, onde é que nós não estamos nas várias áreas... como é que estamos na questão da disciplina e da indisciplina, os problemas que temos, que não temos...

Para além de, como estava a dizer há bocado, utilizo também muitas vezes o email para recolher algumas opiniões e informações, inclusive da coordenadora: “o que é que achas disto?”, “o que é que te parece aquilo?”, “este assunto, exprime lá a tua opinião sobre ele”...

- A colega, nas grandes diretrizes e nas questões estratégicas do nosso agrupamento, é sempre, desde as questões mais simples às questões mais complexas, a colega é sempre chamada a intervir [...].

COORD-B:

- [...] ainda hoje fazemos mensalmente reuniões em que os assuntos são primeiro debatidos junto com todos os coordenadores de estabelecimento do agrupamento, em que estamos todos envolvidos e tomamos ali as decisões quase em conjunto.

- Eu acho que tive muita sorte com a direção, com toda a direção... qualquer decisão, eles questionam qual a minha opinião, qual o melhor, antes de decidirem seja o que for da “Escola...”, questionam se eu acho bem esta situação e se eu acho mal, porque é que eu acho mal [...].

- Uma particularidade muito importante, nós temos aqui 2 elementos que fazem parte da direção que me acompanham diariamente... Dão-me apoio, ou seja, é isso que eu sinto... Um é adjunto o outro é assessor.

- Eu não gosto de dizer isto, não gosto mesmo, mas eu, muitas vezes, sinto-me como se fizesse parte da direção e sou só coordenador, porque se o meu colega [...], a colega [...] saírem, que saem, nós temos divididas funções: “ora, tu tratas desta parte, tu tratas desta, tu tratas desta...”, como se fizessemos parte de uma direção, “tu decides, tu assinas, basta pões «pelo»...”... códigos de DGEstE, de GAVE, de exames, todos temos acesso, a todos é-nos dado acesso...

- [...] portanto, é uma coordenação um pouco, até agora, dividida, o que para mim me dá algum alento, também, sentir que não é: “ora cumpro isto, ora cumpro aquilo, não!”, “decidiste isto, ó pá, decidiste, está decidido!”... quando chego cá: “olha, decidi fazer esta situação, o que é que tu achas?”; “decidiste, está decidido!”, ou seja, não é uma coordenação muito direcionada, é uma coordenação muito participada, o que para mim cria muita facilidade, nestas situações.

- Por acaso, estão cá... por acaso, não... se calhar desde o início, porque faziam parte desta escola, o adjunto da direção e o assessor da direção, que estão aqui sempre em trabalho comigo... Não consigo perceber é como é que funcionaria e não sei, numa escola com este tamanho, como é que só o coordenador de estabelecimento conseguiria abarcar esta situação – convém não esquecer que eu tenho apenas 12 horas de redução no meu horário para a coordenação e tenho 3 turmas a meu cargo... sozinho, não sei como é que a escola funcionaria.

- [...] nós dividimos as situações mas com conhecimento e uma interligação muito grande, isso é indiscutível. [...] o professor [...], adjunto, está com a parte de alunos do 3.º ciclo, [...]; a professora [...] está com todo o 1.º ciclo do agrupamento e, portanto, foi essa a distribuição que fizemos... essa distribuição que temos feito, tendo todos um conhecimento um pouco de tudo dentro desta escola, porque, se não estiver a professora [...] do 1.º ciclo ou o professor [...] do 3.º ciclo, se for preciso decidir alguma coisa: “olha, vou decidir isto...”; “espera lá, está decidido, está a andar...” e eles atuam exatamente do mesmo modo que eu

- Qualquer situação que nós achamos que, como tem de se resolver, que achamos que seja uma questão de fundo, o diretor vem cá... com muita frequência... inicialmente vinha diariamente, atualmente semanalmente e o telemóvel dele está disponível 24 horas para o que seja preciso: “precisas de cá vir...”; “vou aí para decidir, vou aí para discutirmos aquilo que vamos decidir...”.

- Olhe, em termos dessa dinâmica, nós temos uma reunião mensal entre a direção e todos os coordenadores de estabelecimento.

- Mensalmente, como lhe disse, há uma reunião na escola sede em que debatemos os mais variados assuntos: questões de decisão; questão de exames; questão de matrículas; questão de distribuição de serviço; questão de distribuição de serviço de férias... Todas essas situações são debatidas e claro damos cada um a sua opinião... decidiu-se ali e o que se decidiu ficou decidido e tem sido essa a dinâmica. De outra forma, o telefone é uma constante, já que existe essa facilidade...

- Temos também a subdiretora que [...] está cá todas as segundas e quartas-feiras logo de manhã, em que leva e traz a correspondência e trata de tudo o que é necessário. Tem sido essa a forma, esta dinâmica que temos construído dentro do agrupamento... e eu acho que tem sido extremamente positivo.

- Olhe, eu intervim em quase todas as situações de funcionamento da escola, dei a minha opinião, ou seja, foi-me sempre solicitada a minha opinião em termos do funcionamento da escola – qual a minha opinião, com conhecimento da escola, o que é que eu achava melhor. [...] Portanto, as ideias vão surgindo e sendo discutidas e as decisões vão sendo tomadas em conjunto.

DIR-B:

- Em termos de organização, só para percebermos, foi dada a maior importância, em termos do agrupamento, à “Escola...” e isso traduz-se também em parte da direção do agrupamento estar na “Escola...”, então, o coordenador de estabelecimento da “Escola...” está numa situação especial, é que tem mais 2 elementos da gestão junto dele, é quase uma segunda direção, digamos assim, porque, como há muitos casos de indisciplina e como há muitas situações, é preciso resolver de momento.

- Como nós atribuímos, damos uma importância grande à questão da disciplina é muito importante que ele [o coordenador de estabelecimento] tenha apoio, portanto, a direção do agrupamento, neste momento, está dividida, basicamente, entre a escola sede e a “Escola...”.

- Bem... não tem sido com uma periodicidade semanal, mas tem havido muitas reuniões da direção, quando falo de direção falo do diretor, subdiretor e adjuntos e nessas reuniões têm estado presentes sempre os coordenadores de estabelecimento. Então, os coordenadores de estabelecimento, para nós, fazem parte da direção do agrupamento e tudo aquilo que nós queremos que avance, pela análise do que está bem e do que está menos bem, dos pontos fortes e dos pontos fracos, saem sempre daqui e, fundamentalmente, o espírito que nós devemos impor e devemos transmitir aos nossos colegas a aos coordenadores é que eles fazem parte da direção e comungam dela...

- [...] objetivamente, o coordenador da “Escola...” e os outros coordenadores das outras escolas participam na plenitude da direção e contribuem também com as opiniões deles para aquilo que se deve fazer e não se deve fazer.

- Um exemplo, eu estava a elaborar o novo projeto educativo para a escola [...] e aí têm que aparecer uma série de decisões que têm que ter a colaboração de todos [...] Então, da discussão do que vamos fazer, do que não vamos fazer, etc. etc. participou toda a gente, toda a gente foi solicitada em geral, pronto, mas em particular, os elementos da direção, os assessores e os coordenadores de estabelecimento, [...] todos são constantemente chamados a pronunciarem-se sobre essas decisões estratégicas [...] É dali e a partir dali, daquele resultado de colocar os problemas em cima da mesa e de ver que problemas é que nós temos, que vamos construir os nossos planos, as nossas decisões e isso não será bem feito se eles não tiverem uma participação ativa, porque são eles e é com eles que depois nós contamos para por as questões em prática.

COORD-C:

- O que nós fazemos é, semanalmente, fazemos a reunião da direção; recorde-lhe que eu, para além de coordenadora de estabelecimento, faço parte da direção, o que facilita... Portanto, nessa altura, são comunicadas as situações pontuais que não tivessem sido transmitidas, o que é raro. Nós aqui, sempre, desde o início, há qualquer coisa e é comunicada logo de imediato, até porque, em termos de encarregados de educação, o que nós fazemos é tentar resolver aqui qualquer problema que surja, mas se o problema chegar à escola sede e na escola sede a direção não sabe o que é que aconteceu aqui, torna-se muito difícil, muitas vezes, a diretora dar resposta a certas situações. Pronto, é sempre nesse sentido de transmitir informação quando a há.

- Quando programamos o trabalho em termos de escola onde o fazemos é, sem dúvida, na reunião da direção, que temos semanalmente, pronto: “olha, eu tenho este problema, eu tenho aquele...”; “fazemos assim...”. Nesse sentido, basicamente, é isso.

- Muitas vezes acontece nas reuniões: “olha, eu acho que isso não está bem, eu

	<p>acho que se forem por este caminho...”, e já aconteceu, por exemplo, tínhamos aqui organizado uma determinada atividade, antes de dizer que a atividade ia decorrer, como eu tenho possibilidade de dar opinião e como ela decorria aqui, propus alterações, que foram aceites e facilmente até alterámos, não é?</p> <p>- [...] eu não consigo ver o meu papel de coordenador de estabelecimento isolado, pronto, se calhar por eu fazer parte da direção e um pouco pelo nosso entrosamento, porque eu já trabalhava, quando era assessora, já trabalhava com esta equipa, não consigo ver esse papel como um papel isolado de alguém que está aqui, tipo, para tomar conta desta escola, a coordenar esta escola sozinha. Não!</p> <p>DIR-C:</p> <p>- Pronto, é assim, desde o início que ela vem às reuniões da direção, mesmo no primeiro ano quando era apenas coordenadora de estabelecimento, depois, no segundo ano, passou a ser adjunta da diretora e coordenadora de estabelecimento e, portanto, desde o início que ela vem sempre às reuniões da direção. Porquê? Porque nós sentimos sempre que a coordenadora de estabelecimento, dentro da estrutura de gestão do agrupamento, era uma pessoa como nós, só não tinha as competências fixadas na lei que nós temos, de facto, e não tinha depois também o suplemento remuneratório, ou aliás, tinha mas na altura era menor que o nosso...</p> <p>- Eu vou à “Escola...” uma vez por semana, faço questão disso, vou à 2.ª-feira que é quando a coordenadora não está e, portanto, desempenho as minhas funções também na “Escola...”, mas estou lá pouco tempo, só para conhecer, ir conhecendo a dinâmica, porque uma coisa é estar aqui e ir lá, outra coisa é estar lá e sentir... São coisas completamente diferentes.</p> <p>- Como lhe digo, [a coordenadora de estabelecimento] intervém em todos os assuntos que dizem respeito à “Escola...”, desde a organização de exames, desde a organização de atividades, desde a relação com pais, desde a relação com alunos... Intervém sempre, mais ou menos... Evidentemente, quando é preciso também outra intervenção, dialogamos e fazemos outro tipo de intervenção, mas numa intervenção, na primeira linha, digamos, do problema, a professora coordenadora de estabelecimento faz parte da primeira linha da solução... [...] porque é a pessoa que está mais próxima do problema, portanto, é a primeira pessoa que nós temos que escutar, sempre.</p>
<p>2.1.2. Partilha de poder e exercício de governação</p>	<p>COORD-A:</p> <p>- O diretor delegou em mim, formalmente, algumas competências [...].</p> <p>- Autonomia... eu acho que tenho, sim, acho que tenho autonomia! Claro que há coisas que não podem ser decididas por mim... Mas eu tenho a autonomia de poder fechar um serviço a esta hora e abri-lo àquela...</p> <p>- Tenho autonomia e não me sinto assim constringida. Lá está, mas porque também pertenci àquele grupo, o diretor é o mesmo já há muito tempo e trabalhei muito com ele. [...] Pronto, eu não me sinto constringida. [...] Eu acho que tenho liberdade para agir...</p> <p>- [Relativamente à forma como é condicionada a ação do coordenador de estabelecimento pelas diretrizes do diretor] Ah... isso acho que tem que ser, não é? Se não também era uma balda... Ele também tem de ser um bocado diretivo, se não era uma balda, eu fazia o que queria... E ele não dizia nada... [risos] [...] Tem de ser, não é, tem que haver regras, isso eu também compreendo...</p> <p>- Agora, se o diretor se dá bem com o coordenador e o coordenador com o diretor então a ligação e os trabalhos estão muito facilitados. [...] tenho a facilidade de me dar bem com o diretor e o diretor me dar toda a liberdade para eu atuar. [...] É evidente que eu não posso decidir alguns aspetos sem o consultar. Não, eu cumpro as regras. Eu acho que tenho toda a facilidade em fazer o que pode ser feito.</p> <p>- Às vezes a coisa complica-se, porque mesmo com delegação de competências, estou na fronteira e nunca sei se posso ou não avançar.</p> <p>- Obviamente, que tenho que cumprir as regras do agrupamento e, se calhar, do país, não sei, não é, mas eu acho que tenho ali a liberdade toda.</p> <p>- Eu acho que não há conflito [de competências com o diretor], lá está, na minha realidade. Eu sei que não é o comum por aí, por Portugal, porque também</p>

conheço outras realidades, mas comigo não há conflito. Ali, naquela realidade, não há...

DIR-A:

- Eu diria, posso ir até buscar o despacho que tenho aí... o despacho de delegação de competências que eu fiz para o coordenador de estabelecimento... Mas de uma forma genérica tem [...] todas as competências que competem ao diretor. Quase todas, como é óbvio, não é?

- A coordenadora de estabelecimento tem, praticamente, todas as competências de um diretor, exceto, como é óbvio, a avaliação do pessoal docente.

- Para mim a expressão é esta: a colega coordenadora de estabelecimento é a diretora daquele núcleo, representa o diretor, praticamente, em tudo.

- Volto a insistir, as competências que a coordenadora de estabelecimento tem são as mesmas de um diretor, até de vez em quando, na entrevista, lhe estou a chamar diretora, portanto, vê que não tenho problema nisso, com os cargos e com as respetivas competências...

- Não me diz a lei que eu tenho obrigatoriamente que delegar competências, não me diz a lei... e está a ser feito.

- Portanto, diria que na gestão diária não há nenhum obstáculo a que a coordenadora da "Escola..." adote as medidas que considera mais adequadas e oportunas para aquela realidade e para aquele contexto.

- Isto é como uma grande organização com filiais, não há mais do que isso, a pessoa que está na filial, a pessoa que está no pólo, representa para tudo e em tudo o diretor, com sensatez com equilíbrio, sabendo qual é a nossa visão, sabendo qual é nossa missão de agrupamento, o nosso grande objetivo: queremos um agrupamento de qualidade.

- Claro [que a coordenadora], faz sempre comunicação cá em baixo [quando implementa alterações à orgânica estabelecida], para uma questão de nós estarmos inteirados da situação, mas é uma mera tomada de conhecimento.

- É uma relação perfeitamente tranquila, colaborativa, empenhada, dedicada... Não temos dissonâncias praticamente nenhuma, a não ser em questões que possam ser diferenças de opinião, em qualquer questão... Tem corrido muito bem. Eu também não esperaria outra coisa, porque eu, volto a dizer, eu aposto muito na delegação de competências, aposto muito na descentralização.

- Eu quero que a "Escola..." tenha um coordenador de estabelecimento que resolva problemas, que os enfrente, que os previna e que os resolva. Para isso tem que ter competências, representa o diretor lá.

- [A coordenadora de estabelecimento] É uma pessoa com muita competência, com opiniões muito interessantes, muito importantes e que são bem acolhidas, é importante dizer isto. [...] Tem toda a minha confiança, toda a possibilidade de interagir com a comunidade, de interagir com os professores...

- Posso-lhe dizer que, até hoje, nunca tivemos um problema que no fim de conversarmos não tivesse solução ou, pelo menos, que não tivéssemos seguido a mesma perspetiva de solução do mesmo.

- [A coordenadora] para tomar as decisões não anda sempre a perguntar ao diretor. Não o faz, nem tem necessidade de o fazer, avança, dentro dos princípios que estão estabelecidos.

- [...] eu não posso estar a intervir e não quero intervir, permanentemente, na "Escola..."... não quero, não posso, não é saudável, não é necessário e não é positivo, portanto, a minha intervenção é uma intervenção de monitorização, se quiser, de acompanhamento, portanto, os problemas que lá surgem têm que ser resolvidos no âmbito da coordenadora de estabelecimento.

- [A coordenadora de estabelecimento tem um nível de autonomia] Muito grande. Eu hoje não sei e estou curioso por saber, se me disser, presumo que estas questões foram dadas à coordenadora de estabelecimento... estou curioso por saber isso, porque é uma forma também de eu perceber se ela precisa de mais autonomia. Eu diria que tem toda a autonomia, tirando a questão financeira [...].

- Portanto, na minha perspetiva, aquilo que eu tento que a coordenadora de estabelecimento tenha é autonomia para fazer, para solucionar, para apresentar propostas de evolução, de melhoria, de desenvolvimento, que têm sido aceites... tem-se lá feito, penso eu, nesse aspeto, um bom trabalho.

- Eu não diria [que a ação da coordenadora é] condicionada, eu diria articulada [...] Articulada sim, como eu lhe disse, e quando, nessas reuniões em que nós preparamos as nossas estratégias e que preparamos a estratégia para o agrupamento, se ela não concorda discute-se o assunto e chega-se a uma conclusão, num sentido ou noutro, agora, não é condicionada [...].

- [...] as decisões, sejam elas de índole estratégico, pedagógico ou administrativo, quando são tomadas têm que ser implementadas, porque se considera que elas são as melhores para o agrupamento [...].

- Eu não chego à “Escola...” e emano uma decisão sem ouvir, sem partilhar... Eu diria que, não sinto conflitos, eu não sinto... [...] conflito no sentido de competências, de estar a dizer, chego lá e vou destruir o que a colega fez, ou questionar o que foi decidido... Não tenho sentido conflitos nenhuns nessa área.

- Eu como não faço qualquer reserva, não tenho qualquer reserva em relação às competências da coordenadora de estabelecimento e às dinâmicas que isso tem propiciado [...].

COORD-B:

- Olhe, até agora foram-me atribuídas todas as responsabilidades, todas as responsabilidades. [...] Mesmo as disciplinares, mesmo a instauração de processos disciplinares... não o faço sem o conhecimento da direção e sempre com a assinatura do diretor, porque assim a lei o exige, mas todo o procedimento disciplinar é por nós, é por mim desenvolvido.

- Portanto, [o diretor] sabe quando dizer “não” e sabe quando dizer “sim” e justifica essa situação... outras vezes dá liberdade total: “olha, decidam aquilo que acharem melhor.”; nós decidimos e transmitimos: “olha, decidimos assim...”.

- Dar capacidade de atuação e opinião, propícia nós conseguirmos defender uma coisa em que nos revemos; defender algo que nós não concordamos e dar a cara por isso é um bocado difícil.

- Mesmo em questões de telecomunicações – nós mantemos um sistema de telecomunicações diferente da escola sede – foi-nos dado luz verde para: “utilizem o que quiserem!”; em termos de fotocópias temos um contrato diferente do que tem a sede, é lógico: “é preciso poupar ali”; “atenção cortem...”, e nós vamos cortando, vamos...

- É uma autonomia controlada, eu sinto-me autónomo, mas sinto-me controlado, o que é fundamental também.

- A minha autonomia existe, mas eu obedeço muito a uma hierarquia, até porque acho que deve haver uma hierarquia... na questão da coordenação da escola, aqui, eu acho me dão uma autonomia controlada e eu acho que o diretor sabe, perfeitamente, disso e eu sinto isso, o que também é muito bom para me sentir, de certa forma com a minha pouca experiência de gestão de uma escola ou de coordenação de uma escola, sentir que sou controlado por alguém que muito sabe e, portanto, muitas vezes é uma autonomia, mas uma autonomia em que nós não decidimos nada sem dar conhecimento e logo isso aí, é uma autonomia controlada. Eu sinto-me autónomo, mas é uma autonomia controlada, o que eu acho ótimo.

- [...] as diretrizes [do diretor] são lançadas, eu dou a minha opinião, não concordo, mas tem que ser assim e eu defendo-as, portanto... não há condicionamento. [...] Não, não me condicionam, sinceramente, não.

- Aqui na “Escola...” não existe conflito de competências entre o coordenador e o diretor, não tenho mais nada a dizer... [risos]. [...] Sinto claramente que se ele tiver que me dizer que “não”, me diz que “não” e é ótimo... e sinto claramente quando ele diz: “avança, estás à vontade, tudo o que decidires está decidido”, portanto, não existe conflito. Acho que posso concordar com uma coisa e ele não concordar, mas isso não é conflito, temos cada um a sua ideia e a decisão vai ser comungada, portanto, não existe conflito absolutamente nenhum.

- Eu vou-lhe dar um pequeno exemplo, que não diz nada, mas diz muita coisa em termos de vontade e confiança... esta escola quando eu assumi a coordenação, uma das coisas que eu disse ao diretor foi: “ó [...], eu quero ir mudar a imagem da escola, a imagem física...”; “eu tenho 40 e tal vidros partidos na escola e eu não quero um único vidro partido durante 1 dia...”; ele disse: “tudo o que tu precisares avança, só fazes a requisição e não esperas a autorização, vais comprar,

mandas comprar...”; “tens este, este, este e este fornecedor para ir buscar.”...

- [...] temos que sentir sempre algo que eu acho que é fundamental, que é da parte da direção uma confiança e um apoio, mesmo quando nós tomamos más decisões, que já as tomei... “é pá, não devias ter feito isso!”; “é pá, mas fizeste, estou cá eu, o primeiro a dar a cara...” depois, pisca-me o olho, e defende-me intransigentemente à frente da situação... Isso é de um extremo conforto para um coordenador [...].

- Acho que esta cooperação tem sido uma ótima experiência para mim, não tenho muito de mal a dizer, bem pelo contrário, o que tem sido muito bom.

DIR-B:

- Foram atribuídas ao coordenador de estabelecimento todas as responsabilidades do diretor, com exceção das questões administrativas em termos formais [...] Mas todas as responsabilidades do diretor... pedagógicas, disciplinares...

- [...] todas as responsabilidades que são do diretor o coordenador tem que as executar na escola.

- Aqui, no caso da coordenação de estabelecimento da “Escola...” e porque é um professor que está connosco há apenas 2 anos, esse sentimento de agir sem perguntar, porque é preciso fazer e resolver logo, ainda não existe na plenitude [...].

- Em termos de vontade do diretor, porque o diretor gosta de atribuir essas responsabilidades às pessoas para elas se sentirem na plenitude do exercício do cargo, [o coordenador de estabelecimento] tem toda a autonomia. Agora tenho de reconhecer que as pessoas têm sempre alguma relutância, porque o diretor é o diretor, têm sempre alguma relutância, têm sempre algum cuidado... Até admito que por simpatia e admito até que por delicadeza façam algumas perguntas às quais respondo: “claro, deves fazer isso!”. Se eu responder à sua questão do ponto de vista do diretor, digo: “tem toda a autonomia.”, se eu me colocar na pele do coordenador de estabelecimento, não direi dessa maneira, direi: “não, eu posso decidir tudo, mas, às vezes, há aqui umas questões...” [...] Mas isto são aspetos peculiares do normal funcionamento e da relação entre as pessoas que está em causa, não é tanto a liberdade que eles têm para decidir, é a única coisa que eu posso dizer à cerca disso...

- Há aqui uma coisa que eu não referi e isso tem a ver também da forma como eles sentem essa situação; apesar desta autonomia toda, eu tenho necessidade de saber o que se passa e se o que se passa se está a passar bem ou se há alguma coisa que está mal. Então, dentro desta autonomia toda eu dirijo-me aos meus colegas e à escola, não com tanta frequência como devia, e as perguntas estão sempre em cima da mesa: “então, problemas?”; “então, já decidiste?”; “então e o que é que decidiste?”; “ah, foi?!”; “porreiro.” ou então “é pá, olha que isso podia ter este problema assim, assim, ou aquele, ou não sei quê...”. Ora bem, ao dizer isto e ao fazer isto o meu interlocutor pode achar que eu que estou a controlar... eu não acho isso, isso faço-o por necessidade, não para controlar, mas para ajudar, para que as coisas funcionem bem...

- O único condicionamento que existe do coordenador de estabelecimento em relação ao diretor resulta de ter de tentar implementar no estabelecimento que coordena as orientações e o espírito e a cultura de escola que nós queremos implementar em todo o agrupamento. Aí, o coordenador tem que se submeter, embora tentemos escolher pessoas que comunguem desses desígnios, dos mesmos desígnios, que foram também construídos com a participação do próprio, mas aí, às vezes, poderá haver alguma questão...

COORD-C:

- Que responsabilidades?! Eu nem consigo enumerar-lhe todas as responsabilidades que me foram delegadas pela diretora... são tantas...

- [...] claro que eu tenho, e sempre da parte da diretora, sinto que tenho 100 por cento de confiança, e isso é muito importante, portanto, nesse sentido, estou mesmo à vontade e, muitas vezes, ajo e depois digo: “olhe, senhora diretora, fiz isto ou isto ou aquilo...”, essa parte da confiança é importante.

- O coordenador tem de ter essa responsabilidade, tem de tomar decisões, porque, senão, se está à espera que depois venham ordens superiores... Imaginem um problema qualquer de um cano, que já aqui aconteceu, tem que decidir e depois

comunicar à direção e só pode ser assim, acho que não podíamos estar à espera que, entretanto, a diretora dissesse: “mande arranjar o cano.”. O coordenador tem de ter essa função, a de tomar essa decisão, não é?

- Eu, neste momento, porque também não sou só coordenadora, acho que tenho muita autonomia mesmo. Pronto, decido e dou a conhecer à diretora, mas acho que o facto de ter esse duplo papel dá-me muita autonomia. Por outro lado, o facto de pertencer a uma equipa diretiva onde há 100 por cento de confiança, isso também ajuda a que haja autonomia. Portanto, muitas vezes, tomo decisões e tenho a noção que, se não houvesse isto tudo por trás, não houvesse esse 100 por cento de confiança, se não houvesse esta ligação muito forte de outros cargos, não as tomava... Não tomava, sinceramente, não o fazia, mas, pronto, a realidade é está, não é? Qualquer coisa que aconteça o diretor é sempre o responsável e temos de ter presente sempre esta noção, não é? Nós podemos tomar decisões, mas devemos ter sempre em conta que o responsável é o diretor... Porque isto é tudo muito fácil, pensar que: “ah, isto toma-se esta decisão...”, só que a responsabilidade, alguém está a tomar uma decisão, mas a responsabilidade é sempre do diretor, não é? Acho que hoje o papel do diretor numa escola é algo muito, muito pesado, muito pesado, sem dúvida. Tenho perfeita noção disso...

- [...] quando atuamos agimos em sintonia com a equipa diretiva, porque, no fundo, quem está a atuar é o diretor através do coordenador de estabelecimento, estão ambos a atuar em simultâneo.

- [Por vezes] ficamos sem saber muito bem quais são as nossas competências: “ok, eu tenho estas competências...”, mas acabamos por fazer outras coisas, nesse tudo de competência, não é? E até outras que nem estão delegadas, exatamente, é um pouco isso.

- Pois, eu não encontro isso... Pronto, não consigo encontrar esse conflito de competências... O que pode haver algumas vezes é, em termos de opinião, pensarmos de maneira diferente... É o diretor achar que se pode fazer de uma determinada maneira, porque não conhece bem a nossa realidade específica, mas isso são casos pontuais.

- Claro que temos opiniões diferentes, somos pessoas diferentes, temos de ter opiniões diferentes, não é? Isso é muito importante e já aconteceu cada um ter a sua opinião e sempre tentamos conversar, porque eu acho que cada vez mais o que falta a muitas realidades é mesmo isto, o dar opinião e perceber que a nossa pode ser diferente do outro, mas chegar-se a um acordo é o mais importante.

- Eu não sinto, não sinto que estou condicionada, pronto, e isso é importante. Como não sinto que estou condicionada não posso dizer que a minha ação é condicionada... Acho que tenho muita liberdade e não me sinto condicionada até porque as diretrizes vindas do diretor eu também já fiz parte delas, não é? [...] Sim, já fui ouvida, exatamente. Eu até podia dizer: “não.”, mas eu antes já dei a minha opinião, portanto não sinto esse condicionamento.

DIR-C:

- As responsabilidades foram-lhe delegadas em diploma próprio, está na internet... Portanto, fiz uma delegação de competências próprias, na altura... Agora não a refiz porque, entretanto, a coordenadora também passou a ser elemento da direção e porque eu também tenho tido dificuldade em acompanhar todas as alterações legislativas... No início fiz a delegação de competências próprias em que deleguei, por exemplo, as relativas às questões disciplinares dos alunos, essas são fundamentais, e depois tem outras, a nível de organização, que eu agora não lhe sei elencar, mas sei que estão lá: de apoio aos exames dos 2.º e 3.º ciclos, de relação com os pais, enfim, competências que estão fixadas na lei e outras...

- Neste caso, estão delegadas as competências que na altura considerámos importantes, de apoio a isto, de apoio àquilo, responsabilidades sobre os alunos, mesmo até as disciplinares, claro, que essas é que são fundamentais...

- Portanto, ela lá, é como se fosse eu, deleguei-lhe completamente as responsabilidades, completamente.

- Tem autonomia 100 por cento. Pronto, é assim, é uma pessoa, de facto, de total confiança e, portanto, quando a pessoa tem total confiança tem uma autonomia total... Tem total autonomia, é como se fosse eu e, portanto, ela já sabe, ela ou

	<p>aqui alguém da direção, os meus adjuntos e a subdiretora... Na responsabilidade que ela tem, que lhe foi delegada também, ou noutras que não lhe tendo sido delegadas ela tem conhecimentos, se eu não estiver, ela sabe qual é a resposta e, para mim, é sempre bem dada. Portanto, é pessoa que não tem problemas nenhuns, pelo contrário, pelo contrário, é mais um elemento aqui da direção, sem dúvida nenhuma.</p> <p>- Bem, a forma é a forma como toda a organização está condicionada... Portanto, a partir do momento que foi aprovado o projeto educativo e aquelas linhas de ação, o coordenador de estabelecimento é nessa linha condicionado, como é condicionado qualquer elemento, não é? Há uma estratégia e todas as pessoas estão no alinhamento dessa estratégia, portanto, a coordenadora de estabelecimento ou a direção ou o conselho pedagógico, etc., etc., estão na mesma linha [...] de execução dessa ação que vem do projeto educativo.</p> <p>- É assim, nós não temos conflito de competências porque entendemo-nos bem. Entendemo-nos e a relação com as coisas, com os alunos, com os pais e com tudo o resto é tão complexa que nós não temos esse tipo de conflitos, nós não temos, pelo contrário, nós formamos uma equipa, exatamente, para ter a mesma relação com o exterior e isso é fundamental para nós. Podemos não ter o mesmo pensamento, mas discutimos os assuntos nas reuniões da direção, depois, para fora, não temos qualquer conflito, nenhum... Não temos conflitos, nós discutimos as coisas que têm de ser discutidas e, portanto, tomamos uma decisão e a partir da decisão estar tomada é a relação com o exterior que nos interessa, é a relação com a comunidade e, portanto, não existem conflitos.</p>
--	--

Quadro 15 – Dimensão 2. A relação do coordenador de estabelecimento com o diretor. Categoria. Categoria 2.2. Visão prospetiva

Subcategorias	Unidades de registo
<p>2.2.1. Modos de articulação e de tomada de decisão estratégica</p>	<p>COORD-A:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sim, sim, sou convidada para reuniões... Muitas vezes até preferia que não, digo-lhe, sinceramente. Porque é muito complexo... Às vezes a realidade lá da escola sede não é a nossa e depois temos de estar ali a ouvir coisas que não nos dizem respeito diretamente, está a perceber? [...] Portanto, até era bom que não fosse a tantas reuniões, nem fosse tão solicitada... Era bom que houvesse até mais só interação com o diretor. Era, para mim, preferível. - Eu acho que o coordenador tem que estar em contacto mais com o diretor, tem que haver uma coordenação, tem que haver uma reunião com ele, isso tudo... <p>DIR-A:</p> <ul style="list-style-type: none"> - [...] eu gostaria de lá ir [à “Escola...”] todas as semanas, de passar lá mais tempo com a coordenadora [...] [mas] não tenho condições. - [...] sempre que alguma situação o requeira trabalhamos em conjunto, não vejo outra forma de ser. <p>COORD-B:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu acho que... não consigo ver como é que há outra maneira das coisas funcionarem sem reuniões, sinceramente... - Não vejo que as coisas pudessem funcionar sem reunirmos... Eu digo, sinceramente, a minha experiência como esta da coordenação, que é de 3 anos e que não é nada numa vida escolar [...] desta pequena experiência, não consigo perceber como é que uma escola grande poderá funcionar de outra forma, sinceramente. - Se calhar, numa escola com 1.º ciclo, poucas turmas, poderá funcionar: “olha, façam isto, olha, façam aquilo...”, mas numa escola com um número tão grande de alunos, se não fosse esta forma de funcionamento [realizando reuniões de trabalho], eu não consigo perceber como é que funcionaria. - Eu não consigo ver outra forma de se funcionar senão houvesse essa grande interligação da direção e a coordenação de estabelecimento [...].

	<p>DIR-B:</p> <ul style="list-style-type: none"> - [...] há uma coisa que devia acontecer e que comigo, neste momento, não está a acontecer tanto como isso, é que é muito importante também a presença do diretor nas escolas, o diretor devia, senão todos os dias, quase todos os dias, devia passar pela “Escola...” e também por todas as outras escolas. - É importante, vejo a sua participação nas reuniões de trabalho como um igual, como eu já referi. Portanto, como referi há pouco aqui, eu tenho muito mais as características de um presidente de uma comissão, formada pelos elementos da direção e onde os coordenadores de estabelecimento também estão, do que propriamente o papel do diretor, que manda e os outros obedecem... Atenção, nesse particular, eles são um par dentro da direção do agrupamento, vista desta maneira. <p>COORD-C:</p> <ul style="list-style-type: none"> - [...] eu acho que o coordenador de estabelecimento, só por si, se não fizer parte dessas reuniões, eu acho que é muito complicado, porque há muita informação que se nós a tivermos previamente facilita muito o trabalho de um coordenador de estabelecimento. Se eu sei, por exemplo, se eu converso na equipa diretiva e me dizem: “olha, para a semana há este trabalho, há este e há este na tua escola...”, essa informação prévia faz com que eu consiga, facilmente, organizar o que for necessário, enquanto que se as coisas forem muito em cima é mais difícil, não é? Porque ter a informação na reunião é totalmente diferente do que ma enviarem. Se me dizem: “olha, vai acontecer isto na tua escola, assim elencado...”, eu tenho possibilidade de por dúvidas, eu tenho possibilidade de dar a minha opinião e de dar sugestões, ali na reunião. - O coordenador de estabelecimento deveria ter reuniões com a equipa diretiva, porque facilita, sem dúvida, todo o trabalho. Não tenho qualquer dúvida que, havendo uma ligação forte – direção, coordenador de estabelecimento – as coisas tornam-se muito mais facilitadas e aí sim é a melhor estratégia que se pode tomar... <p>DIR-C:</p> <ul style="list-style-type: none"> - É fundamental a participação da coordenadora de estabelecimento nas reuniões. Fundamental porque nos traz a voz de quem não está lá e, portanto, é fundamental, [...] é fundamental esta proximidade, a presença dos coordenadores de estabelecimento nas reuniões da direção e julgo que terá de ser sempre assim.
<p>2.2.2. Partilha de poder e exercício de governação</p>	<p>COORD-A:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acho é que tenho muitas delegações de competências, para uma pessoa só é muito... - Há certas delegações que eu dispensava, porque já tenho tanto trabalho. <p>DIR-A:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu lido muito bem com a delegação de competências e com a descentralização efetiva. - [A delegação de competências é] absolutamente fundamental, já disse isso, absolutamente indispensável, não poderia ser de outra forma. É preciso, realmente, haver uma articulação, uma coordenação, é preciso que, volto a dizer, a estratégia esteja muito bem definida na nossa cabeça. Nós sabemos muito bem para onde queremos ir, sabemos muito bem as dificuldades que temos e, portanto, a delegação de competências é fulcral, é fundamental para até, volto a dizer, as sinergias locais, as sinergias daquela realidade serem potenciadas ao máximo. Isso para mim é inquestionável, é fundamental. <p>COORD-B:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu acho que a delegação de competências é fundamental... Eu penso que a base de todo o trabalho acaba por ser uma base de confiança, eu não conseguia estar a trabalhar com ninguém se não confiasse... A partir do momento que eu estivesse a trabalhar e desconfiasse, tudo o que fosse fazer ia ser sempre: “será que ele vai fazer bem?”; “será que ele vai fazer mal?”. Como esta equipa está reunida, é uma equipa que trabalha na base da confiança... penso que essa delegação de competências é fundamental, e eu não vejo outra forma de trabalhar, sinceramente, eu não consigo perceber, não consigo perceber numa escola como esta, afastada da sede, ligeiramente afastada, com os professores de um lado,

	<p>muitos alunos, são mais de 2300 alunos, quer dizer, eu não consigo perceber como é que funcionaria se não fosse desta forma, numa base de confiança total no coordenador de estabelecimento e de autonomia, uma autonomia controlada, como é lógico, mas não vejo outra forma de funcionamento, sinceramente.</p> <p>DIR-B:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O coordenador de estabelecimento é o representante do diretor no estabelecimento, a partir daí tem que ter todas as competências do diretor, ponto final. É assim que eu vejo... - Será uma delegação total! Evidente, eu não estou a lembrar-me agora, mas há competências que o diretor tem que não pode delegar, essas, obviamente, não delega. Todas as competências que o diretor tem e pode delegar devem ser delegadas no coordenador de estabelecimento, senão ele não pode representá-lo na sua plenitude lá no estabelecimento. <p>COORD-C:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu acho que faz todo o sentido ser o diretor a delegar algumas das suas competências no coordenador, mas o coordenador de estabelecimento não deve, eu acho que não pode, estar isolado. Mesmo tendo determinadas competências, não pode decidir isoladamente... As realidades tocam-se, em termos de escola hoje, isto tocasse tudo, não é? Portanto, neste momento, quando falo em escola já não digo a minha escola, já não é a minha escola é o meu agrupamento e o coordenador de estabelecimento pode ver a sua escola, mas nunca pode ver a sua escola isolada, tem sempre de pensar nas outras escolas do agrupamento... - Está bem que ele tem aquelas competências, até porque é importante sabermos quais são as nossas competências, mas, por outro lado, não devemos só pensar nas nossas competências de forma isolada, eu acho, devemos pensar nos outros coordenadores, nas outras escolas, sempre. <p>DIR-C:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Penso que a delegação de competências é obrigatória. É obrigatória porquê? Porque hoje em dia, infelizmente, nós trabalhamos numa parte tão burocrática que se elas não estiverem delegadas, as competências posso estar até a trazer problemas, exatamente, para a pessoa que diz “não” ou “sim” e que diz muito bem, no local. Portanto, é inevitável essa delegação de competências, porque na lei estão “X” competências e depois, ajustado a cada escola, nós é que sabemos que tipo de pessoa é que temos ali na coordenadora de estabelecimento e, portanto, que tipo de competências é que lhe podemos delegar. - Portanto, é essencial, porque como estamos num país de normativos e de leis, se nós não delegarmos as competências podemos estar a cair numa questão jurídica... Isto é mais uma questão jurídica, não é uma questão de organização, mas podemos estar a entrar em questões jurídicas, no caso das competências não serem delegadas... Nada como fazer isso, porque é uma questão formal e que tem de ser garantida, para bem e respeito até das nossas funções. É só por causa disso...
--	---

Quadro 16 – Dimensão 3. A ação do coordenador de estabelecimento na sua escola. Categoria 3.1. Situação atual

Subcategorias	Unidades de registo
<p>3.1.1. Relevância do cargo</p>	<p>COORD-A:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ai... É muito importante. [...] É muito trabalho. É quase o mesmo trabalho que havia quando éramos agrupamento. E, neste caso, está tudo sobre os ombros de uma pessoa. <p>DIR-A:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em absoluto, é necessário. [...] o coordenador de estabelecimento representa o diretor, porque o diretor não é omnipresente, nem quer ser, nem consegue ser. - [...] acho que é imprescindível o coordenador, é fundamental. É fundamental e, digo-lhe, seria impensável que a esta distância, apesar de serem menos de 20

quilómetros, para tudo o que é necessário resolver eu tivesse de estar sempre presente ou tivessem de me estar sempre a telefonar para eu resolver, não é possível. O coordenador lá é fundamental [...].

COORD-B:

- Nesta escola? Acho que é fundamental o coordenador.

- Era impensável não haver coordenador numa escola deste tamanho. Eu acredito que numa escola do 1.º ciclo com 3 turmas ou 4 turmas de 1.º ciclo, acredito que fosse possível, mesmo assim vejo dificuldades no dia a dia... numa escola deste tamanho acho que é completamente impossível funcionar sem coordenador, completamente impossível.

- A “Escola...” é uma escola que tem, como eu disse, alunos com uma certa particularidade: os grupos de educação especial; os alunos com muitas questões comportamentais, em que temos uma intervenção constante, um acompanhamento constante; somos a escola do agrupamento que serve, por exemplo, mais refeições na cidade... Acho que não, sem coordenador isto não funcionava...

- Acho que era impensável eu ficar, por exemplo, cá sozinho, seria quase impensável, portanto, se eu tenho 12 horas de redução daquilo que, realmente, me está destinado a uma escola com mais de 400 alunos, acho eu... nós temos aqui 680... era impensável, completamente impensável...

- É impensável não haver um coordenador, tanto que para cumprir e fazer cumprir ordens, por assim dizer, da direção, porque funcionam convocatórias, funcionam reuniões, reuniões de pais, conselhos de turma, tudo funciona no 2.º e 3.º ciclo cá em cima, na nossa escola... [...] não sei como é que seria possível sem um coordenador de estabelecimento em que todo o corpo docente se dirige aqui para qualquer dúvida, nunca se dirige à sede.

DIR-B:

- Bem, como eu acabei de dizer, na “Escola...” são necessário uns 3 ou 4 [coordenadores] [risos]... mas respondendo à sua questão, é da maior importância.

- [...] o papel do coordenador de estabelecimento assume uma importância grande, no fundo, aí, tem os mesmos poderes que o diretor, digamos assim, para receber os encarregados de educação, para tomar muitas decisões, a maioria das decisões que é necessário tomar, para a questão da disciplina, que tem que resolver [...].

- [...] essa coordenação é da máxima importância [...] porque há um conjunto vasto de situações que precisa de decisões imediatas e tem que estar alguém presente para as resolver, porque senão...

- [...] o coordenador de estabelecimento é o professor mais motivado para que as coisas funcionem bem [...] e ter um coordenador pronto a resolver qualquer problema para que as coisas funcionem bem é da máxima, máxima das máximas importâncias dentro de uma escola... Portanto, eu vejo o coordenador de estabelecimento com a máxima importância [...].

COORD-C:

- Acho que eu já disse que é fundamental ter aqui um coordenador de estabelecimento, porque os problemas surgem diariamente com alunos, com... até mesmo problemas técnicos, não é? Portanto, a informática, “é tudo muito bonito” mas, ainda há bocadinho havia uma luz de um que não estava a funcionar e, portanto, tem que haver sempre alguém para dar resposta, sem dúvida, é fundamental. [...] Portanto, a presença do coordenador de estabelecimento, o estar presente é, sem dúvida, fundamental.

- Eu acho que esta figura, o coordenador de estabelecimento, é muito importante em termos de articulação e tem sempre este papel, o de andar aqui a articular informação, basicamente.

DIR-C:

- O coordenador de estabelecimento, como eu disse há bocadinho, é sempre o rosto da direção, portanto, é imprescindível, porque, hoje em dia, nós temos alunos de todos os tipos, a escola é uma escola pública que aceita, com muito gosto, todo o tipo de alunos e, portanto, nós absorvemos todos os alunos deste concelho e até dos limítrofes de outros concelhos, não é? [...] E a coordenação é fundamental. Eu já tive uma experiência numa escola em que não havia

	<p>coordenador de estabelecimento, no início deste agrupamento, por causa da divisão do crédito – na altura, as regras ainda eram mais difíceis – eu não tinha coordenador de estabelecimento na Escola [...] e ia lá uma vez por semana e, de facto, não havendo lá coordenador de estabelecimento percebia-se que as coisas funcionavam melhor no dia que eu estava do que nos dias em que eu não estava, [...]. Portanto, a presença da direção ou do coordenador de estabelecimento é fundamental...</p> <p>- Quando a direção está, ou o coordenador está, é completamente diferente, temos um poder diferente também, é institucional e reconhecido e, portanto, temos outras formas de atuar e quando exercemos o poder, porque temos competências conferidas para exercer o poder, as pessoas reconhecem isso. [...] Portanto, é uma função imprescindível, a de coordenador de estabelecimento [...].</p> <p>- Se a coordenadora de estabelecimento não estiver, nós já temos visto, às vezes, até mesmo processos disciplinares, já analisámos isso nas reuniões da direção – à 2.ª-feira, quando a professora não está e eu estou apenas até 10h e 30m, depois venho aqui para a escola sede – já reparámos que é onde acontecem o maior número de questões, até pode não ser de propósito, mas à 2.ª-feira é quando nós temos mais questões na “Escola...”, já analisámos isso. [Por isso] é preciso sempre alguém que supervisione, que acompanhe, que aglutine e isso é feito pela coordenadora de estabelecimento...</p>
<p>3.1.2. Funções desempenhadas</p>	<p>COORD-A:</p> <p>- Ele [o coordenador de estabelecimento] tem de responder aos serviços administrativos e também lá temos secretaria; tem de responder ao chefe do pessoal, também temos um chefe de pessoal lá. Depois, pedagogicamente, são os professores sempre a perguntarem, o que já perguntavam antes. Depois os exames, [...] os exames de lá, da escola, é comigo... Exames, testes intermédios, tudo, tudo isso. Receber pais, reuniões, entrega de notas... Toda a vida da escola.</p> <p>- Até a avaliação [do pessoal não docente] também está sobre a minha alçada.</p> <p>- Olhe, aí é outra coisa importante, porque, nós queremos captar alunos, queremos trazer alunos à escola, queremos trazer a população e, portanto, aí tem que haver um grande trabalho, E então, lá temos nós que inventar aquelas atividades... De culinária, de chamar um psicólogo, de chamar um nutricionista... Chamar a população para a festa de natal, chamar a população para o arraial.</p> <p>- Olhe, nós tivemos, recentemente, a correr um processo disciplinar, que foi um bocadito grave, com dois alunos da instituição [entidade que acolhe alunos em risco, situada na zona de influência da escola] e, pela primeira vez, fizemos um protocolo com um lar e um desses miúdos está a fazer serviço comunitário nessa entidade. [...] temos contactos com o centro de saúde, com os bombeiros. É com eles que nós trabalhamos o dia a dia. [...] Pronto, trabalhamos com estas instituições que estão ali à volta, isso sim.</p> <p>DIR-A:</p> <p>- Na avaliação, inclusive, eu homologo a avaliação dos funcionários, dos trabalhadores daquela casa, mas os procedimentos são todos feitos pela coordenadora de estabelecimento, ela é que avalia. Tem a responsabilidade da condução dos procedimentos disciplinares, do preenchimento de fichas de segurança, sei lá, do contacto com pais, da marcação de reuniões, tudo... Mesmo até a entrega dos resultados da avaliação, não são aprovados em pedagógico sem falar primeiro com a coordenadora de estabelecimento [...].</p> <p>- [...] tem um gabinete para instruir procedimentos disciplinares e nomeia, por delegação minha, os instrutores desses processos disciplinares, participa, ativamente, na distribuição do serviço docente... gere o pessoal assistente técnico em articulação com o chefe da secretaria e faz a gestão do pessoal assistente operacional... gere os horários de funcionamento da escola... gere as relações com a comunidade, a possibilidade de cedência de espaços...</p> <p>- [...] pode distribuir as tarefas ao pessoal assistente operacional e os respetivos horários e funções e, portanto, faz a sua gestão; faz a avaliação desse pessoal, em articulação com a responsável da direção pela avaliação dos funcionários não docentes; participa, ativamente, na distribuição do serviço docente; tem, por delegação de competências, a competência para instaurar procedimentos</p>

disciplinares, quer a alunos, quer a professores, se for a professores, felizmente nunca tivemos, em articulação com o diretor, como é óbvio por razões óbvias; representa também a escola, em concreto, em articulação com o diretor. Na prática tem, praticamente, as mesmas funções de um diretor, sendo a sua representante na escola, com essa salvaguarda da avaliação do pessoal docente e, basicamente, é essa a questão.

- A coordenadora de estabelecimento tem, praticamente, dentro destas áreas, a possibilidade de fazer esta gestão, de fazer reuniões com pais, de fazer reuniões com grupos de professores...

- A escola tem uma tradição de muita abertura à comunidade [...] Portanto, houve sempre uma grande perspectiva de abrir a escola à comunidade, de abri-la no aspeto de criar inter-relações, projetos comuns, projetos elaborados pelas partes interessadas e isso persiste [com a coordenadora].

- Mais, para além daqueles em que a escola se associa a muitos eventos que se realizam, sejam eles encontros de motorizadas, como houve no fim de semana em que nós colaboramos cedendo os nossos equipamentos, cedendo os nossos materiais, quer noutros eventos, organizando em conjunto, festivais de música, cantatas, festas religiosas, a grande festa anual da localidade, em que a escola costuma ser o local onde os autocarros estacionam, dentro da escola, em que as casas de banho são abertas, em que as cozinhas são disponibilizadas. Portanto, há um trabalho de interação permanente e de ligação à comunidade em que a coordenadora de estabelecimento faz a sua absoluta gestão, sem qualquer problema [...].

- A escola está permanentemente aberta e a diretora, melhor dizendo, a coordenadora de estabelecimento tem as funções de fazer a articulação privilegiada com as famílias e com a comunidade, dentro dos parâmetros que estão estabelecidos para todo o agrupamento e, portanto, com uma abertura e disponibilidade total para que isso suceda e que suceda com qualidade. [...] Por exemplo, foi necessário, num incêndio, aqui há uns anos, fazer da escola o centro de controlo, o quartel-general, para alimentar bombeiros e populações e isso foi feito dentro da escola.

- Mas o que me preocupa é que, neste caso, aquilo funcione bem, que haja uma boa interação da coordenadora com os pais, com as instituições da região... temos lá algumas instituições muito fortes na região. As coisas funcionam, fazem-se deslocações do centro de dia à escola, para verem filmes, para partilharem experiências, para contarem histórias, a mesma coisa, quer com a misericórdia existente, quer com um outro lar, que é um lar de idosos... com as outras instituições culturais recreativas... eu quero é que a as coisas corram bem e aí o papel da coordenadora é fundamental.

COORD-B:

- Olhe, atualmente, estou com alunos do 2.º ciclo e funcionários e toda a parte da manutenção do espaço exterior, portanto, essa ficou a minha responsabilidade de coordenação, face à situação que lhe expus.

- É preciso gerir toda a parte de refeitório, toda a parte de bar, toda a parte de papelaria, toda a parte de gestão do espaço...

- Agora a questão da avaliação [do pessoal não docente], em que eu disse: “é pá, essa função?”... disseram-me logo: “sim senhor, nós fazemos esses objetivos, mas és tu que vais dar a tua opinião e é essa a que vai ficar!”; [...] portanto, foi-me dito, claramente, que era o meu parecer que fundamentaria a avaliação do pessoal não docente.

- [...] Por exemplo, relação camarária, depende da situação, já houve ocasiões em que fui eu que fui [e não o diretor].

- Olhe, nesta escola, tenho sido eu [o interlocutor entre a escola e a comunidade]... Ainda ontem à noite tivemos ali uma palestra sobre os direitos humanos, em que fui eu que fiz a abertura da palestra.

- Como eu lhe disse, ontem, particularmente, houve uma conferência em que vim cá fechar a escola... temos uma “Escola...” aberta, emprestamos o pavilhão a instituições... Perguntaram: “devemos estar abertos a este processo?”; “venho abrir, venho fechar?!”.
DIR-B:

- O coordenador da “Escola...” tem tanta coisa para fazer... [...] Eu estou a pensar para especificar... Eu estava a pensar em termos específicos o que concretamente devia mencionar [...] apresentar relações de necessidades, [...] marca reuniões de coordenadores, de diretores de turma, [...] receber os encarregados de educação quando eles querem resolver algum problema, ou de ordem pedagógica ou até administrativa, relativo ao filho...

- Na “Escola...” o coordenador e os elementos da direção que estão com ele fazem processos disciplinares, avançam com processos disciplinares, avançam com medidas sancionatórias [...].

- [...] o coordenador da “Escola...” e todos os outros coordenadores de estabelecimento, sempre que é necessário, podem relacionar-se com as instituições presentes na comunidade.

COORD-C:

- É como lhe digo, é alguém que esteja presente e que atue na hora. [...] é tipo SOS, é preciso isto, é preciso aquilo, é preciso outro, há um problema na cozinha, há um problema naquela sala, há um professor que está com problemas naquela sala e... se não é “faz tudo”, é quase “faz tudo”, não é? Portanto, é todo um conjunto de tarefas em que tem que se agir na hora.... sei lá, eu estava a pensar na psicóloga, ela chega aqui, precisa de uma sala, não é, gente tem de organizar. [...] posso-lhe dizer que é tudo.

- Por exemplo, estamos a falar do projecto “Key for Schools”, por exemplo, tive que deixar tudo mais ou menos organizado, se as salas estavam bem, porque no fundo é articular com os outros órgãos, não é? Porque aqui o papel é, se as coisas forem articuladas com as outras estruturas da escola, isto funciona, sem dúvida, mas é preciso esta articulação, mas é com tudo mesmo, não é? Desde um problema de água, sei lá, no pavilhão, até um aluno que não passa o cartão e que não tem cartão, acho que acaba por passar tudo, neste momento, pelo coordenador de estabelecimento. Depois faz a ponte, não é, para a direção, sem dúvida.

- Acho que a função principal do coordenador de estabelecimento é articular com a direção, acho que isto é a principal função do coordenador de estabelecimento, porque as outras estão todas inerentes, acaba por estar tudo inerente.

- Acaba, muitas vezes, por fazer tudo, por exemplo, há o simulacro, temos o professor que organiza o simulacro, mas tem que haver alguém que faça depois a ponte para as outras estruturas, não é? Portanto, o coordenador de estabelecimento acaba por ser esse elemento que faz a ponte, a articulação e, além disso, é o SOS, não é? “Agora é preciso isto, agora é preciso aquilo...”.

- Até uma mesa que é precisa para uma sala, até uma situação pontual que aconteça: “olhe um menino portou-se mal, não quer sair da sala.”, pronto, lá vai o coordenador de estabelecimento tirar o menino da sala, não é? Porque ele não respeitou a professora, ele não respeitou a funcionária e o coordenador de estabelecimento tem de intervir...

- É assim, em casos pontuais, com os encarregados de educação, sempre que eles tenham alguma dúvida para me colocar ou quando se dirigem à escola e o diretores de turma não estão, estou sempre disponível para os ouvir.

- Com instituições programamos atividades, por exemplo, com a equipa do PES, com a equipa da saúde escolar...

- [Relativamente ao contacto com empresas] Sim, por exemplo, no vocacional, não é? Como tenho aqui o curso de vocacional, os contactos para os alunos fazerem a prática simulada, fui lá, mesmo ao local, estive com alguns dos responsáveis pelos alunos, porque mesmo dentro da empresa, como era curso vocacional, havia sempre alguém que era responsável pelos alunos e estabelecemos esses contactos, sem dúvida.

DIR-C:

- Todas as medidas organizativas são sempre por conta da professora coordenadora de estabelecimento. Portanto, medidas comportamentais dos alunos, situações em que é necessário chamar e falar com os pais, falar com os diretores de turma de alguma mudança logística, de alguma alteração de horário – a coordenadora de estabelecimento também faz as alterações dos horários – falar com as funcionárias, quando é necessário, etc..

- A coordenadora de estabelecimento, de facto, é a pessoa que mais conhece

	<p>aquela escola, que mais trabalha e que mais sabe daquela escola, portanto, todo o tipo de funções organizativas na “Escola...” são da sua responsabilidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ela é o rosto da direção e, portanto, está na apresentação, na reunião com os pais, na reunião das atividades [que são concretizadas em parceria com a comunidade], vai às atividades e é reconhecida, sobejamente, nas funções que desempenha... - [...] a coordenadora de estabelecimento da “Escola...” acompanha os projetos com o PES e, portanto, tem uma relação muito direta com o centro saúde, com psicólogos, CRI e tudo, porque ela tem essas funções. Depois também estabelece contactos com algumas empresas que proporcionam estágios aos nossos alunos dos cursos vocacionais, porque como há um curso vocacional na “Escola...” ela acompanha todas essas parcerias, portanto, tudo o que se passa lá [na “Escola...”] é a coordenadora de estabelecimento que acompanha...
<p>3.1.3. Dificuldades e constrangimentos</p>	<p>COORD-A:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que está muita coisa em cima dos meus ombros, está. Eu não tenho vida, porque estou na escola das 8h às 18h... - É evidente se nós estamos absortas com outros trabalhos, não podemos fazer aquele “trabalho de sapa”, que é o que eu gosto mais, o trabalho no terreno, mas não tenho tempo, eu não tenho tempo para andar a conversar com eles [os alunos]... Tenho muitas atribuições e muitas preocupações. - É essa mesmo que eu lhe digo, é a falta de tempo para o essencial, para o que eu acho que é o essencial na educação, que é dar mais atenção aos miúdos, não só na sala, mas cá fora, nos recreios, no refeitório, conversar com eles... E também com os professores, porque eu sei que quando tinha mais tempo dava mais atenção aos professores, ia mais à sala de professores tomar um café e falar com eles... - Às vezes, não é o facto de ter, como é que eu hei-de dizer, de ser responsável por uma atribuição na íntegra... Mas sinto-me ali sozinha [...]. - É uma dificuldade [a distância em relação à escola sede]. Não tem havido grandes problemas, porque se tivesse havido grandes problemas e grande necessidade de estar sempre em contacto com o diretor e com a gestão lá da escola sede, era uma dificuldade... - O elevado número de atribuições... Isto satura. Se calhar, são capazes de dizer assim: “mas que atribuições, os processos disciplinares que há 2 ou 3 ou 4 ou 5 por ano?”. Mas não, é tudo, é o conjunto de tudo... Porque é os funcionários, é os professores, é os exames, é estar sempre a ver se saiu alguma legislação... É depois não saber se é a sede se somos nós que introduzimos os alunos para os exames do 9.º ano. O ano passado foi a sede, este ano já não foi, fomos nós... “Ai, olha lá, cuidado, que o ano passado só éramos nós que mandávamos os testes intermédios, este ano já não é, é o vosso código.”... É uma instabilidade enorme. [...] Está a perceber? É assim, estas coisas... Às vezes sinto uma certa instabilidade... <p>DIR-A:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Claro, há uma coisa... o coordenador de estabelecimento tem poucas horas para fazer a coordenação de estabelecimento. - [...] é uma questão fundamental, a questão do tempo. Eu considero que o coordenador de estabelecimento, hoje, porque o coordenador de estabelecimento tem apenas, se não me falha a memória, 8 horas para coordenar, o que é manifestamente pouco [...] porque a “Escola...” tem tudo o que tem uma escola grande e, portanto, o trabalho, por ter menos alunos, é quase o mesmo, porque tem que se gerir ali múltiplos conflitos e interesses, não é, os professores, os funcionários, os alunos, os pais [...]. - Numa escola, hoje, e repare, numa escola deste género, do da “Escola...”, não é só a questão do número de alunos que deve ser tido em conta, esta escola já chegou a ter 550 alunos, hoje tem cerca de 280, 290, 300, digamos assim, mas... é porque tem alunos do pré-escolar, é uma realidade, tem alunos do 1.º ciclo, é uma realidade, tem alunos do 2.º e do 3.º ciclos, tem cursos CEF, Cursos de Educação e Formação de jovens, tem alunos institucionalizados, de uma instituição próxima, portanto, é uma panóplia de... tem uma portaria, tem telefone, tem balneários, tem ginásio, tem secretaria, tem reprografia, tem serviço

de refeições, enfim é necessário dar resposta a todas estas situações [...] e, portanto, com este número de horas é muito difícil realizar esse trabalho.

- Agora eu considero que 8 horas para responder a este conjunto de complexidades parece-me pouco para isso. E, depois ainda há outra questão, são 8 horas, mas quando a coordenadora de estabelecimento está a dar apoio a alunos, interrompe-se o apoio para a coordenadora de estabelecimento intervir numa determinada situação? Interrompe-se ou não se interrompe? Quer dizer, são estas questões que surgem que a coordenadora de estabelecimento pode ter que, a qualquer momento, ser chamada a intervir...

- Estou-me a lembrar, por exemplo, quando a central de alarmes que lá está dispara, a colega tem que resolver, não é o diretor que lá vai resolver as coisas... quer dizer, 8 horas é como que se você tivesse aqui um departamento e resolvesse os problemas do departamento nessas horas, ora 8 horas não dá duas horas por dia, porque 5 dias vezes 2 dá 10 horas. Quer dizer, é tudo assim um pouco espartilhado, não me parece ajustado...

- Estamos a falar, nós estamos a falar de 300 alunos, de 300 pais, de 300 mães... já nem estou a falar das instituições que solicitam e esperam muito da escola... a “Escola...” é muito solicitada, tem um conjunto de entidades, instituições, que trabalham com ela já há muitos anos, e para isto tudo o tempo para coordenação é muito pouco.

COORD-B:

- Em todo o modelo de gestão eu acho que a grande dificuldade é na gestão dos recursos humanos...

- Sinto alguma dificuldade na gestão de pessoal não docente em termos... não que eles não estejam disponíveis para tudo [...] mas, muitas vezes, são as faltas... eles a terem de cumprir 10 horas de trabalho diárias quando deviam cumprir apenas 7... e é complicado tentamos compensar essa situação e tapar buracos em tudo quanto é sítio... mas isto acabam por ser as grandes dificuldades de todas as escolas, isso é o que eu tenho sentido em termos da minha experiência como coordenador.

- a gestão de pessoas acho que é a grande dificuldade, acho não há nada encoberto na gestão de uma equipa, na gestão de uma escola, está tudo escrito e, dificilmente se vai inventar mais alguma coisa, já tudo está inventado.... acho que a grande dificuldade é saber gerir pessoas...

- Constrangimento é ter tão poucas horas atribuídas face ao trabalho que o coordenador de estabelecimento tem que exercer, acho que isso é um grande constrangimento... [...] Eu acho que essa é a principal dificuldade face à minha realidade, daquilo que eu tenho vivido... eu não vivi outra forma de coordenação, só vivi esta, portanto, é o único exemplo que posso dar, como tal, o tempo é algo que me preocupa [...] e tenho muito medo que alguma vez a escola me roube tempo à família e, portanto, tento sempre entrar numa situação de equilíbrio total, mas começo a sentir que muitas horas passadas aqui possam levar-me a entrar nesse conflito... Face às horas que me são atribuídas, 12 horas, então é, se calhar, ridículo, completamente... Senão trabalhava somente segunda e terça e ia-me embora... [risos].

- [...] acho que é pouco tempo de coordenação [...] eu gostaria de saber se os coordenadores e a direção se, realmente, cumprissem o seu horário como é que era... as escolas fechavam, garantidamente, eu não tenho dúvidas nenhuma.

DIR-B:

- A maior dificuldade e constrangimento na ação do coordenador de estabelecimento tem a ver com o seguinte: com a imagem que os professores do estabelecimento e que os encarregados de educação dos alunos desse estabelecimento têm do coordenador. Podem não o considerar como ele deve ser considerado, o representante do diretor, e utilizarem o diretor para poder resolver alguns problemas que podiam resolver com ele ou que ele resolveu mas não resolveu a gosto ou à vontade de quem queria ver aquele problema resolvido e isso pode ser uma dificuldade. [...] É aqui neste âmbito que reside o principal problema dos coordenadores de estabelecimento.

- O ter poucas horas para a coordenação é uma dificuldade, não haver horas... isso é um problema. [...] O coordenador da “Escola...” tem 12 horas, mas isso eu

estar aqui a dizer que tem todas as competências do diretor e depois, no fim, ter 12 horas para as desempenhar é um crime, não é? [risos]. Pronto, o coordenador poderá ter mais uma hora ou duas que a escola conseguiu para ele desempenhar essas tarefas, mas é manifestamente pouco, por isso é que lá estão os outros 2 elementos, os adjuntos, portanto há um constrangimento aqui, de facto...

- Uma escola com os problemas que tem a “Escola...” e com a visão que eu já manifestei, relativamente ao papel a desempenhar pelo coordenador de estabelecimento, quer dizer, não havendo um coordenador a tempo inteiro tudo o que eu disse falha...

COORD-C:

- As maiores dificuldades são articular todas estas informações porque, muitas vezes, em tempo útil é muito difícil nós darmos as respostas, não é? Por exemplo, há um problema pontual e nem sempre estou nesta escola, é muito difícil gerir uma escola que, embora sendo uma escola básica, é a escola que tem mais alunos e, muitas vezes, nós temos alguma dificuldade em tempo útil de resolver as questões, porque os problemas acontecem tipo como cogumelos...

- É, exatamente, porque o tempo de coordenação acaba por ser muito restrito, porque eu também tenho outras funções, isto não é propriamente fácil. É preciso dar uma resposta, porque o tempo, em termos de resposta de uma organização, em termos de coordenação de estabelecimento, faz toda a diferença, portanto, essencialmente aspetos pedagógicos, faz mesmo diferença, porque se nós atuarmos logo num determinado problema as coisas não ganham maior dimensão [...] Portanto, eu tinha de estar aqui às 8h e 30m e sair às 16h e 40m de segunda a sexta-feira e só assim as coisas poderiam correr melhor...

- Eu acho que o problema é ter muita coisa para fazer e ter pouco tempo. Basicamente, é isso... É ter tanta coisa, porque é mesmo... Desde o problema, sei lá, do gás até a um aluno, isto é aqui um mundo de situações para resolver, é uma panóplia de coisas que a gente, sei lá, até mesmo a leitura de uma ata, não é? E, portanto, um coordenador tem de ter um pouco um conhecimento daquela turma, tem que ter o conhecimento da outra, tem que ter o conhecimento, no fundo, de tudo, até do pavilhão, por exemplo. Eu acho que é muita coisa, muita coisa... Acho que, pronto, para uma escola, para este tipo de escola com estas dimensões, é muita coisa em que tenho que intervir para o tempo que tenho.

DIR-C:

- A maior dificuldade é o diminuto horário. Eu sei que a professora trabalha muito mais horas do que aquelas que estão previstas no seu horário, muito mais do que as 40 horas que cada um de nós agora tem que cumprir como funcionário público, porque tem que se desdobrar... [...] 4 horas ou 8 horas é manifestamente insuficiente para uma escola que está aberta desde as 8h e 30m até às 16h e 45m, todos os dias, não é? É manifestamente insuficiente este crédito que dão...

- Estando na escola, toma conta da escola, mas depois, há um trabalho imenso que tem também a seu cargo e que, de facto, sei que o que nós lhe pedimos é imenso, em função do que nós lhe damos em termos de horas de coordenação. [...] o horário é diminuto, completamente diminuto, mesmo tendo as 8 horas não chega, não chega para o trabalho que é um trabalho de um adjunto, praticamente.

- É muito trabalho... Muito trabalho... São 400 alunos, mais os funcionários, mais o centro de educação especial, mais a faixa etária dos alunos que vão dos 5.º ao 9.º anos, muito diferentes dos alunos do ensino secundário. [...] Sim, temos uma unidade de educação especial, temos idas à piscina, que é em frente, portanto, há muitas questões e o número de horas atribuídas [8 horas] é insuficiente para responder a todas elas...

- É assim, é quase impossível, portanto, a professora também tem serviço letivo, não pode estar a tempo inteiro só com a coordenação, não pode estar aqui 5 dias, nem dormir aqui, nem nada... Não é fácil o que está a acontecer, de facto.

- Portanto, o crédito é, de facto, para mim, das piores coisas que esta administração fez, em termos de normativos. Penso que a noção de crédito de horas por coordenador de estabelecimento é uma coisa que tem vinda, exatamente, a tirar o poder do coordenador de estabelecimento. Se há um coordenador de estabelecimento ele tem que ter poder configurado no número de horas atribuídas e no crédito e, neste momento, não tem...

Quadro 17 – Dimensão 3. A ação do coordenador de estabelecimento na sua escola. Categoria. Categoria 3.2. Visão prospetiva

Subcategorias	Unidades de registo
<p>3.2.1. Funções desempenhadas</p>	<p>COORD-A:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olhe, eu não sei que mais funções. [...] Porque eu atuo em todas as frentes, ali, no meu estabelecimento, eu atuo em todas as frentes... [...] eu não sei que papel, o que é que me havia de ser atribuído mais. Acho que está tudo ali em cima de mim, sim... - Essa, por exemplo, dos processos disciplinares, podia vir alguém dum gabinete qualquer da sede e fazer-me os processos disciplinares. <p>DIR-A:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu não lhe consigo identificar, sinceramente [...]. Eu hoje não conseguiria indicar uma área que eu considere que ela achasse que ainda precisava de ter mais responsabilidade e mais competências. - Acho que a coordenadora de estabelecimento devia estar mais liberta, porque a coordenadora de estabelecimento não me parece que deva ser, não me parece, não concordo, não deveria ser uma pessoa meramente executiva, administrativa, que acaba por ser... Eu queria que ela também pensasse, que fosse estratégica, que conseguisse estar sempre a perspetivar futuro, novos processos, novos procedimentos e que, depois os transmitisse nas reuniões que fazemos, não é, estamos a falar é nisto. - [A coordenadora de estabelecimento] também tem que ter uma questão estratégica, também é preciso falar com os professores, ouvi-los, ouvir os seus estados de alma, ouvir os problemas dos funcionários, porque a escola também é isto... [...] ela devia ter tempo para perceber o clima de escola, para perceber: “onde é que tenho de intervir?”; “onde é que eu tenho que agir?” <p>COORD-B:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu não quero mais nenhuma... [risos], não quero mais nenhuma... - Não, não sinto necessidade que me sejam atribuídas mais funções! - Eu cá, acho que já tenho funções a mais como coordenador, entre aspas... sinto-me bem, sinto-me bem porque é um voto de confiança, mas mais responsabilidades não conseguia abarcar. Atualmente, aquilo que eu sinto é que não há mesmo necessidade de eu abarcar outras funções, não se justifica... nem pensar! <p>DIR-B:</p> <ul style="list-style-type: none"> - [...] são-lhe atribuídas todas as funções e responsabilidades, por parte da direção... agora, como é natural, por vários motivos, algumas não são assumidas, mas não são assumidas não por não terem sido dadas, mas porque há algumas dúvidas, tanto do ponto de vista formal como por parte do coordenador: “se eu posso fazer isto ou se posso fazer aquilo, ou se...” [...] Agora se pudesse ser atribuída maior responsabilidade, para fazer com que os professores vejam no coordenador de estabelecimento o diretor?, Mas isso não se pode fazer com um despacho, com um normativo, é outro tipo de coisa... <p>COORD-C:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eu acho que ele [a coordenadora de estabelecimento] tem todas [as funções] e não é preciso ter mais, chega. Não sei o que é que... eu não consigo imaginar que outras funções é que ele possa ter, não faço a mínima ideia, já tenho tantas! <p>DIR-C:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ela já tem responsabilidade em lei que eu penso que é suficiente, mas aqui não é uma questão de lei é uma questão mesmo de crédito, de confiança, porque, evidentemente, cada direção atribui as funções e as responsabilidades que considera pertinentes ou não, de acordo com a maior ou menor grau de confiante que é depositado na pessoa que lá está. Neste caso, a confiança é total e, portanto, como lhe digo, eu não tenho mais para lhe confiar, porque já lhe confiamos tudo, porque é uma pessoa que trabalha imenso e que coordena e que muda os horários e que fala com os pais e que fala com os alunos e, portanto, aqui não posso dizer que havia mais para lhe atribuir, para além do que já lhe está atribuído.

3.2.2.

Medidas de superação de dificuldades e constrangimentos

COORD-A:

- Acho que sim, mais uma, pelo menos, mais uma pessoa a ajudar na coordenação era necessário... Acho que fazia todo o sentido e tinha trabalho!

- [...] acho que devia haver era mais uma pessoa, mais um elemento a trabalhar com o coordenador, isso eu acho. [...] que o coordenador precisava de uma pessoa a ajudar, isso precisava, isso eu acho que sim, facilitava.

- Um novo enquadramento legislativo? Não lhe consigo responder a essa pergunta.

DIR-A:

- [...] aquela é uma realidade particular, até porque tem alunos institucionalizados, importaria que [a coordenadora] tivesse mais algum tempo para poder fazer esse trabalho [o trabalho de coordenação].

- É fundamental, eu acho que é fundamental [um elemento de apoio à coordenação]. Não sei se um subcoordenador ou um assessor, mas tem que haver alguém na estrutura... [...] Tem que ser alguém que, no caso de a colega estar ausente a substitua... [...] Tem que haver alguém que os funcionários e os professores saibam a quem recorrer, tem que haver alguém que os pais saibam a quem se dirigir... que funcione ali como, digamos, como o elo de ligação, se não estariam sempre a ligar cá para baixo, para a direção.

- [Relativamente ao que deveria contemplar um novo quadro legislativo para que a ação do coordenador fosse mais substantiva] Não preciso de mais legislação... eu não sinto que haja necessidade de mais regulamentação, de isto estar legislado. Funciona bem, com sensatez, com equilíbrio, com qualidade, no entanto, admito que haja quem tivesse essa necessidade, até para se respaldar um bocadinho [...] Eu não preciso de nenhuma questão legislativa para isso, é uma questão de funcionalidade, é uma questão de pragmatismo, é uma questão de crer que as coisas corram bem. Se me pergunta se isso devia estar expresso em letra de lei, eu acho que nós, se já temos tanta lei, tanta legislação e temos tanta burocracia e temos mais algo a regimentar, a regulamentar... eu não sinto essa necessidade que esteja expresso. Admito é que pode haver diretores que não tenham esta filosofia. Agora... eu não sinto necessidade de isso estar expresso em lei, acho que qualquer pessoa que esteja na gestão, que tenha alguma experiência de gestão, que tenha formação em gestão... o que quer é que as coisas funcionem. Funcionem bem e com qualidade, com uma orientação comum, mas respeitando as especificidades e, portanto, eu não sinto necessidade, sinceramente. [...] nós temos um regulamento interno, o regulamento interno do agrupamento tem lá todas as competências do coordenador de estabelecimento e estão lá todas, estão lá estas e estão lá muitas mais...

- Mudaria a questão das 8 horas, acabava com isso. Nós não podemos estar com uma perna num lado e a outro noutro... estamos a falar de uma escola que, volto a dizer, tem capacidade para 550 alunos, por acaso, estão lá 300, mas se estivessem lá 550?!

- Sentiria esta como uma necessidade absoluta, era o coordenador ter mais tempo, ter tempo para resolver, estar disponível para resolver as situações.

- [...] acho que o coordenador devia ter tempo, mas não tem tempo, não lhe posso exigir mais. Ela tem feito, a colega tem feito um trabalho extraordinário, eu não lhe posso exigir mais [...] Esta era a grande questão que eu mudava e que eu sinto absoluta necessidade, era esta... é o tempo, a disponibilidade efetiva do coordenador de estabelecimento para coordenar.

COORD-B:

- [...] acho que [o horário do coordenador] devia ser quase a tempo total, no máximo ter apenas uma turma e, mesmo assim, já acho que era muito.

- Justifica-se, na totalidade o coordenador de estabelecimento ser coadjuvado... eu acho que já respondi a isso, quando lhe respondi que, por acaso, temos a sorte de ter aqui duas pessoas, que fizeram quase questão, quando foram para a direção, de quererem ficar cá. [...] Eu sozinho cá, como coordenador de estabelecimento, não me consigo imaginar, portanto, acho que era fundamental, fundamental haver um subcoordenador.

- Acho que, sem dúvida nenhuma, é preciso alguém a ajudar na coordenação de estabelecimento, claramente, acho que é fundamental. Eu aqui estou no céu, pelos

vistos, mas não sei como é que seria numa escola em que a sede está em [...] e o coordenador em [...], com o mesmo número de alunos quase que a escola sede, 600, 700... não sei como é que ele [o coordenador de estabelecimento] se consegue desenvolver de uma situação daquelas. Com 12 horas, garantidamente, que é o número máximo de horas do coordenador, não sei como é que ele consegue fazer todo o seu trabalho, mas gostava de ver... [risos].

- A questão de ser um elemento participativo, daquilo que tem sido a minha ação neste agrupamento, não está legislado dessa forma, está legislado que um coordenador é aquele que aplica aquilo que vem da direção... não estou a dizer que a direção esteja errada, eu estou a dizer é que a coordenação, se vai aplicar aquilo, tem, pelo menos, de estar de acordo e se não o estiver não o vai aplicar de forma tão efusiva, como se defendesse e desse a cara por aquilo que deve ser defendido e, portanto, acho que essa parte legislativa também devia ser, claramente, alterada, acho que era também importante corrigir esse situação.

- Olhe, a primeira situação, acho que devemos também falar nisso e não devemos ter medo de condenar aquilo que nos tem sido feito em questões financeiras, é fundamental... Acho que aquilo que um coordenador de estabelecimento recebe é ridículo! [...] isso é a primeira questão e, portanto, se queremos uma escola pública de qualidade devemos também ser compensados de acordo com aquilo que nos dedicamos.

- Segundo, acho que a questão do aumento do número de horas atribuídas era fundamental... fundamental essa situação.

- O que eu mudaria... Olhe, atribuída-lhe mais horas... [risos].

DIR-B:

- [A ação do coordenador de estabelecimento coadjuvada por um subcoordenador ou por assessor] justifica-se plenamente, porque há uma série de situações a resolver, uma gama variada de situações a resolver e, muitas delas, uma pessoa só, não consegue controlar tudo. Então, há coisas que têm a ver com informática, coisas que podem ter a ver com o SASE, coisas que têm a ver, sei lá, com variados pormenores que uma pessoa só, às vezes, não está muito dentro do assunto [...]. Daí a necessidade de um assessor [...].

- [...] é real essa necessidade do coordenador de estabelecimento de ter um assessor e este até podia ter um horário completo de assessoria, mas isso como sabemos é utopia... [risos]. Mas é aí que eu estou a pensar, se o assessor fosse escolhido pelo próprio coordenador, então, isso era fundamental, mas as circunstâncias são outras.

- Em termos legislativos eu acho que não mexia, aqui a questão é mais das pessoas, do diretor e das próprias pessoas que são nomeadas para coordenadores de estabelecimento, é aí que eu acho que as coisas se decidem, acho que a legislação diz que representa o diretor e, se representa o diretor, então o diretor é que tem o papel de delegar [...].

- Primeiro atribuída-lhe, no caso da "Escola...", atribuída-lhe [ao coordenador de estabelecimento] um horário completo para desempenhar as suas funções de coordenador de estabelecimento. Esse era, sem dúvida nenhuma, um aspeto que não hesitaria em mudar e depois... com esse tempo era mais razoável convocá-lo para mais reuniões, mais trabalho em equipa para que as orientações, as discussões e a participação fossem mais efetivas. Só isso...

COORD-C:

- Uma prática que nós temos aqui no agrupamento, que com pena eu agora fui forçada a abandonar, porque tenho as outras funções, era reunirmos todos os coordenadores de estabelecimento e isso era importante e interessante a gente ouvir a realidade de cada um dos estabelecimentos, mesmo do pré-escolar, que é uma realidade completamente diferente, e pronto, exponhamos o que cada um sentia, porque, muitas vezes, nessas reuniões era mais sentimento do que propriamente outra coisa, não é? [risos] Mas era importante [...].

- [Relativamente à necessidade de o coordenador de estabelecimento ser coadjuvado na sua ação] Neste caso, claro que era importante, não é? Era importante, porque o coordenador de estabelecimento acaba por estar, no fundo, muito só e tem tanta função... Se estivesse aqui uma pessoa a ajudar, que tivesse funções específicas, o trabalho seria facilitado, uma vez que estaria repartido, não

é? Portanto, aqui, neste caso, acho que era importante tendo em conta o número de alunos, não é? Por isso é que eu estava dizer, um coordenador de estabelecimento com assessor faz sentido em função das características do estabelecimento, logo, neste caso, acho que sim, fazia algum sentido.

- É assim, [em termos de legislação do número de horas do coordenador] devia ser mexido, acho que devia ser “X” horas de um horário de um professor, percebe? Acho que, pensando um bocadinho, em termos do número de horas, claro que precisava de mais, não tenho dúvida, mas para justificar que número de horas, teria, pronto, que pensar um bocadinho, não é? Nesse sentido: “olha, preciso de mais horas para isto, para isto e para isto...”. Claro que precisava de mais horas! É assim, um coordenador de estabelecimento devia estar a tempo inteiro, pronto, neste estabelecimento de ensino não tenho dúvida que devia estar a tempo inteiro, não é? Pronto, no caso desta escola não tenho dúvida que devia estar a tempo inteiro, sem dúvida, para todas as funções que estão inerentes aqui à própria “Escola...” as horas que eu tenho como coordenadora de estabelecimento são muito poucas, mas, por outro lado, também não consigo, assim de repente, dizer o que é que é preciso mais, em termos de legislação.

- Eu acho que a junção de cargos que tenho [coordenadora de estabelecimento e adjunta da diretora] é um fator facilitador, não tenho dúvida que é facilitador para o desempenho das minhas funções de coordenadora de estabelecimento. Por outro lado, poderíamos sempre pensar neste cargo como alguém que estava aqui apenas com funções de coordenação de estabelecimento e eu acho que um coordenador de estabelecimento deveria ter um papel mais interventivo. Vamos imaginar que eu agora não sou adjunta, não é? Pronto, sinto que devia ter um papel mais interventivo em termos da própria escola, isso é verdade. [...] Eu tenho a vida facilitada, mas acho que os coordenadores de estabelecimento deveriam ter uma ação mais interventiva na hora, o que por vezes, não acontece por estarem dependentes da articulação com diretor. Por outro lado, haver sempre essa articulação com o diretor é muito importante.

DIR-C:

- [...] o que eu acho essencial é mesmo o crédito, o número de horas a atribuir ao coordenador de estabelecimento.

- Penso que era preferível dar mais tempo [ao coordenador de estabelecimento] do que ser coadjuvado... Embora isso pudesse ser exequível, de facto. Era uma questão que... [...] Mas se, por exemplo, a pessoa estivesse a tempo inteiro, embora agora não haja ninguém a tempo inteiro para além da diretora, isso parecia-me mais ajustado...

- Mas não me parecia mal também haver um subcoordenador, numa escola como aquela, fazia todo o sentido, quer dizer, era mais uma pessoa a ajudar à função da coordenadora. Não era uma coisa que pusesse de parte... [...] Depende sempre do número de horas de crédito que a administração dá ao coordenador, isso é que é fundamental. Agora, se pode ser uma pessoa ou duas pessoas isso depois penso que a direção, na altura, poderia pensar. [...] Bem, agora o que é fundamental é o número de horas que a tutela nos permite atribuir ao coordenador de estabelecimento, se pudessem ser mais, melhor.

- É assim, como as competências do coordenador podem ser delegadas pelo diretor, não acho que seja necessário uma alteração legislativa que mude ou defina melhor as competências do coordenador de estabelecimento. Não acho isso fundamental porque é assim, os diretores, até com base em pressupostos de autonomia – é importantíssima colocar a autonomia, mesmo a autonomia, a palavra autonomia no centro, na retórica – podem utilizar a delegação de competências e dessa forma clarificar bem o papel do coordenador de estabelecimento, até porque, depois, cada escola é uma escola, cada agrupamento é um agrupamento e cada agrupamento saberia, certamente, as competências que deveria delegar ou não nos seus coordenadores de estabelecimento.

- [...] o número de horas no crédito para o coordenador de estabelecimento não deviam ser apenas 8 horas, deviam ser muito mais, pelo menos metade de um horário, que é o mínimo que eu acho que devia ter, 11 horas, pelo menos... Ou mais até, como, por exemplo, um adjunto, com 16 ou 17 horas, [...] Nesse sentido, o mínimo de horas a atribuir ao coordenador de estabelecimento devia ser

metade de um horário, depois também devia ser tido em conta o número de turmas da escola, não é? Se tem mais turmas, mais horas, se tem menos turmas, menos horas, evidentemente, que essas horas deveriam ter sempre em conta a população escolar que temos na escola. Mas, para mim, metade do horário seria, digamos, o mínimo do ideal, depois, a partir daí, estaria dependente do número de turmas, do número de alunos, não é?

- Pronto, sem dúvida nenhuma que mudaria o crédito, o número de horas a atribuir à coordenadora de estabelecimento, com base em pressupostas diferentes dos que estão previstos na lei, não com base no número de alunos, mas com base no número de turmas, no mínimo, por exemplo. Portanto, se houvesse uma turma “X” horas e depois ia crescendo, porque é assim, claro, que se houver apenas uma turma há um coordenador, mas é um coordenador de escola que é o professor titular da turma... Mas eu estou aqui a falar sempre em 2.º e 3.º ciclos, não é? Portanto, se houver 3 turmas tem que haver um coordenador, depois tem que haver um horário que contemple horas para coordenação e, portanto, eu penso que o mínimo deveriam ser 11 horas, era o ideal para escolas com um determinado número de turmas, pronto.
